



INFORME

**PROGRAMA
JOVEN
INVESTIGADOR**

QUINTA VERSIÓN 2019

Santo Domingo, República Dominicana
2020

Informe del Programa Joven Investigador
quinta versión 2019

Santo Domingo
2020



Informe del Programa Joven Investigador, quinta versión 2019

Dirección de Evaluación e Investigación

Julio César Mejía

Compilación y coordinación del Programa Joven Investigador

María Eugenia Amorós

Divulgación científica

Julián Álvarez Acosta

Francisco Martínez Cruz

Corrección de estilo

Roque Santos

Diseño y diagramación

Natasha Mercedes Arias

Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Centro de Gestión de la Información y Documentación

Dilcia Armesto Núñez

Derechos reservados

© 2020 Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la
Calidad Educativa

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

ISSN: 2676-0983

Julio 2020

Santo Domingo, D.N.

República Dominicana



AUTORIDADES

Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Margarita Cedeño de Fernández
Vicepresidenta de la República

Antonio Peña Mirabal
Ministro de Educación

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

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

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

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

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

Luis de León
Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización

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

Contenido

Presentación.....	1
Introducción.....	3
Informe de los trabajos del programa joven investigador, quinta versión 2019	9
Actitudes respecto a la atención a la diversidad en estudiantes de educación de la provincia de Santo Domingo.	
<i>Miguel Ángel González Dotel</i>	11
Relación familia escuela y su incidencia en el desenvolvimiento escolar de los niños.	
<i>Ana Carolina de la Cruz Lendo</i>	37
Experiencias docentes y el nuevo currículo por competencia; vivencias de un grupo de docentes del Segundo Ciclo de Primaria.	
<i>José Miguel Cabrera</i>	59
Relevancia de la Educación Inicial para un Desarrollo Integral.	
<i>Ruth Ester Peguero Guerrero</i>	75
Ciberplagio académico como desafío en la competencia informacional en estudiantes del Segundo Ciclo de Nivel Medio de la Modalidad Académica	
<i>Estevenson Luis Solano</i>	97
Estrategias de Aprendizaje en Alumnos del Segundo Ciclo de Secundaria de dos Centros Educativos de la Regional 10 de Santo Domingo.	
<i>Emily Solange Ega Abreu</i>	137
El Arte en la Resiliencia: Relación Entre las Artes y la Capacidad de Resiliencia en Jóvenes.	
<i>Angelino Rodríguez García</i>	155
Trayectorias educativas de los/as estudiantes de 4to de Bachillerato de un centro educativo del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA).	
<i>Adria Yelina de la Cruz Holguín</i>	167
Experiencia gremial de los docentes basada en dos comunidades.	
<i>Edwin E. Santana</i>	197
Percepción del desempeño de maestros que imparten docencia en áreas distintas a la de su formación inicial, de un centro educativo del Nivel Secundario, Distrito 01-04 año 2018-2019.	
<i>Manuela María Félix Rubio</i>	233
Análisis del Registro de Grado y su uso en las Asignaturas de Lengua Española y Matemáticas del 1er Ciclo del Nivel Primario.	
<i>Jhorman Javier Cruz</i>	271

Derecho fundamental en el tablero de la desigualdad: Análisis de las políticas educativas de apoyo a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad y los desafíos en la implementación.
Paola Celina Corporán Matos..... 291

Biodiversidad en el contexto escolar como factor influyente en el rendimiento de estudiantes de Educación Primaria en Ocoa.
Zoidi Marie Carpio Pérez..... 313

Presentación

El Programa Joven Investigador (PJI) es una iniciativa del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. El Programa surge en el 2014 y a la fecha se han realizado cinco versiones, una por año. Un total de 56 investigaciones han sido elaboradas durante estas cinco versiones, orientados a aportar una mejor comprensión de nuestro Sistema Educativo Dominicano.

El PJI está dirigido a estudiantes de término y recién egresados de las universidades del país. La convocatoria se realiza a través de los departamentos de investigación quienes envían candidatos elegibles a participar. Durante seis meses, los jóvenes participantes son sumergidos a un proceso de diseño y, posteriormente, de realización de un estudio, el cual se está acompañado tanto de una sólida capacitación en temas de la realidad de la educación en nuestro país como de herramientas metodológicas de investigación y análisis cualitativo y cuantitativo.

En esta quinta versión, resultaron seleccionados 15 jóvenes de once instituciones de educación del país. Miguel Ángel González (INTEC), Ana Carolina de la Cruz, José Miguel Cabrera, Ruth Peguero y Carmen Hidalgo (ISFODOSU), Zoidi Carpio (UNIBE), Estevenson Solano (ITLA), Emily Ega (Michigan State University), Angelino Rodríguez (PUCMM), Adria De La Cruz y Edwin Santana (UASD), Manuela Félix (UCATEBA), Jhorman Cruz (UCATECI), Paola Corporán (UCSD) y Elizabeth Sánchez (UNAPEC).

Estos son los temas desarrollados por los participantes de esta versión:

• Actitudes respecto a la atención a la diversidad en estudiantes de educación de la provincia de Santo Domingo
• Relación familia escuela y su incidencia en el desenvolvimiento escolar de los niños.
• Experiencias docentes y el nuevo currículo por competencia; vivencias de un grupo de docentes del Segundo Ciclo de Primaria.
• Relevancia de la Educación Inicial para un Desarrollo Integral
• Ciberplagio académico como desafío en la competencia informacional en estudiantes del Segundo Ciclo de Secundaria de la Modalidad Académica.
• Estrategias de Aprendizaje en Alumnos del Segundo Ciclo de Secundaria de dos Centros Educativos de la Regional 10 de Santo Domingo.
• El Arte en la Resiliencia: Relación Entre las Artes y la Capacidad de Resiliencia en Jóvenes.
• Trayectorias educativas de los/as estudiantes de 4to de Bachillerato de un centro educativo del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA).
• Experiencia gremial de los docentes basada en dos comunidades
• Percepción del desempeño de maestros que imparten docencia en áreas distintas a la de su formación inicial, de un centro educativo del Nivel Secundario Distrito 01-04 año 2018-2019
• Análisis del Registro de Grado y su uso en las Asignaturas de Lengua Española y Matemáticas del Primer Ciclo del Nivel Primario
• Derecho fundamental en el tablero de la desigualdad: Análisis de las políticas educativas de apoyo a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad y los desafíos en la implementación.
• Biodiversidad en el contexto escolar como factor influyente en el rendimiento de estudiantes de Educación Primaria en Ocoa.

Cada versión del PJI nos ofrece grandes oportunidades para su mejora, al mismo tiempo que va generando en las Instituciones de Educación Superior de donde provienen estos jóvenes, mayor interés por la investigación científica en el campo educativo.

Dr. Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo

Introducción

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, en cumplimiento de una de sus funciones: “Diseña, promueve y ejecuta políticas de fomento y desarrollo de la evaluación e investigación educativa que contribuyan a cualificar los procesos y resultados educativos en los diferentes ámbitos y modalidades en que se organiza y opera el Sistema Educativo Dominicano” (Art. 8, literal a. Ordenanza 3-2008).

Como concreción de esta función se propone hacer un análisis crítico de la calidad educativa en República Dominicana, procurando la promoción y realización de evaluaciones e investigaciones con carácter científico. Esta iniciativa se inscribe con el propósito de aportar a la creación de una cultura de investigación.

Por tal razón, en el año 2014 se crea el “*Programa Joven Investigador*” como parte de un conjunto de programas del Instituto, con el cual se busca fortalecer la cultura científico-académica en el país, al mismo tiempo de formar y orientar a una nueva generación de académicos jóvenes interesados en el área educativa.

El presente documento deja constancia de todo el proceso seguido en la *Quinta Versión* de la realización del *Programa Joven Investigador*. Se da cuenta de la fundamentación conceptual, los objetivos perseguidos y todo el proceso seguido en esta versión. Además, se publica un informe de los trabajos finales realizados por los participantes.

Objetivos

Objetivo General

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

Objetivos Específicos

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

Convocatoria quinta versión

Para participar en el programa se ha determinado la conformación de cohortes anuales, *la quinta versión del programa contó con 15 participantes*. A cada participante se le asigna un mentor académico quien asume el compromiso de guiarle durante la realización del trabajo final de investigación. La selección debe realizarse bajo criterios incluyentes, a sabiendas de que el programa busca iniciar o fortalecer vocaciones noveles en las áreas de la investigación educativa.

Para la selección de los candidatos como participantes del programa se establecieron los siguientes criterios:

- Ser estudiante universitario de término o recién graduado.
- No es necesaria experiencia investigativa previa, aunque sí constituye un punto favorable a ser tomado en cuenta para el criterio de selección.
- Mostrar evidencias que demuestren orientación, y/o interés en la actividad de investigación y el quehacer científico.

Para la quinta versión, se recibieron expedientes de 47 candidatos que fueron entrevistados por las áreas sustantivas del IDEICE. A continuación, se solicitó a los candidatos que realizaran un breve ensayo en un tema a elegir de un listado. Con la puntuación de las entrevistas y los ensayos se realizó la selección final de los participantes de esta versión.

Jóvenes seleccionados quinta version

	NOMBRE	UNIVERSIDAD	CARRERA
1	Miguel Ángel González Dotel	Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)	Psicología
2	Ana Carolina de la Cruz Lendo	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) Recinto Emilio Prud'Homme	Educación
3	José Miguel Cabrera	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) Recinto Félix Evaristo Mejía	Educación
4	Ruth Ester Peguero Guerrero	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) Recinto Juan Vicente Moscoso	Educación Inicial
5	Estevenson Luis Solano	Instituto Tecnológico de Las Américas (ITLA)	Seguridad Informática
6	Emily Solange Ega Abreu	Michigan State University	Psicología
7	Angelino Rodríguez García	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)	Psicología
8	Adria Yelina De La Cruz Holguín	Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)	Sociología
9	Edwin Enmanuel Santana	Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)	Filosofía
10	Manuela María Félix Rubio	Universidad Católica Tecnológica de Barahona (UCATEBA)	Educación
11	Jhorman Javier Cruz Núñez	Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCATECI)	Educación
12	Paola Celina Corporán Matos	Universidad Católica Santo Domingo (UCSD)	Relaciones internacionales
13	Elizabeth Sánchez	Universidad APEC (UNAPEC)	Administración Turística y Hotelera
14	Zoidi Marie Carpio Pérez	Universidad Iberoamericana (UNIBE)	Psicología
15	Carmen Albania Hidalgo	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) Recinto Luis Napoleón Núñez Molina	Educación

Como se observa, aunque predominan en esta cohorte los jóvenes de las carreras de Psicología y Educación, participaron también de Seguridad Informática, Relaciones Internacionales y Administración Turística y Hotelera, proporcionándole al grupo la oportunidad de miradas distintas a los temas educativos.

Criterios de permanencia

Como parte del desarrollo del programa, cada participante se compromete a involucrarse de manera activa en todas las actividades ofrecidas por el programa. Esto conlleva un promedio de 14 horas semanales durante 8 semanas dedicadas a los encuentros de formación, al trabajo personal de investigación y a las reuniones con su mentor/a de investigación. Cada participante recibe durante el programa, un aporte económico mensual para dedicarse a la investigación.

La permanencia en el programa implica cumplir con los siguientes requisitos:

- Iniciar y completar la etapa formativa del programa según los requerimientos establecidos.
- Participar de eventos formativos y culturales para los cuales sean invitados.
- Presentar a la coordinación del programa un informe quincenal de los avances y logros en el programa durante la etapa de trabajo de campo.
- Presentar ante el Equipo Técnico del IDEICE, al final de la etapa de formación, una propuesta de trabajo de investigación siguiendo el formato del programa. El tema seleccionado debe tener una perspectiva educativa, ha de ser original y no compartido con otro trabajo de la universidad, parcial o final de grado.
- Reunirse periódicamente con el mentor asignado para las orientaciones y seguimiento de los avances de la investigación.
- Realizar y entregar el trabajo de investigación siguiendo las observaciones del Equipo Técnico del IDEICE.
- Presentar de manera oral y escrita, al término del programa, el trabajo de investigación realizado, ante el Equipo Técnico del IDEICE y público invitado. El trabajo de investigación será propiedad del IDEICE. Cualquier presentación o divulgación ha de contar con autorización de sus autoridades.
- Escribir un artículo-resumen para la revista REVIE del IDEICE de acuerdo con los criterios establecidos.
- Presentar el trabajo de investigación en el Precongreso ISFODOSU-IDEICE y en el Congreso internacional IDEICE en el momento de su realización.

Formación y mentor

El programa Joven Investigador fue diseñado para ser implementado en 6 meses, desarrollándose en dos etapas: una de carácter formativo y otra para la realización de un trabajo final de investigación. Durante los dos meses de la etapa formativa se establece un acercamiento a temáticas del ámbito educativo, así como lograr las habilidades investigativas para la realización del proyecto de investigación.

Después de esta primera fase, los últimos cuatro meses son dedicados a la realización del trabajo de investigación. A cada participante se le asigna un mentor, con la finalidad de que acompañe y asesore metodológicamente en todo el proceso, hasta la elaboración y presentación del informe final.

Plan de formación Programa Joven Investigador, quinta Versión

MÓDULO	FACILITADORES
1. Sistema Educativo Dominicano	Francisco Martínez
2. Filosofía y Sociología de la Educación	Juan Miguel Pérez
3. Psicología de la Educación	Julio L. Valeirón
4. Aspectos Epistemológicos y Axiológicos de la Educación Dominicana	Luis Camilo Matos
5. Proceso de Investigación – Código de ética	Julián Álvarez
6. Métodos Cualitativos de Investigación	María Eugenia Amorós
7. Estadística Básica para Investigación Cuantitativa	Rita Cruz y Vilma González
Taller Herramientas Tecnológicas para la investigación (SPSS y STATA)	Miguel Frías
Taller Compendio de Literatura y Formato APA	María Eugenia Amorós
Taller Recursos Bibliográficos para Investigación en Educación	Dilcia Armesto Núñez

Etaapa formativa

El 24 de enero 2019 inició formalmente el programa con una reunión de introducción en la que se presentó a los candidatos seleccionados.

A partir del martes 5 de febrero 2019, los jóvenes investigadores se reunieron todos los martes y jueves durante dos meses para recibir formación en el sistema educativo dominicano y metodología de la investigación. Estas reuniones formativas se realizaron en horario de 9:00 a.m. a 4:00 p.m. con dos recesos y un almuerzo. Cada día, compartían con diferentes miembros del Equipo Técnico IDEICE temáticas de interés y planteaban sus ideas e inquietudes.

Presentación de anteproyectos

Durante la última semana de marzo 2019, los jóvenes presentaron sus ideas de investigación al Equipo Técnico IDEICE. Luego, se asignó un mentor a cada joven, quien le acompañaría durante todo el proceso de investigación. Los temas seleccionados por los jóvenes y los mentores asignados a cada uno se presentan en la tabla a continuación.

Temas de investigación

	PARTICIPANTES	TEMA DE INVESTIGACIÓN	MENTORES
1	Miguel Ángel González Dotel	Actitudes respecto a la atención a la diversidad en estudiantes de educación de la provincia de Santo Domingo	Mabel Rondón
2	Ana Carolina de la Cruz Lendo	Relación familia escuela y su incidencia en el desenvolvimiento escolar los niños.	Liliana González
3	José Miguel Cabrera	Experiencias docentes y el nuevo currículo por competencia; vivencias de un grupo de docentes del Segundo Ciclo de Primaria.	María Eugenia Amorós
4	Ruth Ester Peguero Guerrero	Relevancia de la Educación Inicial para un Desarrollo Integral	Rita Cruz
5	Estevenson Luis Solano	Ciberplagio académico como desafío en la competencia informacional en estudiantes del Segundo Ciclo de Secundaria de la Modalidad Académica.	Dilcia Armesto
6	Emily Solange Ega Abreu	Estrategias de Aprendizaje en Alumnos del Segundo Ciclo de Secundaria de dos Centros Educativos de la Regional 10 de Santo Domingo.	María Eugenia Amorós
7	Angelino Rodríguez García	El Arte en la Resiliencia: Relación Entre las Artes y la Capacidad de Resiliencia en Jóvenes.	Vilma González
8	Adria Yelina De La Cruz Holguín	Trayectorias educativas de los/as estudiantes de 4to de Bachillerato de un centro educativo del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA).	Julián Álvarez

	PARTICIPANTES	TEMA DE INVESTIGACIÓN	MENTORES
9	Edwin Emmanuel Santana	Experiencia gremial de los docentes basada en dos comunidades	Juan Miguel Pérez
10	Manuela María Félix Rubio	Percepción del desempeño de maestros que imparten docencia en áreas distintas a la de su formación inicial, de un centro educativo del Nivel Secundario Distrito 01-04 año 2018-2019	Miguel Frías
11	Jhorman Javier Cruz Núñez	Análisis del Registro de Grado y su uso en las Asignaturas de Lengua Española y Matemáticas del 1er Ciclo del Nivel Primario	María Eugenia Amorós
12	Paola Celina Corporán Matos	Derecho fundamental en el tablero de la desigualdad: Análisis de las políticas educativas de apoyo a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad y los desafíos en la implementación.	Claudia Curiel
13	Zoidi Marie Carpio Pérez	Biodiversidad en el contexto escolar como factor influyente en el rendimiento de estudiantes de Educación Primaria en Ocoa	Francisco Martínez

Presentación de anteproyectos

Luego de tres meses de trabajo de campo, reuniones con los mentores, análisis y discusión de resultados, los jóvenes realizaron la presentación final de sus proyectos en dos reuniones, los días 6 y 8 de agosto 2019. En estas reuniones se realizó la entrega de certificados a cada joven, como constancia de su participación en el programa.



Primer día de
presentaciones finales:

6 de agosto, 2019

Programa Joven Investigador- Quinta versión		
Día 1 6 de Agosto, 2019		
Hora		Responsable
8:30 a.m.	Registro de participantes	
9:00 a.m.	Palabras de salutación	María Eugenia Amorós
9:10 a.m.	<i>El Arte en la Resiliencia: Relación Entre las Artes y la Capacidad de Resiliencia en Jóvenes.</i>	Angelino Rodríguez García
9:30 a.m.	Preguntas y comentarios	
9:40 a.m.	<i>Estrategias de Aprendizaje en Alumnos del Segundo Ciclo de Secundaria de dos Centros Educativos de la Regional 10 de Santo Domingo.</i>	Emily Solange Ega Abreu
10:00 a.m.	Preguntas y comentarios	
10:10 a.m.	<i>Actividad física en un grupo de adolescentes escolares.</i>	Elizabeth N. Sánchez Rodríguez
10:30 a.m.	Preguntas y comentarios	
10:40 a.m.	<i>Ciberplagio académico como desafío en la competencia informacional</i>	Estevenson Luis Solano
11:00 a.m.	Preguntas y comentarios	
11:10 a.m.	RECESO	
11:30 a.m.	<i>Trayectorias educativas de estudiantes de 4to de bachillerato de un centro educativo del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA).</i>	Adria Yelina de la Cruz Holguín
11:50 a.m.	Preguntas y comentarios	
12:00 m.	<i>Biodiversidad en el contexto escolar como factor influyente en el rendimiento de estudiantes de educación primaria en Ocoa</i>	Zoidi Marie Carpio Pérez
12:20 p.m.	Preguntas y comentarios	
12:30 p.m.	<i>Incidencia de la relación familia – escuela en el desenvolvimiento escolar de los estudiantes</i>	Ana Carolina de la Cruz Lendo
12:50 p.m.	Preguntas y comentarios	
1:00 p.m.	Cierre	

segundo día de
presentaciones finales:
8 de agosto, 2019

Programa Joven Investigador- Quinta versión		
Día 2		8 de Agosto, 2019
Hora		Responsable
8:30 a.m.	Registro de participantes	
9:00 a.m.	Palabras de salutación	María Eugenia Amorós
9:10 a.m.	<i>Experiencia gremial en la profesión docente basada en dos comunidades.</i>	Edwin Emmanuel Santana Soriano
9:30 a.m.	Preguntas y comentarios	
9:40 a.m.	<i>Análisis del desempeño docente, en maestros que imparten docencia en áreas distintas a la de su formación inicial.</i>	Manuela M. Feliz Rubio.
10:00 a.m.	Preguntas y comentarios	
10:10 a.m.	<i>Relevancia de la Educación Inicial para un Desarrollo Integral</i>	Ruth Ester Peguero Guerrero
10:30 a.m.	Preguntas y comentarios	
10:40 a.m.	<i>Actitudes respecto a la atención a la diversidad en estudiantes de educación de la provincia de Santo Domingo</i>	Miguel Ángel González Dotel
11:00 a.m.	Preguntas y comentarios	
11:10 a.m.	RECESO	
11:30 a.m.	<i>Análisis del Registro de Grado y su uso en las Asignaturas de Lengua Española y Matemáticas del 1er Ciclo del Nivel Primario.</i>	Jhorman Javier Cruz Nuñez
11:50 a.m.	Preguntas y comentarios	
12:00 m.	<i>Derecho fundamental en el tablero de la desigualdad: Análisis de la desigualdad y los desafíos en la implementación de las prácticas de apoyo a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad.</i>	Paola Celina Corporán Matos
12:20 p.m.	Preguntas y comentarios	
12:30 p.m.	Cierre	

A continuación, se presentan cada uno de los estudios realizados por los participantes de esta quinta versión del Programa Joven Investigador.

Las informaciones contenidas en las investigaciones presentadas a continuación son responsabilidad de los autores.

**INFORME DE LOS TRABAJOS DEL PROGRAMA JOVEN
INVESTIGADOR, QUINTA VERSIÓN 2019**



Actitudes respecto a la atención a la diversidad en estudiantes de educación de la provincia de Santo Domingo.

Miguel Ángel González Dotel

Psicología

Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo general, identificar las actitudes que presentan los estudiantes de educación respecto a la atención a la diversidad como parte de su trabajo en los salones de clases de la provincia de Santo Domingo, República Dominicana. Para la recolección de información se utilizó un método cualitativo de tipo no experimental con diseño fenomenológico transeccional y de alcance descriptivo ya que buscaba indagar a profundidad la variable de investigación en el período único de abril a julio del 2019. Los participantes fueron estudiantes universitarios de las licenciaturas de educación que hayan cursado la asignatura de atención a la diversidad o materias a fines. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia de 13 estudiantes de distintas universidades de la provincia de Santo Domingo y se les realizó una entrevista semiestructurada de preguntas abiertas elaborada por el investigador. Entre los principales hallazgos de la investigación se obtuvo que los estudiantes tienen la disposición de atender a la diversidad en los salones de clases, pues lo consideran su deber. No obstante, mostraron resistencia en lo que respecta a la educación inclusiva por las debilidades que tiene el sistema educativo dominicano como: la sobrepoblación de las aulas, pocos recursos, escasa participación familiar y pobre capacitación docente. Además de que los estudiantes de educación tienen poco o ningún manejo del lenguaje sin discriminación.

Palabras clave:

Diversidad, características de estudiantes, diversidad étnica, grupos minoritarios, educación multicultural.

Planteamiento del problema

A pesar de que la inclusividad es parte de los discursos políticos y pedagógicos con mucha frecuencia, la UNESCO considera que este sigue siendo uno de los objetivos más retadores de la agenda 2030 ya que, al día de hoy, la exclusión educativa abre el camino entonces a lo que es la marginación social (González-Gil, Martín-Pastor y Orgaz-Baz, 2017; Sarrionandía, 2008).

Escudero, González y Martínez (2009) definen la exclusión educativa como el acto de restringir a los jóvenes en edad escolar del acceso a los aprendizajes básicos y fundamentales.

El problema de la inclusividad, y de manera opuesta la exclusión educativa, se puede aterrizar en el contexto dominicano al observar que para el 2014 la educación Inicial y Media apenas alcanzaban a cubrir menos del 60% de la población escolar, mientras que en la Educación Básica cubría casi el 94% de la población estudiantil. Sin embargo, todavía existe un porcentaje de más del 37% de deserción escolar en el Nivel Básico y 16% del Nivel Medio (Oficina Nacional de Estadística, 2016 y Oficina Nacional de Estadística, 2014).

En este sentido, se debe considerar que las principales causas de deserción escolar en República Dominicana son la clase social, el nivel socioeconómico y el género, ya que los jóvenes en edad escolar justifican el abandono de esta por la necesidad de trabajar, las malas experiencias en la escuela, la necesidad de realizar labores del hogar o haber quedado embarazada (Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad, 2018).

Todo esto, además de las tasas de violencia encontrada en las escuelas dominicanas, son señal de que existe un problema en materia de inclusión y diversidad en el sector educativo (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, 2017), pues significa que no todos los estudiantes se encuentran bajo el mismo ambiente que fomenta el aprendizaje de manera significativa en ellos (Sarrionandía, 2008).

Cabe mencionar dentro de este contexto, que las personas con discapacidad siguen siendo de los grupos más excluidos dentro de la sociedad dominicana, ya que, según el Observatorio a la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, para el 2010 el 23% de las personas que vivían con discapacidad no pasaron por un proceso de alfabetización y, apenas el 14% de estas personas habrían logrado llegar a la educación superior (2014).

La atención a la diversidad en las escuelas es un proceso complejo en vista de que requiere conocer y atender la problemática individual de cada alumno, especialmente aquellas que le vuelven vulnerable y propenso a la exclusión por parte de sus pares. En esto el profesorado juega un papel vital que requiere un cambio radical en la manera de pensar. Sin mencionar preparación en materia de atención a la diversidad (Jenaro-Río, Flores-Robaina, Martín-Pastor y González-Gil, 2014).

Por esto, el propósito general de esta investigación es identificar las actitudes y conocimientos en materia de atención a la diversidad en estudiantes de educación activos de Santo Domingo, República Dominicana.

Objetivo general

Identificar las actitudes que presentan los estudiantes de educación respecto a la atención a la diversidad como parte de su trabajo en los salones de clase de Santo Domingo, República Dominicana.

Objetivos específicos

1. Conocer las actitudes de futuros docentes respecto a la inclusión de estudiantes sin discriminación en el salón de clases.
2. Conocer las actitudes respecto a atención a la diversidad que presentan los estudiantes de educación.
3. Identificar la percepción de los futuros docentes sobre los obstáculos y beneficios que encontrará en el salón de clases inclusivo.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las actitudes de futuros docentes respecto a la inclusión en el salón de clases?
2. ¿Cuáles son las actitudes hacia la atención a la diversidad que presentan los estudiantes de educación de la provincia de Santo Domingo?
3. ¿Cuáles son los obstáculos y beneficios que perciben los futuros docentes en el salón de clases inclusivos?

Justificación

Tomando en consideración que existía una tasa de abandono escolar del 37% en el Nivel Básico y una cantidad aproximada de 464,697 niños fuera de la escuela en el período 2015-2016 y la escasez de recursos para atender a las necesidades específicas del cuerpo estudiantil (IDEC, 2018), esta investigación se propone generar conciencia en los aspirantes a docentes y los entes reguladores de la formación docente sobre el impacto del rol del docente en el aprendizaje integral e inclusivo del estudiante y cómo este garantiza el cumplimiento del derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad (Sales-Ciges, Moliner-García y Sanchiz-Ruiz, 2001). Además, las instituciones de formación docente se verán beneficiadas de conocer las actitudes de los estudiantes ya que les permitirá contemplar opciones de mejora al programa de esta asignatura.

Viabilidad

Se cuenta con el tiempo del investigador para realizar la recolección de los datos, así como también el apoyo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) para acceder a la muestra y una entrevista de preguntas abiertas para captar información cualitativa respecto a las actitudes hacia la atención a la diversidad en el salón de clases.

Marco Teórico

Actitudes

Las actitudes se definen de maneras muy variadas lo que puede causar confusión principalmente con la definición de competencias, pues son términos que, aun siendo diferentes, se conceptualizan juntos en muchos trabajos (Sabatés y Capdevila, 2010).

En sus inicios, la actitud se consideraba como la tendencia a ejecutar una tarea y se veía relacionado con dos factores: el factor cognitivo y el factor afectivo. Esto se amplió también a un factor conductual cuando Allport definió las actitudes como un aprendizaje que determina como un individuo piensa siente y actúa (Sabatés y Capdevila, 2010).

Otros autores más recientes como Katz y Stotland, consideran que las actitudes son las predisposiciones que determinan la manera de actuar de una persona y vienen dadas por una serie de respuestas emocionales, cognitivo y conductuales que se interrelacionan y construyen las bases de lo que sería la actitud de una persona. Lo que se puede sintetizar al decir que las actitudes se dan al evaluar de manera positiva o negativa una situación u objeto y cuyo juicio determina la manera del individuo actuar frente a determinado contexto (Sabatés y Capdevila, 2010).

Considerando esto, es pertinente reconocer que la formación del profesorado influye en las actitudes que los docentes van a presentar a la hora de enfrentar un salón de clases inclusivo. Por esto, es imprescindible incluir en esta un proceso de formación y cambio de actitudes a la atención a la diversidad con la finalidad de hacer valer el derecho de todos los jóvenes a acceder a la educación (Sales-Ciges, Moliner-García y Sanchiz-Ruiz, 2001).

Atención a la diversidad

Para el 2017, América Latina continuaba siendo la región con más desigualdad social del mundo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017). Este problema tiene un gran impacto ya que obstaculiza las oportunidades educativas y, por ende, la movilidad social. Esto se sustenta en la práctica común de discriminación que conforma la cultura de la región donde comúnmente se encuentran discriminados grupos indígenas, de bajos recursos, la comunidad LGBT, mujeres, personas con discapacidad, entre otros (Hirmas, Hevia, Treviño y Marambio, 2005).

Las prácticas discriminatorias llegan hasta el sistema educativo, donde, los grupos afectados tienen mayores dificultades para conseguir acceso a la educación y todo lo que esta conlleva. Esta desigualdad educativa es resultado de los prejuicios que comúnmente son aceptados por los grupos dominantes hacia los grupos minoritarios (Hirmas, Hevia, Treviño y Marambio, 2005).

En este contexto es que resulta pertinente hablar de atención a la diversidad, la cual es definida según Blanco (2009) como un proceso enfocado en incrementar la participación de los estudiantes y así minimizar la exclusión de estos en el sector educativo. La atención a la diversidad debe garantizar que todos los estudiantes permanezcan y participen en su educación, principalmente los niños pertenecientes a grupos marginados y discriminados.

Una definición general de educación

Existen muchas maneras de entender la educación, pues es un término tan complejo y que pasa por un cambio constante, que, en tiempos modernos, ha ido acelerándose de manera vertiginosa. Precisamente por esto, es que la palabra cambio, es una de las muchas que puede entrar en la definición de esta (Fernández-Enguita, 2009).

Según Fernández Enguita (2009), la educación siempre genera cambio, ya sea consciente o inconscientemente, pues ella es transformadora y reproductora. Transformadora pues permite que la sociedad vaya evolucionando y cambiando la condición de desigualdad que existe en los diversos sectores de la sociedad y reproductiva porque transmite, con el objetivo de inmortalizar conocimientos y reglas sociales (Fernández-Enguita, 2009; Marrero, 2008 y Patiño, 2012).

En este sentido, la educación es un tema que involucra a todas las personas pues desde el nacimiento hasta que se llega a la edad escolar pasan por diferentes maneras de vivir la educación. Sin embargo, parece casi imposible crear una definición precisa de esta debido a la gran cantidad de conceptos que se relacionan con la educación. Además, la educación es una actividad que se ve compuesta de muchas otras actividades que la complementan (Luengo-Navas, 2004).

Por otro lado, si se parte de la etimología de la palabra educación, entonces se consigue reforzar las definiciones ya mencionadas al afirmar que, del latín, *educere*, se podría traducir como el acto de desarrollar las habilidades del individuo por su inherente capacidad de hacerlo. Asimismo, se obtiene también el término *educare*, que indica la acción externa que se utiliza para formar a un individuo en desarrollo (Luengo-Navas, 2004).

Fuera de esto, para lograr una comprensión más holística del concepto de la educación, se debe observar también el uso en la vida cotidiana del ser, en donde la educación viene dada de múltiples maneras. Algunas de estas maneras se manifiestan en cómo los padres moldean a sus hijos, los buenos modales que manifiesta una persona en su entorno social como signo de ser una persona educada y respetuosa, además de la sabiduría general que puede presentar una persona (Luengo-Navas, 2004).

Sin embargo, la educación va mucho más allá de lo planteado por Luengo Navas, esta puede llegar incluso a ser un proceso de humanización, que permite al individuo desarrollar su creatividad y su criticismo del mundo que le rodea con el fin último de cambiar su realidad y hasta llegar a altos niveles de libertad que solo esta puede ofrecer al educando. Aquí la educación se ve como una manera de tomar conciencia y desarrollar la argumentación que permite al individuo liberarse de la opresión política y social, por lo que debe ser derecho de todos (Patiño, 2012).

Dentro del contexto dominicano, según la Ley General de Educación no. 66-97, la educación es uno de los derechos ineludibles del ser humano, por lo que se debe ofrecer una educación integral. Con esto dice además que esta no se le debe quitar a nadie independientemente de la condición social, grupo étnico, sexo, religión o cualquier otro motivo (1997).

No obstante, la desigualdad en República Dominicana parece privar de este derecho a los muchos niños y niñas en edades escolares por una diversidad de razones, entre las que podemos encontrar que el estrato socioeconómico y el género son los indicadores que mejor predicen la deserción escolar en el país (Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad, 2018).

Asimismo, las personas con discapacidad siguen siendo uno de los grupos más excluidos por parte de la sociedad dominicana, y dentro del sistema educativo. Todavía existen centros educativos que rechazan estudiantes con discapacidad, así como también planteles que carecen de espacios preparados para el acceso de personas con discapacidad, sin mencionar la casi inexistente implementación del sistema Braille para personas ciegas (Observatorio a la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2014).

De la educación especial a la educación inclusiva

Generalmente, cuando se habla de educación inclusiva se cae en el error de entender que solamente se habla de la inclusión de niños con discapacidad en el sistema educativo, no obstante, es un tema confuso que ha de ser aclarado para evitar caer en definiciones reducidas de este concepto (Sarrionandía y Ainscow, 2011).

Por ello, es prudente definir y contrastar los métodos de educación especial y educación integradora antes de definir la educación inclusiva.

Educación especial.

La educación es una de las partes más importantes de la vida de una persona, pues permite el desarrollo efectivo dentro de la sociedad de la información, donde la necesidad de aptitudes intelectuales es cada vez más importante para lograr esta inclusión. Si no, se corre el riesgo de acrecentar la brecha de acceso a la información dentro de la misma (Molina y Holland, 2010).

Esta necesidad de información se ha vuelto una realidad de todos los actores de la sociedad. Sin embargo, las personas con discapacidad se encuentran entre los grupos con mayores dificultades para cumplir con estas necesidades sociales. Pues se entiende que tienen dificultades para aprender los mismos contenidos que el resto de las personas bajo las mismas circunstancias educativas (Molina y Holland, 2010).

En estas circunstancias es que surge la educación especial, como una manera de tratar a los niños con discapacidad con un programa que se adapte a ellos. Razón por la que estos debían ser separados del sistema educativo, para introducirse en un sistema para tratar a las personas con las mismas discapacidades, ya esta sea sordera, ceguera, alguna discapacidad motora o mental (González, 2009).

En un intento de atender a las diferencias individuales de estos estudiantes que salen de la norma surge la educación especial, que viene dada bajo el supuesto de que todos los niños deben aprender los mismos contenidos. Sin embargo, existen grupos con diferencias muy notables a la hora de realizar tareas que permitan el aprendizaje de estos contenidos. Estos niños necesitan de un programa especial (Acle, 1995).

Esta visión segregadora de la educación requiere que se detecte la discapacidad o trastorno de manera muy precisa para entonces así poder atender las necesidades del niño fuera de lo que sería la educación tradicional (Acle, 1995).

Sin embargo, es esta visión médica-psicológica de separar al alumno con discapacidad para recibir una educación especial donde radica el problema, pues segrega a los estudiantes en función a las aptitudes de estos (Molina y Holland, 2010; Miñambres y Jové, 2000).

Estas características excluyentes de la educación especial han generado muchas interrogantes y han generado cambios radicales en lo que se conoce y entiende como educación especial. Esto permite el cuestionamiento de las posibles razones socioculturales que hacen a las personas deficientes en lo que respecta a su funcionamiento mental (González, 2009).

Gracias a esto, se ha cambiado la perspectiva de la educación especial, que deja de ver el aprendizaje como algo afectado durante el desarrollo del niño, sino como la herramienta que permitirá el mejor desarrollo de este. Ahora, se evalúa al joven para conocer sus procesos de aprendizaje para así encontrar la ayuda necesaria para potenciar su educación en un entorno de integración, en lugar de segregación (González, 2009).

Educación integradora.

En vista de la dificultad que conlleva llevar centros de educación especial a todos los niños con discapacidades, además de lo polémico que era excluir a un niño de la educación ordinaria, surge en varios países el intento de integrar a todo el cuerpo estudiantil en el mismo centro educativo, sin necesidad de recurrir a lugares de atención especial (García, 2004).

Esto ha permitido la transformación de la enseñanza al tener que cumplir con el aprendizaje de un grupo de estudiantes mucho más heterogéneos y diversos. Facilitando así desechar la idea de que todos los estudiantes deben adquirir el mismo nivel de conocimiento y que cada uno desarrolle sus habilidades y competencias hasta donde pueda llegar de manera individual. Para esto, al igual que la educación especial, requiere de cambios en el currículo para atender a estudiantes con discapacidades de manera individual. Sin embargo, en la educación integradora, estos cambios solo se requieren en momentos determinados, ya sea cambiar los objetivos de una actividad, o la actividad en su totalidad (García, 2004).

Este paradigma educativo permite así dejar de ver las diferencias como algo malo, si no, como un valor. Con esto, pretende no transformar al niño discapacitado en uno que entre en lo que se considere la norma más les permite desarrollarse de una manera mucho más positiva para el individuo y la sociedad en la que vive, ya que no se ve excluido de esta (García, 2004).

Sin embargo, esta modalidad educativa, no satisface del todo las necesidades sociales del estudiante, puesto que no permite que el estudiante cubra toda su experiencia académica al no crear un programa en el que se pueda incluir al estudiante con discapacidad dentro de todas las actividades educativas que el resto de sus compañeros pueden acceder. Pero, para lograr una educación integradora, es necesario cambiar la actitud del docente en primera instancia, ya que, si este todavía piensa bajo el modelo del déficit, este no será capaz de atender la diversidad en un salón de clases heterogéneo (Barrios y García, 2009).

No obstante, Barrios y García (2009) considera que no se puede culpar al docente de sus actitudes, ya que, si todavía perciben de obstaculizada la educación integradora, significa que no cuentan con los recursos necesarios que conlleva integrar a los alumnos con discapacidad al salón de clases.

De igual forma, no es posible una sociedad verdaderamente democrática y liberal donde no todas las personas tienen los mismos derechos a acceder a la educación de manera equitativa. Si no se tiene el mismo derecho a la educación, no se puede prever que todas las personas que conforman la sociedad tengan el mismo acceso a las oportunidades y a la tolerancia de sus iguales. Por esto, se necesita un sistema educativo flexible que tenga la capacidad de recibir a todo el estudiante que haga valer su derecho a la educación (García, 2004).

Educación inclusiva.

Cuando se habla de educación inclusiva, se refiere a dar atención a las necesidades tanto comunes como específicas del estudiantado. Lo que implica dar una educación de calidad que garantice el derecho de todos los estudiantes a ser incluidos en un sistema educativo flexible que pueda adaptarse a todo estudiante sin discriminación (Vélez, 2013).

Del mismo modo, la UNESCO (2009) definió educación inclusiva como “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos” (p. 8). Asimismo, la UNESCO considera esta estrategia educativa es la que les va a permitir lograr sus objetivos de Educación Para Todos.

Para reforzar esta definición, la UNESCO (2009) ofrece tres razones por las que resulta importante la educación inclusiva. En primer lugar, dada la obligación de que la escuela inclusiva no puede negar la escolaridad a ningún niño en ninguna circunstancia, se deben diseñar nuevas herramientas que permitan atender las diferencias de cada estudiante de manera exitosa. Luego, este modelo educativo impulsaría una nueva forma de pensar más inclusiva y que rechace la discriminación. Por último, un sistema inclusivo eliminaría la necesidad de distintos tipos de escuelas que manejen diferentes grupos de niños de manera especializada con la creación de un sistema en el que todos los niños se eduquen juntos.

Como la creación de una educación inclusiva requiere cambiar la institución de la escuela, la educación inclusiva empieza en la formación del docente. Puesto que los maestros se les enseña que la educación se da en un ambiente homogéneo donde todos los estudiantes aprenden de la misma manera, se debe entonces pasar al docente a un paradigma donde prima la heterogeneidad, es decir, formar un profesor que entiende que sus estudiantes aprenden de maneras diferentes y a sus propias velocidades por lo que no puede utilizar una sola estrategia de enseñanza (Vélez, 2013). Tampoco se puede avanzar a una educación inclusiva si no se maneja un lenguaje adecuado y políticamente correcto que favorezca la inclusión y la igualdad entre todos los integrantes del sistema educativo (Arnaiz-Sánchez, 2012).

En consecuencia, el docente debe ser formado desde un principio en materia de atención a la diversidad y educación inclusiva, con la máxima finalidad de conseguir una integración positiva de todo el cuerpo estudiantil, así como también, el cumplimiento del artículo número cuatro de la Ley General de Educación 66-97 que afirma que la educación es un derecho irrenunciable del ser humano (Vélez, 2013; Ley No. 66-97, 1997).

Discapacidad

El término discapacidad se ha estudiado desde diferentes perspectivas lo que ha generado en ella suficiente documentación conteniendo distintas definiciones de esta. Esto sucede debido a la multidimensionalidad del concepto y el nivel de aceptación que este tenga en un grupo de personas. Al hablar de multidimensionalidad se hace referencia a dicho término no tiene únicamente repercusión en el lenguaje, sino también a nivel político, social, médico, económico y jurídico pues este término es determinante a los servicios que una persona debe tener acceso y los recursos que se van a dedicar a atender a las personas que requieran estos servicios (Peñas-Felizzola, 2013).

Debido a la generalidad del término, la Organización Mundial de la Salud (2011), en su Informe Mundial Sobre la Discapacidad define la discapacidad de la siguiente manera:

un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social). (pp. 7).

En este sentido, también afirman que, en algún momento de sus vidas, casi todos los seres humanos han de sufrir de alguna discapacidad ya sea permanente o temporal, y si esta llega a la vejez el funcionamiento de la persona será cada vez menor (Organización Mundial de la Salud, 2011).

En el paradigma médico, la discapacidad se define como una enfermedad o trauma que causa un problema en una persona la necesidad de recibir un tratamiento individualizado con la finalidad de conseguir la mayor adaptación posible del individuo a su situación (Canimas, 2015).

Sin embargo, en el contexto social, se considera que la discapacidad no inherente del sujeto que la padece, sino que la discapacidad recae en los obstáculos impuestos por la sociedad. Por ejemplo, desde el marco capitalista, esta persona es vista como no productiva ni funcional lo que acaba en la marginalización de esta. Este marco refleja claramente la discapacidad como fenómeno social en vista de que una discapacidad puede obstaculizar en mayor o menor medida dependiendo del nivel socioeconómico y el lugar en el que este la presente (Canimas, 2015).

Por la aparente subjetividad de la discapacidad, el término ha evolucionado pasando de minusvalía, lisiado, inútil, deficiente, impedido, disminuido, inválido, discapacitado hasta llegar al término discapacidad que, además, está tratando de convertirse ahora en *diversidad funcional*. Este nuevo concepto busca erradicar la visión de que las personas presentan una discapacidad, sino que tienen una diversidad y, por ende, la discapacidad es únicamente causada por la marginación y discriminación debido a su *diversidad* (Canimas, 2015).

No obstante, la falta de precisión científica que conlleva este nuevo concepto ha generado resistencia, pues este término se utiliza para designar a personas con discapacidades de origen orgánico y que causan dificultades en la interacción con su entorno y sus similares. Así mismo, es un término que genera confusión debido que aparenta ser un eufemismo reconfortante sin límites claros (Canimas, 2015).

Sin embargo, para evitar caer en una discusión sobre la ética y correspondencia del término, se utiliza en esta investigación las recomendaciones de la American Psychological Association (APA) (2010) sobre el lenguaje sin discriminación para evitar el palabrerío innecesario y tener la exactitud y precisión que esta recomienda manteniendo así un lenguaje inclusivo adecuado. Estas recomendaciones siguen tres principios generales. El primer principio sugiere utilizar el nivel de especificidad apropiado utilizando palabras precisas y libres de tendencias pues no es conveniente decir *hombre* al referirse a todos los seres humanos.

El segundo principio recomienda ser sensible a las etiquetas, pues resulta conveniente llamar a las personas como ellas prefieren ser llamadas. Asimismo, solicita al escritor evitar las etiquetas dentro de lo posible y no llamarles con sustantivos como los gays o los discapacitados, sino utilizar adjetivos que describan con la precisión necesaria a las personas utilizando frases como “varones gays” o “personas con discapacidad” (APA, 2010).

Por último, es imprescindible reconocer la participación, por lo que se debe ofrecer la información necesaria de los participantes, en este caso estudiantes universitarios. Pues es de mayor especificidad y precisión (APA, 2010).

En cuanto a las discapacidades, la APA (2010) recomienda un lenguaje que no haga que las personas parezcan incapaces con el objetivo de mantener la integridad de estos. No se debe utilizar el lenguaje que nombra a las personas por su condición como *autista* o *discapacitado*. También se debe evitar términos que utilicen etiquetas negativas como *víctima de...* o *daño cerebral*; y los términos que sean eufemismos como *especial*, *minusválido*, *con capacidades diferentes* pues pueden ser ofensivos. Por esto, recomienda utilizar frases que describan a las personas de grupos con discapacidades como, por ejemplo: *persona con autismo*, *persona con discapacidad*; con el objetivo de reducir la discriminación en el lenguaje del informe de investigación.

Método

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo no experimental con diseño fenomenológico transeccional y alcance descriptivo ya que se busca describir el fenómeno.

Se utiliza un enfoque cualitativo en vista de que se prevé indagar a profundidad la variable, así como describirla a través de la recolección e interpretación de los datos para contestar las preguntas de investigación. El enfoque que se utilizó fue de tipo no experimental en vista de que no se manipuló la variable a investigar y es transeccional ya que los datos se recopilan en un momento único de abril a julio del año 2019 (Hernández-Sampieri, 2014).

Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia de 13 estudiantes de educación de distintas universidades de Santo Domingo que hayan cursado la asignatura de atención a la diversidad, o equivalente, en su plan de estudios.

Variables

La variable investigada fue las actitudes de los estudiantes de educación respecto a la atención a la diversidad en los salones de clases.

Instrumentos

Para recolectar los datos cualitativos se realizó una entrevista semiestructurada de preguntas abiertas por parte del investigador que contiene preguntas de opinión acerca la atención a la diversidad y la educación inclusiva (ver anexos).

Procedimiento

Se visitaron múltiples universidades dominicanas en las que se imparten carreras orientadas a la educación, dónde se entrevistaron un total de 14 estudiantes de las carreras de educación con la entrevista elaborada por el investigador.

Luego, se transcribieron las entrevistas y se analizaron con el programa Atlas.ti, con el objetivo de codificar la información y poder interpretar el fenómeno.

Resultados

Tabla 1. Licenciatura y sexo de los participantes distribuidos por universidad.

	INTEC		ISFODOSU	
Licenciatura	Masculinos	Femeninos	Masculinos	Femeninos
Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria	0	5	0	0
Licenciatura de Matemáticas orientada a la Educación Secundaria	1	1	0	0
Licenciatura en Educación Básica Segundo Ciclo	0	0	2	1
Licenciatura en Educación Inicial	0	0	0	3
Totales	1	6	2	4

Antes de pasar a la presentación de los resultados, es pertinente destacar que este informe fue realizado siguiendo las recomendaciones de la *American Psychological Association (APA)* (2010) sobre lenguaje sin discriminación, no obstante, a los participantes no se les solicitó en ningún momento utilizar este lenguaje a la hora de dar sus respuestas, por lo que las transcripciones de sus entrevistas pueden no cumplir con estos requisitos.

Luego de completar el análisis de las 14 entrevistas se obtuvieron las siguientes 9 categorías: definición de atención a la diversidad, definición de educación inclusiva, actitudes hacia la atención a la diversidad, actitudes hacia la educación inclusiva, actitudes implícitas hacia la atención a la diversidad, impacto de la familia en la educación de los niños, el docente ideal, percepción de las actitudes hacia la atención a la diversidad en los docentes actuales, uso del lenguaje inclusivo.

Definición de atención a la diversidad

En esta categoría, se pidió a los participantes definir con sus propias palabras qué entienden por atención a la diversidad. Aquí predominaron dos maneras de definir la atención a la diversidad. En este sentido, la que tuvo más prevalencia fue la atención a la diversidad enfocada en las diferencias individuales de las personas, es decir, diferencias culturales, de pensamiento, de aprendizaje, diferencias de actitudes, diferentes mundos, entre otros, por ejemplo:

“atención a la diversidad es cuando tu entiendes que en un centro de aula no son todos iguales, cada estudiante tiene su mundo y es diferente. Entonces como docente uno no puede solamente tomar en cuenta un solo mundo” [Participante TR007, INTEC].

“Atención a la diversidad es que como vamos a trabajar como docentes con diferentes personas y diferentes culturas y cada una de las personas tiene, que te digo, diferentes actitudes y uno tiene que aprender a trabajar con toda esa diversidad [...]” [Participante TR005, INTEC].

“La atención a la diversidad es que cada persona tiene su manera de aprendizaje, por ejemplo, su forma de pensar y también tiene sus dificultades.” [Participante TR006, INTEC].

Por otro lado, algunos participantes optaron por definir atención a la diversidad como la atención a las necesidades de individuos que viven con discapacidades específicas. Esto se pone en manifiesto cuando los participantes expresaron definiciones como:

“la atención a la diversidad son las diferentes, o sea, por ejemplo, las personas que no caminan no escuchan, no ven, es donde las necesidades educativas y atención a la diversidad son diferentes condiciones que uno pueda presentar a adquirir un aprendizaje, es decir, que no aprende, ejemplo autismo y todo eso.” [Participante RE013, ISFODOSU].

“según el concepto que yo tengo sobre eso, es que tratan sobre aquellas personas que tienen situaciones especiales, por ejemplo, que tienen una situación de aprendizaje que aprenden de una manera más lenta o más rápida, que tienen alguna discapacidad física o motora, eso puede ser una diversidad educativa.” [Participante TR011, ISFODOSU].

Definición de educación inclusiva

Aquí se solicitó a los sujetos que definieran con sus propias palabras qué entendían por educación inclusiva. En este sentido, la definieron únicamente en dos formas: desde una perspectiva general que abarca a todas las personas y desde una perspectiva que se limita a incluir a las personas que tienen alguna discapacidad.

En la forma general de definir la educación inclusiva se encuentran los siguientes ejemplos:

“Que nos incluye absolutamente a todos independientemente de cuál sea su religión, su forma, su color, su raza, o sea, prácticamente no hace distinción de personas” [Participante TR011, ISFODOSU].

“La educación inclusiva lo que trata es que, a esos tipos de personas, a cada uno de ellos que son diferentes, incluirlos dentro de, de la educación, sin discriminar.” [Participante TR006, INTEC].

“Educación inclusiva es incluir a cada alumno por así decirlo, en el caso de los educadores, [1:00] eh, sin denigrar o sin, sin excluirlos de lo que es el salón de clases independientemente de la condición que tenga el niño.” [Participante TR010, ISFODOSU].

En las definiciones enfocadas a las personas que tienen discapacidades se puede observar el siguiente ejemplo:

“[...] la parte de educación inclusiva es cuando tu incluyes a niños de otros lugares, con alguna tal vez discapacidad o dificultad y tú lo agregas a un grupo que se llamaría como normal, si se podría decir, tú lo incluyes en ese grupo, pero con el objetivo de tratarlos a todos por igual, que no haya diferencias.” [Participante TR009, ISFODOSU].

Actitudes hacia la atención a la diversidad

En esta categoría se han incluido las opiniones y actitudes que manifestaron los participantes al ser cuestionados directamente sobre la atención a la diversidad en la labor docente. Aquí, los participantes expresaron variadas opiniones desde catalogar la atención a la diversidad como necesaria en su trabajo:

“Creo que sí, porque se supone que para eso estamos trabajando y para eso también nos dan lo que es la diversidad educativa, para que podamos incluir a todos esos niños, entonces si lo considero necesario y pertinente de que lo incluyan a todos.” [Participante TR011, ISFODOSU].

En general predominaron las actitudes positivas, y en su mayoría, los sujetos opinaban que atender a la diversidad en los salones de clases es deber del docente pues deben de asegurarse que los estudiantes aprendan los contenidos de la clase buscando métodos nuevos.

“Claro, como docente es lo ideal en verdad, pero es lo que se debería hacer. Como docente, si tú ves que dos estudiantes es que se lo saben, pero todito no lo saben repite la clase, busca otra forma de enseñarlo, pregunta, muéstrale, búscale otra forma para explicarle porque es la idea, a veces, no que saben dos ya yo estoy feliz, no la idea es que no todos, pero que la mayoría sepa.” [Participante TR007, INTEC].

“Ellos deben de buscar métodos que se relacionen con las diferentes características o capacidades de cada estudiante, tomando en cuenta, que no todos los estudiantes poseen la misma capacidad [...] entonces el docente, de acuerdo con eso, tiene que buscar métodos para poder lograr su objetivo en el estudiante no importando cuál sea su capacidad, solamente tratar de ayudar a ese alumno.” [Participante TR002, INTEC].

No obstante, algunos estudiantes reconocieron que, aunque sea posible atender a la diversidad, encontraron limitaciones que dificultan la labor inclusiva del docente como sería la falta de capacitación, herramientas y la sobrepoblación de las aulas dominicanas, así como también la falta de apoyo de las familias en la educación de los niños.

“Sí, es posible, simplemente necesitamos que los docentes sean capacitados tanto intelectualmente como con los recursos que se necesitan para que esa inclusión pueda suceder.” [Participante TR011, ISFODOSU].

“Es difícil [atender a la diversidad], pero debería ser posible. Es difícil porque ahora mismo el mundo que se encuentra en las aulas es exageradamente muy diverso. A veces la sobrepoblación que encontramos en las aulas es exageradamente grande [...] si no se tiene ayuda directamente a lo que es el cuerpo familiar, a lo que es el cuerpo social, nosotros como docentes, el trabajo que queremos hacer se nos hace imposible [...]” [Participante TR008, ISFODOSU].

“[...] los centros educativos públicos no tienen así por decir, algo que pueda atender a las necesidades especiales [...]” [Participante TR012, ISFODOSU]

Actitudes hacia la educación inclusiva

Para profundizar en las opiniones respecto a la atención a la diversidad, se les pidió a los participantes dar sus opiniones respecto a la educación inclusiva. Aunque surgieron opiniones positivas, predominaron las actitudes en contra de la educación inclusiva, presentando una variedad de argumentos y obstáculos que implica la educación inclusiva en el sistema educativo dominicano. En este sentido, la mayoría de los participantes catalogaron la educación inclusiva como difícil:

“[...] es difícil en el sistema dominicano por la cantidad de estudiantes que tenemos en un aula [...]” [Participante TR005, INTEC].

“[...] En un aula encontramos 29 estudiantes, 32, 42, entonces al tener personas que poseen esa diversidad sería un tanto más difícil para el maestro trabajar de una manera general con todos [...]” [Participante TR001, INTEC].

“Porque vemos que en las escuelas actuales entran a 40 personas en un mismo curso y es fácil decir oh el docente tiene que hacer esto, pero cuando él lo vive es difícil que lo haga [...]” [Participante TR004, INTEC].

Los argumentos presentes a la hora de estar en contra de la educación inclusiva son:

- La sobrepoblación en las aulas. "Sería difícil [...] Porque vemos que en las escuelas actuales entran a 40 personas en un mismo curso" [Participante TR004, INTEC].
- Poco tiempo de clases por maestro. "¿Tiene el maestro el tiempo suficiente dentro de las aulas para poder eh, eh, como se dice, para poder atender a esa necesidad? [...]" [Participante TR006, INTEC].
- El estado no provee a los docentes con las herramientas necesarias. "los edificios gubernamentales encargados de la educación no suministran los suficientes recursos para que una escuela pueda trabajar eh, con la educación inclusiva." [Participante TR006, INTEC].

No obstante, también surgieron opiniones positivas que vieron como ventajosa la educación inclusiva pues daría paso a una sociedad más inclusiva donde las personas con discapacidad puedan desarrollarse y no teman ser aislados:

"[...] estoy de acuerdo porque sería muy bueno que, en vez de tener a un grupo de estudiantes con condiciones especiales aislados de los demás niños, no es bueno para su desarrollo como seres humanos mientras que si lo tuvieran incluidos con los demás sería muy bueno porque estarían abiertos a una diversidad de personas y tendríamos una sociedad más inclusiva." [Participante TR010, ISFODOSU].

Sin embargo, la mayoría de los participantes se encontraron en contra de que la educación inclusiva elimine los centros de educación especial por los siguientes argumentos:

"Lo que no me gusta es que dice que los centros de educación especial desaparecerían, fueran innecesarios, no creo que sean innecesarios, aunque nosotros los docentes tratemos a los niños con diversidades [...] pero hay cosas que nosotros no tenemos educación a la diversidad que son especialistas en esa área deben de tratarla" [Participante TR012, ISFODOSU].

"No estoy de acuerdo en su totalidad, porque hay casos que ya sobrepasan a los maestros de una escuela normal, por decirlo así, el maestro puede estar muy especializado, pero hay niños que necesitan de una atención mucho más especializada." [Participante TR009, ISFODOSU].

Por último, algunos participantes también manifestaron que sería viable la educación inclusiva si el maestro tiene un ayudante o hay más de un maestro por aula.

"para que un maestro, un docente, pueda, eh, tener a su cargo personas con, con casos especiales y personas, digamos que, comunes, en una misma aula." [Participante TR005, INTEC]

"las escuelas, en algunos existen lo que es maestro sombra, ya para caracterizar o para darle más seguimiento a un estudiante por x o por y razón porque sabemos que 40 estudiantes para un maestro, no, no se puede." [Participante TR001, ISFODOSU].

"Si, en ese caso debería tener por lo menos dos ayudantes que lo puedan ayudar a poder abarcar todas las necesidades que tenga ese niño." [Participante TR009, ISFODOSU].

Actitudes implícitas hacia la atención a la diversidad

En esta categoría se obtuvieron actitudes hacia la atención a la diversidad de los participantes a través de dos ejercicios en los que deben explicar cómo consideran que un docente debería solucionar el problema planteado y una lista de palabras en las que debían responder con lo primero que le llegue a la mente al escuchar las mismas. Estos ejercicios se dividen en las subcategorías: lista de palabras y problemas planteados.

Listado de palabras.

Las palabras seleccionadas para el listado se escogieron sin tomar en cuenta las recomendaciones de la APA sobre el lenguaje sin discriminación con la finalidad de profundizar en los hallazgos de la investigación.

Los términos seleccionados por el investigador fueron: educación, problemas de aprendizaje, niños, niñas, discapacidad, maestro, tullido, persona de color, pobre, inmigrante y rico.

Los términos con más opiniones positivas fueron: niñas y niños. Para la palabra niñas, los participantes respondieron:

- "Es el ser más bonito del mundo." [Participante TR011, ISFODOSU]
- "Buenas" [Participante TR010, ISFODOSU]
- "Ternura" [Participante TR013, ISFODOSU]
- "Potencial" [Participante TR009, ISFODOSU]
- "Futuro" [Participante TR006, INTEC]
- "Inteligencia" [Participante TR008, ISFODOSU]
- "Amables" [Participante TR001, INTEC]

Para la palabra niños respondieron:

- "Es el ser más bonito del mundo." [Participante TR011, ISFODOSU]
- "Buenos" [Participante TR010, ISFODOSU]
- "Humildad" [Participante TR008, ISFODOSU]
- "Diversión" [Participantes TR003, INTEC y TR013, ISFODOSU]
- "Futuro" [Participantes TR006, INTEC y TR009, ISFODOSU]
- "Tiernos" [Participante TR001, INTEC]

Los términos con más connotaciones negativas fueron pobre, tullido y discapacidad. Aquí respondieron para pobre:

- "Carencias" [Participante TR001, INTEC]
- "Limitación" [Participante TR002, INTEC]
- "No tiene suficientes ingresos" [Participante TR007, INTEC]
- "Inconveniente" [Participante TR009, ISFODOSU]
- "Deficiencia económica" [Participante TR011, ISFODOSU]
- "Condición" [Participante TR008, ISFODOSU]
- "Clase baja" [Participante TR004, ISFODOSU]

Las respuestas para el término tullido fueron:

- "No camina" [Participante TR013, ISFODOSU]
- "Niño con necesidad especial educativa" [Participante TR012, INTEC]

- “Malogrado” [Participante TR002, INTEC]
- “Estancado” [Participante TR003, INTEC]
- “Incapaz” [Participante TR004, INTEC]
- “Incapacidad” [Participantes TR011, ISFODOSU]
- “Especial” [Participantes TR005, INTEC y TR008, ISFODOSU]
- “Dificultad” [Participante TR009, ISFODOSU]
- “Discriminación” [Participante TR006, INTEC]

Para discapacidad respondieron:

- “Malformación” [Participante TR004, INTEC]
- “Muralla” [Participante TR009, ISFODOSU]
- “Sobrellevar” [Participante TR002, INTEC]
- “Problemas” [Participantes TR005 y TR007, INTEC]
- “Debilidad” [Participante TR011, ISFODOSU]

Los términos con más connotaciones neutrales fueron: inmigrante, problemas de aprendizaje, maestro, rico, personas de color y educación. Lo que indica que los participantes, en su mayoría, intentan ser neutrales a la hora de emitir juicios a las personas descritas por los términos mencionados. Aquí podemos encontrar en inmigrante:

- “Distancia” [Participante TR008, ISFODOSU]
- “Lejanía” [Participante TR009, ISFODOSU]
- “Extranjero” [Participantes TR001, INTEC]
- “Llegado de otro país” [Participante TR011, ISFODOSU]
- “Cultura” [Participantes TR003, INTEC y TR006, INTEC]
- “Traslado” [Participante TR005, INTEC]

Los términos para problemas de aprendizaje fueron los siguientes:

- “Situaciones” [Participante TR010, ISFODOSU]
- “Especial” [Participante TR003, INTEC]
- “Sociales” [Participante TR005, INTEC]
- “Método” [Participante TR002, INTEC]
- “Familia” [Participantes TR008, ISFODOSU]
- “Estrategias” [Participante TR013, ISFODOSU]

Las palabras para describir el término maestro fueron:

- “Enseñanza” [Participante TR002, INTEC]
- “Reflejo” [Participante TR009, ISFODOSU]
- “Profesor” [Participante TR004, INTEC]
- “Educación” [Participante TR003, INTEC]
- “Educador” [Participantes TR005, INTEC]

Los términos para describir la palabra rico fueron:

- “Comida” [Participante TR002, INTEC]
- “Economía” [Participante TR009, ISFODOSU]
- “Regular” [Participante TR004, INTEC]
- “Persona adinerada” [Participante TR003, INTEC]
- “Adinerado” [Participantes TR005, INTEC]

Los participantes describieron a las personas de color con las siguientes palabras:

- “Negro” [Participantes TR004, INTEC y TR011, ISFODOSU]
- “Identidad” [Participante TR005, INTEC]
- “Colores” [Participante TR003, INTEC]
- “Normal” [Participantes TR007, INTEC y TR012, ISFODOSU]

Por último, para educación contestaron:

- “Formación” [Participante TR012, ISFODOSU]
- “Sistema” [Participante TR008, ISFODOSU]
- “Aprender” [Participante TR003, INTEC]
- “Enseñanza” [Participantes TR002, TR004, TR006 y TR007, INTEC]
- “Aprendizaje” [Participante TR009, ISFODOSU]

Problemas planteados.

Para continuar extrayendo información, se elaboraron dos situaciones que los docentes pueden encontrar en las aulas dominicanas. En el primer problema, sobre un joven que tenía dificultades para aprender el contenido de una clase, los entrevistados respondieron con diferentes estrategias. Entre ellas, se encuentra el aprendizaje colaborativo al ponerlo a trabajar en grupos.

“He decidido también ponerlo a que otros estudiantes los ayuden en una, digamos en una educación compartida, en el que quizás esos estudiantes que van un poco bien, esos estudiantes que vayan bien con el contenido lo ayuden.” [Participante TR005, INTEC].

“y el cambio fue brutal, o sea, de ser la que nada hacía comenzó a trabajar porque se vio apoyada primero por uno de sus compañeros y obligado también a hacer equipo con su compañero.” [Participante TR006, INTEC].

También se sugirieron otras estrategias enfocadas en el alumno que incluyen clases particulares, hablar con su familia y también hablar con Marcos, el estudiante del caso hipotético presentado a los participantes, directamente para averiguar qué sucede y cómo ayudarlo.

“Bueno, eh, yo he decidido convocar una reunión con su familia, para ver si está pasando una situación difícil, eh, que, que no le esté permitiendo desarrollarse como debería.” [Participante TR005, INTEC].

“Buscar qué emociona o que le causa entusiasmo o curiosidad a Marcos para poder entrar por esa vía con los temas de clase, de forma tal que Marcos se sienta más motivado y pueda aprender más.” [Participante TR010, ISFODOSU].

“el niño me diga específicamente “profe yo no entiendo Matemáticas por tal forma” puede que, si lo hacemos de manera diferente, [...] entonces tomar en cuenta la opinión del niño, implementar estrategias que no solamente todos aprendan, sino que él se incluya y pueda aprender también.” [Participante 011, ISFODOSU].

Resulta pertinente destacar que algunas de estas soluciones fueron propuestas en vista de que es responsabilidad del docente que el niño aprenda o no.

"[...] cuando un alumno no está aprendiendo no es culpa del alumno, es culpa del maestro que no está utilizando la metodología necesaria para que ese alumno aprenda." [Participante TR010, ISFODOSU].

"Por eso yo decidiría buscar estrategias que son adecuadas, no cansarme de buscar estrategias, porque puede que el juego a otros le funcione y a él no, yo debo de buscar otra medida, porque no todos los niños aprenden de la misma manera [...]" [Participante TR012, ISFODOSU].

El segundo problema es sobre un estudiante de origen haitiano que no habla nada de español. Aquí la principal solución entre los 14 participantes es que el docente aprenda creole para así ser capaz de comunicarse con el estudiante y abrir paso a que el niño aprenda español. Cabe destacar que la mayoría de los participantes no nombraron el idioma creole, como se puede ver en los primeros dos ejemplos:

"Tratar de aprender su idioma, o buscar una persona que me dé lo básico en su idioma para yo poder interactuar con él y proyectarle lo que le quiero proyectar en la clase" [Participante TR002, INTEC].

"Solicito al cuerpo de la escuela a alguien que me traduzca o me ayude con la parte del idioma del niño o yo aprender un poco del idioma para poder enfocar lo que yo quiero dar, pero en su lenguaje" [Participante 008, ISFODOSU].

"He decidido que debo enfocarme más en aprender un poco el idioma creole [...]" [Participante TR010, ISFODOSU].

Es importante destacar, que algunos participantes sugirieron utilizar lenguaje simbólico ya sea a base de imágenes, dibujos o señas para comunicarse con el joven:

"[...] tratar de buscar una forma de que Jorgito me entienda, sea por señas, imágenes u otros métodos [...]" [Participante TR010, ISFODOSU].

"[...] tiene la opción de acercarse más al niño y a través de dibujos y ayudas visuales porque los dibujos no tienen idioma, los dibujos son dibujos, tú los puedes presentar en cualquier país diferente y va a ser siempre el mismo dibujo, va a ser lo que yo vea, entonces a través de las imágenes poder lograr de que el niño pueda identificarse con lo que yo le quiera enseñar." [Participante TR009, ISFODOSU].

Impacto de la familia en la educación de los niños

En esta categoría se preguntó a los participantes respecto a la importancia de la presencia de la familia de los niños en el proceso formativo de los estudiantes. Aquí, todos los participantes mostraron posturas similares respecto a la importancia de que la familia esté presente en la educación formal de los jóvenes.

"Entonces yo considero que la familia debe de tener un contacto tú a tú con la escuela y también la comunidad, son partes esenciales ya que el estudiante absorbe todo lo que ve o escucha." [Participante TR013, ISFODOSU].

"[...] entonces si los padres debería (sic) estar encima de la educación de sus hijos." [Participante TR006, INTEC].

"Los padres deben incluirse más en las escuelas, participar, sentirse parte de la educación de sus hijos [...]" [Participante TR009, ISFODOSU].

Por esto, los participantes manifestaron la misma incomodidad respecto a la pobre participación de las familias en la educación de los estudiantes, pues su escasa participación implica un aumento significativo en la carga del docente. En esta incomodidad, solo uno de los participantes culpó la pobre inclusión de la familia a un sistema excluyente que no permite la participación de estos.

“Muy poco, muy poco, porque considero que le han dejado más la carga a la escuela, y cosas que le competen a la familia tiene el maestro que abordar en esa situación.” [Participante TR010, INTEC].

“en la educación, uno de los mayores problemas es ese, que la familia no se incluye en la educación de los hijos, entonces tienen que echarle todo al profesor.” [Participante TR006, INTEC].

“Ese es uno de los primeros problemas que hay en los centros. El primer problema que tenemos los maestros y el centro es que los padres no son, no le importa la educación de sus hijos [...]” [Participante TR007, INTEC].

“[...] pero en el mismo sistema y en el cual nos desarrollamos como sociedad impide muchas veces que los padres se incluyan en las escuelas, por qué, porque a veces muchos de los padres trabajan en lugares y tal vez tengan una reunión ese día en la escuela y el jefe tal vez no le quiera dar las dos horas, no le permite que tenga las dos horas, sino que le busca la manera de que tenga que cumplir con su horario.” [Participante TR009, ISFODOSU].

En ese sentido, los participantes consideran que los principales deberes de la familia en la educación de los hijos son:

- Enseñar religión
- Enseñar moral
- Enseñar los modales
- Enseñar cómo tratar a los demás
- Deben sentirse parte de la educación de sus hijos
- Debe ser más comunicativa con la escuela

Algunos de los participantes indicaron que el poco interés de los padres en la educación de sus hijos tiene efectos negativos como la mentalidad de rechazo a la escuela por parte de estos:

“[...] porque muchas veces vemos que los niños van a la escuela y le dicen “ah no, en la escuela no te enseñan nada” pero los niños deben llevar una mentalidad de que van a estudiar, de que van a aprender, de que ellos quieren aprender [...]” [Participante TR011, ISFODOSU].

“hay padres que no le importa el estudiante y a veces el no importarle eso el mismo estudiante dice “para qué yo me voy a poner a estudiar, si aquí a nadie le importa” [Participante TR007, INTEC].

“Entonces si no tienen un seguimiento y fortalezas a través de su familia entonces no será un niño seguro, no serán niños autónomos, entonces los padres no dan un seguimiento, no apoyan la educación de sus hijos, no van visualizando el crecimiento que ellos tienen o la evolución entonces los niños no serán iguales.” [Participante TR012, ISFODOSU].

Características del docente ideal

En esta categoría se les preguntó a los participantes cuáles características tendría para ellos su docente ideal con la finalidad de determinar si es importante para ellos que los docentes tengan cualidades inclusivas. Aquí, las principales características observadas fueron las siguientes:

- **Inclusivo**
“Mira, debería tener mucha atención a la diversidad realmente, porque ahora mismo hay muchas diversidades de personas, muchas formas de pensar diferentes [...]” [Participante TR008, ISFODOSU]
- **Práctico**
“[...] puedan utilizar contenidos para usarlo en su día a día, no simplemente darles contenidos que ellos no vayan a utilizar y se lo encuentren como muy aburridos.” [Participante TR003, INTEC]
- **Innovador**
“[...] una persona que es innovadora, que busca cada vez más incluir todos los aprendizajes y seguir buscando, indagando acerca de lo que quiere desarrollar en su aula.” [Participante TR009, ISFODOSU]
- **Preocupado por el aprendizaje de los estudiantes**
“Un docente ideal es aquel que se preocupa de que los alumnos tengan los aprendizajes que necesitan tener [...]” [Participante TR012, ISFODOSU]
- **Moral**
“Eso sí, ese docente debe ser una persona ética y moral en los parámetros de la sociedad y la cultura [...]” [Participante TR006, INTEC]
- **Humano**
“un maestro que se preocupe por no solamente en lo académico sino en la parte humana del estudiante [...] esa parte humana esa parte de la sencillez, esa parte de la humildad, esa parte que nos lleva a la sinceridad, a trabajar distintos valores que realmente si se trabajaran en el día a día en las escuelas tendríamos una mejor sociedad.” [Participante TR010, ISFODOSU]
- **Características relacionadas al crecimiento personal**
“[...] o sea, que pueda tener un manejo de sus emociones claras sin dejar de lado su especialidad.” [Participante TR009, ISFODOSU]
- **Características relacionadas al contenido que imparte**
“Un maestro es algo complejo y engloba muchas cosas, no solamente se parte de enseñar [...]” [Participante TR007, INTEC]

“Sería alguien que utilice la creatividad y que también trate de no llevar todo tan rápido, sino como de ponerse tanto en el lugar de los alumnos, no llenarlos mucho de contenido y como que tratar de hacer una clase dinámica en la que todos aprendan y puedan utilizar contenidos para usarlo en su día a día, no simplemente darles contenidos que ellos no vayan a utilizar y se lo encuentren como muy aburridos.” [Participante TR003, INTEC]

Atención a la diversidad en docentes actuales

En esta categoría se preguntó a los participantes si consideraban que los docentes que ahora mismo trabajan en las escuelas y colegios atienden la diversidad. Aquí las respuestas fueron todo menos esperanzadoras pues solo un participante considera que han ocurrido avances respecto a esto:

“Realmente hemos avanzado mucho porque antes entendíamos que la persona entendía que cuando una persona no prestaba atención o no entendía, no ese muchacho es raro, ese muchacho, es bruto y yo que sé, pero ahora, los maestros se están enfocando más en lo que son diferentes trastornos, una depresión, en las necesidades, también están preparando a los maestros en las diferentes necesidades que se pueden presentar en el aula, entonces estamos mejor preparados que antes.” [Participante TR013, ISFODOSU].

El resto de los participantes se encontraron o indecisos o negaban que los docentes manejen la atención a la diversidad:

“Bueno, de decirte, algunas escuelas tal vez si lo hagan, pero hay otras que ven a los niños con dificultades como que no deben estar allá, lo ven como que debería estar en una escuela más especializada.” [Participante TR009, ISFODOSU].

“Un porciento sí y un porciento no, realmente a veces lo que dicen o como lo dicen se queda a veces en la teoría, a veces la parte de la diversidad o la parte de la inclusividad se queda por debajo de lo que debería ser.” [Participante TR008, ISFODOSU].

“[...]no están capacitados para manejar esta situación, puesto que muchos están como que cerrados o simplemente no conocen la importancia de saber que en un salón de clases existe una diversidad donde cada estudiante es diferente y tiene diferentes necesidades.” [Participante TR004, INTEC].

“[...] si te va mal en algo y toman como que creen que tú no sabes del tema y no les interesa en lo que realmente te podrías destacar.” [Participante TR003, INTEC].

No obstante, otros participantes consideran que los docentes no atienden la diversidad por razones externas a ellos, ya sea por no tener las herramientas o simplemente lo consideran responsabilidad del centro educativo:

“Depende del centro educativo, porque hay centros educativos que, si tienen la atención a la diversidad, pero hay centros educativos que no.” [Participante TR012, ISFODOSU].

“[...]son los mismos que los de antes, y quizás ya por, como se dice, por vivencia propia no es porque no lo sepan manejar o porque no conozcan los conceptos, sino que las herramientas con las que ellos trabajan no les permite hacer ese trabajo.” [Participante TR006, INTEC].

Uso del lenguaje inclusivo

En esta categoría se observó el lenguaje utilizado por los participantes a lo largo de las entrevistas para determinar si cumple con las recomendaciones para la reducción de la discriminación en el lenguaje de la APA. En este sentido se observó un predominio de un lenguaje que nombra a las personas por su condición y eufemismos condescendientes para describir a las personas con discapacidad:

"[...] en el colegio que yo estaba, yo tenía 5 niños especiales, a parte de los otros, tu ve', tenía un autista, el niño anteriormente, los autistas generalmente o son muy amorosos o muy agresivos [...]" [Participante TR013, ISFODOSU].

"[...] pero igual hay centros que son para ese tipo de diversidad funcional, que ya no es como que, para personas, o sea, tu entiendes, entonces, también eso influye." [Participante TR004, INTEC].

"un docente, pueda, eh, tener a su cargo personas con, con casos especiales y personas, digamos que, comunes, en una misma aula." [Participante TR005, INTEC].

Solo uno de los participantes parecía reconocer que el lenguaje que utilizaba no era inclusivo:

"[...] en Educación Inicial, fui a acompañar a una maestra y había un niño especial, que no, no creo que sea la palabra adecuada, y la maestra siempre decía que el niño siempre se portaba mal [...]" [Participante TR001, INTEC].

Otro participante fluctuaba en el uso del lenguaje sin discriminación y lenguaje con discriminación:

"O sea, la parte de educación inclusiva es cuando tu incluyes a niños de otros lugares, con alguna tal vez discapacidad o dificultad y tú lo agregas a un grupo que se llamaría como normal, si se podría (sic) decir, tú lo incluyes en ese grupo, pero con el objetivo de tratarlos a todos por igual, que no haya diferencias." [Participante TR009, ISFODOSU].

En algunos participantes, el lenguaje discriminatorio se encontró también en el ejercicio del listado de palabras cuando, al responder al término discriminatorio *tullido*, utilizaban palabras como malogrado, malformación, incapaz, incapacidad y dificultad.

Discusión

La finalidad de esta investigación es conocer las actitudes que presentan los estudiantes de educación respecto a la atención a la diversidad en su labor docente dentro de los salones de clases de las escuelas dominicanas.

La primera observación que se pudo realizar al respecto fue que la mayoría de los participantes tienen una definición de atención a la diversidad bastante acertada con la definición de Blanco (2009). Evidenciado porque han sido capaces de definir el concepto como el deber de incluir a todas las personas al sistema educativo minimizando la exclusión y discriminación considerando que los estudiantes son un grupo heterogéneo de personas que aprenden de diferentes maneras.

De igual manera, los entrevistados dieron una definición de educación inclusiva acertada con las definiciones de la UNESCO (2009) y Vélez (2013), considerando que la mayoría de las definiciones no cayeron en el error de entender la educación inclusiva como la inserción de las personas con discapacidades en la escuela. Sino que dieron una definición que abarca la individualidad de los estudiantes en aspectos de cultura, pensamiento, actitudes y capacidades de aprendizaje. No obstante, tanto la definición de atención a la diversidad y educación inclusiva siguen necesitando refuerzo, pues hubo casos de participantes que entendían estos conceptos como únicamente la inserción de personas con discapacidad a la escuela.

En cuanto a las actitudes hacia la atención a la diversidad, se confirma la hipótesis de la investigación que indica que los futuros docentes de la República Dominicana tienen actitudes positivas hacia la atención a la diversidad en los salones de clases. Este importante hallazgo se refuerza al observar que la mayoría de los entrevistados consideran que es deber del docente atender a la diversidad sin importar las características encontradas en los alumnos con los que debe trabajar. Permitiendo así predecir un pequeño paso que encamina la educación dominicana al cierre de la brecha de acceso a la educación de los niños dominicanos que constató la IDEC en el 2018. En general, los participantes se encuentran dispuestos a atender las necesidades tanto individuales como grupales de sus estudiantes. Esto se manifiesta también en los problemas que se les pidió contestar en la entrevista.

También resulta alentador que los participantes encontraron importante que el docente desarrolle al estudiante de manera integral. Es decir, que entienden que el docente debe ofrecer una educación humana. Concordando aquí con lo establecido por Luengo-Navas en el 2004, pues tanto el autor como los entrevistados afirman que la educación se debe manifestar en la vida cotidiana del individuo.

Sin embargo, este hallazgo parece contradecirse a la hora de hablar de educación inclusiva, puesto que, aunque los participantes manifestaron en su mayoría actitudes positivas respecto atender a la diversidad en los salones de clases, mostraron resistencia al planteamiento de un sistema educativo inclusivo en la educación dominicana debido a las debilidades que esta presenta. La sobrepoblación en las aulas, pobre capacitación de maestros y la carencia de recursos son las principales razones que hacen imposible una educación inclusiva en la República Dominicana. No obstante, algunos vieron el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes como una manera efectiva de ofrecer una educación inclusiva a los niños.

Además, la mayoría de los participantes se mostraron en contra a la eliminación de los centros de educación especial, rechazando la definición de educación inclusiva de la UNESCO (2009) que considera como indispensable la eliminación de los centros de educación especial. En este caso, también se contradicen las posturas de los participantes respecto a atender la diversidad, pues consideran que hay casos de estudiantes particulares que deben ser atendidos por especialistas en centros de educación especial. En varias ocasiones, los sujetos también se mostraron a favor de la educación integradora, permitiendo incluir estudiantes con discapacidad a los salones de clases siempre que tengan un maestro sombra, que se encargue de manera especializada de estos estudiantes que presenten dificultades en el salón de clases.

Entre las debilidades que encontraron los participantes que imposibilitan la educación inclusiva, se encuentra la pobre participación de la familia en la educación de sus hijos. Los entrevistados consideraron fundamental la participación del cuerpo familiar para poder reducir la carga que tienen los maestros a la hora de motivar los estudiantes a aprender, además de recibir apoyo de estos cuando el joven tiene problemas en el aula. Es interesante destacar que la UNESCO (2009) no parece darle la importancia que le dan los entrevistados al rol formador de la familia en los niños en lo que respecta a la educación inclusiva.

Estas contradicciones entre la actitud optimista hacia atender la diversidad de los estudiantes de educación y la percepción pesimista hacia la educación inclusiva pueden verse justificadas con lo que Barrios y García aseguraron en 2009, donde afirma que no se puede culpar al docente de ver como obstaculizadora la educación integradora si este no cuenta con los recursos necesarios para atender todas las necesidades que pueden manifestarse en un salón de clases. Esta afirmación puede extrapolarse a las opiniones obstaculizadoras hacia la educación inclusiva que tuvieron los participantes de la investigación.

El último hallazgo fue que los estudiantes de las licenciaturas de educación, a pesar de que mostraron interés en los temas de atención a la diversidad, presentan una debilidad considerable en lo que respecta al uso del lenguaje inclusivo. Lo que implica un obstáculo significativo en el camino a desarrollar un sistema de educación inclusiva, como refuerza lo dicho por Arnaiz-Sánchez (2012).

Conclusión y Recomendaciones

Considerando el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, se concluye que, a pesar de que los estudiantes de educación tienen el interés necesario para cumplir con su deber de atención a la diversidad, estos perciben muchas debilidades tanto en la formación docente como en la estructura del sistema educativo. Los participantes consideran que el escaso manejo del lenguaje inclusivo, la sobrepoblación en las aulas, la baja presencia familiar en la escuela y la falta de recursos hacen imposible que la atención a la diversidad sea lograda en los centros educativos del país.

Por esto se recomienda realizar investigaciones a mayor profundidad que permitan determinar las actitudes de los docentes actuales hacia la atención a la diversidad; como también investigaciones que permitan determinar si los docentes y futuros docentes cuentan con las competencias necesarias para la misma.

Por otro lado, también se recomienda fortalecimiento de las asignaturas de atención a la diversidad, psicología del aprendizaje y materias a fines, con el fin de fortalecer el manejo del lenguaje inclusivo como un primer acercamiento a la educación que atiende la diversidad de manera efectiva.

Por último, se invita a revisar las estrategias que se están utilizando para la inclusión de la familia en la educación de los hijos, así como también desarrollar campañas orientadas a motivar a la familia a insertarse en la formación de sus hijos enfatizadas en la importancia de que los jóvenes disfruten de ir a la escuela.

Referencias

- Acle, G. (1995). *Educación especial: evaluación, intervención, investigación*. México: UNAM. Recuperado de https://books.google.com.do/books?id=BiE6GKZK1FoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones de la APA*. Editorial El Manual Moderno.
- Arnáiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, vol 30, nº 1, 2012. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10201/27247>
- Barrios, M. E. y García, J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-24. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_3.htm
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Madrid, OEI. Recuperado de: https://www.mec.gov.py/talento/archivo/convocatoria07-2017/material/ejes/curriculum/3_escuelas_inclusivas.pdf
- Canimas Brugué, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional?. Doi: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20154627997>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (8 de junio de 2017). CEPAL: *Pese a avances recientes, América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo* [Comunicado de prensa]. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-pese-avances-recientes-america-latina-sigue-siendo-la-region-mas-desigual-mundo>
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/4e-FracasoEscolarExclusion.pdf>
- Fernández-Enguita, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, España: Ediciones Morata. Recuperado de <http://www.digitali publishing.com/a/1438/>
- García, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la educación inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 597-620. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220597A>
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva. *El largo camino hacia una educación inclusiva*, (1), 429-440. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962665>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz-Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33-40. Doi: <https://doi.org/10.17811/rife.46.2017.33-40>
- Hevia, R., Hirmas, C., Treviño, E., & Marambio, P. (2005). Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. *Santiago de Chile, UNESCO*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/politicas_educativas_de_atencion_a_la_diversidad_cultural/
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad. (2017). *Informe anual de seguimiento y monitoreo 2017*.
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad. (2018). *Informe semestral de seguimiento y monitoreo Primer Semestre 2018*.
- Jenaro-Río, C., Flores-Robaina, N., Martín-Pastor, E. y González-Gil, F. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 12(3), 27-39. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5117498>
- Ley no. 66-97. Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. Santo Domingo, 9 de abril de 1997. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf
- Luengo-Navas, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En M. Pozo, J. Álvarez, J. Luengo y E. Otero (Eds.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 30-47). Madrid, España: Biblioteca Nueva. Recuperado de <http://psicologiavirtual.com.mx/Aula1/Biblioteca/Educacion/1-EducacionConcepto.pdf>
- Marrero, A. (2008). La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación. *Papers: revista de sociología*, (90), 191-211. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/36397>
- Miñambres, A., Jové, G. (2000). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Lérida, España: Universitat de Lleida. Recuperado de <https://books.google.com.do/books?id=8dhnCwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=8dhnCwAAQBAJ&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjQj4yQnJzhAhVmkuAKHbERCOgQ6AEIKDAA#v=onepage&q&f=false>

- Molina, S., Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 125-139. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/view/9818>
- Mundial, B. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011. Recuperado de: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1
- Observatorio a la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2014). *Derechos de las personas con discapacidad en República Dominicana*. Recuperado de <https://www.pciudadana.org/explorer/epu-rd/DISCAPACIDAD%20ESPANOL.pdf>
- Oficina Nacional de Estadística. (2014). Abandono y/o deserción escolar en República Dominicana. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/354230693/Desercion-Escolar-en-Republica-Dominicana>
- Oficina Nacional de Estadística. (2016). Tasa neta de cobertura por nivel, según región y provincia, 2014-2015 [Archivo de Datos]. Recuperado de <https://www.one.gob.do/Multimedia/Download?ObjId=18570>
- Patiño, S. (2012). La educación como praxis transformadora. *Pedagogía y saberes*, (36), 45-56. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1765>
- Peñas-Felizzola, O. L. (2015). Referentes conceptuales para la comprensión de la discapacidad. Recuperado de: http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4524/Referentes_conceptuales_para_la_comprension.pdf?sequence=1&rd=0031107224118894
- Sabatés, L. A., & Capdevila, J. M. (2017). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(22), 1283-1302. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1416>
- Sales-Ciges, A., Sanchiz-Ruiz, M. y Moliner-García, O. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4(2), 1-7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>
- Sarrionandía, E. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. *Revista Electrónica sobre, Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 6(2), 9-18. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661082>
- Sarrionandía, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-46. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, (37), 95-113. Doi: 10.17227/01234870.37folios95.113



Relación familia escuela y su incidencia en el desenvolvimiento escolar de los niños.

Ana Carolina de la Cruz Lendo

Educación

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) Recinto Emilio Prud'Homme

Resumen

Con esta investigación se busca presentar un análisis de la relación entre la familia y la escuela y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes. Tanto en la obtención de contenido como en la disciplina. Para este análisis, se recogieron datos aplicando un instrumento a los padres y maestros de un centro educativo de jornada extendida. Los resultados arrojaron que en la escuela existen diversos niveles de integración de los padres. Con los resultados obtenidos podemos determinar que el acompañamiento escolar de los padres a sus hijos incide de manera positiva en esto, puesto que los datos obtenidos en los diferentes instrumentos coinciden en que a través del acompañamiento de los padres logramos un mejor desenvolvimiento escolar del estudiante. Además, esto mejora el comportamiento y hace que los estudiantes se sientan apoyados, seguros y entusiasmados.

Palabras clave:

integración, familia, rendimiento escolar, disciplina

Introducción

Las dos instituciones que se encargan de formar el niño para que pueda tener una buena integración en la sociedad son la familia y la escuela. Con esta responsabilidad en común es necesaria una alianza entre ambas instituciones para conseguir optimizar los resultados. La responsabilidad de los padres, madres o tutores va más allá de depositar sus hijos en la escuela. Es necesaria una integración en los procesos educativos de sus hijos. Por su lado la escuela tiene la función de gestionar a través de políticas una buena comunicación entre ellos.

Según lo observado en mi experiencia en los diferentes centros educativos los niveles de participación de los padres en las actividades escolares son muy bajo, por esto se ha elegido este tema como objeto de investigación. Esta es la propuesta de un proyecto de investigación. En esta se presentan el problema o situación, los objetivos tanto general como específicos que se buscan lograr, la justificación de esta investigación y cuáles son los aportes de esta; el marco teórico, la hipótesis y el diseño metodológico que se usará para llevar a cabo las acciones durante el proceso de recolección e interpretación de los datos.

Con esta investigación se busca comprobar la hipótesis de que la falta de integración de los padres en la escuela incide de manera negativa en el rendimiento escolar y la disciplina de los estudiantes. Además, busca proponer estrategias que ayuden a mejorar la relación entre ambas instituciones.

Planteamiento del problema

Para una educación integral, es decir, una educación en la que el niño pueda adquirir no solo conocimiento de contenido, sino también las competencias para la vida diaria. Tanto en lo profesional como en lo social es importante que se involucren todos los actores, es decir, maestros, familia y comunidad. Debido a que cada uno de estos cumple un rol importante en el buen desarrollo del proceso escolar.

Así mismo, para que el aprendizaje sea más efectivo es necesario un seguimiento continuo y este puede ser optimizado con la integración de la familia. El maestro puede compartir los conocimientos con el estudiante mientras está en la escuela, pero la mayor parte del día el niño está en la casa y es aquí donde entra el rol de acompañamiento por parte de la familia.

Además, las emociones juegan un papel fundamental en el proceso cognitivo de adquirir nuevos conocimientos y la integración de los padres genera emociones positivas en los estudiantes. Un estudiante triste o desmotivado, que no sienta el apoyo de sus responsables, padres o tutores en la mayoría de los casos es un estudiante inactivo y con bajo índice de aprendizaje.

Para los niños su autoridad mayor son sus padres o tutores, es por esta razón que el poco acompañamiento por parte de la familia puede tener consecuencias como la indisciplina. Esto se debe a que los estudiantes asumen una postura de irrespeto a sus maestros.

Según lo observado en mis experiencias de inserción en los centros educativos, he podido notar la poca participación de las familias en las actividades propuestas por la escuela, a pesar de ser convocados solo asiste una minoría.

Por todo lo expresado anteriormente es necesario que se conozca cual es el nivel de calidad que tiene la relación familia-escuela y se planteen nuevas estrategias para mejorarla.

Objetivos

Objetivo general

Identificar la integración de los padres o tutores en la escuela y su incidencia en el desenvolvimiento escolar de los estudiantes.

Objetivos específicos

- Identificar la calidad de la relación de los padres con el centro educativo.
- Identificar la integración de los padres o tutores en la escuela.
- Analizar las dificultades que se presentan para la integración de padres madres o tutores en las actividades que realiza el centro educativo.
- Determinar la incidencia de la integración de los padres o tutores en la escuela en el desenvolvimiento escolar de los estudiantes.

Justificación

La realización de esta investigación es de suma importancia pues, a través de ella se busca identificar cómo es la integración de los padres, madres o tutores en la escuela y cuál es su incidencia en el desenvolvimiento escolar de los estudiantes. Esta información será útil ya que, partiendo de esta se podrán determinar las acciones a tomar para lograr una mayor integración de las familias en la educación de sus hijos.

Con la implementación de esta investigación se beneficiará la escuela en cuestión, pues tendrá una fuente de información con la que podrá determinar cuál es la realidad que se vive en el centro en torno a ese tema. También serán beneficiados los maestros de dicho centro educativo, pues pueden utilizar esta información para potencializar la integración de los padres.

Particularmente, en mi caso como investigadora, me servirá para obtener experiencia en el mundo de la investigación. Asimismo, la implementación de este proyecto me beneficiará de manera relevante ya que, al superar los retos que se presenten durante el proceso, podré desarrollar las capacidades para un mejor desenvolvimiento en el campo laboral.

Marco teórico

En este capítulo se encuentran los antecedentes, las teorías y opiniones que presentan autores expertos en el tema con el fin de sustentar la investigación, dichas teorías se corresponden con las variables y los indicadores en estudio.

Antecedentes

En este apartado se presentan los antecedentes de esta investigación, los cuales están clasificados en locales, nacionales e internacionales, a partir de fuentes seguras y actualizadas consultadas.

Antecedentes Nacionales

Castillo y Paulino (2009) realizaron una investigación titulada “Integración de los Padres, Madres y Tutores/as en el Proceso de Formación Educativa de sus Hijos en el Liceo Nocturno Profesora Ana Antonia de Cruz, Sector Juan Alberto Españaola, San Francisco de Macorís 2008-

2009". Según su estudio los padres, madres se integraron de una manera apropiada en el proceso educativo de sus hijos, teniendo un mayor contacto y una mejor comunicación con sus profesores, el director y todo el personal que interviene en el proceso educativo. Llegando a la conclusión de que, con este estudio, los estudiantes pudieron cambiar la actitud negativa que tenían con los maestros y los demás estudiantes. Además, pudieron lograr una mejor relación entre los padres y madres con sus hijos, teniendo un mayor contacto con sus profesores, el director y todo el personal que interviene en el proceso educativo.

Holguín y Valerio (2016) realizaron una investigación a la cual dieron por título "Incidencia de la Participación de los Padres en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de los Alumnos del Segundo Ciclo del Nivel Medio en el Centro Educativo Padre Fantino de Barranca, Año Escolar 2015-2016", presentado en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), teniendo como objetivo general determinar la participación de los padres, madres y tutores y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos del Segundo Ciclo del Nivel Medio en el Centro Educativo Padre Fantino de Barranca Distrito 06-05, Año Escolar 2015-2016. Llegando a la conclusión en el primer objetivo específico, según los resultados obtenidos en dicha investigación, el 95% de los estudiantes responden que creen indispensable que sus padres colaboren con los docentes para obtener un desarrollo educativo de calidad, mientras el 5% responde que no es necesaria la colaboración de estos, en el segundo objetivo, de acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta realizada se demuestra que los factores emocionales inciden en un 40% en el proceso educativo. En el mismo orden, los factores económicos inciden un 30%, por su parte los factores familiares un 20%, por último, el factor de las carencias sociales se refleja en un 10% y con relación al tercer objetivo, el 90% de los docentes encuestados afirman que la ayuda brindada por los padres permite lograr una mayor calidad educativa y un alto rendimiento académico mientras el 10% de los docentes dicen que no.

Antecedentes Internacionales

Ramírez (2013) realizó un estudio titulado "Integración de Padres y Representantes en las Actividades de la Escuela Básica Boliviana Villa Colombia 2011-2012", presentado en la Universidad Nacional Experimental de Guayana, estableciendo como propósito general; describir la integración de los padres y representantes en las actividades de la Escuela Básica Bolivariana "Villa Colombia". Teniendo como conclusión que, por parte del personal directivo y docente, todos consideran que es importante la participación de padres y representantes en la escuela.

Martínez y Pérez (2016) realizaron una investigación titulada "Acompañamiento Académico de Padres y su Relación con el Bajo Rendimiento Académico de una Muestra del Grado Quinto de Primaria de la Institución

Educativa Francisco Luis Valderrama año 2015-2016" presentado en la Universidad de Antioquia Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Psicología en Colombia, teniendo como propósito general; Identificar los factores que desde la familia inciden o no en el bajo rendimiento escolar de los alumnos, estableciendo una relación entre las variables: acompañamiento académico de padres y el bajo rendimiento escolar. Llegando a la conclusión que la presencia o ausencia de los padres dentro del hogar y sus actitudes frente a la importancia que tiene la educación para el futuro de sus hijos es muy probable que el adolescente no desarrolle ninguna motivación escolar cuando los padres dan poca importancia a la relevancia que tiene la educación en el desarrollo de sus hijos.

Familia y escolaridad

Ocuparse de las atenciones principales de carácter biológico, los relacionados con el amparo, la salud mental y la educación. Están entre la responsabilidad que debe asumir los padres. (Gervilla, 2003) Es decir que, es deber de la familia velar no solo por suplir los bienes materiales, sino que también esta debe crear un ambiente propicio para que el niño se desarrolle con una buena salud mental y asumir la responsabilidad de su educación.

En ese mismo orden, la familia debe asegurarse como función principal, que sus hijos tengan una educación, tanto en valores como una educación formal por un centro educativo. (Manjarrez Carrizalez, León Gonzáles, & Gaitán Luque, 2016) Después de lo expuesto, cabe resaltar que la responsabilidad de educar a los hijos en valores es el aporte que hace la familia a la sociedad. Además, es necesario mencionar que la educación formal no es solo llevar los niños a la escuela, sino también dar seguimiento a dicha escolaridad.

A los padres se les otorga legalmente la potestad sobre los niños, pero eso trae consigo una responsabilidad, ya que los niños a su vez tienen derechos propios y entre esos derechos, está la escolaridad. (Gervilla, 2003)

Relación familia escuela

La educación inicia en la familia y continúa en la escuela. Además, para que haya una buena educación es necesario que el maestro conozca el medio en el que viven sus alumnos. (Garreta, 2007) Es decir, que la relación familia escuela es una relación recíproca, ya que la familia necesita la escuela para complementar la educación de sus hijos, pero la escuela necesita la familia para conocer el estudiante y su entorno de desarrollo y poder traer la representación de este en la vida escolar para crear nuevos aprendizajes.

Las dos instituciones que se han encargado de preparar a los niños para integrarse de manera positiva en el mundo social y cultural son la Familia y la Escuela. (Martíñá, 2003). Es evidente entonces, que es necesaria la alianza entre estas dos instituciones, puesto que las dos tienen la misma intención. Estoy segura de que, al trabajar de la mano se facilitaría la tarea de ambas y se aumentarían los resultados positivos en el desempeño de los estudiantes.

Rendimiento académico

Debido a que la acción educativa está compuesta por una gran cantidad de objetivos y logros por conseguir, el concepto de rendimiento académico se considera multidimensional. (Tejedor, 1998) Esto quiere decir que, el rendimiento académico no se centra solo en la adquisición de nuevos contenidos, sino que además incluye todos los elementos que tienen que ver con el aprendizaje, entre estos las competencias para llevar a la práctica las teorías aprendidas y la capacidad de desenvolvernó en sociedad.

Disciplina

Ser disciplinado trae consigo un grupo de habilidades, emocionales, morales, conductuales y cognitivas que se adquieren durante el desarrollo. En la adquisición de la disciplina interviene la familia, la sociedad y la escuela. (Solis, 2015). Esto significa, que tener disciplina es tener las habilidades para comportarnos durante la cotidianidad y las situaciones que esta nos presente. Estas habilidades se van desarrollando durante nuestro desarrollo como persona. Estas habilidades se absorben de las tres instituciones encargadas de formar: familia, escuela y sociedad.

Educación y emociones

La buena enseñanza no evita las emociones si no que las abarca. Cuando se suprimen las emociones o se expresan de modo inadecuados tenemos problemas de disciplina. (Jensen, 2004) Es evidente entonces, que las emociones juegan un papel fundamental en la adquisición de nuevos conocimientos y es por esta razón que es necesario despertar emociones positivas en los estudiantes. Con la integración de los padres en la escuela se despertarían emociones positivas que aportarían al aprendizaje.

Derechos y Deberes de Padres, Madres, Tutores y Encargados/as

(Ley 136-03. Artículo 13). Sobre los Derechos y Deberes de Padres, Madres, Tutores y Encargados/as. Dice que la familia y la comunidad están asociadas por naturaleza de forma estratégica, y entre sus deberes está el apoyar las disposiciones que regulan la buena convivencia escolar, además deben velar por el buen manejo de las situaciones que se presenten en las mismas. Es responsabilidad de los padres, madres o tutores dar seguimiento al proceso educativo de sus hijos e hijas esto incluye visitar la escuela.

(Ley 136-03. Artículo 13). Otros de los deberes que deben cumplir los padres son verificar el avance en los aprendizajes de sus hijos, saber cuáles son las normas que rigen el centro educativo y orientar a que sus hijos las cumplan, ser partícipe de las diferentes actividades que propone el centro educativo, cumplir con las obligaciones de pago de colegiatura en el caso de los centros privados, suministrar o apoyar la gestión para que los estudiantes tengan los útiles escolares necesarios para el aprendizaje de cada grado, en caso que no sean suplidos por el centro educativo.

Curisinche (2015). Los estudios internacionales revisados que relacionan la participación ciudadana con la calidad de la educación muestran que la participación logra aumentar el tiempo dedicado al aprendizaje de aula y en el hogar.

Participación de los miembros de la comunidad en la escuela

Alvares (2010). Expresa que nos encaminamos a un modelo educativo de calidad y para que esto suceda es necesario que los centros educativos den respuesta a las necesidades de todos los alumnos contribuyendo con el desarrollo sus capacidades y utilizando el principio de igualdad de oportunidades.

Es importante recordar que la educación es un derecho humano universal, es decir que todos los niños deben tener acceso a una educación de calidad junto con otros niños de su propio barrio y contexto social; además tiene el derecho de ser parte de una comunidad y socializar con sus miembros las distintas experiencias de la vida cotidiana.

Esto no será posible si no se cumplen los principios y los valores del proceso de inclusión (Arnáiz, 2003)

Comunidad educativa: La comunidad educativa está formada por los padres, maestros, estudiantes y demás miembros del sistema educativo.

Es de mucha importancia para lograr la inclusión que se considere la escuela y el aula como una comunidad en la cual cada persona es un miembro necesario y cumple una función.

Para importante que todos los estudiantes desarrollen habilidades para la vida independiente, las cuales que faciliten su independencia personal, la participación apropiada en la comunidad y la inserción laboral.

Para lograr una educación más inclusiva, debemos encaminarnos hacia centros escolares más abiertos y que permitan la integración de todos: profesorado, alumnado, familia, voluntarios y la comunidad en general (Echeita y otros, 2004).

Participación de las familias

Si la familia y los miembros de la comunidad se hacen partícipes de las actividades en los centros educativos, los estudiantes logran mejores resultados. Es por esto que la responsabilidad debe ser compartida de todos, es decir, que haya una colaboración entre familias, docentes y alumnos, así como la participación de la comunidad. (Alvares 2010).

Comisiones mixtas de trabajo:

Esta es una forma de trabajo en la cual las familias y la comunidad trabajan en conjunto con el profesorado en la organización del centro educativo. Las comisiones mixtas de trabajo son formadas por los maestros, los estudiantes, voluntariado y/u otros profesionales de la educación. Las comisiones mixtas se encargan de realizar un plan para mejorar los procesos y conseguir los objetivos que se ha planteado lograr el centro. Estas comisiones deben ser aprobadas por el Consejo Escolar, su organización va a depender de las necesidades que tenga centro. (Alvares 2010).

Barreras que dificultan la participación de las familias en la escuela:

Existen varias limitaciones las cuales presentan las familias integrarse en las actividades que propone la escuela, entre estas: Problemas socioeconómicos, falta de tiempo ocasionado por el horario de trabajo, temor a involucrarse por bajos niveles de formación académica y dificultades relacionadas con la relación de pareja y familiares. (Alvares 2010).

Método

Este capítulo aporta información sobre la metodología que se ha desarrollado en el proceso del estudio realizado en esta investigación.

Diseño metodológico

Esta investigación estará regida por un enfoque cuantitativo. Su diseño será no experimental y de tipo descriptiva.

Kerlinger (1981) sostiene que:

“generalmente se llama diseño de investigación al plan y a la estructura de un estudio. Es el plan y estructura de una investigación concebidas para obtener respuestas a las preguntas de un estudio. El diseño de investigación señala la forma de conceptualizar un problema de investigación y la manera de colocarlo dentro de una estructura que sea guía para la experimentación (en el caso de los diseños experimentales) y de recopilación y análisis de datos “. (p.83)

Para llevar a cabo la presente investigación se implementó un diseño de investigación no experimental, dentro de esta se optó por un diseño transversal, en donde se presentan variables que están ocurriendo y pasando en el tiempo establecido.

Hernández, Fernández y Batista (2010) aseguran que “la investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos”. (p.149)

Muestra

El universo está constituido por 528 estudiantes matriculados actualmente en el centro educativo, las familias de estos niños y 33 maestros. La muestra estará conformada por 25 familias de los estudiantes activos pertenecientes al grado de sexto sección C, en el centro educativo y sus maestros.

Dentro de los criterios de inclusión están padre o tutor de los estudiantes de sexto grado sección C, en el centro educativo. Maestros que imparten docencia en sexto grado sección C, en el centro educativo y el presidente de la asociación de padres del centro educativo

Dentro de los criterios de exclusión encontramos los padres o tutores de los estudiantes de sexto grado sección C, en el centro educativo que no les sea posible asistir a la convocatoria o completar el instrumento.

Instrumentos Utilizados

En el desarrollo de esta investigación se utilizaron cuestionarios como instrumentos para la recolección de datos. Se confeccionaron tres cuestionarios:

1. Un cuestionario aplicado a los padres de los estudiantes de 6to C, el mismo estaba organizado a forma de selección múltiple, con el cual se buscaba respuestas a las diferentes interrogantes de investigación. Este estuvo compuesto de 12 ítems.
2. Un cuestionario aplicado a los maestros, también organizado a forma de selección múltiple, el cual estuvo compuesto de 12 ítems.
3. Otro cuestionario aplicado al presidente de la asociación de padres de la escuela, en forma de entrevista, con 10 ítems.

Recolección de Datos

La recoger los datos se aplicaron los cuestionarios antes mencionados en el centro educativo. Los padres fueron convocados, pero la asistencia no fue masiva, por lo que, fue necesario convocar algunos de manera individual para completar el instrumento. En el caso de los maestros se les aplicó el instrumento de manera individual dependiendo de su disposición de tiempo. Para la entrevista al presidente de la junta de padres fue convocado a una reunión en donde se le aplicó la entrevista.

Método de Análisis de Datos

Después de aplicar los cuestionarios, los datos obtenidos fueron tabulados y analizados mediante tablas de frecuencia y porcentajes. Los resultados fueron evaluados de manera cualitativa y cuantitativa en párrafos explicativos.

Limitaciones

Para esta investigación se presentaron varias limitaciones, una de ellas fue la asistencia de los padres a la reunión convocada, pues la asistencia no fue total. Otra fue contactar con los padres que no asistieron a la reunión, por lo que fueron necesarias varias visitas al centro. Además, fue una limitante conseguir una entrevista con el presidente de la junta de padres, pues, aunque este visita la escuela con mucha frecuencia, al principio no podíamos coincidir con el tiempo libre.

Resultados

Presentación de los datos

Los resultados a continuación se presentan en tablas de frecuencias descriptivas de las variables estudiadas en términos de porcentajes, tomando en cuenta los objetivos específicos.

Resultados de los maestros

Tabla # 1 Sexo de los maestros

OPCIONES	F	%
Femenino	3	75
Masculino	1	25

Fuente: Encuestas personalizada
N=4

La tabla #1 describe la variable sexo de los maestros, se expone que de género femenino se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra y de género masculino se encuentran 1 sujeto expresado por 25 por ciento de la muestra.

Tabla #2 Preparación académica de los maestros

OPCIONES	F	%
Maestro normal		
Licenciatura	3	75
Maestría		
Doctorado		
Otros	1	25

Fuente: Encuestas personalizada
N=4

La tabla #2 describe la variable preparación académica del maestro, de grado maestro normal no se encuentran sujetos, de grado licenciatura se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra, con maestría no se encuentran sujetos, con doctorado se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra.

Tabla#3 Tiempo sirviendo como docente

TIEMPO	F	%
0 a 5 años	2	50
6 a 10 años		
11 a 15 años	1	25
Más de 15 años	1	25

Fuente: Encuestas personalizada
N=4

La tabla # 3 describe la variable el tiempo que han ejercido como docente los maestros. De 0 a 5 años se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra, de 6 a 10 años no se encuentran sujetos, de 11 a 15 años se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra y de más de 15 años se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra.

Tabla #4 ¿Cómo califica su relación con los padres o tutores de sus estudiantes?

OPCIONES	F	%
Excelente	1	25
Buena	3	75
Regular		
Mala		

Fuente: Encuestas personalizada
N=4

La tabla # 4 describe como los maestros califican la relación con los padres o tutores. Se expresa que piensan que tienen una excelente relación se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra,

que piensan que tienen una buena relación se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra, regular y mala no se encuentran sujetos.

Tabla #5 ¿Cómo califica la comunicación con los padres de sus estudiantes?

OPCIONES	F	%
Excelente	1	25
Bueno	1	25
Regular	1	25
Mala		

Fuente: Encuestas personalizada
N=4

La tabla #5 describe como califican los maestros la comunicación con los padres. Se expresa que con calificación excelente se encuentran 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, calificación buena se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, con calificación regular 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra y con mala calificación no se encuentra sujetos.

Se resalta que hubo un sujeto de la muestra que no dio respuesta en esta variable.

Tabla #6 Medio utilizado para dar informaciones a los padres de sus estudiantes

OPCIONES	F	%
A través del estudiante	3	75
Mensaje escrito	3	75
Llamadas telefónicas	1	25
Redes sociales	3	75
Otros		

Fuente: Encuestas personalizada
N=4

La tabla #6 describe cuales son los medios utilizados por los maestros para dar información a los padres. Se expresa que a través del estudiante se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra, por mensaje escrito se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra, por llamada telefónica se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la

muestra, por redes sociales se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra y otros no se encuentran.

Tabla #7 Actividades que realizar para incentivar a los padres a que participen en las actividades escolares

ACTIVIDADES	F	%
Firmas de tareas	1	25
Invitar al salón de clase	1	25
Charla de motivación	1	25
Involucrarlo en actividades culturales, recreativas y religiosas	2	50
Reuniones	3	75

Fuente: Encuestas personalizada
N=4

La tabla #7 describe las actividades que realizan los maestros para incentivar a los padres a que participen. Se expresa que firma de tarea se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, invitar al salón de clase se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, charla de motivación se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, involucrarlo en actividades culturales se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra y reuniones se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra.

Tabla#8 Frecuencia con que se convoca a los padres al centro educativo

OPCIONES	F	%
Semanal	1	25
Mensual		
Cada 3 meses	2	50
Otro	1	25

Fuente: Encuestas personalizada
N=4

La tabla #8 describe la frecuencia con la que los maestros piensan que el centro educativo convoca a los padres. Con la frecuencia semanal se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, mensual no se encuentran sujetos, cada 3 meses se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra y otro se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra.

Tabla #9 Razones por las cuales los padres no participan en algunas actividades realizadas en la escuela

OPCIONES	F	%
Trabajo	2	50
Ocupaciones domestica	2	50
Desinterés	2	50
Falta de información	1	25
Otras	1	25

Fuente: Encuestas personalizada
N=4

La tabla #9 describe las razones por la que piensan los maestros que los padres no participan en actividades escolares. Por trabajo se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra, por ocupaciones doméstica se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra, por desinterés se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra, por falta de información se encuentran 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra y por otras razones se encuentran 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra.

Tabla #10 ¿Cómo cree usted que incide el acompañamiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos?

OPCIONES	F	%
Mejora el comportamiento de los estudiantes	4	100
Mejora comunicación de escuela y familia	1	25
Mejora colaboración escuela y familia	2	50
Motivación	2	50
Interés	2	50
Mayor aprendizaje	3	75
Mayor rendimiento académico	3	75

Fuente: Encuestas personalizada
N=4

La tabla # 10 describe la variable cómo creen los maestros que incide el acompañamiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos. Que mejora el comportamiento de los estudiantes se encuentran 4 sujetos expresado por un 100 por ciento de la muestra, que mejora comunicación de escuela y familia se encuentran 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, que mejora colaboración escuela y familia se encuentra

2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra, que da motivación se encuentra 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra, que da interés se encuentra 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra, que da mayor aprendizaje se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra y que da mayor rendimiento académico se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra.

Tabla #11 ¿Cómo cree usted que se sienten los estudiantes cuando los padres lo acompañan en las actividades escolares?

OPCIONES	F	%
Apoyado	3	75
Seguros	2	50
Entusiasmado	1	25

Fuente: Encuestas personalizada
N=4

La tabla #11 describe cómo creen los maestros que se sienten los estudiantes cuando los padres lo acompañan en las actividades escolares. Que se sienten apoyados se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra, que se sienten seguros se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra y entusiasmado se encuentran 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra.

Tabla #12 ¿Cuáles organismos de participación funcionan en el centro?

OPCIONES	F	%
Asociación de padres, madres y amigos de la escuela (APMAJE)	4	100
Comité de curso de padres, madres y tutores (CCPMT)	2	50
Junta de centro	2	50
Federación de padres y madres		
Escuela de padres y madres	1	25
Acompañamiento escolar	1	25
Comunidad, escuela y familia		
Otras		

Fuente: Encuestas personalizada
N=4

La tabla #12 describe cuales organismo conocen los maestros que funcionan en el centro. En cuanto al Asociación de padres ,

madres y amigos de la escuela (APMAJE) se encuentran 4 sujetos expresado por un 100 por ciento de la muestra, Comité de curso de padres, madres y tutores (CCPMT) se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra, Junta de centro se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra, federación de padres y madres no se

encuentran sujetos, Escuela de padres y madres se encuentran 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, acompañamiento escolar se encuentran 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, comunidad, escuela y familia no se encuentran sujetos y otras tampoco se encuentran sujetos.

Resultados de los padres o tutores

Tabla #13 Sexo de los padres o tutores

SEXO	F	%
Femenino	14	74
Masculino	5	26

Fuente: Encuestas personalizada
N=19

La tabla #13 describe la variable sexo de los padres. Exponiendo que de sexo femenino se encuentran 14 sujetos expresado por un 74 por ciento de la muestra y de sexo masculino se encuentran 5 sujetos expresado por un 26 por ciento de la muestra.

Tabla #14 Preparación académicas de los padres o tutores

NIVEL ACADÉMICO	F	%
Primaria	6	32
Secundaria	9	47
Universitario	4	21

Fuente: Encuestas personalizada
N=19

La tabla #14 describe el nivel académico de los padres. Exponiendo que de nivel primario se encuentran 6 sujetos expresado por un 32 por ciento de la muestra, secundario se encuentran 9 sujetos expresado por un 47 por ciento de la muestra y nivel universitario se encuentran 4 sujetos expresado por un 21 por ciento de la muestra.

Tabla #15 Edad de los padres o tutores

EDAD	F	%
20 a 25	2	10
26 a 30	4	21
31 a 35	6	32
Más de 35	7	37

Fuente: Encuestas personalizada
N=19

La tabla # 15 describe la variable edad de los tutores. Se expone que con edades entre 20 a 25 se encuentran 2 sujetos expresado por un 10 por ciento de la muestra, de 26 a 30 se encuentran 4 sujetos expresado por un 21 por ciento de la muestra, de 31 a 35 se encuentran 6 sujetos expresado por un 32 por ciento de la muestra y de más de 35 años se encuentran 7 sujetos expresado por un 37 por ciento de la muestra.

Tabla #16 ¿Con que frecuencia asiste a las actividades propuesta por la escuela?

Tabla #15 Edad de los padres o tutores

OPCIONES	F	%
Siempre	7	37
A veces	11	58
Nunca	1	5

Fuente: Encuestas personalizada
N=19

La tabla # 16 describe con qué frecuencia asisten los padres a actividades propuesta por la escuela. Se expone que siempre asisten se encuentran 7 sujetos expresado por un 37 por ciento de la muestra, que asisten a veces se encuentran 11 sujetos expresado por un 58 por ciento de la muestra y que nunca asisten se encuentran 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra.

Tabla #17 ¿Cómo considera su relación con los maestros de sus hijos?

OPCIONES	F	%
Excelente	15	79
Buena	2	10
Regular	2	10
Mala		

Fuente: Encuestas personalizada
N=19

La tabla #17 describe cómo los padres consideran su relación con los maestros. Que lo consideran excelente se encuentran 15 sujetos expresado por un 79 por ciento de la muestra, buena se encuentran 2 sujetos expresado por un 10 por ciento de la muestra, regular se encuentran 2 sujetos expresado por un 10 por ciento de la muestra y mala no se encuentran sujetos.

Tabla #18 ¿Cómo considera la comunicación con los maestros de sus hijos?

OPCIONES	F	%
Excelente	11	58
Buena	6	32
Regular	2	10
Mala		

Fuente: Encuestas personalizada
N=19

La tabla # 18 describe como consideran los padres la comunicación con los maestros. Que la consideran excelente se encuentran 11 sujetos expresado por un 58 por ciento de la muestra, buena se encuentran 6 sujetos expresado por un 32 por ciento de la muestra, regular se encuentran 2 sujetos expresado por un 10 por ciento de la muestra, mala no se encuentran sujetos.

Tabla #19 De estos organismos de participación cuales conoce usted que funcionan en la escuela

ORGANISMO	F	%
Asociación de padres, madres y amigos de la escuela (APMAE)	11	58
Comité de cursos de padres, madres y tutores (CCPMT)	4	21
Junta de centro	4	21
Federación de padres y madres	1	5
Escuelas de padres y madres	4	21
Acompañamiento escolar	6	32
Comunidad escuela y familia		

Fuente: Encuestas personalizada
N=19

La tabla #19 describe cuales organismo de participación conocen los padres que funcionan en el centro educativo. Asociación de padres, madres y amigos de la escuela (APMAE) se encuentran 11 sujetos expresado por un 58 por ciento de la muestra, Comité de

cursos de padres , madres y tutores (CCPMT) se encuentran 4 sujetos expresado por un 21 por ciento de la muestra, junta de centro se encuentran 4 sujetos expresado por un 21 por ciento de la muestra, Federación de padres y madres se encuentran 1 sujetos expresado por un 5 por ciento de la muestra, Escuelas de padres y madres se encuentran 4 sujetos expresado por un 21 por ciento de la muestra, acompañamiento escolar se encuentran 6 sujetos expresado por un 32 por ciento de la muestra y comunidad , escuela y familia no se encuentran sujetos.

Tabla #20 ¿Cuáles de estos organismos participa usted?

ORGANISMO	F	%
Asociación de padres, madres y amigos de la escuela (APMAE)	1	5
Comité de cursos de padres, madres y tutores (CCPMT)	4	21
Junta de centro	2	10
Federación de padres y madres	1	5
Escuelas de padres y madres	2	10
Acompañamiento escolar	5	26
Comunidad escuela y familia		
Ninguna	6	32

Fuente: Encuestas personalizada
N=19

La tabla #20 describe en cuales organismo participan los padres. En la Asociación de padres, madres y amigos de la escuela (APMAE) se encuentran 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra, Comité de cursos de padres , madres y tutores (CCPMT) se encuentran 4 sujetos expresado por un 21 por ciento de la muestra, Junta de centro se encuentran 2 sujetos expresado por un 10 por ciento de la muestra, Federación de padres y madres se encuentran 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra, Escuelas de padres y madres se encuentran 2 sujetos expresado por un 10 por ciento de la muestra, Acompañamiento escolar se encuentran 5 sujetos expresado por un 26 por ciento de la muestra, comunidad escuela y familia no se encuentran sujetos y que pertenecen a ninguna organización se encuentran 6 sujetos expresado por un 32 por ciento de la muestra.

Tabla #21 ¿Cómo usted califica las actividades de integración realizadas en la escuela?

OPCIONES	F	%
Motivadores	12	63
Informativas	2	10
Interesante	5	26
Aburridas		

Fuente: Encuestas personalizada
N=19

La tabla #21 describe como los padres califican las actividades de integración que realiza la escuela. Motivadoras se encuentran 12 sujetos expresado por un 63 por ciento de la muestra, informativas se encuentran 2 sujetos expresados por un 10 por ciento de la muestra, interesantes se encuentran 5 sujetos expresado por un 26 por ciento de la muestra y aburridas no se encuentran sujetos.

Tabla #22 ¿Con que frecuencia el centro educativo convoca a los padres?

OPCIONES	F	%
Semanal		
Mensual	5	26
Cada 3 meses	8	42
Otro	5	26

Fuente: Encuestas personalizada

N=19

La tabla #22 describe con qué frecuencia dicen los padres que el centro educativo los convoca. Semanal no se encuentran sujetos, mensual se encuentran 5 sujetos expresado por un 26 por ciento de la muestra, cada tres meses se encuentran 8 sujetos expresado por un 42 por ciento de la muestra y otro se encuentran 5 sujetos expresado por un 26 por ciento de la muestra.

Tabla #23 ¿Por cuales razones usted no participa en algunas actividades realizada en la escuela?

RAZONES	F	%
Trabajo	17	89
Ocupaciones domesticas	1	5
Desinterés		
Falta de información	1	5
Otro		

Fuente: Encuestas personalizada
N=19

La tabla #23 describe las razones por la que los padres no participan en algunas actividades de la escuela. Por trabajo se encuentran 17 sujeto expresado por un 89 por ciento de la muestra, por ocupaciones domesticas se encuentran 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra, por desinterés no se encuentran sujetos, por falta de información se encuentran 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra y por otros motivos no se encuentran sujetos.

Tabla #24 ¿Cómo cree usted que se sienten sus hijos cuando los acompañan en las actividades escolares?

OPCIONES	F	%
Apoyados	17	89
Seguros	3	16
Entusiasmado	3	16

Fuente: Encuestas personalizada
N=19

La tabla #24 describe como los padres creen que se sienten sus hijos cuando los acompañan en actividades escolares. Que se sienten apoyados se encuentran 17 sujetos expresado por un 89 por ciento de la muestra, que se sienten seguros se encuentran 3 sujetos expresados por un 16 por ciento de la muestra y entusiasmado se encuentran 3 sujetos expresado por un 16 por ciento de la muestra.

Tabla #25 ¿Cree usted que su integración en la escuela tenga incidencia en el rendimiento escolar de sus hijos?

OPCIONES	F	%
Mucha	13	68
Poca	5	26
Ninguna	1	5

Fuente: Encuestas personalizada

N=19

La tabla #25 describe como creen los padres que su integración en la escuela incida sobre el rendimiento escolar de sus hijos. De mucha incidencia se encuentran 13 sujetos expresado por un 68 por ciento de la muestra, de poca incidencia se encuentran 5 sujetos expresado por un 26 por ciento de la muestra y de ninguna incidencia se encuentran 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra.

Tabla # 26 Relación entre género y nivel académico de los padres o tutores

NIVEL ACADÉMICO	GENERO			
	Femenino		Masculino	
	F	%	F	%
Primaria	1	5	5	26
Secundaria	9	48		
Universitario	4	21		

Fuente: Encuestas personalizada
N=19

En la tabla #26 se describe la relación entre el género y el nivel académicos de los padres tutores. En cuanto al nivel académico primaria se expone que de sexo femenino se encuentran 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra y de sexo masculino se encuentran 5 sujetos expresado por un 26 por ciento de la muestra. De nivel académico Secundaria de género femenino se encuentran 9 sujetos expresado por un 48 por ciento de la muestra, masculino no se encuentran sujetos. De nivel universitario de género femenino se encuentran 4 sujetos expresado por un 21 por ciento de la muestra y de género masculino no se encuentran sujetos.

Entrevista al presidente de la asociación de padres y amigos de la escuela

De la entrevista realizada al presidente de la asociación de padres y amigos de la escuela se obtuvieron los siguientes datos.

La persona entrevistada es un hombre de 57 años, con una formación académica de Secundaria, este confirmó pertenecer la asociación de padres y amigos de la escuela.

Según su respuesta este organismo de participación se reúne regularmente mensual a menos de que se presente alguna situación en la que sea necesario reunirse antes. Y tiene como función regularizar lo concerniente al trabajo de la escuela, todo lo que tiene que ver con el área administrativa. Tales como compras de materiales gastables, materiales de limpieza, arreglar las cosas que se dañan y encargarse del área de tesorería de la escuela. Aquí agregó que considera que la escuela tiene un buen manejo administrativo.

Sobre la calificación de la relación con los padres y la escuela este expreso que, algunos padres se descuidan en la escolaridad de sus hijos, y que esto afecta el comportamiento de sus hijos. Explica que como representante interactúa con los padres para llegar a acuerdos sobre su integración en la escuela.

Este expresó que el centro educativo convoca a los padres una vez al mes y en ocasiones que sea necesario.

Considera que la situación principal por la cual no se integran los padres es por la irresponsabilidad, alega que los padres son responsables de la conducta de los niños y que las conductas adquiridas en la casa se reflejan en la escuela.

Considera que el centro educativo realiza muchas actividades con el fin de que los padres se integren y participen, entre ellas quermes, actividades en el patio entre otras.

Discusión

Discusión de los Datos

En este apartado se trabajó por objetivo.

Objetivo específico 1: Identificar la calidad de la relación de los padres con el centro educativo.

Las dos instituciones que se han encargado de preparar a los niños para integrarse de manera positiva en el mundo social y cultural son la Familia y la Escuela. (Martíñá, 2003). Es evidente entonces, que es necesaria la alianza entre estas dos instituciones, puesto que las dos tienen la misma intención. Estoy segura de que al trabajar de la mano se facilitaría el trabajo de ambas y se aumentarían los resultados positivos en el desempeño de los estudiantes.

Según los datos obtenidos se expresa que los maestros piensan que tienen una excelente relación se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, que piensan que tienen una buena relación se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra, regular y mala no se encuentran sujetos.

En el caso de los padres los consideran la relación con los maestros como excelente se encuentran 15 sujetos expresado por un 79 por ciento de la muestra, buena se encuentran 2 sujetos expresado por un 10 por ciento de la muestra, regular se encuentran 2 sujetos expresado por un 10 por ciento de la muestra y mala no se encuentran sujetos.

Según los datos que ofrece esta investigación existe una concordancia con las opiniones de los padres o tutores y los maestros, los cuales califican la relación entre ellos como buena y excelente. Es decir que si hay una relación apropiada, la cual genera gran cantidad de beneficios en el aprendizaje de sus hijos.

Por su lado, el presidente de la junta de padres comenta, sobre la calificación de la relación con los padres y la escuela que, algunos padres se descuidan en la escolaridad de sus hijos, y que esto afecta el comportamiento de sus hijos. Explica que como representante interactúa con los padres para llegar a acuerdos sobre su integración en la escuela.

Sobre la comunicación que hay entre los padres y maestros de la escuela los instrumentos arrojaron que, los maestros califican la comunicación con los padres de la siguiente manera. Se expresa que con calificación excelente se encuentran 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, calificación buena se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, con calificación regular 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra y con mala calificación no se encuentra sujetos. Se resalta que hubo un sujeto de la muestra que no dio respuesta en esta variable.

Por otro lado, los padres consideran de la comunicación con los maestros. Que es excelente se encuentran 11 sujetos expresado por un 58 por ciento de la muestra, buena se encuentran 6 sujetos expresado por un 32 por ciento de la muestra, regular se encuentran 2 sujetos expresado por un 10 por ciento de la muestra, mala no se encuentran sujetos.

Sobre los medios utilizados por los maestros para dar información a los padres. Se expresa que a través del estudiante se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra, por mensaje escrito se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra, por

llamada telefónica se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra, por redes sociales se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra y otros no se encuentran.

Con respecto a la comunicación entre los padres y la escuela los resultados arrojan diferentes respuestas, lo que deja en evidencia que es necesario mejorar la comunicación, para eso posible que sea necesario ampliar los medios que se utilizan para la comunicación y verificar que los mensajes lleguen a su receptor. Buscando con esto que haya una mayor integración de los padres en todas las actividades.

Objetivo específico 2: Identificar la integración de los padres o tutores en la escuela.

(Ley 136-03. Artículo 13). Sobre los Derechos y Deberes de Padres, Madres, Tutores y Encargados/as. Dice que la familia y la comunidad están asociadas por naturaleza de forma estratégica, y entre sus deberes está el apoyar las disposiciones que regulan la buena convivencia escolar, además deben velar por el buen manejo de las situaciones que se presenten en las mismas. Es responsabilidad de los padres, madres o tutores dar seguimiento al proceso educativo de sus hijos e hijas, esto incluye visitar la escuela.

Entre las actividades que realizan los maestros para incentivar a los padres a que participen. Se expresa que firma de tarea se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra; invitar al salón de clase se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra; charla de motivación se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra; involucrarlo en actividades culturales se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra y reuniones se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra.

La frecuencia con la que los maestros piensan que el centro educativo convoca a los padres. Con la frecuencia semanal se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra; mensual no se encuentran sujetos; cada 3 meses se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra y otro se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra.

Frecuencia con que los padres dicen que el centro educativo los convoca. Semanal no se encuentran sujetos; mensual se encuentran 5 sujetos expresado por un 26 por ciento de la muestra; cada tres meses se encuentran 8 sujetos expresado por un 42 por ciento de la muestra y otro se encuentran 5 sujetos expresado por un 26 por ciento de la muestra.

Los padres califican las actividades de integración que realiza la escuela. Motivadoras se encuentran 12 sujetos expresado por un 63 por ciento de la muestra; informativas se encuentran 2 sujetos expresado por un 10 por ciento de la muestra; interesantes se encuentran 5 sujetos expresado por un 26 por ciento de la muestra y aburridas no se encuentran sujetos.

Sobre cuales organismo de participación conocen los padres que funcionan en el centro educativo. Asociación de padres, madres y amigos de la escuela (APMAE) se encuentran 11 sujetos expresado por un 58 por ciento de la muestra; Comité de cursos de padres, madres y tutores (CCPMT) se encuentran 4 sujetos expresado por un 21 por ciento de la muestra; junta de centro se encuentran 4 sujetos expresado por un 21 por ciento de la muestra; Federación de padres y madres se encuentra 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra; Escuelas de padres y madres se encuentran 4 sujetos expresado por un 21 por ciento de la muestra; acompañamiento escolar se encuentran 6 sujetos expresado por un 32 por ciento de la muestra y comunidad, escuela y familia no se encuentran sujetos.

Los maestros expresan en cuales organismo participan los padres. En la Asociación de padres, madres y amigos de la escuela (APMAE) se encuentra 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra; Comité de cursos de padres, madres y tutores (CCPMT) se encuentran 4 sujetos expresado por un 21 por ciento de la muestra; Junta de centro se encuentran 2 sujetos expresado por un 10 por ciento de la muestra; Federación de padres y madres se encuentra 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra; Escuelas de padres y madres se encuentran 2 sujetos expresado por un 10 por ciento de la muestra; Acompañamiento escolar se encuentran 5 sujetos expresado por un 26 por ciento de la muestra, comunidad escuela y familia no se encuentran sujetos y que pertenecen a ninguna organización se encuentran 6 sujetos expresado por un 32 por ciento de la muestra.

Según el presidente de la junta de padres y amigos de la escuela, este organismo de participación se reúne regularmente mensual a menos de que se presente alguna situación en la que sea necesario reunirse antes. Y tiene como función regularizar lo concerniente al trabajo de la escuela, todo lo que tiene que ver con el área administrativa. Tales como compras de materiales gastables, materiales de limpieza, arreglar las cosas que se dañan y encargarse del área de tesorería de la escuela. Aquí agrego que considera que la escuela tiene un buen manejo administrativo.

Objetivo específico 3: Analizar las dificultades que se presentan para la integración de padres madres o tutores en las actividades que realiza el centro educativo.

Existen varias limitaciones que presentan las familias al integrarse en las actividades que propone la escuela, entre estas: Problemas socioeconómicos, falta de tiempo ocasionado por el horario de trabajo, temor a involucrarse por bajos niveles de formación académica y dificultades relacionadas con la relación de pareja y familiares. (Alvares 2010)

Las razones por la que piensan los maestros que los padres no participan en actividades escolares. Por trabajo se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra; por ocupaciones doméstica se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra; por desinterés se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra; por falta de información se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra y por otras razones se encuentran 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra.

Las razones por las que los padres no participan en algunas actividades de la escuela. Por trabajo se encuentran 17 sujetos expresados por un 89 por ciento de la muestra, por ocupaciones domésticas se encuentra 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra; por desinterés no se encuentran sujetos, por falta de información se encuentra 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra y por otros motivos no se encuentran sujetos.

Según los resultados obtenidos las principales razones por la que los padres no participan en las actividades que realiza la escuela es por trabajo y por ocupaciones domésticas, por lo que es recomendable realizar diálogos con los padres con el fin de buscar soluciones, programar las actividades en el horario que más convenga a todos los involucrados.

El presidente de la junta de padres y amigos de la escuela considera que la situación principal por la cual no se integran los padres es por la irresponsabilidad, alega que los padres son responsables de la conducta de los niños y que las conductas adquiridas en la casa se reflejan en la escuela.

Objetivo específico 4: Determinar la incidencia de la integración de los padres o tutores en la escuela en el desenvolvimiento escolar de los estudiantes.

La buena enseñanza no evita las emociones, sino que las abarca. Cuando se suprimen las emociones o se expresan de modo inadecuados tenemos problemas de disciplina (Jensen, 2004). Es evidente entonces, que las emociones juegan un papel fundamental en la adquisición de nuevos conocimientos y es por esta razón que es necesario despertar emociones positivas en los estudiantes. Con la integración de los padres en la escuela se despertarían emociones positivas que aportarían al aprendizaje.

Los padres consideran que su integración en la escuela incide sobre el rendimiento escolar de sus hijos. De mucha incidencia se encuentran 13 sujetos expresado por un 68 por ciento de la muestra; de poca incidencia se encuentran 5 sujetos expresado por un 26 por ciento de la muestra y de ninguna incidencia se encuentran 1 sujeto expresado por un 5 por ciento de la muestra.

Los maestros creen que los estudiantes se sienten de las siguientes formas cuando los padres lo acompañan en las actividades escolares. Que se sienten apoyados se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra; que se sienten seguros se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra y entusiasmado se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra.

Los maestros consideran que el acompañamiento de los padres incide en el aprendizaje de sus hijos. Que mejora el comportamiento de los estudiantes se encuentran 4 sujetos expresado por un 100 por ciento de la muestra; que mejora comunicación de escuela y familia se encuentra 1 sujeto expresado por un 25 por ciento de la muestra; que mejora colaboración escuela y familia se encuentra 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra; que da motivación se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra; que da interés se encuentran 2 sujetos expresado por un 50 por ciento de la muestra; que da mayor aprendizaje se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra y que da mayor rendimiento académico se encuentran 3 sujetos expresado por un 75 por ciento de la muestra.

Cómo los padres creen que se sienten sus hijos cuando los acompañan en actividades escolares. Que se sienten apoyados se encuentran 17 sujetos expresado por un 89 por ciento de la muestra; que se sienten seguros se encuentran 3 sujetos expresados por un 16 por ciento de la muestra y entusiasmado se encuentran 3 sujetos expresado por un 16 por ciento de la muestra.

Según los resultados de esta investigación la integración de los padres o tutores en la escuela tiene gran incidencia en el desenvolvimiento de los estudiantes, estas generan emociones positivas en ella y contribuye con la disciplina de los estudiantes. Los entrevistados coinciden en que los estudiantes se sienten apoyados y seguros con la presencia de los padres en las actividades que realiza la escuela.

Conclusiones

Conclusiones por objetivo

Partiendo de los resultados obtenidos se establecen las siguientes conclusiones objetivo por objetivo y una conclusión general, las cuales son:

Objetivo específico 1: Según los resultados obtenidos de esta investigación se llegó a la conclusión de que existe una buena relación entre los padres, madres y tutores con los maestros de este centro educativo.

Con respecto a la comunicación que hay entre los padres y la escuela se determinó que no hay concordancia entre las opiniones de los participantes de la investigación, pues algunos la califican como excelente, otros como buena o regular. Esto se debe a que los medios de comunicación utilizados no son los más fiables.

Objetivo específico 2: Según los resultados obtenidos es evidente una desinformación sobre la frecuencia en que la escuela convoca a los padres, pues las opiniones de los participantes fueron diversas. Sin embargo, los padres, madres o tutores en su mayoría consideran que las actividades realizadas en la escuela son de mucho interés.

Objetivo específico 3: Según los resultados obtenidos en esta investigación se demuestra que los padres presentan varias dificultades para integrarse en las actividades que propone la escuela, entre estas: trabajo, ocupaciones domésticas, desinterés y falta de información.

Objetivo específico 4: Los resultados obtenidos en esta investigación arrojan que la integración de los padres en la escuela tiene mucha incidencia en el desenvolvimiento escolar de los estudiantes, el comportamiento y se sienten apoyados, seguros y entusiasmados.

Conclusión

A través del estudio realizado sobre la relación familia escuela y su incidencia en el desenvolvimiento escolar en los niños estudiantes del Nivel Primario, Segundo Ciclo, se llegó a la conclusión de que en la escuela existen diversos niveles de integración de los padres. Con los resultados obtenidos podemos determinar que el acompañamiento escolar de los padres a sus hijos incide de manera positiva en esto, puesto que los datos obtenidos en los diferentes instrumentos coinciden en que a través del acompañamiento de los padres logramos un mejor desenvolvimiento escolar de los estudiantes. Además, esto mejora el comportamiento y hace que los estudiantes se sientan apoyados, seguros y entusiasmados.

Otro de los aspectos que se pudo determinar fue, que es necesario actualizar los diversos medios de comunicación que utilizan los maestros y con esto mejorar la comunicación que hay entre los padres y la escuela.

Recomendaciones

Al ejecutar una investigación se encuentran algunas situaciones a mejorar, por lo que se realizan las siguientes recomendaciones:

A padres madres y tutores:

Continuar integrándose en los procesos educativos de sus hijos, tanto en la escuela como fuera de ella.

Participar con mayor frecuencia en las actividades que realiza el centro educativo.

Distribuir su tiempo de manera efectiva para tener mayores posibilidades de integrarse en la educación formal de sus hijos.

A los maestros

Buscar estrategias que mantengan las buenas relaciones con los padres, madres o tutores.

Mejorar los canales de comunicación con los padres madres o tutores para que les puedan llegar las informaciones necesarias sobre las actividades que realiza la escuela.

Al presidente de la junta de padres

Coordinar junto a la dirección y el equipo de gestión más actividades que motiven a la integración de mayor cantidad de padres a los diferentes organismos de participación.

Referencias bibliográficas

- Alvares (2010). Participación de la comunidad. En Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Recuperado de: <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2016/06/27/participacion-de-la-comunidad-para-una-educacion-inclusiva/>
- Carrasco, S. (2009) *Metodología de investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Lima: Ed. San Marcos.
- Castillo y Paulino. (2009) *Integración de los padres madres y tutores/as en el proceso de formación educativa de sus hijos en el liceo nocturno profesora Ana Antonia de Cruz, sector Juan Alberto Española, San Francisco de Macorís 2008-2009*. (Tesis de licenciatura inédita) San Francisco de Macorís, República Dominicana.
- Curisínche (2015). La Participación Educativa de la Comunidad: elemento clave para la transformación de la escuela. Recuperado de: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/433/b3c3a70a56061a29b3b7306c940d8100.pdf>
- Fúnez. (2014) *La gestión de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos en el 1er ciclo del centro educativo básico República de Argentina de la comunidad de Dapath, municipio de Puerto Lempira, departamento de gracias a Dios año escolar 2013-2014*. (Tesis de Maestría Inédita) Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Argentina.
- Garreta, J. (2007). *Relación Familia-Escuela*. España: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Gervilla, E. (2003). *Educación Familiar, nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea.
- Hernández R., Fernández C. y Batista M. (2010) *Metodología de la investigación*. (5.ª Ed.) D.F México: Editora Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

- Holguín y Valerio. (2016) *Incidencia de la participación de los padres en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos del Segundo Ciclo del Nivel Medio en el centro educativo Padre Fantino de Barranca, año escolar 2015-2016*. (Tesis de licenciatura inédita) Recinto de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, La Vega, República Dominicana.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea ediciones.
- Kerlinger F. (1981) *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. (1ª Edición) Madrid, España.
- (Ley 136-03). Normas del Sistema Educativo Dominicano. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/files/5914/1200/1735/Normas_de_convivencia_16-0_-014.pdf
- Manjarrez Carrizalez, D., León Gonzáles, E. Y., & Gaitán Luque, A. (2016). *Familia y Escuela. oportunidad de formación, posibilidad de integración*. Bogotá: Ciup.
- Martínez y Pérez (2016) *Acompañamiento académico de padres y su relación con el bajo rendimiento académico de una muestra del grado quinto de primaria de la institución educativa francisco Ruíz Valderrama año 2015- 2016*. (Tesis de maestría inédita) Universidad de Antioquia, facultad de ciencias sociales departamento de psicología, Colombia.
- Martíñá, R. (2003). *Escuela y Familia una alianza necesaria*. Argentina: Editorial Troquel.
- Ramírez. (2013) *Integración de padres y representantes en las actividades de la escuela básica boliviana Villa Colombia 2011-2012*. (Tesis de Maestría Inédita) Universidad Nacional Experimental de Guayana, Bolivia, Colombia.
- Solis, C. D. (2015). *Disciplina en el aula*. Aula Nueva SM.
- Tamayo y Tamayo (1997) *El Proceso de la Investigación científica*, México: Editorial Limusa, S.A
- Tejedor, F. J. (1998). *Lo alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.



Experiencias docentes y el nuevo currículo por competencia; vivencias de un grupo de docentes del Segundo Ciclo de Primaria.

José Miguel Cabrera

Educación

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) Recinto Félix Evaristo Mejía

Resumen

En la República Dominicana se han estado viviendo muchas situaciones en el sector educativo con el tema del enfoque por competencia, con esta investigación se quiere dar a conocer las experiencias de los docentes en cuanto a este tema. Esta investigación es de tipo cualitativo y en la misma fueron entrevistados 6 docentes de las cuatro áreas básicas. Siendo los docentes nuestro objeto de investigación, se realizó una comparación a través de una entrevista y la recolección de artículos de periódico, donde se llegó a observar algunas diferencias.

Palabras clave:

competencias, escuela, educación, docentes

Introducción

En este estudio le daremos forma escrita a las experiencias de un grupo de docentes del Nivel Primario sobre el nuevo currículo basado en competencias, queriéndose entender la posición del docente ante este nuevo enfoque.

La República Dominicana en sus esfuerzos de transformar la educación ha estado realizando diferentes reformas, integrando estrategias para lograr un desarrollo como ha sido el caso del plan decenal del 1992-2002, en él se implementaron las pruebas nacionales como un tipo de evaluación con la intención de aportar información sobre el desempeño del sistema educativo y así poder tomar medidas que contribuyan a enfrentar y superar las debilidades de nuestro país, con el fin de mejorar la calidad educativa (UNESCO 2006).

Anteriormente nuestro currículo dominicano estaba bajo el enfoque de aprendizaje de contenidos, donde el docente era dueño del saber y único transmisor del conocimiento (Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 1994), y con la llegada al país del pensador puertorriqueño Eugenio María de Hostos 1879 queda inaugurando el nuevo currículo implantándose nuevas ideas pedagógicas e impulsando con esto la educación de la mujer. Hoy en día estamos delante un nuevo enfoque, tras la necesidad de mejorar las debilidades del sistema educativo, pretendiendo encaminarnos a las vías de la calidad educativa que se ha querido lograr, es así como llega el enfoque por competencias, un esfuerzo más para lograr el mejoramiento de la educación, surgido tras la reforma educativa del plan decenal de 2008-2018.

Después de los nuevos cambios sometidos en el 2014 con nuestro nuevo currículo basado en competencias, nuestro nivel primario tiende a cobrar un nuevo sentido. Siendo necesario he de destacar que la Educación Primaria es sumamente fundamental y es la que sienta los cimientos de un aprendizaje de calidad, lográndose la misma en los primeros 3 años de escolaridad, correspondientes al Primer Ciclo de este nivel. Es a continuación de este ciclo que se desarrollan las fases del Segundo Ciclo del mismo nivel, viéndose en esta fase donde el estudiante desarrolla las competencias de lectura, escritura y su pensamiento lógico matemático, que en pocas palabras son pilares para otras competencias de otras asignaturas. (MINERD, 2014).

Es a partir de esta fecha donde el docente ha estado dándole utilidad a este enfoque, y donde tiene la misión de desarrollar en cada uno de sus estudiantes esas competencias, logrando movilizar varios recursos para hacer frente a diversos tipos de situaciones. Es necesario que el docente en sus planes y programas llegue a considerar la diversidad que poseen los estudiantes y esas situaciones educativas que pueden darse, procurando aprovechar los múltiples recursos disponibles y trabajando así en colaboración con otros colegas. Este nuevo modelo educativo tiene la misión de potenciar las capacidades de cada uno de los alumnos de manera independiente y, a la vez, deber permitir la convergencia de las capacidades y hacerla una sola fuerza. (MINERD, 2016).

Planteamiento del problema

Tras estas exigencias del enfoque por competencias, es necesario conocer desde la raíz, el manejo y desarrollo del mismo, su incidencia en todo el proceso educativo en dirección al oficio docente es por esto que han surgido las siguientes preguntas: ¿Cómo ha sido la experiencia del docente del Segundo Ciclo de Primaria desde los inicios del enfoque por competencia? ¿Cómo identificar el desarrollo formativo del docente tras el desarrollado del enfoque por competencias en el Segundo Ciclo de Primaria? ¿Cómo se ven reflejadas las experiencias de los docentes en publicaciones de periódicos sobre el tema?

Objetivos

General

Describir las experiencias de un grupo de docentes del Segundo Ciclo de Primaria en el enfoque por competencia del diseño curricular dominicano y comparar dichas experiencias con publicaciones en periódicos sobre el tema de las competencias en nuestro país.

Específicos:

- Conocer las vivencias de los docentes de Segundo Ciclo de Primaria en el desarrollo de este enfoque por competencias.
- Identificar la formación del docente tras el desarrollo del enfoque por competencias en el Segundo Ciclo del Nivel Primario.
- Comparar las experiencias de los docentes del Segundo Ciclo de Primaria con publicaciones en periódicos sobre el tema de las competencias en nuestro país.

Justificación.

Con este tema se busca indagar más a fondo sobre el desarrollo en los docentes del Segundo Ciclo de Primaria tras la incorporación del nuevo currículo basado en competencias. Es necesario conocer las opiniones de aquellos responsables de poner en acción los principios que establece nuestro diseño curricular dominicano y que, a su vez, son de suma importancia en esta etapa final del grado de primaria. Ellos son los protagonistas de la historia del nuevo rumbo que se le trata de dar a la educación del país. Debe existir un balance entre lo que se vive y lo que se dice, y es por lo que también se busca saber qué dicen los periódicos sobre el manejo de este enfoque dado por el sistema educativo dominicano y encontrar un equilibrio en las informaciones.

Marco teórico

Competencias

El término de competencia no es un concepto unívoco, ya que este se encuentra entre múltiples acepciones que en su defensa llega a ser multidimensional, refiriéndose a diferentes niveles del saber. Centrado en el desempeño, el saber hacer, en este llegan a articularse y concentrarse dichos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y estos a su vez tienen que llegar a ser congruentes con la situación contextual, llegándose a manejar la complejidad del problema. (Morales y Varela, 2015).

Se llega a entender como competencias al conjunto de características que llegan a permanecer en las personas poniéndose de manifiesto en la ejecución de una tarea o trabajo, teniendo una estrecha relación con el rendimiento laboral y es la que a su vez llega a cambiar lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual. (González, 2006)

Competencias en educación.

Hoy en día es un objetivo de la escuela lograr el establecimiento de las competencias disciplinares, esas que se desarrollan a lo largo de la vida del individuo. En contraste con el mundo cotidiano, en la escuela dichas competencias llegan a desarrollarse a través de un plan, diseño y programación de las condiciones propicias para esas competencias vinculadas con el conocimiento de diversas disciplinas (Ribes, 2011).

Aquello que está sin aclararse en el nuevo currículo es lo que se ha estado entendiendo como conocimiento. Existen muchas variables conceptuales del término de competencia y solo existen propuestas de carácter pragmático que apuntan a exigencias de carácter económico-productivo ante situaciones socioeconómicas muy competitivas. Es necesario entender que la educación es más y pone otros valores, más allá de los intereses de mercado y más allá de visión pragmática (Álvarez Méndez, 2008).

Ciertamente este tema de las competencias ha llegado a formar parte de un ámbito discursivo en nuestros días y de los discursos actuales en la educación. En la perspectiva de dicho planteamiento, sin embargo, no se queda en lo discursivo, sino que incorporan mejoras en los procesos educativos, pero llega a ser necesario resolver algunas cuestiones fundamentales. Viene a ser necesario clasificar la genealogía de conceptos como el de las competencias para comprender la manera de reconstruir aspectos de un momento histórico específico (Díaz Barriga, 2006).

Dentro de los intereses fundamentales del concepto de competencia está el de proporcionar una mirada original para abordar un aspecto complejo en la educación escolar; cuando se menciona la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares, se está haciendo referencias a las decisiones relativas a lo que debe esforzarse en aprender el alumnado y a lo que el profesorado intenta enseñar en los centros educativos. Tras esta idea anterior planteada se entiende que este concepto reside sobre todo en los matices que se aportan a la manera de entender el aprendizaje que se llega a promover mediante la educación escolar (Coll, 2007).

Existe cierto debate teórico sobre la posibilidad de que las competencias no pueden ser enseñadas, sino que solo pueden ser desarrolladas, dado al carácter contextual de las competencias. En este debate persiste la idea de que es imposible determinar la enseñanza de las competencias, ya que se llevan a cabo en situaciones concretas y en momentos determinados dado el carácter fuertemente procedimental y actitudinal de estas. Se ha llegado a la conclusión de que es un debate irrelevante, pues en todo proyecto de enseñanza la intención es fijar unos resultados basados en una situación que llega a situarse en el futuro, se educa con la finalidad que no es inmediata, sino que lo que hoy se está enseñando y llega a aprenderse puede ser utilizado en alguna realidad futura (Zabala y Arnau, 2007).

Educación en competencia supone preparar a esta generación para desempeñar un papel exitoso. Desde la perspectiva interpretativa de Scheffler 1965 no parece impertinente el tratamiento de este tema entre la distinción del saber qué y saber cómo. En la educación basada en competencias, se acentúa el saber cómo, en la línea del entrenamiento, mientras que la educación tradicional se sitúa en la línea del saber qué. Las competencias hacen referencia a la realidad entre grados de complejidad dependiendo de la exigencia de los requisitos para lograr algo (Hoz, 2011).

El currículo anterior y el cambio hacia las competencias.

Tras el paso de los años noventa la Rep. Dom. Se vio en la necesidad de inicial la nueva estructura del nuevo currículo en base a los contenidos, el cual debía ser manejado de forma en que los temas de enseñanza que lleguen a ser memorizados con el único objetivo estratégico de llegar a aprobar los exámenes. Desde esta óptica la función real de la escuela debía de ser la que transmita un saber acumulado, acabado y general, el cual debía de ser común para todos los sujetos (SEEBAC, 1994).

Este nuevo currículo tenía como eje principal al alumno, haciendo mucho énfasis en su formación humana, cívica, patriótica, ética y estética, capacitándolos para transformarse a sí mismos y su alrededor. En dirección a responder a las características de nuestra sociedad, promoviendo la transformación, asumiendo con esto los saberes de la cultura popular y conocimientos universales, estimulando así la producción y creación de conocimientos en contexto culturales. (SEEBAC, 1994).

Como toda propuesta curricular el antiguo currículo define de manera explícita sus propias características, las cuales se resumen en flexibilidad, apertura y participación. En el diseño curricular flexible los autores del proceso (docentes) lo adecuan teniendo en cuenta los diversos factores en distintas situaciones de forma particular, respetando los intereses del alumnado. En su diseño abierto, promueve su enriquecimiento a medida que la sociedad lo exija o lo requiera, posibilitando al docente programar actividades, tomando en cuenta las necesidades con cada grupo. Y es participativo, le otorga oportunidades de aportar, reflexionar y actuar a los agentes involucrados en el proceso. (SEEBAC, 1994).

Dado el cambio del tiempo y la necesidad que era requerido en el mejoramiento de la calidad educativa, se determinó un cambio de enfoque, uno que realmente responda a los múltiples desafíos que se le presenten, atendiendo a la diversidad y ritmo de aprendizaje, exponiéndolos a varias experiencias. Con el enfoque por competencias se busca movilizar el conocimiento, comprender la funcionalidad del aprendizaje para un contexto específico y con esto dar un lugar al aprendizaje significativo. (MINERD, 2016).

“La información se considera importante en la medida que sirve para satisfacer las necesidades humanas. El conocimiento tiene sentido cuando es aplicable a los problemas de la vida” (Castillo, 2005, p. 28).

Ha sido evidente notar que no basta una educación que se base en el almacenaje de contenidos en la memoria de los alumnos y que de forma periódica se esté evaluando sus recuerdos y qué han olvidado por medio de un examen. Es responsable el sistema educativo de facilitar los procesos para que los estudiantes tengan un mejor desempeño, logrando ser competentes. (Castillo, 2005).

El enfoque de la educación basada en competencias fue asumido en fechas del 2003-2012 mediante el plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana. Es aquí donde se trata de llevar la educación a un nivel significativo y que parta de las necesidades de la vida cotidiana, logrando que el aprendizaje del sujeto sea permanente y con libertad de él mismo evaluarse y que a su vez, los padres puedan interpretar los resultados de las evaluaciones escolares. (Castillo, 2005).

El enfoque de competencias en el diseño curricular dominicano.

En los últimos años se ha estado dando denominaciones al enfoque de competencias en la educación. Desde diversos sectores se ha estado impulsando el empleo de este concepto, el mismo apareció con mucha fuerza a mediados de los años ochenta, convirtiéndose muy rápido en una estrategia prometedora de la formación, que permitiera la certificación de sus destrezas. (Díaz Barriga, 2006).

A raíz de los cambios notorios a través de los tiempos ha surgido la necesidad de introducir el enfoque por competencia en el ámbito de la educación, con esto el Ministerio de Educación de la República Dominicana ha asumido este enfoque y a redireccionado su currículo en base a este. El mismo Tobón habla sobre las competencias refiriéndose a ellas como un proceso complejo del desempeño en un determinado contexto y con mucha responsabilidad. Este enfoque desde el punto de vista educativo amerita de cambios y transformaciones en todos sus niveles, es un gran compromiso seguir con este enfoque, con esto se obtiene una docencia de calidad y se asegura el aprendizaje de los estudiantes. (Tobón, 2006).

La educación basada en competencias es en pocas palabras un enfoque de la educación social del saber hacer, incluida en cada una de las relaciones humanas en sus complejas manifestaciones. Los tres agentes principales de ese enfoque (estudiantes, docentes, escuela) llegan a ponerse a tono con lo cotidiano, concentrándose en las necesidades para poder responder con éxito a los diferentes desafíos de la naturaleza y la sociedad. (Castillo, 2005).

La Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004 citado por García (2011) expone que este nuevo modelo educativo llega a entenderse como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, integrando en sí misma el saber cómo, lograr que sea posible que el educando pueda generar un adecuado manejo de la cultura y desarrollo personal, donde la participación ciudadana sea incluida con el fin de llegar a ser un humano productivo.

El enfoque por Competencias conlleva a una movilización de los conocimientos e integrarlos como partes de un todo, asumiendo con esto que los alumnos pueden aprender mejor si tiene una visión más amplia del problema que requiere enfrentar (Feito, 2008).

Cuando lleguemos a dirigir de forma adecuada un enfoque donde la adquisición y desarrollo de las competencias generales se compacten, lograremos destacar probablemente esas necesidades de enseñar a los alumnos a transferir sus conocimientos aprendidos en situaciones meramente concretas a otras situaciones distintas. Este tipo de enfoque llegará a ser ese faro de luz en la necesidad de trabajar las competencias y donde cuyo aprendizaje logre promoverse en contextos distintos. (Coll, 2007).

Una actuación competente incluye conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pero ciertamente el todo no es igual que la suma de sus partes; el resultado llega a ser algo más completo. La verdadera esencia del concepto de competencias conlleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción; siendo aquí donde representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber qué al saber cómo. Sin duda que el método es importante, pero no deja de lado de ser una mera cuestión técnica, que se vale de los principios y del marco conceptual que se le otorga dentro del diseño que representa el currículo como un todo, sentido y significado (Álvarez Méndez, 2008).

Para que se pueda lograr una pedagogía que cumpla con fines diferenciadores debe andar en búsqueda de la optimización del espacio que existe entre el registro del desarrollo y el de los contenidos, competencias y actitudes si están disponibles. El enfoque por competencias llega a trabajar como un agente doble, pues este complica y simplifica al mismo tiempo el problema de la situación del aprendizaje. Lo complica cuando presenta ciertas situaciones de aprendizaje que no solo son ejercicios escolares individuales, sino tareas abiertas y a menudo colectivas y al mismo tiempo, simplifica el cómo se ajustan las situaciones y del cómo aprende bajo las posibilidades e intereses de cada uno. (Perrenoud, 2009).

Este tipo de enseñanza basada en el desarrollo de las competencias para la vida es la que hoy día se ha estado implementando en los currículos oficiales de la mayoría de los países de Latinoamérica. De alguna forma se ha entendido que es la respuesta al informe de la Unesco de 1996 sobre los pilares de la educación. Es necesario entender que el paso de un modelo centrado en el aprendizaje por conocimiento a uno que se basa en la formación en las competencias exige un cambio en la forma de enseñanza. La metodología del docente es lo que marca la diferencia en este enfoque, la enseñanza en las competencias exige una combinación en diversos métodos. (Zabala, 2009).

Individualizar el recorrido de la formación y trabajar en ciclos.

Normalmente en los niveles de primaria y de la Secundaria obligatoria es frecuente que el enfoque por competencias se asocie a los inicios de los ciclos del aprendizaje. Es necesario entender que trabajar en ciclo no erradica las desigualdades y el fracaso educativo que llegan a encontrarse. El enfoque por competencias llega a controlar los espacios-tiempos y propician la individualización del recorrido de formación. (Perrenoud, 2009).

En los últimos años los planes de estudio de la Educación Básica han sostenido la idea de que la educación se centra en el aprendizaje, dado a esto el estudiante es un protagonista activo, esta idea es sustentada por diferentes corrientes psicológicas, constructivistas y pedagogos clásicos, apoyándose en la idea de que desarrollan habilidades totales del individuo, es por esta razón que se entiende que el enfoque por competencias retoma fuentes históricamente ya puestas en práctica en la educación formal. (Trujillo-Segoviano, 2014).

El diseño curricular dominicano y las competencias fundamentales.

La base de la revisión y actualización curricular (2016) expresa que una de las tareas fundamentales de todo sistema educativo es formar una ciudadanía responsable, tolerante y solidaria que llegue a contribuir a un propósito igualitario y equitativo de género, y con esto crear espacios sociales de bienestar y convivencia pacífica entre todas las personas de una comunidad.

Las competencias llegan a desarrollarse de una forma gradual que logran mantenerse a lo largo de la vida, su finalidad es ayudar el mejoramiento de la calidad de vida y el equilibrio del medio ambiente junto con el desarrollo de la sociedad. Las expresan en mayor relevancia las intenciones educativas y su valor significativo. Forman parte del desarrollo integral del ser humano en sus facetas. Describen las capacidades necesarias para la realización de las individualidades y para su adecuado aporte y participación en los procesos democráticos. (MINERD, 2016).

Las competencias de los docentes llegaran a ponerse de manifiesto no solo en su manera de enseñar, sino al evaluar, dado a que estas deben estar en concordancia. La forma en cómo el docente llega a utilizar la evaluación, llega a condicionar al estudiante el modo de cómo el estudiante busca la manera de aprender. El propósito de la evaluación es identificar lo que los estudiantes han logrado y a su vez, lo que les falta por lograr. (MINERD,2016).

Perfil del docente de Primaria.

Bajo los requerimientos del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) en referencia a la necesidad de la formación junto con la enseñanza, Valdemoros, Lucas-Molina (2014) llegan a vincularla con la adecuada identificación de esas competencias profesionales en los docentes, logrando una reducida en los contenidos o manejos en las evaluaciones en las competencias.

En el diseño de la formación basada en las competencias se requiere recorrer un camino donde se logre identificar las competencias de los estudiantes y, por ende, debe existir un perfil docente que logre estar alineado al diseño de dicho currículo. En un estudio se determinó que el cambio del perfil docente tradicional hacia el perfil basado en competencias es necesario en gran manera, ya que conducirá a lograr transformaciones que lleguen a vincularse con la sociedad. Apoyándose en alcanzar transformaciones intelectuales, cuando se promueven las competencias necesarias para llevar a cabo investigaciones sobre su propio trabajo. (Galvis, 2007).

Formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de «hacer clases» y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales. El enfoque por competencias añade a las exigencias de la centralización en el alumno la pedagogía diferenciada y los métodos activos, ya que éste también invita firmemente a los profesores a: considerar los saberes como recursos para movilizar, adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar, establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico. (Perrenoud, 2006).

El sistema educativo no puede formar profesionales específicamente para las necesidades laborales para un futuro inmediato, el trabajo del docente es ayudar a los futuros profesionales a ser competentes, el mismo poseería la habilidad de trabajar en equipo, capaz de colaborar y apoyarse en otros y apoyarlos; también deberá ser sensible al contexto social en el que trabaje y socialmente responsable. Deberá ser flexible, saber tomar decisiones y llegando a ser capaz de movilizar sus recursos. El docente debe de dar paso a ser una figura mediadora y facilitadora, siendo necesario a dedicar parte de su tiempo a la observación en el desempeño de sus alumnos. (Monereo y Pozo, 2007).

Phillipe Perrenoud 2004 señala que es necesario rescatar el término de competencia docente la cual equivale a un grupo de valores, creencias y compromisos, sin dejar de lado los conocimientos técnicos, capacidades y actitudes de los docentes. La gestión y monitoreo de las competencias docentes se estructuran por medio de un perfil profesional, estos aspectos son traducidos en términos de capacidades, tareas y funciones que desarrollan en el ejercicio de su respetiva profesión. (Sánchez, 2011).

Análisis valorativo del proceso de las Competencias Primaria.

Según un estudio analítico creado en España sobre el impacto de la incorporación de las competencias arrojó resultados pertinentes para esta investigación. La formación del maestro, tanto de manera inicial académica en base a su titulación como su formación específica en el marco de las CCBB se muestra como un factor determinante en el proceso de implementación competencial. Los docentes con mayor grado de titulación, maestros con licenciatura,

manifiestan una mayor vinculación, estadísticamente significativa al trabajo basado en competencias, con relación a los maestros con dobles especialidades de magisterio, y con aquellos que solo poseen una única especialidad en todas las variables de estudio. (Méndez, Méndez, Fernández-Río y Francisco, 2015).

Cuando el trabajo logra realizarse en conjunto, los nuevos aires de innovación llegan a ser más ligeros. En los centros educativos en Oviedo los docentes llegaron a afirmar que el trabajo coordinado en los centros llega a ser bajo para poder realizar una secuenciación de las acciones para el desarrollo de las competencias en los distintos ciclos. Es por lo que este tipo de trabajo llega a presentarse como un factor condicionante en la incorporación de las competencias en las aulas. Dicho esto, se ha entendido que en los centros donde se lleva a cabo una labor entre los profesores, se logra alcanzar resultados altos y significativos. (Méndez, Méndez, Fernández-Río y Francisco, 2015).

Método

Diseño.

El diseño de esta investigación es de tipo cualitativo, pues está orientada a comprender una sucesión de eventos posibles, siendo contadas como historias de procesos, hechos y experiencias ensambladas en una narrativa general. (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

Participantes / muestra.

Los participantes de esta investigación fueron 6 docentes de nivel primario del Segundo Ciclo, entre las edades de 38 y 60 años, en una escuela de la localidad de bajos de Haina, distrito 04-06. Estos participantes eran de las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua Española, de los cursos 4to, 5to y 6to del Segundo Ciclo de Primaria. A la misma vez, se realizó la búsqueda de 25 fuentes titulares de periódicos referidos al tema de las competencias entre las fechas 2006-2019.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Fue realizada una entrevista la cual estaba compuesta de 20 preguntas, estas preguntas se inclinaban a conocer su oficio como docente, su tiempo en el servicio y sus opiniones en base al tema de las competencias, y el cómo se ha desarrollado el proceso de este enfoque desde sus inicios, la misma tuvo un tiempo de respuesta de 25 a 30 minutos cada uno de los entrevistados. Junto con esto fueron analizados de 20 a 25 artículos periódicos referidos al tema tratado, esto se hizo organizándolos en un cuadro, en cada columna estaría dividida por: nombre del título, nombre del periódico, fecha, quien publica, enlace para encontrar dicha información y una breve reseña de lo que trata dicho artículo.

Procedimiento.

Se le solicitó el permiso a la escuela para la realización del proceso de entrevista para lograr sopesar los resultados de dicha investigación a través de una carta del instituto dominicano de evaluación e investigación de la calidad educativa (IDEICE). Esta solicitud fue presentada a la directora del centro educativo, quien accedió a que sea realizado dicho procedimiento investigativo. Con la solicitud firmada y sellada, se procedió a realizar la entrevista a los docentes. Con este instrumento se llegó a conocer las experiencias y opiniones en el tema del

enfoque de las competencias en el nuevo currículo dominicano. De igual modo se estuvo organizando de forma sistematizada cada uno de los artículos encontrados en los titulares, para mejor enfoque de lo que se quería conseguir en la investigación.

Resultados

Sistema de categoría de entrevistas.

Como resultado del análisis de las entrevistas individuales realizada a los docentes del Segundo Ciclo de Primaria, sobre el tema del enfoque por competencias, las categorías que se alcanzaron a obtener fueron seis en total:

Inicios en la docencia

1. Logros obtenidos en sus estudiantes
2. Dudas del enfoque por competencias
3. Responden a las necesidades del estudiante
4. Técnicas desarrolladas
5. Apoyo del equipo de gestión

A continuación, se exponen los hallazgos principales por cada categoría de información.

Inicios en la docencia.

Esta categoría se refiere a los inicios del docente en el sistema educativo, en este se daría a conocer cómo empezó a formar parte de un cuerpo docente y a su vez los pasos dados para alcanzarlo. Cada uno de los entrevistados cuenta con una forma particular de contar sus inicios en la docencia, como es el caso de la docente 1G que nos dice: “Primero estudié educación, después bueno, en ese tiempo que hace ya 19 años no había concurso. Yo investigué los pasos necesarios para yo poder incursionar en el espacio correspondiente, entonces después que yo tuve toda la información necesaria yo busqué mis documentos entonces lo sometía al distrito educativo entonces me lo mandaron para allá para el MINERD, salió mi nombramiento para acá para esta escuela”.

Logros obtenidos en sus estudiantes.

Esta categoría se refiere a como el docente ha visto los logros obtenidos por los estudiantes mediante este enfoque por competencias. Ha de saberse que en este resultado se pone en evidencia su trabajo como docente y su dominio en las aulas es medido por las competencias que el estudiante va tomando en el proceso de su intervención. En los entrevistados se pudieron muy buenas respuestas, y en dos se pudieron obtener similares respuestas, como fue el caso de 2G cuando dijo: “Está bien bueno, un poco como lento, porque es que yo digo que desde el hogar hay poca ayuda de los padres para sumarse, porque todos somos escuela, los padres también pertenecen y deben ayudar, y los padres como que no colaboran, a veces lo mismo niño no poseen como ese deseo de colaborar, de trabajar”.

Dudas del enfoque por competencias.

Esta categoría se refiere al factor “duda” que puede existir en el docente mediante el proceder de este enfoque. Ciertamente para el docente con experiencia y dentro del proceso, puede ver detalles que les llegue a generar dudas y que llegue a provocar cierto descontento con el sistema educativo o de la escuela en cuestión. En este caso el sinónimo de la duda también recae en las dificultades que llegan a encontrar los docentes en este enfoque, así mismo como nos dice 3G: Dudas, yo no diría dudas sino debilidad hoy en día yo veo desde arriba mucha permisibilidad y que hay que hacer con una organización, porque hay cosas que se ven a largo plazo no a corto plazo, a largo plazo porque le digo esto por los mismos niños, si hay algo que yo hasta quisiera que lo quitaran, la promoción automática eso ahora sé que se está evidenciando y yo vivo un ejemplo, yo estoy trabajando un ejemplo de eso yo me fui a lo que los colegios no lo trabajan así sino en el sector público hay que promover el niño de Primero a Segundo de Segundo Tercero sin que sepa nada y también por la edad, entonces eso después se va a reflejar en curso mayores, usted no va a creer, esto es quinto grado y yo estoy alfabetizando aquí también, tú te crees que sea justo, en otro tiempo no se usaba, en los colegios no se ve eso es los colegios el que se quemó, se quemó, entonces yo digo pero ven acá, pero bueno pasaron por otros cursos y como que en quinto grado no sepan leer, yo recibí niño aquí que no, hasta las vocales la confundían, entonces yo creo que hay que hacer una organización desde arriba ¿para qué? para quitar eso.

Responden a las necesidades del estudiante.

Esta categoría menciona las acciones realizadas por el docente ante las necesidades de los estudiantes. Como bien se sabe, en un aula de clases existen diferentes necesidades, las cuales deben ser cubiertas en gran totalidad por el docente, el cual debe buscar cualquier medio posible para lograrlo. Los entrevistados fueron sensatos al exponer sus puntos de vista en cuanto a las necesidades que se han encontrado en su aula de clases, así nos cuenta la docente 4C: Busco diferentes estrategias si no voy donde mi compañera o la coordinadora porque un equipo el maestro de todo no lo sabe y para mejorar el aprendizaje de los alumnos tenemos que unificar saber es de otro compañero si es necesario.

Técnicas desarrolladas.

En esta categoría hace referencia las técnicas que ha llegado a desarrollar el docente durante su práctica docente y del mismo modo qué tan efectivo ha sido su evaluación. Conociendo que es necesario tener a mano esas herramientas y técnicas de apoyo que faciliten nuestro trabajo el docente, en este nuevo enfoque le ha sido necesario desarrollar ciertas técnicas, como ha sido el caso de la docente 5C que nos dice: Uso la técnica de la rúbrica de salida más es más fácil para yo decirle a mi labor porque puede evaluar en menos tiempo una cantidad de estudiantes que no se podía en un pasado, se me hace un poco más difícil no imposible sino un poco más difícil, porque tenía que hablarle a uno a través de la técnica, en menos tiempo que el pasado, las emociones en clase con los estudiantes siempre usaba la psicología, estaba pendiente y estoy trabajando fuertemente sobre eso.

Apoyo del equipo de gestión.

En esta categoría se pone en evidencia el apoyo que recibe el equipo docente del equipo de gestión. Dentro de las aulas se pasa un sinnúmero de situaciones que el equipo de gestión debe conocer y manejar, facilitando así el buen trabajo del docente y ayudándolo a cumplir con la meta propuesta de la enseñanza. Los docentes entrevistados mostraron en común su inquietud con el trabajo realizado por el cuerpo de gestión, como nos dice la docente 6C:

Bueno, yo diría que más recursos porque hablamos mucho de la tecnología, sin embargo, usted que no está haciendo entrevista puede observar que todavía tenemos pizarra que hay que escribir con tiza, que necesitamos tener la tecnología en las aulas para poder llevar a cabo todo ese enfoque que presenta el nuevo diseño curricular.

Sistema de categoría artículos de periódico.

Como resultado del análisis de los diferentes artículos de periódicos sobre el tema de las competencias, se logró categorizar en tres las informaciones encontradas, las cuales fueron:

1. La escuela
2. La educación por competencias
3. Los maestros

La escuela

En esta categoría se dejará conocer el papel de la escuela en nuestro sistema educativo. Sabiendo que, la escuela debe ser la institución que reforme y reorganice los aprendizajes necesarios para poder responder en la vida, hoy en día se ha estado viendo que esa función no se está cumpliendo en su totalidad, a pesar de los esfuerzos realizados tras las reformas realizadas al sistema educativo. Entre los artículos encontrados, referidos al tema de la escuela hacen dejar muy claro que la escuela no está ejerciendo su completa función, ejemplo de esto es lo que resalta P6: “la escuela, un espacio organizado y vertebrado por lineamientos de la sociedad y del currículo para hacer posibles experiencias de desarrollo humano y de desarrollo intelectual de los ciudadanos. Esta tríada no es ingenua, es eminentemente política y marca una dirección determinada a la hora de valorar el Siglo XXI desde el cual nos movemos y actuamos”. (Dinorah García Romer, 2017, 3er párrafo).

La educación por competencias.

En esta categoría, viene a ponerse en relieve un término muy debatido durante mucho tiempo, las “competencias”, el cual hace la mención a la capacidad que ha de tener el individuo para resolver una situación presentada, la misma es la que se ha estado promoviendo su utilidad en nuestro sistema educativo y lograr con esto poder insertar al área laboral al estudiante, contando con las capacidades que demanda la sociedad de hoy día. Entre los artículos encontrados sobre este tema, se hace muy clara la idea de la dirección que lleva este término y cómo debe ser tomado en nuestra realidad, haciendo referencia de esto está el P2: “Hoy la educación que se requiere es la que forma en contenidos socialmente válidos, a partir del desarrollo de competencias y capacidades. Es decir, que el desarrollo de competencias supone la puesta en práctica de un conjunto de capacidades, habilidades, destrezas y tonalidades afectivas que activen el pensamiento, por lo cual, se hace necesario un cambio urgente de actuación de las escuelas y universidades, de sus docentes y alumnos, y del resto de los interlocutores de la comunidad educativa, que afronten la educación con nuevas concepciones y estrategias didácticas”. (Emilio Vargas, 2017, 5to párrafo).

Los maestros

En esta categoría se deja evidenciado que es necesario que el maestro tenga las capacidades alineadas al nuevo enfoque que hoy día estamos manejando, ciertamente en las evaluaciones recientes no se ha estado viendo un buen avance aplicativo, aunque se está haciendo el esfuerzo, referido a esto el ministro de educación habla de lo necesario para lograr calidad

en este nuevo enfoque en el que nos hemos montado, el P4 dice: “En la promoción del nuevo currículo, Navarro dice que sin el plan toda inversión que se haga en materia pedagógica y en formación de maestros no tendría un impacto muy grande en el desarrollo de una mejor educación”. (Lisania Batista, 2017, 6to párrafo).

Discusión

El hablar de las competencias que debe poseer un individuo que pasa por las manos del sistema educativo es hablar de un tema envuelto de polémicas, ya que no se ha llegado a producir un balance entre la teoría y la práctica. Se han hecho intentos donde se ha querido involucrar todo lo que conlleva entender el término de competencias con la realidad que se vive, pero a veces el mismo contexto no permite alcanzar los logros esperados.

Se pudo conocer cómo ha sido el proceder vivencial de los docentes del Segundo Ciclo de Primaria, sus altas y bajas en el sistema educativo con este nuevo enfoque. Comparado con lo dicho por Navarro en el párrafo 6 del P4 sobre las necesidades que se requieren en la formación de los maestros, llegó a ponerse en evidencia dichas necesidades, las cuales eran expuestas por algunos de los docentes entrevistados. Una de esas necesidades radica en el trabajo coordinado entre docentes, ya que, así como mencionaron algunos docentes de los centros educativos de Oviedo, según el estudio realizado por Méndez, Méndez, Fernández-Río y Francisco (2015), es imprescindible para lograr realizar una secuenciación de las acciones para el desarrollo de las competencias en los distintos ciclos. Es necesario entender que en los centros donde se lleva a cabo una labor entre los maestros, se puede lograr alcanzar resultados altos y significativos.

Se logró identificar el desarrollo de cada uno de los docentes de 2do ciclo de Primaria en su práctica formativa mediante este enfoque por competencias. Comparado con esto, se contrastó dicho desarrollo con lo mencionado en el P2 por Emilio Vargas específicamente en el 5to párrafo, cuando menciona que es necesario un cambio urgente de la actuación de los agentes involucrados en la educación, para lograr un mayor avance y junto a esto lo dicho por Coll (2007) cuando dice que solo cuando lleguemos a compactar la adquisición y el desarrollo de las competencias generales, lograremos que el estudiante llegue a transferir sus conocimientos.

Se pudo poner en evidencia, por medio a la comparación realizada entre lo que se dice y lo que se vive en el desarrollo del enfoque por competencias tratado en el país. Desde el punto de vista de Monereo y Pozo (2007) se ha llegado a entender que el sistema educativo no puede necesariamente formar profesionales específicamente para el área profesional para un futuro netamente inmediato, es a ser competentes en todo el aspecto de la palabra. Esto contrasta con lo que se vive en las escuelas, donde el maestro tiene que trabajar con lo que tiene a la mano, en poco tiempo y de manera eficaz, y en conocimiento del carecimiento de las competencias que se necesitan para lograrlo.

En el proceso de esta investigación, se presentaron algunas limitaciones, entre las cuales es preciso mencionar el tiempo; en inicios esta investigación se enfocaba en otra dirección, pero el tiempo no era suficiente para poder conseguir lo que se esperaba. Otra de las limitaciones se encontraba en la aplicación del instrumento (la entrevista); buscando la facilidad de hacer el trabajo más rápido, se procedió a utilizar una aplicación que redactara el audio mientras se entrevista y cuando se estuvo recolectando la información, se perdieron algunas informaciones, siendo necesario utilizar artículos de periódicos y hacer un análisis comparativo. Este último proceso provocó un retraso significativo en la investigación.

Conclusión

En base a lo trabajado se concluye que:

A pesar de los años que se tiene en ejercicio con el enfoque por competencias, continúa siendo necesario reorientar lo que está con lo que se necesita, ya que hay casos en lo que el docente debe trabajar fuera de su horario de clases para cumplir con lo que se necesita, trayendo esto algunos disgustos a los docentes.

Es necesario implementar algunas medidas que ayuden a alinear lo que se dice con lo que se vive, muchas son las realidades teóricas que se buscan integral en la realidad de las escuelas, pero hay pasos que deben agotarse para lograrlo y es lo que necesitamos como sistema educativo.

Hacer coherente lo que dice el diseño con lo que vive el maestro en la realidad, es prácticamente difícil, solo hay que fijar las normativas pertinentes que regulen los procesos de los agentes involucrados en este proceso unomativo, donde cada uno asuma su participación.

Al departamento de gestión; es imprescindible buscar las alternativas pertinentes para lograr un equilibrio entre lo que se quiere y lo que se necesita en la escuela y con esto lograr lo que se busca.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. (2008). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, España: Editora Morata, S.L.
- Castillo, F. (2005). *Educación basada en competencia*. Rep. Dom. Offigrafic, impresos y algo más.
- Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39. Recuperado de <https://sites.google.com/site/labarcausaertm/Anexo6C1...pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*. *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Feito, R. (2008). *Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino*. *Andalucía Educativa*, 66, 24-36. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/151/00120123000017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Galvis, R. V. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. *Acción pedagógica*, 16(1), 48-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>
- García, J. (2011). *Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11 (3), 1-24. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10225>
- González, V. (2006). *La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa*. *Revista de Educación*, 21(8), Universidad de Huelva. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2284985>
- Hernández, Fernández y Baptista, (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill ed (6), 1-634 pag. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hoz, A. (2011). *El problema de las competencias en la educación general*. Bordón. *Revista de pedagogía*, 63(1), 47-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601021.pdf>

- Méndez, D.; Méndez, A.; Fernández, F., (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183841>
- MINERD, (2014). *Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo (4ro., 5to. y 6to.)*. Santo Domingo, República Dominicana, recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/dominicanrepublic/dr_upr_2014_spa.pdf
- MINERD, (2016). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo, República Dominicana, Recuperado de <http://www.educando.edu.do/portal/wpcontent/uploads/2016/07/BASES.pdf>
- Monereo, C. y Pozo, J. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 370(12), 12-18. Recuperado de <https://maaz.ihmc.us/rid=1GLSWYC7N-Y2LLHH-H7H/Competencias%20para%20convivircon%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Morales, J. y Varela, M. (2015). El debate en torno al concepto de competencias. *Investigación en educación médica*, 4(13), 36-41. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v4n13/v4n13a7.pdf>
- Perrenoud, P. (2006). Construir competencias desde la escuela. Paris, Francia. J. C. Sáez Editor. Ediciones Noreste, (1), 1-19. Recuperado de http://profordems.uapuz.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/08/016_perrenoud_03.pdf
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria* (16), 45-64 Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677004>
- Renata, G. (2011). Método educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista actualidades investigativas en Educación*. 11, 1-25 recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10225/18088>
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. Bordón. *Revista de pedagogía*, 63(1), 33-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3600075.pdf>
- Sánchez, J. J. (2011). Nuevos desafíos en la formación del profesorado. *Revista electrónica*. 36 (14,1), 1-358. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/download/207401/166061#page=153>
- SEEBAC, (1994). *Fundamentos del curriculum*. Santo domingo, Rep. Dom. Editora de colores, S. A.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca, Chile: Proyecto Mesesup. Recuperado de https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Trujillo-Segoviano, (2014). *El enfoque en competencias y la mejora de la educación*. Ra Ximhai, 10(5), 307-322. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>
- UNESCO. (2006). *Dominican Republic. world data on education, 6ta edicion*, (30). Recuperado de https://www.oei.es/historico/pdfs/Dominicana_datos2006.pdf
- Valdemoros, Á., y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de Primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula abierta*, 42(1), 53-60. Recuperado de <https://bit.ly/2NDbDMp>
- Zabala, A. (2009). Desarrollo curricular de las competencias básicas. El ámbito común o de tutoría. *Aula de Innovación educativa*, 180, 20-25. Recuperado de http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/escola_inclusiva/diee3/modul_4/au18005_zabala.pdf
- Zabala, A.; Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. Barcelona, España. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46.



Relevancia de la Educación Inicial para un Desarrollo Integral.

Ruth Ester Peguero Guerrero

Educación Inicial

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) Recinto Juan Vicente Moscoso

Resumen

La Educación Inicial es una fase fundamental, donde se establecen las bases para el progreso integral de los infantes, cuyo rendimiento académico, durante la escolaridad posterior, se ve influenciado por ello. Por lo que, esta investigación tiene como objetivo general describir la relevancia del Nivel Inicial para un desarrollo integral de los niños y niñas. Y como objetivos específicos, identificar la importancia del desarrollo de las distintas dimensiones, habilidades, aptitudes y destrezas, desde la primera infancia y su influencia en el éxito escolar posterior, y, por último, he de destacar la valoración que se le da al nivel por parte de los padres, madres, y/o tutores, maestras de Educación Inicial.

Para enriquecimiento de este, se extrajo información de fuentes secundarias y primarias, constituidas por cinco padres, madres y/o tutores, y cinco maestras con experiencia y preparación en el área de Educación Inicial, informaciones que fueron recogidas por medio de entrevistas semiestructuradas basadas en guías de preguntas, artículos de revistas científicas y libros recuperados de la web. En los resultados se encontró que el Nivel Inicial se constituye como una base fundamental para el perfeccionamiento de las distintas extensiones que constituyen a los impúberes, en su ser. Y que la incidencia de este, en la vida de un estudiante, tiene efectos positivos, ya que, da lugar a una preparación de los discentes para afrontar los retos de las etapas de escolaridad restantes, dando lugar al éxito académico y, por consiguiente, evitando la repitencia de curso.

Palabras clave:

Educación Inicial, Desarrollo Integral, Primera Infancia, Éxito Escolar.

Introducción

La presente investigación responde al título de Relevancia de la Educación Inicial para un Desarrollo Integral, el cual ha surgido a raíz de la preocupación que produce los resultados arrojados por distintas pruebas de conocimientos en las que los estudiantes han obtenido bajas calificaciones, entre estas, Evaluación Diagnóstica de Tercero y Sexto 2018, Estudio e Educación Cívica y Ciudadana, PISA 2015, entre otras. Donde en esta última, según estudios realizados a sus resultados, salió a relucir que los estudiantes que pasaron menor cantidad de años en el Nivel Inicial obtuvieron menores calificaciones (Cruz y Morales, 2019). Además, resulta preocupante, la poca valoración que se le da al nivel elemental de la educación, como esencial para un mejoramiento de los procesos intelectuales de los estudiantes en edad preescolar, en consecuencia, la ausencia de dicho nivel en la escolaridad, del niño y la niña, se ve reflejada en su redimiendo académico posterior (Rivadeneira y Rolla, 2006).

Este estudio se interesa en la relevancia de recibir una Educación Inicial completa, porque supone un interés nacional, en cuanto a los alcances de calidad educativa, puesto que, según un estudio realizado, por Cruz y Morales (2019), los estudiantes dominicanos que no pasaron por este nivel, o dedicaron menos años de su vida a esta parte de la escolaridad, muestran un menor rendimiento académico, y esto se constituye motivo de preocupación.

Esta investigación, provocará que se dé paso a la valoración y reflexión, por parte de la sociedad, sobre el rol de la Educación Inicial, como base para optimizar las estructuras cognitivas, motrices y afectivas de los niños y niñas, que se verán afectadas, positiva o negativamente a largo plazo, por su incidencia o no, en la subsistencia de los estudiantes.

Planteamiento del Problema

Dadas las bajas calificaciones de los estudiantes dominicanos, en las distintas pruebas de medición de conocimientos y rendimiento académico, ha quedado demostrado que los discentes que pasan mayor cantidad de años de escolaridad en la educación inicial obtienen mayor éxito escolar (Cruz y Morales, 2019). Dicho nivel está conformado por dos ciclos, de los cuales el primero engloba los primeros tres años de vida y, el segundo, que incluye desde los cuatro y cinco años (Ministerio de Educación de la República Dominicana, [MINERD], 2016). Sin embargo, el sistema educativo dominicano ofrece como obligatorio sólo el último grado del segundo ciclo, en las escuelas públicas (Ley General de Educación 66-97). Por otro lado, a pesar de su función educativa, no deja de ser visto, sólo como un espacio de cuido y resguardo de los infantes (Escobar, 2006). Y no se tiene un control sobre la inscripción o no, de los discentes en estas edades, ya que existe número significativo de estudiantes que no han cursado esta etapa completa en su escolaridad, lo que se ve reflejado en su desempeño académico posterior (Domínguez, 2014).

Objetivo General

- Analizar la relevancia del Nivel Inicial para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Objetivos Específicos

- Identificar la importancia del desarrollo de las distintas dimensiones, habilidades, aptitudes y destrezas desde la primera infancia y su influencia en el éxito escolar posterior.
- Destacar la valoración que se le da al nivel por parte de los padres, madres, y/o tutores, maestras de Educación Inicial.

Justificación

La presente investigación se inclina a estudiar la relevancia de recibir una Educación Inicial completa, porque supone un interés nacional, en cuanto a los alcances de calidad educativa. Puesto que, de acuerdo con investigaciones realizadas los estudiantes que pasan mayores años de su escolaridad en el Nivel Inicial obtienen mayores logros académicos en las etapas de escolaridad posteriores. Esto se ve evidenciado en los resultados que arrojaron estudios a pruebas PISA 2015, ya que los estudiantes dominicanos que pasaron más de un año en el nivel inicial tuvieron mayor éxito en sus calificaciones, con relación a los que tuvieron acceso a un año o menos a esta educación (Cruz y Morales, 2019; Gamboa, 2016).

Determinar la importancia de recibir una formación inicial completa, dará lugar a la valoración de este nivel, por parte de la sociedad en general, y permitirá apreciar la labor que se realiza con los niños y niñas de la primera infancia. Lo que consiste, básicamente en fomentar en estos las aptitudes, habilidades y destrezas necesarias, que se adecúan al período de desarrollo evolutivo, para un progreso transversal que permea todas sus áreas, vislumbrándose en su desenvolvimiento y rendimiento escolar venidero.

Los resultados de esta investigación darán paso a la reflexión, sobre rol de la Educación Inicial, como base para procesamiento de las estructuras cognitivas, motrices y afectivas de los sujetos, que se verán afectadas a largo plazo.

Se han realizado investigaciones relativas a esta (Gamboa, 2016; Cruz y Morales, 2019; Domínguez, 2014). Se diferencia de las demás en que tiene un enfoque cualitativo, y a pesar de que consideran el rendimiento académico de aquellos discentes que pasaron por este nivel o no, buscan describir las habilidades, destrezas, dimensiones y aptitudes que se trabajan y/o estimulan en el Nivel Inicial y su repercusión en sentido general, llevando consigo al éxito educativo.

Marco Teórico

Nivel Inicial

En palabras del (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2016), el Nivel Inicial es donde se fundamenta el mejoramiento transversal de los niños y niñas. Permea la atención y formación ofrecida a los educandos desde su natalidad hasta los seis años. Apoya la instrucción sistémica y general de los discentes al suscitar el perfeccionamiento de las competitividades primordiales y la extensión de sus habilidades cognoscitivas, de lengua, cinéticas, sociales y afectivas (MINERD, 2016). Es, incluso, el momento favorable, como lo esbozan distintos expertos, para la asimilación de la realidad que los afecta (Misas y Pinto, 2014).

La relevancia del Nivel Inicial radica en que abarca el desarrollo de habilidades, unas en aspectos como el discernimiento de su propio ser y del contexto en el que se desenvuelven, otras en la corporalidad en todas las áreas sensoriales y coordinantes, vehemencia de conmociones y transmisión de códigos comunicantes, promoción del uso de la imaginación y originalidad en la creación de producciones, así como la socialización en relación con el acate de pautas básicas, moralidad (Cardemil y Román, 2014).

Se hace preciso poder conocer la forma en que las pericias incitadas en estas fases se acoplan a las lucubraciones y al trayecto de los infantes en otras fases de su vida académica, importantemente en los inicios de la Educación Básica. El Nivel Inicial es significativa influencia

en la edad temprana, ya que se encarga de aprovechar, lo mejor posible, las potencialidades y capacidades que poseen los infantes en edad temprana, de ahí la preeminencia de la enseñanza inicial (Escobar, 2006).

Primera Infancia

Los infantes, son individuos en proceso de desarrollo, con destrezas, cualidades y capacidades que se perfeccionan progresivamente en su relación con el contexto social y natural, cuyo proceso personal e integral se cimientan mediante la base de estímulos externos y reflexiones intrínsecas, formándolos como seres capaces de transformar sus patrones de pensamientos, a partir de diferentes medios, para el fomento del aspecto intelectual, social, personal y espiritual de sí mismos (Administradora de Estancias Infantiles Salud Segura[AEI], s/f).

Desarrollo Integral

Según Escobar, (2006) mediante las edades primeras, se lleva a término la gran parte de la producción de las células neuronales, y la construcción de uniones nerviosas en el cerebro; dicha transformación estriba de distintos coeficientes, entre ellos la efectividad de las interacciones con el entorno y multiplicidad de estímulos a los que el individuo está expuesto. Esto ha sido patentizado en escudriñamientos cuyas derivaciones exponen que la mayor parte del procesamiento de la inteligencia en los niños se ocasiona en los inicios de la vida (Egido, 1999; Escobar, 2006). Por esto, los soportes y lugares de formación proporcionados a los pequeños condicionaran el despliegue de sus competitividades, disposiciones y capacidades futuras (Cardemil y Román, 2014).

Por lo antes planteado, se constituye el Nivel Inicial como crucial, entonces, una formación apropiada es imprescindible para el óptimo desarrollo del infante como persona socialmente capaz. En esta fase se construyen las bases neuronales, fisonómicas, cognoscentes y psíquicas del individuo, que se presentaran durante toda su vida y que se arraigan en cíclicas fases de desarrollo. En esta evolución son esenciales las costumbres y las relaciones directas con el entorno en el que habitan y con los sujetos que emergen en su cotidianidad (MINERD, 2016).

La vigilancia y la inducción en la niñez primera se bosquejan desde un rumbo de transversalidad y de equidad, fundamentadas en los fundamentos de atención a la diversidad y de inserción, para el logro de la participación y aprendizaje sin sesgo de todos los niños y niñas, sin escatimar su realidad individual característica. Del mismo modo, se considera vital el involucramiento familiar y comunitario, como figuras y círculos naturales para el avance y aprendizaje de los niños y niñas en esta etapa (MINERD, 2016).

El Nivel Inicial propicia el desarrollo integral y el logro de aprendizajes significativos en todos los niños y las niñas, lo cual posibilita la construcción de conocimientos mediante la participación en experiencias ricas en oportunidades. Esto se logra con una labor educativa que promueva la interacción de la niña y del niño con el mundo físico o natural, en el contexto sociocultural, así como con sus pares y personas adultas, priorizando el juego como estrategia por excelencia en este Nivel (MINERD, 2016, p. 26).

Otros autores afirman que, los diseños de la instrucción precoz se orientan a la parquedad e importancia de que los niños y niñas tengan un acceso, insesgado y equivalente, a los saberes. De modo que se puedan ejercitar sus aptitudes y habilidades cognitivas y, a la vez, se desenvuelvan y tengan contacto con zonas y vivencias de aprendizajes que condesciendan al impulso de su aspecto socio afectivo, ético y moral. (Cardemil y Román, 2014)

Estimulación Temprana

La estimulación temprana es la sucesión de estímulos mediante ejercicios y de actividades con asento científico, con los que se fortifican el plano neuronal de los niños y niñas. Durante el proceso de la estimulación, se incrementa de forma adecuada la motricidad gruesa y fina, se estimula el área cognitiva, lenguaje, hábitos de salud y nutrición, social y emocional; así como el progreso particular, aptitudes y la producción de aprendizajes (Prensa Libre, 2010). Y, por consiguiente, este desarrollo va a depender de los estímulos que reciban y de las condiciones a las que se encuentran expuestos en el entorno en el que están inmersos (CNSS, s/f).

La estimulación que reciban debe iniciar desde la etapa fetal y mantenerse hasta los seis años. Pero se constituyen como responsables a los padres, madres, familias y la comunidad, de la tarea de que los niños y niñas reciban la estimulación necesaria de forma cotidiana y especializada (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s/f).

Esta, produce mejoras en las condiciones físicas, emocionales, cognitivas y sociales de los niños y niñas, fomentando su psicomotricidad, elevando el éxito académico, mejorando notablemente los resultados de las evaluaciones en todas las etapas educativas posteriores al Nivel Inicial (Barreno y Macías, 2015). Y de ahí la importancia del asistir al Nivel Inicial, ya que los niños y niñas están en contacto con profesionales que pueden detectar posibles dificultades en la adquisición de los aprendizajes, y poder brindar apoyo en los momentos precisos, de forma tal que se adecúe a las necesidades individuales de los niños y niñas.

Destrezas Motoras

La comunicación más fundamental es la que se lleva a cabo por medio de la utilización del cuerpo, puesto que en este se integran las coyunturas expansivas de información restantes, tales como: la oral, maleable, sonora, entre otras. Desde el nacimiento, el desarrollo se condiciona por la movilidad de la estructura corporal, pero a la misma vez, el bebé, tiene control de su corporalidad. La mayor parte de sus movimientos son involuntarios, es decir naturales, y surgen como réplica a una instigación extrínseca. Su sistema nervioso básico para la motricidad no está maduro en totalidad, por consiguiente, es preciso esperar que el crecimiento y el desarrollo permitan que los movimientos tengan mayor coordinación, control su postura y extremidades, les proveerán mayor equilibrio en las actividades cotidianas que lo requieran. Al niño pasar por los disímiles ciclos evolutivos, se va originando de forma continua, circunstancias que le asiente una mayor noción de su corporalidad para interactuar con el ambiente en el que emerge. (Pacheco, 2015)

Éxito Escolar

La educación en los primeros cinco años de vida promueve la creatividad, el conocimiento científico y el contacto directo al mundo de forma libre e interactiva, que será esencial para las experiencias que podrán adquirir los niños y niñas, y de este modo, utilizarlas en la construcción de los conocimientos necesarios para las etapas de escolarización posteriores (Misas y Pinto, 2014).

La primera infancia es el ciclo de la vida más favorable para incrementar las destrezas intelectuales, informacionales y sociales. El progreso formativo en esta fase media en un desempeño óptimo en las etapas ulteriores de la formación académica, en una deducción de la frustración académica y, en efecto, aminorar defección académica (Consejo Nacional de Seguridad Social [CNSS], s/f).

La Educación Inicial es considerada como una influencia positiva sobre el desempeño que se pueda exhibir en los grados posteriores, generando un círculo austero de desarrollo educativo y emocional, y promulgando la igualdad de oportunidades (Domínguez, 2014). La evidencia contribuida por la medicina, la ciencia y la misma educación dan el convencimiento acerca de la relevancia de recibir una atención temprana para el desarrollo integral de la infancia. Entonces, la estimulación que los niños y niñas reciban en espacios formativos durante los primeros años de vida, van a condicionar el desarrollo de sus talentos, aptitudes y capacidades futuras (Cardemil y Román 2014).

Y es por esto por lo que, evidentemente, asistir a clases en preescolar es significativo en la explicación de la obtención del logro escolar en la Educación Básica. Los niños y niñas que han tenido paso en la educación infantil consiguen mejor preparación para responder efectivamente a los retos y desafíos escolares que conjetura el período obligatorio y la educación formal, a diferencia de aquellos que han experimentado una formación inicial débil (Cardemil y Román 2014).

El entorno en el que se desempeñan los niños y las niñas en la primera infancia, así como su progreso y desenvolvimiento en su contexto natural y social, se ve influenciado por las evoluciones económico-sociales, a nivel científico y cultural en la actualidad. Es preciso tomar una visión de niños y niñas con magnas potencialidades, imaginativos, creativos, investigadores, que solucionan problemas, ayudan, entre otras aptitudes que facultan para sobrepasar con éxito los desafíos que se le presenten a lo largo de su vida. (MINERD, 2016)

Base Legal de la Educación Inicial en la República Dominicana

La educación dominicana se regula por la Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana No. 66-97, la cual garantiza su acceso a todos los habitantes del país, sin ninguna distinción. Esta a su vez, describe el sistema que organiza la educación del estado. Que se encuentra dividido en cuatro niveles: Nivel Inicial, Nivel Básico, Nivel Secundario y Nivel Superior (Ley 66-97, 1997).

El Nivel Inicial, está orientado a los discentes de menos de seis años. Se divide en ciclos, desde el nacimiento hasta los tres años y de cuatro a seis años. Este último ciclo se clasifica a su vez en Kinder y Preprimario que es ofrecido por el estado con carácter de obligatoriedad (Ley 66-97, 1997).

El Nivel Inicial, según la ley general de educación tiene como funciones contribuir en el desarrollo integral de todas las dimensiones de los niños y niñas, promover el estímulo de sus potencialidades, promover la integración de la familia en los procesos formativos de estos, incentivar la capacidad de establecer relaciones interpersonales, fomentar la creatividad y aprendizaje a través de actividades lúdicas y de su disfrute, fomentar valores, criticidad y asegurar su preparación para la Educación Básica (Ley 66-97, 1997).

El Nivel Primario o Básico, se divide a su vez, en un Primer Ciclo, que abarca desde el primer al tercer grado, y un Segundo Ciclo que incluye los grados desde cuarto hasta sexto grado. Dicho nivel tiene por funciones ofrecer los conocimientos básicos sobre la cultura dominicana, fomentar la igualdad entre los géneros, desarrollar el aprecio y cuidado del medio ambiente y la salud común, desarrollar la dimensión ética y cívica, así como la expresión a través de las distintas formas de artes (Ley 66-97, 1997).

El Nivel Secundario o Medio, tiene por funciones promover una formación integral que priorice a los/las ciudadanos/as la ejecución autónoma y efectiva de sus propias vidas, de forma ágil, fructífera, reflexiva, digna y en libertad. En este Nivel se fortalece el desarrollo de las

Competencias Fundamentales y se ofrecen oportunidades de procepción para ejercer a plenitud la ciudadanía. Comprende un Primer Ciclo que va desde Primero a Tercero de Secundaria y un Segundo Ciclo que va desde Cuarto a Sexto de Secundaria. (MINERD, 2016)

Derechos de la Primera Infancia en materia de Educación

Los niños y niñas tienen derechos, por consiguiente, a gozar de todos los primordiales concebidos a favor de los seres humanos, principalmente aquellos que les atañen en su condición de persona en proceso de desarrollo. En República Dominicana, dichos derechos se establecen y subordinan a la Constitución y Leyes vigentes (CNSS, s/f).

Todos los niños y niñas tienen derecho a una educación plena de la mejor eficacia posible, garantizando el progreso de su potencia, talento y de las capacidades, con miras a favorecer su propio avance, en el entorno familiar y social. Igualmente, deberán ser capacitados para el pleno ejercicio de su ciudadanía, respetar los derechos de los y las demás y desarrollar valores, en un cerco de paz y respeto. Para el goce de su derecho recibir educación, y, por consiguiente, Estado y las autoridades responsables, deben comprometerse con el disfrute de los niños y niñas dominicanos, a la Educación Inicial, con una enseñanza básica grata e inexcusable (Ley No. 136-03, 2003).

Políticas Educativas a Favor de la Primera Infancia en la República Dominicana

Si se pretende plantear políticas de asistencia a la infancia a partir de una vista del pletórico gozo a sus derechos, se debe tener conocimiento de las circunstancias en las que debería crecer un niño o niña para la optimización de su desarrollo (CNSS, s/f).

Los primeros años de vida, entre las edades de cero a cinco años, son cruciales para el desarrollo de los niños y niñas, por lo tanto, se precisa recibir una correcta y oportuna estimulación de la cognición, socioafectividad, expresión y comunicación. Y es propicio acogerlos, sin sesgar su salud, alimentación, auxilio y formación inicial en los disímiles entornos a los que se encuentran expuestos, de tal modo que se les apoye en la subsistencia, desarrollo, avance y enseñanza (CNSS, s/f).

En ese sentido, se afirma que, en la primera infancia, es vital favorecer construcción de la identidad cultural, una apropiada interacción con el entorno cotidiano, apropiación de su realidad, personalidad, lenguaje materna y cultura. Por lo que, las estrategias y los programas de formación educativa deben surgir de la imponente de salvaguardar a los infantes, sin escatimar de su raza, sexo, estrato social o creencia (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], s/f).

Con frecuencia, los estados y estrategias educativas acrecientan su primacía hacia la Educación Inicial y el pulcro priorizado de la niñez primera. Por ejemplo, en Chile está el programa Chile Crece Contigo, que redujo el exterminio infantil a 7 por 1.000 nacidos vivos en Chile (UNICEF, s/f). En, Argentina, se aprobó la ley 27. 045 que instituye la obligatoriedad de la educación infantil a partir de los cuatro años (Sistemas de Formación de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2018).

Los programas de atención a la primera infancia tienen como cometido conducir, preservar y afirmar de manera global a los impúberes y sus familias, desde la gestación hasta su inserción en la escolaridad. Aunque la etapa inicial, claramente no es muy tomada en cuenta en las agendas públicas con respecto a los niveles obligatorios de la educación escolar, como son Primaria y Secundaria. Ya que solo se ofrece como obligatoria la Educación Inicial a partir de los

cinco años y no se garantiza que todos los niños y niñas del país menores de cinco años asistan a un centro especializados, donde reciban el seguimiento y la estimulación de acuerdo con su etapa de desarrollo. (UNICEF, s/f)

En la República Dominicana, los esfuerzos en la renovación y el fortalecimiento del Sistema Educativo Dominicano han tenido en los últimos años especial atención en la Educación Inicial, orientándose en optimizar la calidad y ampliar la cobertura en la población infantil de tres a cinco años (Domínguez, 2014).

“En la Encuesta Nacional de Hogares de 2009 se plantea que sólo el 16.3% de los niños y las niñas menores de cinco años participó en más de cuatro actividades para promover su aprendizaje y su preparación para la escuela por parte de un miembro de su familia. Esto se traduce en que la mayoría de los niños y niñas no reciben en el contexto familiar los estímulos necesarios que favorezcan su desarrollo” (UNICEF, s/f, p. 14)

En el país, la atención integral a la primera infancia aún se encuentra en desarrollo, a parte de la educación obligatoria desde los cinco años en las escuelas públicas (Ley General de Educación 66-97, 1997), existen programas de atención integral a la primera infancia, dirigidos a niños desde los 45 días hasta los cuatro años y 11 meses de edad (Cruz y Morales, 2019).

Dichos programas se encuentran incluidos en la estrategia gubernamental Quisqueya Empieza Contigo, que son dirigidos por el Instituto Nacional de Atención a la Primera Infancia, INAPI, otros programas dirigidos por instituciones públicas, Espacios de Esperanza, EPES, y el Instituto Dominicano de Seguridad Social, Estancias de la Seguridad Social Salud Segura (Cruz y Morales, 2019).

El INAPI es una instauración estatal que responde a servicios de cuidado plenario de eficacia a niños y niñas dominicanos (as), desde la gestación hasta los cinco años, con la inclusión familiar y comunitaria, profiriendo la puesta en marcha de servicios con entidades gubernamentales y de carácter privado. Este organismo, que se encarga de gestionar la asistencia integral y eficaz, prestados a niños y niñas, y a sus familias. Está dentro de sus antelaciones favorecer las circunstancias de modo que las familias y las comunidades se involucren en la gestión, alcance y atención de los servicios, favoreciendo así la generación de apropiación social, a causa del bienestar de la primera infancia (INAPI, 2019).

Estudios sobre la Importancia de la Educación Inicial

Existen diversos autores que se han interesado en estudiar y reflexionar sobre la importancia del Nivel Inicial y de recibir una estimulación a temprana edad, la manera en que esto influye en el progreso académico posterior, la edad adecuada en la que los niños y niñas deben ingresar a la escolaridad (Gamboa, 2016; Stipek, 2003; Marrero y Macías, 2015; Velásquez, 2016; Escobar, 2006; Rolla y Rivadeneira, 2006; Domínguez, 2014; Misas y Pinto, 2014).

Escobar (2006), de Venezuela, en su estudio sobre la repercusión de la enseñanza inicial a partir de la conciliación de los procesos cognoscentes para el avance integral, encontró que el Nivel Inicial se constituye como fundamental para el pleno avance del ser humano, dado a las facultades del cerebro, de flexibilidad para reestructurarse, restablecerse o detener su progreso, según sea la estimulación extrínseca. Lo que lleva a concebir el preescolar como una educación fundada en la intervención en la cognición y estímulo general a nivel intelectual, motriz, social, de lingüístico, afectivo, sexual y motor. Sin embargo, no deja de ser visto como una guardería de infantes.

En ese sentido, Rivadeneira y Rolla (2006), de Chile, estudian la importancia de una Educación Inicial de calidad, con especial énfasis en la población de niños y niñas de la primera infancia vulnerables que se encuentran en situación de pobreza. Encontraron que una Educación Inicial bien dada tiene efectos positivos en el ulterior proceso socio afectivo y escolar del niño, precaviendo, además, la repetición de grado y las reasignaciones de estudiantes a la educación especial y que, a largo plazo, promueve mayor éxito escolar. Además, concluyen que, un Nivel Inicial de calidad aportaría mejoras significativas en las oportunidades para menores entre dos y cinco años originarios de estrato social bajo. Disminuiría el porcentaje de repitentes y se producirían importantes mejoras en los resultados de las pruebas sistematizadas nacionales e internacionales. No obstante, para incrementar los rases de aprendizaje de los discentes será preciso instaurar las circunstancias y custodiar de forma constante y específica, el cumplimiento de ciertos principios de calidad.

Por otro lado, Velásquez (2016), realizó un estudio cuasiexperimental, con el que buscaba establecer una relación entre la estimulación temprana que se les brinda a los niños y niñas en la primera infancia, y los efectos que tiene estos en el desarrollo cognitivo de estos. Encontró que por medio de la estimulación temprana se propicia el desarrollo de las diferentes destrezas en los infantes, lo que manifiesta la relevancia de llevarla a cabo en los primeros años de vida, puesto que, por medio de esta, se fortalecen distintas áreas de la integralidad de los niños y niñas. Dichas áreas se trabajan transversalmente, dotando a estos últimos, de la capacidad de poder integrarse de manera eficaz en los distintos escenarios y situaciones que se le presenten a lo largo de su vida.

Sobre ese mismo aspecto, Marrero y Macías (2015), en su artículo sobre la importancia de la estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz, presentan un análisis situacional de la población de infantes en una provincia del Ecuador y teorizan sobre las distintas fases del desarrollo integral de los niños y niñas. Se centran en destacar la importancia de recibir una estimulación a temprana edad, y su incidencia en el desarrollo del niño y la niña en todas sus etapas. Dentro de sus hallazgos se destaca que, a través de la estimulación temprana se mejoran las condiciones físicas, emocionales, cognitivas y sociales, de los niños y niñas, favoreciendo significativamente el aspecto psicomotor, de modo que se eleva su rendimiento académico, siempre y cuando reciba una estimulación adecuada y especializada, por medio de profesionales en esta área.

Por otro lado, Pinto y Macías (2015), en su artículo sobre la relevancia de la educación infantil para la configuración del mundo de los niños, centran su reflexión en la Educación Inicial de niños y niñas de edades entre cero y cinco años, como una posibilidad de orientar las prácticas sociales emergentemente, a favor de la población infantil actual, y la forma en la que el contexto se convierte en un factor elemental para el fortalecimiento de las políticas públicas. Hallaron que en las primeras edades de la infancia son primordiales en la configuración del conocimiento, se precisa proveer experiencias ricas y estimulantes a los niños y niñas, que se adecúen al ciclo de evolución en la que se hallan y que dichos estímulos sean de calidad.

En otro sentido, Domínguez (2014), en su estudio sobre la oferta y demanda de la Educación Inicial, en el contexto dominicano. Este es un estudio estadístico, descriptivo y analítico, centrado en las condiciones en las que se encuentra la República Dominicana, en materia de oferta y demanda de la Educación Inicial. Buscaba determinar la cantidad de niños y niñas de entre cero y cinco años, que, según el censo nacional, existen en el país y las probabilidades de que estos puedan asistir a una escuela. Concluyó que la Educación Inicial influye positivamente en el rendimiento académico que se presenta en los demás grados de la educación, favoreciendo

virtuosamente su desarrollo educativo y emocional. Además, hace la salvedad de que se deberían crear políticas públicas para incentivar la asistencia de los niños y niñas entre tres y cinco años, al Nivel Inicial.

Gamboa (2016), en su estudio sobre la asistencia al Nivel Inicial y brechas de rendimiento en el Nivel Medio, describe el nivel de ecuanimidad en el paso por el Nivel Inicial y evalúa la forma en que produce efectos significativos en el rendimiento académico posterior a mediano plazo. Cuantifica las fisuras de desempeño académico en el Nivel Medio, entre conjuntos de estudiantes que acudieron con anterioridad al Nivel Inicial y los que no, utilizando datos arrojados por las pruebas PISA 2012. Encontró que, aún existen niños y niñas postergados de la Educación Inicial, siendo estos originarios de realidades más vulnerables. Igualmente, se halló que, no sólo es relevante la asistencia al Nivel Inicial, sino que asimismo su duración, ya que los estudiantes que tuvieron acceso a más de un año de Educación Inicial lograron mejores puntajes en las pruebas, a diferencia de quienes sólo lo duraron un año o menos.

En esa misma línea, Cruz y Morales (2019), en su estudio, contabilizan los distintos puntajes en las pruebas PISA 2015, para los alumnos dominicanos que entraron a Educación Inicial a diferentes edades. Encontraron que, el puntaje de los participantes va en ascenso en la medida que aumenta la cantidad de años de asistencia a Educación Inicial y según acrecienta el nivel socioeconómico del que provienen, siendo esto último, lo que pone de manifiesto, la brecha social en República Dominicana. Además, se encuentra dentro de sus hallazgos que la asistencia al Nivel Inicial tiene una relación positiva con los logros académicos en el área de la lectura y las matemáticas.

Por último, Stipek (2003), en su investigación sobre la edad adecuada para ingresar a la escuela, realiza pruebas y comparaciones entre niños y niñas que tuvieron un ingreso tardío a la escolaridad, otros que no. Concluye afirmando que los niños benefician más al participar de algún programa de formación educativa en edades temprana, esto es por la receptividad que poseen en las edades tempranas.

Situación la Educación Dominicana

Los estudiantes dominicanos se han sometido a diferentes pruebas de conocimientos, con las que se utilizan para medir los alcances de una educación dominicana de calidad. Entre estos se destacan: Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer de Primaria, Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS), PISA, Las Pruebas Nacionales.

- **Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS)**

Este es un estudio en el que participan distintos países de Latinoamérica y el Caribe. En el mismo se busca medir la capacidad que tienen los estudiantes de estos países, para someterse a los cambios sociales que experimenta la sociedad a la que pertenecen y construir una ciudadanía democrática (Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas, [SREDECC], 2010).

La República Dominicana participó por primera vez en este estudio en el 2009, como parte de la política de mejoras en la calidad de la educación promovido por el MINERD. En este, se participaron más de 140 mil estudiantes de octavo grado entre el 2008 y el 2009, que se sometieron a pruebas cognitivas y cuestionarios, en las que se evaluaron sus procesos cognitivos y su comportamiento para los aspectos de sociedad civil y sistemas, principios cívicos, y participación cívica (SREDECC, 2010).

El estudio encontró que los estudiantes dominicanos, paraguayos, indonesios y guatemaltecos obtuvieron resultados promedio más bajos en conocimiento cívico del total de participantes a nivel general. La República Dominicana, tuvo la cantidad de estudiantes más alta, por debajo del nivel 1° (menos de 395 puntos) de rendimiento en conocimiento cívico frente a los demás países del mundo. Esto muestra que factores como ocupación de los padres, el género, condición de inmigrante o no y tener padres interesados por la política y temas sociales, están vinculados con el nivel de conocimiento cívico de los estudiantes (SREDECC, 2010).

- **Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria 2017**

Estas evaluaciones se encuentran reguladas por la ordenanza 1-2016, y han surgido con el propósito de primordial de coadyuva con el progreso de la calidad de la educación dominicana, por medio de la evaluación de la obtención de aprendizaje de los discentes, y los elementos relacionados con los mismos, medir el desempeño de los estudiantes respecto de los componentes del currículo, así como la anunciación y utilización de dichos resultados para implementar cambios de mejoras al sistema educativo. Estas evaluaciones, en el área de Matemáticas y Lengua Española, se efectúan gradualmente de forma censal y diagnóstica, primero al finalizar el Primer Ciclo de Primaria, luego en el Segundo Ciclo de Primaria, y, por último, en el Primer Ciclo de educación Secundaria (3er grado de Secundaria) en el 2019. De modo que, el mismo grado se evalúa cada tres años (Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2017).

Los efectos de las pruebas se enuncian en tres niveles de desempeño: Elemental, Aceptable y Satisfactorio. Siendo estos porcentajes, para Lengua Española, elemental 50%, aceptable 38%, y satisfactorio 12%; para Matemáticas, elemental 44%, aceptable 28% y satisfactorio 27%. Dentro de los hallazgos está que existe una relación entre el rendimiento académico y el nivel socioeconómico de los estudiantes, y que los que a zonas rurales obtuvieron calificaciones más bajas, con relación a los que viven en zonas urbanas, así como, los provenientes de centros educativos privados tuvieron mayor éxito en los resultados (Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2017).

- **Pruebas Nacionales**

Estas evaluaciones son una guía de verificación de la calidad del sistema educativo, y brindan informe sobre el desempeño académico. Miden los alcances en materia de aprendizajes por parte de los estudiantes, al concluir los niveles primario y secundario, por medio de estas se determina el fomento y atestado del estudiante. Sus calificaciones obtenidas en el centro de estudios al que pertenece representan el 70% y el resultado de esta prueba corresponde al 30% de la calificación conclusiva (Viceministerio de Supervisión, Evaluación y Control de la Calidad de la Educación, 2018).

Estas pruebas se caracterizan por su objetividad y su ajuste a estándares específicos, se fundamentan en el currículo actual, específicamente en las áreas de Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Según sus resultados, para el 2018 se encontró que los estudiantes pertenecientes a centros de modalidad jornada extendida, en general, obtienen mejores resultados, que los de modalidad regular. Se halló que, el sector privado obtuvo medias más elevadas por materia en todos los rases, salvo la Modalidad Técnico Profesional que, en Lengua Española, Matemática y Ciencias de la Naturaleza, es mayor el sector semioficial. Por otro lado, también se destaca que, los estudiantes de zonas urbanas fueron aventajados en sus resultados, respecto de los de la zona rural (Viceministerio de Supervisión, Evaluación y Control de la Calidad de la Educación, 2018).

Método

Diseño

Esta investigación tiene una perspectiva cualitativa, porque la información utilizada será de carácter no numérica. A través de este enfoque se da respuesta a la pregunta de investigación que ha sido establecida previamente.

Las fuentes de información de la cual se alimenta esta investigación son de dos tipos, siendo estas primarias, compuestas por información no elaborada, es decir, es una información capturada directamente del objeto y/o sujeto de investigación (Rodríguez y Buelvas, 2017). Dichas fuentes son, en este caso, los sujetos estudiados y/o entrevistas aplicadas a la muestra; y secundarias, compuestas por información ya elaborada, es decir, información ubicada en documentos ya sean digitales o físicos, en portales web, etc., siendo en esta ocasión: libros, artículos de revistas científicas recuperados de la web.

Este estudio es de tipo transeccional, ya que su intención es pormenorizar variables y estudiar su influencia e interrelación en un período de tiempo limitado. El mismo tiene un alcance descriptivo, puesto que busca describir los aspectos que determinan la importancia de la Educación Inicial que reciben los niños y niñas en la primera infancia y la relación existente entre este factor y el desarrollo integral de estos, afectando directa o indirectamente su desempeño académico en la escolaridad posterior al nivel.

Participantes / Muestra

Debido al enfoque cualitativo de este estudio, la parte investigadora se vale de un método de muestreo no probabilístico, como es el que se realiza por conveniencia en una Escuela Básica, semi-oficial, ubicada en La Romana, provincia de la República Dominicana. El enfoque cualitativo tiene sus raíces en las consideraciones prácticas en las que se tiene como objeto extraer información relevante en un tiempo relativamente corto, en consideración de las circunstancias en las que se encuentran inmersos, tanto el investigador como los sujetos investigados. (Quintana y Montgomery 2006).

La muestra se encuentra constituida por cuatro padres, madres y/o tutores de estudiantes del primer grado del Segundo Ciclo del Nivel Inicial, Kinder, y cinco maestras de este nivel, que, según se ha afirmado anteriormente, han sido seleccionados una Escuela Básica, que pertenece a la regional 05, distrito 03. Con un total de 572 estudiantes y 30 maestros/as.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas corresponden a los métodos utilizados para llevar a término el recabo de información relevante para enriquecer la investigación. Los instrumentos constituyen el medio para la recolección de esos datos. En este caso, la técnica empleada fue la entrevista semiestructurada, apoyada en un sumario de preguntas, que, con libertad, la parte investigadora introduce preguntas anexas para constreñir conceptos y extraer mayor cantidad de datos de la fuente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), dicha guía se constituye como el instrumento.

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron dos guías de preguntas, una con diez preguntas abiertas, dirigidas al grupo de participantes TP1, constituido por los padres, madres y/o tutores. La segunda con nueve preguntas abiertas dirigidas al grupo TP2, compuesto por maestras con experiencia en Educación Inicial.

Procedimiento

A continuación, se desglosan los pasos a seguidos para la recolección de datos por medio de las técnicas e instrumentos empleados:

Entrega de Carta de autorización al director del Centro Educativo, para la aplicación de Instrumentos. La misma fue sellada y firmada. 9/05/19

- Entrevista a Maestra 14/05/19
- Entrevista a Madre 18/05/19
- Entrevista a Maestra 18/05/19
- Entrevista a Madre 20/05/19
- Entrevista a Madre 20/05/19
- Entrevista a Madres 22/5/19
- Entrevista a Maestra 31/05/ 19
- Entrevista a Maestra 6/06/19
- Entrevista a Maestra 15/06/19

Las entrevistas se efectuaron entre mediados de mayo y principios de junio. Fue dirigida a cuatro madres, de las cuales, una es venezolana y las demás dominicanas. Y cinco maestras, de las cuales, dos dominicanas, se licenciaron e imparten docencia en el área de Educación Inicial, una es española, licenciada en educación infantil, pero imparte docencia, actualmente en quinto grado y otra, igualmente dominicana, que se preparó en el área de educación desde el Nivel Inicial hasta sexto grado de Primaria, siendo esta última, maestra y coordinadora del Segundo Ciclo del nivel Primario.

El hecho de que algunos de los participantes sean extranjeros, le da al estudio la ocasión de aprovechar información influenciada por otra cultura diferente a la dominicana.

Una vez recogidos los datos, se procede a realizar una codificación de los participantes, para proteger sus identidades, luego se organizan las informaciones. Esto es por medio de dos matrices, con los siguientes apartados: preguntas de investigación, preguntas de la entrevista, respuestas de los participantes y sus respectivos códigos. La primera matriz corresponde a los participantes PT1, esto es, participantes de tipo uno, que son las madres y/o tutoras. La segunda matriz hace referencia a los participantes PT2, que son las maestras.

Una vez organizados los datos, se procede con una categorización de estos para su comprensión y análisis:

Categoría 1: Relevancia del Nivel Inicial para un desarrollo integral

Subcategoría 1: La escuela como oportunidad de socialización

Subcategoría 2: Configuración de la persona

Subcategoría 3: Adaptación a la vida escolar

Categoría 2: Importancia de la Educación Inicial

Categoría 3: Documentaciones relevantes en la que se apoya la Educación Inicial

Subcategoría 4: Habilidades, aptitudes y destrezas, desarrolladas en el Nivel Inicial

Subcategoría 5: Reflejo de la Educación Inicial en el éxito escolar

Subcategoría 6: Valoración que se le da al nivel

Subcategoría 7: Conocimientos de la sociedad sobre la base legal y políticas educativas que regulan la Educación Inicial

Subcategoría 8: Edad adecuada para iniciar la escolaridad

Subcategoría 9: Inclusión de los niveles Maternal, Pre-Kínder, Kínder.

Para fines de análisis de resultados, surge este sistema de categorías basado en las respuestas de los sujetos entrevistados. Se contrastan las informaciones teóricas y los datos arrojados por los participantes, los cuales dan respuestas a los objetivos de este estudio y las preguntas de investigación.

Resultados

Resultados arrojados para la Categoría 1: Relevancia del Nivel Inicial para un desarrollo integral

En cuanto a la escuela como oportunidad de socialización, los participantes opinan que asistir al Nivel Inicial les da a los impúberes la ocasión de empezar a socializar e interactuar con otros adultos y con otros niños(as) de su edad. Lo que es fundamental para el fomento de la socio-afectividad en los mismos, la interacción con otras personas, diferentes a las de su entorno familiar cotidiano.

“Que aprenda a relacionarse con los demás, cultivar un nivel de educación en valores, de acuerdo con lo que uno le enseña en el hogar, y pueda obtener los conocimientos de acuerdo con su edad.” 1ra Entrevista, Código TP1-A, líneas 5-8.

“A los tres años es buena edad para que el niño empiece a socializar, empiece a tener contacto con otros niños, con otros alumnos diferentes.” 9na Entrevista, Código TP2-E, líneas 506-507

Otra de las participantes afirma que después de su nieta haber asistido al Nivel Inicial, esta se ha abierto más a las personas y su socialización ha mejorado.

“Ella antes no compartía con los niños, porque como ella es criada sola, nieta única, siempre ha estado medio apartada, pero ya ella comparte mucho, ya ella socializa con los niños, con todas las personas, ya ella es más suelta.” 2da Entrevista, Código TP1-B, líneas 63-65.

Con respecto a la configuración de la persona, los sujetos entrevistados opinan que el Nivel Inicial constituye la etapa base, primordial, para la configuración de la persona. Esto es debido a la maleabilidad que tiene el cerebro en las edades que comprende este nivel y, por tanto, es el momento donde le es más fácil al individuo la producción de nuevas conexiones neuronales que permiten el aprovechamiento de los conocimientos y el tratamiento de habilidades fundamentales para la vida y el desenvolvimiento cotidiano.

“Pues creo que son las bases fundamentales donde se asienta la configuración y formación de una persona para el futuro... El niño en estas etapas va desarrollándose a nivel cognitivo, a nivel motor, a nivel de formación humana, a nivel emocional... Y toda esa formación que reciben en esas primeras etapas, en los primeros años de su infancia es como luego él va a ser de adulto.” 9na Entrevista, Código TP2-E, líneas 465-466, 469-470.

“El cerebro hasta los 6 años se está expandiendo, se está formando, se está desarrollando. Por lo tanto, es en el tiempo donde el niño más absorbe el niño es capaz de hacer cosas que nadie pueda imaginar, si es bien guiado.” 8va Entrevista, Código TP2-D, líneas 326-328.

Con relación a la adaptación a la vida escolar, los participantes consideran que asistir al Nivel Inicial les propicia, a los infantes, poder ir adaptándose a la escolaridad formal y sentar las bases para estar preparados para el nivel primario, incentivar el desapego a los padres e iniciar los procesos de aprendizajes previos a la Primaria, lo cual facilitará los procesos, tanto para el niño(a), como para su futuro(a) profesor(a).

“Es la base principal para nosotros poder seguir con la educación, debido a que, los niños empiezan a convivir con otros niños, experimenta el desapego a la madre y empieza a desarrollar más su personalidad, motricidad... y tienen una base sólida para incursionar en la educación formal.” 4ta Entrevista, Código TP1-D, líneas 142-145.

“Es una ayuda para los niños, los ayuda a desarrollarse y a que entren en el mundo de la educación ya más preparados.” 3ra Entrevista, Código TP1-C, líneas 96,97.

Otra de las participantes considera que el haber cursado el Nivel Inicial, y que los procesos llevados en este nivel hayan sido de forma correcta, está garantizado el éxito escolar en Primaria.

“Un proceso bien llevado en inicial hace que el proceso de Primaria sea verdaderamente efectivo. Si el proceso inicial es bueno, la repitencia no va a suceder. Porque el niño va a ir acorde al proceso que se requiere, tanto como su edad mental, como su edad cronológica.” 8va Entrevista, Código TP2-D, líneas 398-401.

Resultados para la Categoría 2: Importancia de la Educación Inicial

Con relación a las habilidades, aptitudes y destrezas que se trabajan o fomentan en el Nivel Inicial, los entrevistados consideran que estas son de gran amplitud ya que se trabajan de forma integral, permeando las distintas áreas, de forma que se vayan satisfaciendo las insuficiencias que tienen los infantes, preparándolos para dar respuesta eficaz ante las demandas en materia de aprendizaje y convivencia social. Según los participantes, en el Nivel Inicial se trabajan las:

“Habilidades motoras finas y gruesas, las actitudes de respeto y convivencia aprenden a valorar sus pertenencias, a cuidarlas, a respetar a sus compañeros, a desenvolverse en escenarios.” 5.ª Entrevista, Código TP2-A, líneas 191-193.

“Habilidades lingüísticas, cognitivas, emocionales, psicomotoras, socioafectivas... al igual que, destrezas motoras tanto finas como gruesas y se fomentan los valores de la responsabilidad, amor, organización, respeto, responsabilidad, cortesía, paciencia, solidaridad, cooperación, honestidad, tolerancia, prudencia, autocontrol y cuidado al medioambiente.” 7ma Entrevista, Código TP2-C, líneas 284-288.

En el sentido del reflejo de la Educación Inicial en el éxito escolar posterior los datos recogidos de los participantes dan a relucir que el haber cursado este nivel se refleja positivamente en los grados posteriores, ya que tienen cimentada una base sobre la que apoyar y afianzar esos nuevos conocimientos. Estos afirman que, a los niños y niñas, al llegar a la Primaria, se les nota el haber cursado el Nivel Inicial porque:

“Esta etapa favorece al desarrollo integral de los niños, permitiendo a su vez, formar seres humanos autónomos, con pensamiento crítico, creativos, independientes, seguros de sí mismos y con diferentes habilidades y destrezas, que se pondrán en evidencia al momento de incursionar en Primaria.” 7ma Entrevista, Código TP2-C, líneas 291-294.

“Un proceso bien llevado en inicial hace que el proceso de Primaria sea verdaderamente efectivo. Si el proceso inicial es bueno, la repitencia no va a suceder. Porque el niño va a ir acorde al proceso que se requiere, tanto como su edad mental, como su edad cronológica. Si en el Nivel Inicial se ha hecho el trabajo que se tiene que hacer.” 8va Entrevista, Código TP2-D, líneas 398-401.

En cuanto a la valoración que recibe la Educación Inicial por parte de la sociedad, una de las entrevistadas puntualiza que este nivel no es muy valorado debido a la falta de información que se tiene sobre los procesos que se llevan a cabo en este nivel, la complejidad de estos y la incidencia que tiene en la vida de un niño o niña a largo plazo. Según se muestra en el siguiente extracto de entrevista a la participante TP2-E:

“Yo creo que la educación infantil, la sociedad puede que no la valore suficientemente como es necesario, con la importancia que realmente tiene... Por la falta de información que tiene la sociedad, la gente piensa que el niño está jugando y que jugar no sirve más que para pasar el tiempo, por ejemplo, la gente no se da cuenta de la importancia que tiene el juego mismo, de que nos es algo que se haga solo por hacerse, que mediante el juego el niño aprende y que a la vez se desarrolla, y aunque todo lo que se realice en este nivel parezca muy básico, pero para él es una adquisición que necesita su esfuerzo, y creo que la gente no se da cuenta de eso, de la dificultad que tiene en esta etapa, que parece que todo es jugar, pintar, colorear, como si eso no fuese importante, sin saber lo que esto repercute en el alumno, realmente.” 9na Entrevista, Código TP2-E, líneas 466,467, 477-488.

Resultados de la Categoría 3: Documentaciones relevantes en la que se apoya la Educación Inicial

Según las informaciones obtenidas, los participantes TP1, que corresponde a los padres, madres o tutores, reflejaron un bajo dominio acerca del tema de las políticas educativas y base legal de la Educación Inicial en la República Dominicana, según se muestra a continuación:

“No tengo mucho conocimiento en esa área, pero si se, que, desde un tiempo para acá, la educación en el Nivel Inicial ha avanzado mucho. A implementado que, a temprana edad, se inicie con la educación de los niños, evitando que no se queden con esas lagunas y puedan ir desarrollándose.” 3ra Entrevista, Código TP1-C, líneas 120-123”

Sin embargo, los participantes TP2, que corresponde a las maestras, mostraron más dominio acerca del tema en cuestión, lo cual se puntualiza más abajo:

“Es gratuita sin importar su estatus social, edad, sexo, condición económica, su raza o nacionalidad, debería de tomarse más en cuenta las edades, porque el sector público los recibe a partir de los cinco años en un pre-primero, aparte de los lugares que hay, de cuido, que los reciben desde meses hasta los cinco años, para que ya cuando salgan de ahí vayan a una escuela entren a pre-primero.” 5.ª Entrevista, Código TP2-A, líneas 207-211.

Por otro lado, con respecto a la edad adecuada para iniciar la escolaridad, un 22.22% de los participantes consideran que a los dos años los niños y niñas ya están listo para ingresar a la escuela, porque ya pueden hablar y comunicarse bien. Pero el 55.55% opina que a los tres años es una buena edad para hacerlo, ya que están listos para experimentar otros ambientes fuera del entorno familiar, pueden adaptarse a horarios, a otras personas, etcétera, mientras que el 22.22% restante manifestó que a los tres o cuatro años es donde el niño está preparado para desapegarse de los padres y son más independientes.

“A los dos años, porque ya a los dos años los niños hablan y camina bien, y no es tiempo que se pierda.” 2da Entrevista, Código TP1-B, líneas 67,68.

“Que entren a los tres. Para mí es suficiente. Siempre y cuando no se le quiera llevar a unos niveles que no correspondan. Me refiero a que respete el ritmo de aprendizaje, que se respeten las etapas del desarrollo.” 8va Entrevista, Código TP2-D, líneas 371-373.

Por otro lado, en lo que a la inclusión del Primer Ciclo de la Educación Inicial se refiere, los participantes opinan que sería de gran ayuda tanto para los niños y niñas como para las familias que sean incluidos con carácter de obligatoriedad en el sistema educativo, a pesar de que estos niveles son ofrecidos por el Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, que es una institución descentralizada del estado dominicano, adscrita al ministerio de educación, aún existe una población infantil que no asiste a esos lugares, ya que no está establecido como obligatorio por la ley o porque hay zonas en las que la población no las tiene a su alcance inmediato. Pero de existir en las escuelas públicas, de manera obligatoria el Primer Ciclo del Nivel Inicial, se garantizaría que todos los niños y niñas dominicanos(as) estuvieran nivelados en cuanto a las competencias, habilidades y destrezas, a nivel general, que se fomentan y estimulan en estos niveles, lo que garantiza un éxito escolar posterior, ya que llegarían a la Primaria fortalecidos en todas las áreas y listos para poner en práctica esos conocimientos previos y en la disposición de absorber los que están por venir. Algunos comentarios al respecto son:

“Si se pudiera hacer, fuera importante. Ya que la mayoría de los niños, cuando llegan a primero en las escuelas públicas, llegan en cero porque no sabe agarrar el lápiz es su primera experiencia y se le hace un poco difícil estar en esa realidad.” 5.ª Entrevista, Código TP2-A, líneas 218-221.

“Opino que sí, aunque a mi entender solo faltaría la resolución porque con las estancias infantiles se han estado trabajando estos grados, aunque no obliga a los padres les está haciendo tomar conciencia.” 6ta Entrevista, Código TP2-E, líneas 263-265.

Discusión de los resultados

La Educación Inicial es de relevancia fundamental en la vida académica de los niños y niñas, ya que apoyan su desarrollo integral (MINERD, 2016). El entrar a temprana edad a un centro educativo, le da la oportunidad a los infantes de estar en un entorno de aprendizaje diferente al familiar, donde puede socializar con otros(as) niños(as) y adultos diferentes, puede experimentar novedades, conocerse a sí mismos, cultivar valores y desarrollar de manera integral las distintas dimensiones que los constituyen como personas (Cardemil y Román, 2014).

Tal y como se pudo constatar en las respuestas de algunos de los participantes, es la primera infancia, esto es entre cero y cinco años, donde se asientan las bases para la configuración de la persona, debido a la elasticidad que tiene el cerebro, figurativamente hablando. Es cuando el ser humano está más receptivo a los nuevos conocimientos, a moldear todas sus áreas (Escobar, 2006; Pinto y Macías, 2015). Por eso, se constituye de vital importancia que el individuo reciba los mejores estímulos posibles y esté en contacto con especialistas en el área, que puedan reconocer las necesidades, a nivel de aprendizajes, para fomentar el desarrollo de sus habilidades y el fortalecimiento de estas (Velásquez, 2016).

Entrar la escuela a temprana edad contribuye, además, a que los niños y niñas se vayan adaptando a la educación formal, puedan desenvolverse en distintos escenarios, adaptarse a horarios, fomentar la autonomía de ellos y ellas, entre otros múltiples beneficios, lo que fue apoyado también, desde el punto de vista de uno de los sujetos estudiados. La Educación

Inicial es importante porque, en estos niveles se trabaja de forma integral con los niños y niñas, dedicando tiempo y espacios especiales para trabajar cada una de sus dimensiones, tomando en cuenta, su motricidad fina y gruesa, valores y actitudes requeridas para la sana convivencia social, pensamiento lógico-matemático, apreciación y cuidado de sus pertenencias y por el entorno en el que habita, y las competencias necesarias para su desenvolvimiento cotidiano y académico posterior, visto también desde la perspectiva de la mayoría de los sujetos estudiados.

El haber cursado o no, la Educación Inicial tiene un reflejo de gran notoriedad en el desempeño académico de los estudiantes. Un niño o niña que haya pasado por el Nivel Inicial será más ágil en la realización de sus actividades, tanto a nivel de motricidad fina y gruesa, como en el coloreado, escritura, la coordinación óculo manual, lateralidad, expresión corporal, nivel de razonamiento lógico, etcétera, que se pondrán de manifiesto en los momentos indicados (Cardemil y Román 2014), lo cual, fue encontrado también en las respuestas de los participantes. Un proceso bien llevado en el Nivel Inicial, en el que se respetan cada uno de los estilos y ritmos de aprendizajes de los estudiantes, reduce las probabilidades de repitencia de curso (Rivadeneira y Rolla, 2006).

En cuanto a las documentaciones que sustentan y regulan el Nivel Inicial en el sistema educativo dominicano, existe la Ley General de Educación 66-97, que establece como obligatorio sólo desde el último ciclo del Nivel Inicial, pre-primero, que es ofrecido de manera gratuita en las escuelas públicas (Ley de Educación 66-97, 1997). Sin embargo, el Diseño Curricular del Nivel Inicial, regulado por la ordenanza 1'95 que establece el sistema educativo dominicano, quedan contemplados los demás grados del Primer y Segundo Ciclo del Nivel Inicial. El Primer Ciclo conformado por maternal, infantes, párvulos, y el segundo por pre-kínder, kínder pre-primario (MINERD, 2016). Es decir, que los demás grados de la Educación Inicial están regulados por el currículo, pero no se ofrecen de manera obligatoria en las escuelas públicas.

Aunque existan instituciones que ofrecen este tipo de educación a la población infantil, existen familias que, por razones no especificadas en ese estudio, no tienen acceso a la misma. En efecto, hay niños y niñas dominicano(as) de cero a cuatro años de recibir una educación de calidad, que, para ser de este modo, debe ser coherente y cumplir con los fines y funciones que se le asignan, según se encuentre establecido en la ley, los cuales varían con el tiempo y el contexto (Blanco, 2005). Y, por tanto, satisfacer todas las necesidades de los discentes en estas edades, los cuales tienen derecho al acceso a la educación sin distinción social, racial, económica o de edad (Ley General de Educación 66-97, 1997).

Limitaciones

El inconveniente que pudo afectar, en parte, a la recolección de datos para este estudio, fue la disponibilidad de algunos de los participantes pertenecientes al grupo TP2, a la hora de realizar las entrevistas, ya que, debido a la época de fin de año escolar las maestras estaban saturadas de trabajo y se les dificultó organizar sus horarios de forma que pudieran abrir un espacio dentro de su agenda para las entrevistas. Otra de las limitaciones de este estudio fue el acceso a la información de la cantidad niños y niñas que asistían al Nivel Inicial, con relación la cantidad de infantes de edades entre cero y cuatro años nacidos vivos en República Dominicana.

Conclusiones

La Educación Inicial es la etapa de la escolaridad más esencial para el fomento de la integralidad de los niños y niñas, siendo este a nivel cognitivo, socio afectivo, de lenguaje, comunicativo por medio de las distintas formas de expresión, etcétera, que constituyen al individuo y lo configura como persona. Es la etapa en la que los infantes poseen mayor capacidad de absorción de los aprendizajes, esto es por la capacidad que posee el cerebro de ser moldeado, reestructurado, configurado y educado, dotando al estudiante de la cualidad de absorber aprendizajes significativos a partir de la experimentación e interacción con los elementos y sujetos del entorno en el que se desenvuelven a temprana edad. Y esto es, por la estimulación que brinda, que debe ser de forma sistematizada y especializada, atendiendo a las necesidades individuales y respetando los ritmos de aprendizajes de cada niño y niña.

Asistir al Nivel Inicial tiene beneficios a largo plazo ya que los estudiantes que pasan más de un año en este nivel, obtienen mayores logros académicos que se traducen en éxito escolar a lo largo de su escolaridad. Así que, se recomienda que los niños y niñas comiencen a recibir estimulación desde temprana edad, preferiblemente de los tres años, que sea de forma gratuita y obligatoria, de manera que ningún niño o niñas, sea privado de gozar de este privilegio, y esto se traduciría en logros académicos en el futuro escolar, que condicen hacia la calidad educativa, y mejores oportunidades de calidad de vida.

Recomendaciones

Por lo antes planteado se recomienda seguir implementando políticas públicas que favorezcan la atención a la primera infancia, que garanticen que ningún niño o niña dominicano(a) sea privado de recibir una atención integral y educación de calidad, y, además, se le dé seguimiento estricto y riguroso a su cumplimiento. También seguir investigando en esta misma línea, sobre las competencias que poseen los docentes del Nivel Inicial para compensar las insuficiencias de aprendizaje y atención de la primera infancia, y la forma en que pasan los estudiantes del Nivel Inicial a la Educación Básica.

Referencias Bibliográficas

- Administradora de Estancias Infantiles Salud Segura. (s/f). *Programa de Educación*. Recuperado de <http://www.aeiss.gob.do/index.php/servicios-m/item/263-educ>
- Barreno, Z. & Macias, J. (2015). Estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz: importancia y relación. *Revista Ciencia UNEMI*. 8(15). Recuperado de <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/205>
- Blanco, M. (2005). La Educación de Calidad para todos empieza en la Primera Infancia. *Revista Enfoques Educativos* 7(1).
- Consejo Nacional de Seguridad Social. (s/f). Protección Social a la Primera Infancia en la República Dominicana. Recuperado de <https://www.cnss.gob.do/index.php/noticias/item/510-proteccion-social-a-la-primera-infancia-en-republica-dominicana>
- Cardemil C. & Román M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 7(1), 9.
- Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa. (2017). *Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria*. <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/hz5c-informe-regional-18-neyba-evaluacion-diagnostica-nacional-3er-gradopdf.pdf>

- Domínguez, B. (2014). Oferta y Demanda Nivel Inicial. 5° Congreso Internacional IDEICE 2014, *Profesión Docente: Una Discusión social*.
- Egido, I. (2000). La Educación Inicial en el Ámbito Internacional: Situación y Perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 22. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a06.htm>
- Escobar, F. (2006). Importancia de la Educación Inicial a partir de la Mediación de los Procesos Cognitivos para el Desarrollo Humano Integral. *Laurus*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/761/76102112/>
- Gamboa, L.& Krüger N. (2016). ¿Existen diferencias en América Latina en el aporte de la educación preescolar al logro educativo futuro?: pisa 2009-2012. *Cepal*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/301728327_Existen_diferencias_en_America_Latina_en_el_aporte_de_la_educacion_preescolar_al_logro_educativo_futuro_PISA_2009-2012
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación de la Investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores
- Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, (2018). *Pasitos, Boletín Informativo del INAIPI*. Edición: 8. Recuperado <https://www.inaiipi.gob.do/media/attachments/pasitos-edicion-1.pdf>
- Ley 66-97. (1997). *Ley General de Educación 66-97*. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf
- Ley No. 136-03. (2003). *Código para la protección de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Recuperado de http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CLey_136-03.pdf
- Méndez C. (2011). *Metodología de Carlos Méndez*. México: Limusa.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*. Santo Domingo-República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). *Diseño Curricular del Nivel Secundario*. Santo Domingo-República Dominicana.
- Misas M. & Pinto M. (2014). La Educación Inicial y la Educación Preescolar: Perspectivas de Desarrollo en Colombia y su Importancia en la Configuración del Mundo de los Niños. *Cult. Educ. y Soc.* 5(2). Recuperado de https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/download/889/pdf_121/
- Morales, D. & Cruz, R. (2019). Una Aproximación a los Retornos en Logros Educativos de los años de Educación Inicial Usando los Datos de PISA 2015 para República Dominicana. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 6(1) <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660693>
- OEI, (s/f). Plan de Cooperación de Fortalecimiento y Extensión de la Educación Inicial en Iberoamérica. Recuperado de https://www.oei.es/historico/linea3/plan_cooperacion.htm
- Pacheco, G. (2015). *Psicomotricidad en Educación Inicial*. Algunas Consideraciones Conceptuales. Quito, Ecuador: Pacheco Montesdeoca, Rosario Guadalupe. Recuperado de <http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/Psicomotricidad%20en%20educaci%C3%B3n%20inicial.p>
- Prensa Libre. (2010). La estimulación a temprana edad: algo fundamental. Recuperado de <https://www.prensalibre.com/vida/salud-y-familia/estimulacion-temprana-fundamental-0-233976725/>
- Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. (Eds.) Lima-Perú República Dominicana. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000202&pid=S0120-3479201400010000800056&lng=en

- Rivanereina M. y Rolla A. (2006) ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *En foco*. Recuperado de https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/educacion_preescolar_calidad.pdf
- Rodríguez U. y Buelvas V. (2017). *Manual del Tesista*. Bogotá-Colombia. 1ra Edición. Recuperado de <https://edoc.site/manual-del-tesista-pdf-free.html>
- Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas, SREDECC. (2010). *Informe Nacional de Resultados República Dominicana*. Bogotá, Colombia: Rocca S.A.
- Sistemas de Formación de Tendencias Educativas en América Latina. (2018). Recuperado de <http://www.siteal.iipe.unesco.org/bdnp/29/ley-27045-declaracion-como-obligatoria-educacion-inicial-ninosas-cuatro-4-anos-sistema>
- Stipek, D. (2003). Edad de Ingreso a la Escuela. *Enciclopedia Sobre el Desarrollo de la Infancia*. 9-10. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/transicion-a-la-escuela.pdf>
- Unicef, (s.f). *Atención Integral a la Primera infancia*. Recuperado de https://www.unicef.org/republicadominicana/education_25952.html
- Velásquez, Y. (2016). Estimulación Temprana y Desarrollo Cognitivo. Tesis de Grado no publicada. Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango.
- Viceministerio de Supervisión, Evaluación y Control de la Calidad de la Educación. (2018). *Informe Resultados Pruebas Nacionales 2018, Primera Convocatoria*. Santo Domingo-República Dominicana.



Ciberplagio académico como desafío en la competencia informacional en estudiantes del Segundo Ciclo de Nivel Medio de la Modalidad Académica

Estevenson Luis Solano

Seguridad Informática

Instituto Tecnológico de Las Américas (ITLA)

Resumen

En esta era de la globalización tecnológica el mundo se encuentra cada vez más sumergido en la digitalización para generar que la sociedad cada día más dependa del Internet. Con el fin de conocer el ciberplagio como desafío en la competencia información en los estudiantes del nivel preuniversitario, se realizó un estudio descriptivo y explicativo de corte transversal, con inclusión de datos prospectivos. Con un universo de 53 alumnos del Segundo Ciclo y una muestra conformada de 25 estudiantes con el fin de explorar sobre las causas, efectos y aspectos éticos del plagio desde donde impacta el 79.91% afirma que todo lo que hay en Internet se puede copiar, pegar y descargar; no está mal ni ilegal de hacerlo; afirmando el 60.87% que los maestros no les han enseñado a los estudiantes que es una referencia bibliográfica. Siendo la competencia informacional importante para su desarrollo arrojan de forma significativa lo más bajos índice de autoeficacia e importancia en la búsqueda y procesamiento de la información. El acceso a la información mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la formación académica y en el ecosistema digital de los estudiantes desde un enfoque ético la desintegridad académica y la deshonestidad es donde se refleja el déficit del ciberplagio como un desafío en la competencia informacional para la búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación de la información.

Palabras clave:

Ciberplagio, competencia informacional, desintegridad, deshonestidad.

Introducción

En la actualidad el panorama digital orientado en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) mediante la conectividad de Internet. Esta permite a la sociedad tener oportunidades para transformar su vida, pero también trae consigo grandes retos. Uno de estos es la alfabetización digital con la misión de desarrollar capacidades en una sociedad con formación en valores, por tanto, aprender a ser éticos en el uso y acceso a la información en la búsqueda de información y la elaboración de trabajos académicos además de lo que se comparte en las redes.

Afirma Medina y Verdejo (2012) citado en Tauchert (2018) expresa que “hoy día, acceder, copiar y apropiarse de pedazos de texto o de trabajos completos es labor fácil y al alcance del estudiantado de distintas instituciones educativas” (p.6).

De acuerdo con Tauchert (2018) frecuentemente las faltas de integridad académica no son cometidas de manera intencional, sino que se dan errores al incorporar la información al trabajo.

Algunas personas dan a interpretar que toda la información disponible en la Internet está libre de restricciones de uso o de derecho autor. Siendo esta la causa raíz de origen al “ciberplagio”

Cualquier persona adscrita a un sistema educativo puede recuperar información mediante portales de recursos electrónicos. Probablemente, esta facilidad para encontrar y usar recursos ha hecho que algunos investigadores denominen a los alumnos actuales como la generación del “copia y pega” (Tauchert, 2018).

Un buen uso de la tecnología puede permitirle al estudiante hacer grandes creaciones, que el aprendizaje sea muy experiencial y significativo. Evitar simplemente que el alumno escuche cierta información y no sepa qué hacer con todo eso (Pérez, 2018).

Para el sistema educativo dominicano mediante la política de estado del programa “República Digital” enmarcado en el decreto 258-16, las TIC proyectan grandes retos siendo el objeto de estudio uno de los principales desde el contexto de la formación académica.

La llamada sociedad de la información, con la transformación tecnológica que la caracteriza, ha generado grandes desafíos para la educación. Para lograr la transición hacia la sociedad del conocimiento, no basta con tener habilidades informáticas y tecnológicas a nivel instrumental, se requiere también de una verdadera formación integral, tanto de profesores como de alumnos, en el uso correcto de los recursos digitales disponibles (Karpov, 2017).

Es uno de los fenómenos que atenta contra la honestidad académica debido a la poca importancia y/o relevancia que presenta en los niveles de educación al no ser una práctica académica promovida por todo el sistema educativo y estipulada en el diseño curricular, por tanto, se hace de gran interés enfocar el contexto de esta investigación en el Nivel Medio; debido a que la mayoría de estas situaciones de plagio son presentados en la universidad.

Previo a los avances de la era digital en la Sociedad de la Información trae consigo impactos significativos fundamentado en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que buscan transformar de forma radical el acceso a la información, pero también generando grandes brechas en el manejo adecuado con fines académico. El creciente aumento de información generada en Internet no siempre es confiable, y la accesibilidad a través de la World Wide Web ciertas veces consigue facilitar el plagio mediante el uso de dispositivos tecnológicos.

La integridad y honestidad académica en el mundo digital es uno de los grandes desafíos con la generación de los nativos digitales puesto a que muchos deciden abandonar los ideales de producir conocimiento y, en su lugar, se inclinan por la deshonestidad académica y la pereza intelectual, sobreviene el plagio y, con este, la sabiduría virtual arrojando múltiples consecuencias.

Son valores que atentan contra las prácticas académica de este fenómeno de copiar y pegar, es de gran importancia para el sector educativo que desde sus finalidades esté enfocado contribuir al desarrollo de formar personas íntegras y honestas.

Es que las prácticas de plagio, además de atentar contra la integridad académica, traslucen un déficit de competencias informacionales por parte del alumnado en lo que respecta a la utilización y comunicación ética y legal de la información (Morey, 2011).

Planteamiento del Problema

En esta era de la globalización y digitalización a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la sociedad de la información se ha generado una positiva transformación en el proceso educativo, pero a su vez ha traído consigo una serie de situaciones éticas en el manejo crítico de la información donde no se reflexiona sobre la importancia de la credibilidad, del discernimiento moral e intelectual.

El desconocimiento de las normas por parte del estudiante, la falta de mano dura de las instituciones y el manejo inadecuado de Internet, son algunas de las causas por las que este delito se ha convertido en una situación habitual dentro de las aulas de clase. (Carolina Ayala, Diana Figueroa, Gilma González, 2012)

En la actualidad el “ciberplagio” es un serio problema a nivel mundial atenta contra el derecho de autor siendo éticamente reprochable, este acto no se encuentra tipificado como un delito en todos los países, permitiendo que muchas veces se queden impunes muchos de estos hechos de tal manera se puede ver que muchos profesionales y especialmente los estudiantes por el acceso a Internet para la obtención de información de cualquier índole, buscan acceder de formas fáciles para realizar sus trabajos copiando información de la web sin referenciar o usar adecuadamente las fuentes y tratando de hacer pasar las obras o materiales de otros a su autoría.

En nuestro país según él (MINERD, 2018) está contemplado en el diseño curricular educativo una estructura por competencias fundamentales y en el contexto de esta investigación tres de estas son muy importantes:

1. Competencia Ética y Ciudadana
2. Competencia Científica y Tecnológica
3. Competencia Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico

“Por qué dejan mucho que decir del estudiante en su proceso de aprendizaje mediante la enseñanza del docente en su planificación, debido a las exigencias del currículo” (Sureda Negre, Comas Forgas, & Oliver Trobat, 2015).

Este fenómeno de prácticas plagarias en las universidades se presentan con mayor frecuencia y es hasta el momento las inmensas investigaciones realizadas se han centrado sobre la Instituciones de Educación Superior (IES), siendo sus raíces de los niveles inferiores

de su escolaridad. “Y es que las prácticas plagiarias, además de atentar contra la integridad académica, traslucen un déficit de competencias informacionales por parte del alumnado en lo que respecta a la utilización y comunicación ética y legal de la información” (Morey, 2011).

Según un estudio de Turnitin sobre el Índice Global de Plagio, los niveles de contenido no original son consistentes en todas las regiones del mundo: EE.UU. y Canadá (11%); Latinoamérica (12%); Reino Unido (7%); Europa (11%); Oceanía (10%); Oriente Medio (9%); África (9%), y Asia Oriental (14%). Esta investigación arrojó que estos porcentajes representan los trabajos que tenían más de 50% de contenido no original en el curso académico 2013-2014 en niveles de Educación Secundaria y Superior. Además, demostró que el plagio no es problema regional sino global. (Riaño, 2016)

Si se desarrollara una cultura de la originalidad como valor contribuirá al fomento del pensamiento crítico e ideas propias logrando integridad en el éxito profesional, valorizando su trayectoria en el mundo académico que cada vez es más competitivo.

Por esta razón, las facilidades que dan las TIC, las bibliotecas en los centros educativos no son ya espacios frecuentes por los estudiantes, de modo que esto ha generado en el estudiante desarrollar una cultura diferente de investigación.

De acuerdo con el artículo 19, acciones voluntarias que impiden el desarrollo del proceso pedagógico integral de los estudiantes; el plagio o copia de trabajos y/o exámenes. Además, el artículo 20, medidas previstas educativas y disciplinarias de acuerdo con la falta, resaltando la anulación del punto o trabajo copiado o plagiado (MINERD, 2013).

En el ejercicio de la gestión de centros, esta práctica no es común dentro de los procesos pedagógicos con los estudiantes e inclusive la promoción de la ética en el contexto académico, recientemente el MINERD, UNESCO y UNICEF lo contemplan en el “Protocolo para la promoción de la cultura de paz y buen trato en los Centros Educativos” (MINERD, 2016)

Haciendo referencia a las instrucciones y/o procedimientos reglamentarios que dicta el MINERD, el Centro Educativo Santiago Christian School, tiene un Manual de Padres y Alumnos en donde lo contempla en sus expectativas de comportamientos específicos dentro de la comunidad educativa. (Santiago Christian School, 2017-2018)

Existen algunas razones que llevan o incitan al estudiante al plagio son:

- No tienen destrezas en investigación.
- Vagancia de cometer plagio.
- El docente no revisa los trabajos.
- Visualiza la asignación como pérdida de tiempo.
- No poseen el tiempo necesario.
- Mala administración del tiempo.
- Desconfianza de sus capacidades.

“[...] las TIC permiten que los procesos de enseñanza sean adaptados según las características personales de los estudiantes, a sus necesidades de estilos de aprendizaje y en cierta medida supone que pasemos de una cultura de la enseñanza, a una cultura del aprendizaje, ya que la mejor forma de aprender, no es reproduciendo los conocimientos, sino construyéndose a través de una actitud activa por parte del estudiante, y no pasiva en la interacción con la información” (Elia Esther Gallardo Echenique, 2012).

Los estudiantes de esta nueva generación “han crecido en un mundo digital y esperan utilizar estas herramientas para sus entornos avanzados de aprendizaje” (Elia Esther Gallardo Echenique, 2012)

Según el Listín Diario (2010) en la República Dominicana el 80% de las tesis de grado y postgrado que han sido aprobada para la obtención de títulos académicos, han sido plagiadas parcial o totalmente. Generando incertidumbre a la universidad como al profesional investido en virtud de reconocer un trabajo que no es propio; cometiendo faltas éticas y de deshonestidad académica en su trayectoria profesional y personal.

“Un tipo de plagio que se promueve en la universidad dominicana es el condicionar a los estudiantes a que realicen trabajos plagiados pagando a los “asesores” para que estos les hagan el trabajo y el estudiante solo tiene que colocar su nombre y presentar el trabajo ante un jurado que no conoce ni le importa la situación de plagio” (Rodríguez Peña & Carlos MI, 2008).

Las prácticas pedagógicas en los estudiantes en el contexto de trabajos de investigación buscan la producción de nuevos conocimientos puesto a que en este proceso intelectual de análisis y crítica reflexiva tienen la finalidad de no solo reproducir información; pero para que haya producción intelectual debe de haber comprensión intelectual.

Debido al alto avance de la tecnología de forma exponencial cada vez más se hace posible acceder a los recursos en línea que contienen lo que se busca, lo que años atrás no era posible. Por tanto, la vía principal como fuente de información eran los diccionarios, enciclopedias o libros, que se encontraban en bibliotecas e incluso, en los hogares. No obstante, en la actualidad es más sencillo para los jóvenes utilizar metadatos y poner palabras clave en los buscadores, hacer clic y tener disponible la mayor cantidad de información requerida.

Pese a que existan estudiantes con disposición de crear y generar sus propios contenidos y auténticos, se necesita el acompañamiento asertivo de los docentes quiénes son de importante influencia positivo o negativa en el desarrollo de sus trabajos.

Es un deber del docente comunicarles a sus estudiantes sobre las formas correctas de citar y también las consecuencias legales que puede generar el hecho de cometer plagio dentro y fuera de los salones de las clases, pero esto no asegura que el estudiante verdaderamente lo apropie y evite caer en eso.

La comprensión de la lectoescritura tiene múltiples logros: desarrollo y potencialización de los conocimientos, léxico, capacidad de análisis, diálogo, capacidad argumentativa y elocuencia verbal; fundamentado ser un proceso de profesionalismo reflexivo. Se debe mejorar la educación en cuanto al plagio para así ayudar a prevenirlo en el futuro.

De esta manera, y basándonos en el análisis de los estudios previos realizados en diferentes contextos internacionales, hemos centrado nuestra atención en las prácticas consideradas como académicamente deshonestas, y en una población en particular: estudiantes de Segundo Ciclo de Media en la Modalidad Académica. Así pues, a partir de aquí, en el presente trabajo se han analizado algunos aspectos relativos a la prevalencia de este fenómeno entre los estudiantes de esta etapa educativa, así como las valoraciones éticas realizadas por dicha población sobre algunas acciones relacionadas con la elaboración de trabajos académicos.

Formulación del Problema

Para concretizar el problema de investigación es necesario precisar la idea central a investigar y, por tanto, se recurre a la síntesis de la problemática en un enunciado que permite apreciar las características generales del objeto de estudio. De modo que, todo lo antes descrito se puede definir de la siguiente manera:

“Ciberplagio es un desafío para la era de la globalización con grandes impactos al sistema educativo para los estudiantes en el desarrollo de sus capacidades intelectuales de formación con la alfabetización Informacional en la sociedad del conocimiento influenciado mediante el uso de las TIC” ¿En cuáles aspectos de la competencia informacional se refleja el ciberplagio?

Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles son las causas y efectos del ciberplagio en la formación académica de los estudiantes?
2. ¿En qué escenarios se producen situaciones de ciberplagio académico?
3. ¿Cuáles valores éticos se identifican al estudiante presentar sus trabajos?
4. ¿Cuál es el conocimiento que tienen los estudiantes en las Competencias Informacionales?

Objetivos

Objetivo General

Conocer la situación del ciberplagio académico como desafío en la competencia informacional de los estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Medio en la Modalidad Académica.

Objetivos Específicos

- Identificar las causas y efectos del ciberplagio en la formación académica de los estudiantes.
- Mostrar en qué escenarios se producen situaciones de ciberplagio académico.
- Describir los valores éticos con enfoque en la integridad y honestidad académica que se identifican al estudiante presentar sus trabajos.
- Analizar el conocimiento que tienen los estudiantes en las competencias informacionales.

Justificación

Esta investigación busca aportar al desarrollo del país en el sistema educativo nacional, previo a los nuevos avances que se están generando en este sector con las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje, conocimientos sobre las implicaciones que tienen que ver con la práctica del ciberplagio académico y el desafío que esto representa en la competencia informacional por parte de los estudiantes del Segundo Ciclo de Nivel Medio de la Modalidad Académica.

Además, este estudio reviste de gran importancia, por el hecho de que el actual currículo dominicano ha incorporado el enfoque por competencias, donde el estudiantado de hoy, pueda integrar a través de la argumentación de juicios y opiniones el abordaje de situaciones

de forma creativa, que le permitan crear nuevos conocimientos examinando la validez de las ideas propias y ajenas a través de la comparación de los diferentes puntos de vistas con la misión de formar y desarrollar capacidades con principios éticos.

Para lograr el cumplimiento de los objetivos de estudio, se emplean técnicas de investigación como la prueba IL-HUMASS de competencias informacionales desarrollado y validado por María Pinto. A través de la aplicación del cuestionario y su procesamiento en el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), se busca conocer el grado de importancia y autoeficacia en la búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación de la información. Además, el instrumento sobre Ciberplagio orientado a la exploración de conocimiento sobre el tema y sus prácticas de investigación; validado por Grupo de Investigación Educación y Ciudadanía de la Universidad de las Islas Baleares.

Los resultados de esta investigación darán soluciones y/o alternativas al sistema educativo para la implementación de nuevas estrategias didácticas donde el estudiantado pueda desarrollar trabajos académicos procesando ideas, conceptos e informaciones, mediante las comparaciones de sus ideas y de los diferentes puntos de vistas permitiendo de esta manera la prevención al ciberplagio utilizando las competencias informacionales.

Marco Teórico

El Plagio

Según la (Real Académica Española, 2019), el plagio es “copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias”. Desde el punto legal es una infracción al derecho de autor sobre una obra intelectual de cualquier tipo, en la que se incurre cuando se presenta una obra ajena como propia u original. En otro concepto, el Comité de Ética de Publicaciones del British Journal of Surgery considera el plagio:

Cuando se usan, sin referencias, trabajos realizados por otros, ya sean publicados o no publicados que incluyen investigación científica, solicitudes de fondos para investigación, trabajos completos o en parte, aunque sean en un idioma diferente. Tales definiciones incluyen manuscritos en cualquier fase de su evolución, ya sea en el proceso de planeamiento, durante la elaboración de la investigación, ya cuando son publicados o en versiones escritas, así como electrónicamente publicadas (Aldrete, 2011, p219).

La Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), dice que el plagio “es el acto de presentar como propia, en su totalidad o en parte, la obra de otra persona, en una forma o contexto más o menos alterados” (Chavarro & Collazos, 2010).

Es una práctica de deshonestidad académica que atenta desde el punto de vista educativo en aspectos esenciales contra la formación del estudiante en la invocación, el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de competencias, por lo tanto, es una clara violación de la ética en la investigación científica que si se comete de manera intencional se considera una conducta impropia.

“Es delito que comete una persona que, en todo o en parte, edita, vende o reproduce, por cualquier medio o instrumento, una obra inédita o publicada sin autorización de su autor o derecho habientes; o el que falsifique obras intelectuales, entendiéndose como tal la edición de una obra ya editada, ostentando falsamente el nombre del editor autorizado al efecto; o el que edita, vende o reproduce una obra, suprimiendo

o cambiando el nombre del autor, el título de ésta o alterando dolosamente su texto; o el que edita y reproduce mayor número de los ejemplares debidamente autorizados” (Goldstein, 2009).

Según Landrum (2012), define plagio, esencialmente como la falta de no dar el crédito a otro en una obra, cuando corresponde. En este contexto hay una gran diferencia entre la copia y el plagio que radica principalmente en que el plagio se hace pasar una idea no propia, como original propia, mientras que en la copia se repite una idea ajena tal cual ha sido producida, pudiendo remitirse al autor original.

El plagio es una actividad material mecanizada, poco creativa y crítica, carente de originalidad, aunque aporte cierta manifestación de ingenio. Esto no se limita a las obras escritas, sino que se refieren a la copia de obras de cualquier clase. Siempre que se utilice cualquier tipo de información ajena sea texto, imágenes, audios, gráficos, videos, músicas o cualquier información de fuentes (impresas, digital o de Internet) es necesario indicar la fuente original y su autor de acuerdo con los estándares de citados bibliográficos (Goldstein, 2009).

El plagio trae consigo varias consecuencias tanto a nivel académico como profesional, que van desde pagar grandes sumas de dinero por conceptos de derechos de autor o inclusive ir a la cárcel, así como ser expulsados de la universidad en la que se encuentre estudiando o que a la persona que cometió el plagio le sea retirado un título otorgado anteriormente (Soto Rodríguez, 2012).

1.1 Tipos de Plagio

Plagio directo

Es cuando usted copia el trabajo de otra persona, palabra por palabra, sin citar, o cuando envía un documento que alguien más escribió y lo pasa como suyo. Cuando esencialmente presentas esa información de una manera que dice que se te ocurrió, es un intento deliberado de plagio (Universidad de Fairfax Library, 2006).

Plagio accidental o no intencional

Es cuando una persona cita de manera incorrecta, parafraseada o no cita sus fuentes. La mayoría de los instructores no tendrán idea de que usted haya sido plagiado involuntariamente, pero se considerará plagio.

Autoplagio

Para Hexham (2005), es presentar el trabajo que uno ha realizado en el pasado sin ninguna modificación, engañando finalmente al lector para que crea que se ha generado nuevo conocimiento, cuando en realidad le estamos presentando algo ya visto. Y continúa diciendo que sí es posible autocitarse, pero debe hacerse sólo cuando lo presentado sea conocimiento nuevo en base a lo escrito en el pasado (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019).

Falsa Autoría

Ocurre al poner como autor de un documento, ya sea por aspectos económicos o motivacionales, a una persona que no realizó ninguna contribución para su construcción (Jaramillo Valbuena & Rincón Belalcázar, 2013).

Envío doble

Es la duplicación de envío o publicación de un manuscrito, la fragmentación de datos de una investigación y la redundancia. Ocurre cuando se envía al mismo tiempo el manuscrito a más de una revista para ganar tiempo si es rechazado en alguna de ellas (Rossato, 2014).

Copiar y Pegar

Se da al copiar texto de una fuente y luego pegarlo en un trabajo propio sin citarlo adecuadamente, este método es muy conocido y usado por la facilidad que tiene con el acceso a la información requerida en Internet (Soto Rodríguez, 2012).

Dice Mayron D. Nakandakari (2016);

Parafraseo: Se interpreta y redacta un texto con otras palabras, pero se mantiene el formato original del texto y no se hace citación.

Robo de Material: Sustracción de algún material, texto o documento sin autorización del autor original.

Referencia Falsa: Es cuando se coloca una referencia o cita a un texto que no pertenece a la fuente original.

Referencia Perdida: No se cita o referencia la fuente de donde se obtuvo la información utilizada.

Intencional o Deliberada: El plagio es realizado premeditadamente, cuando la persona sabe lo que está cometiendo y aun así lo sigue haciendo.

Accidental o Sin Intención: El plagio se realiza involuntariamente o por olvido de que se debe citar. Esto no quita su gravedad.

Fabricación de Datos: Se falsifican y/o manipulan los datos copiados para ocultar el plagio.

Robo de Ideas: Se presenta como propia la idea original de otro autor. Este tipo de plagio se relaciona con otros tipos ya expuestos.

1.2 Ciberplagio

Según Jaume Sureda & Rubén Comas (2011) dice que; consiste en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para localizar y acceder a documentos realizados por otras personas, con el objetivo de apropiarse de la totalidad o de parte de estos y presentarlos como propios en trabajos o actividades académicas, es decir, sin introducir las necesarias referencias a los autores ni a las fuentes. Conviene precisar que este fenómeno no se circunscribe al alumnado. También se dan casos de plagio académico entre el profesorado.

El poco conocimiento ético del uso de la información encontrada en Internet promueve hacer plagio de la información encontrada.

Según Tuomo Kakkonen & Maxim Mozgovoy (2012), el ciberplagio es un tipo de deshonestidad académica, que consiste en reutilizar documentos electrónicos completos, o partes de ellos, compuestos por otro autor sin el debido reconocimiento de la fuente original.

Según Velasco (2018) afirma; que este plagio cibernético se caracteriza y se manifiesta de forma intencional que consiste en la compra y venta de trabajos académicos, que tiene como fin presentar una obra ajena por propia, también contiene la copia exacta de textos sin el correcto uso de sus referencias.

Y de forma accidental es lo que sucede cuando se usa el desarrollo de texto ajeno para responder o sustentar un trabajo propio, tratando de parafrasearlo, pero sin hacer correcta referencia bibliográfica.

Se comete ciberplagio debido a la comodidad que brinda el no hacer trabajos para desarrollar las competencias que potencializan los conocimientos y solamente copiar uno que cuenta con una gran posibilidad de estar acertado y completo. Por la simple incompetencia de no saber concebir y desarrollar ideas propias, por las facilidades que brinda el Internet y por lo difícil que es detectarlo.

1.3 Derecho de Autor

La (DINAPI) dice que el derecho de autor es el término jurídico que describe los derechos que se otorgan a los creadores de obras literarias y artísticas. Estos derechos exclusivos permiten al autor: el empleo, la autorización o prohibición de la utilización de sus obras de determinada forma, permitiéndole así el control y la retribución por el uso de estas.

Según (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, 2016) afirma que el derecho de autor se aplica a las creaciones literarias y artísticas como los libros, las obras musicales, las pinturas, las esculturas, las películas y las obras realizadas por medios tecnológicos como los programas informáticos y las bases de datos electrónicas.

Este derecho protege las formas de expresión de las ideas, pero no las ideas así mismas. Es decir, las ideas sin ser llevadas a cabo como tal para producir bien o producto, no son protegidas por el derecho de autor. Reconoce la innovación y la originalidad de las ideas.

La Organización Mundial de Propiedad Intelectual (1980), conceptualiza este derecho como un derecho exclusivo concedido por la ley al autor de una obra para divulgar como creación propia de él, para reproducirla y para transmitirla difundirla al público de cualquier manera o por cualquier medio, y también para autorizar a otros a que la utilizan de maneras definidas. La mayoría de las Legislaciones de derecho de autor distingue entre derechos patrimoniales y derechos morales, que juntos constituyen el derecho de autor. Por regla general, la legislación impone ciertas limitaciones en cuanto a la clase de obras que pueden ser acreedoras a la protección y en cuanto al ejercicio de los derechos de los autores incluidos en el derecho de autor.

La ONU (1948), en su artículo 27 a 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos indica que "Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora."

La UNESCO (1971) expresa que en su artículo 1 "Cada uno de los Estados contratantes se compromete a tomar todas las disposiciones necesarias a fin de asegurar una protección suficiente y efectiva de los derechos de los autores, o de cualesquiera otros titulares de estos derechos, sobre las obras literarias, científicas y artísticas tales como los escritos, las obras musicales, dramáticas y cinematográficas y las de pintura, grabado y escultura" (p.1).

En la República Dominicana de acuerdo con la Ley No. 65-00 del Derecho de Autor enmarca la protección de obras según la seguridad jurídica.

1.4 Propiedad Intelectual

La propiedad intelectual se relaciona con las creaciones de la mente: invenciones, obras literarias y artísticas, así como símbolos, nombres e imágenes utilizados en el comercio (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, s.f).

Es una rama del derecho que busca por una parte fomentar la innovación, la creación y la transferencia tecnológica y por la otra, ordenar los mercados facilitando la toma de decisiones por el público consumidor (Instituto Nacional de Propiedad Industrial (INAPI), s.f).

En la constitución dominicana en el artículo 52, “reconoce y protege, de manera expresa, el derecho exclusivo de propiedad de autores e inventores sobre sus obras, invenciones, innovaciones, marcas, signos distintivos y demás producciones del intelecto humano”.

Robert Sherwood explica que la propiedad intelectual “es un compuesto de dos cosas. Primero, ideas, invenciones y expresión creativa. Son esencialmente el resultado de la actividad privada. Segundo, la disposición pública de otorgar el carácter de propiedad a esas invenciones y expresiones” (González, 2016).

1.5 Alfabetización Informacional

“La alfabetización informacional es un proceso de aprendizaje de por vida, algo que se inicia antes de llegar a la universidad y se desarrolla a medida que crece. Si bien cada habilidad es importante individualmente, comprender cómo encajan es esencial para convertirse en una persona alfabetizada en información” (Library, 2019).

Para ser competente respecto a la información un individuo debe reconocer cuándo es esta necesaria, y tener la capacidad de localizar, evaluar y usar de forma efectiva la información que se requiere... La gente preparada en este aspecto es, finalmente, la que ha aprendido a aprender. Saben cómo aprender porque saben cómo se organiza la información, cómo encontrarla, y cómo usarla de forma que otros puedan aprender de ellos. Son personas preparadas para el aprendizaje permanente porque siempre son capaces de conseguir la información que necesitan para cualquier tarea o decisión que se les presente. ALA, 1989 (Soriano, 2016)

Según la American Library Association Presidential Committee on Information “una persona debe ser capaz de reconocer cuándo necesita información y tener la capacidad de localizarla, evaluarla y usar de manera efectiva la información que necesita [...]” (Bojórquez, 2017).

1.6 Competencia Informacional

Según Marcial (2003) define que es la; [...] “capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de información empleando los conocimientos, las habilidades, actitudes, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos de información. El desempeño competente incluye la movilización de atributos y valores del sujeto como base para potenciar su capacidad para enfrentar y solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio de esta actividad”.

1.7 Comprensión Lectora

La comprensión lectora es un proceso constructivo y de interacción entre un lector con sus expectativas y conocimientos previos y un texto con su estructura y contenidos, en el cual, a través de la lectura, se construyen nuevos significados (Fuentes, s.f).

[..]es un proceso complejo, fundamentado en factores lingüísticos (fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos) pero que también incluye factores perceptivos, cognitivos y metacognitivos.

Según Santiesteban y Velázquez, (2011) dicen que “leer abarca tareas de diversa índole (decodificación del texto, captar el sentido literal de las palabras y oraciones) además implica captar el significado complementario de un texto. Esto supone, entre otras cosas, el procesamiento dinámico por parte del lector. Es decir, se desarrolla lo leído asociándolo a los conocimientos, experiencia y al contexto” (Psicólogos Infantiles Madrid PSISE, s,f).

La comprensión de un texto podría definirse como el proceso por el que un lector descubre la estructura jerárquica del contenido semántico. En el texto escrito las ideas aparecen de forma lineal, una detrás de otra, pero la comprensión exige acceder a una representación no espacial ni lineal, sino semántica, en la cual las ideas se representan relacionándose con otras más importantes o que suponen un desarrollo de estas. El hecho de ponderar las ideas en relación con la totalidad del sentido del texto es esencial para la idea de comprensión que aquí se mantiene (Ángel Sanz Moreno, 2003).

La lectura es definida como un proceso activo de construcción de un modelo del texto leído al cual se le otorga significado. La lectura, asimismo, es un proceso interactivo entre la información ofrecida por el texto y los conocimientos previos del lector con el objetivo de generar un significado que tenga como base tal relación. Esta integración de información es una característica importante que diferencia los buenos y malos lectores. En esta relación, según nuestra autora, es el lector, el que, a través del empleo de su información previa y sus habilidades cognitivas, brinda significado al texto, siendo este último el que ofrece solo parte de la información (García, 2012).

1.8 Sociedad del Conocimiento

La sociedad del conocimiento es aquella donde las interrelaciones que vinculan a los individuos se sustentan a través del acceso y procesamiento de información con el propósito de generar conocimiento, primordialmente, a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS). La cultura de la sociedad del conocimiento tiene como algunos de sus valores primordiales el aprendizaje permanente a lo largo de la vida y la investigación que descubra conocimiento que permita innovar en todos los campos de la actividad humana (Rosado, 2013).

De acuerdo con la UNESCO (2005) citado en Rosado (2012) “al respecto la sociedad del conocimiento se caracteriza por su “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación” (p.7).

Desde la perspectiva de la UNESCO, se considera que el acceso a la educación, la información y la libertad de expresión, son los pilares de la sociedad del conocimiento. Asimismo, la sociedad del conocimiento es un concepto importante no sólo para el crecimiento económico, sino también para desarrollar todos los sectores de la sociedad desde un punto de vista humano (Moreno, 2009).

1.9 Sociedad del Aprendizaje

Esta sociedad fue planteada por Robert M. Hutchins en 1970 convirtiéndose en fundamental para la filosofía educativa de la OCDE y de la UNESCO. Contextualizando el aprendizaje como el motor del desarrollo socioeconómico de una nación (Enríquez, 2014).

La sociedad del aprendizaje genera una cultura de aprendizaje permanente, “no cerrado” a un lugar físico sino lo considera como una actividad. Reconoce que las personas aprenden de maneras diferentes y procura satisfacer esas necesidades, además de acrecentar nuevas relaciones y redes de comunicación y aprendizaje (Sánchez, 2016).

La sociedad del siglo XXI, representa un contexto intelectual, cultural y social completamente distinto. El desarrollo de procesos formativos está enfocado en que cualquier sujeto aprenda a aprender, que adquiera las habilidades para el autoaprendizaje permanente, que sepa enfrentarse a la información (buscar, seleccionar, analizar, elaborar, difundir), que se califique laboralmente para el uso de las tecnologías de la información y el conocimiento, y la cultura que entorno a ellas se produce creación de comunidades virtuales de aprendizaje, educación virtual (Sánchez, 2016).

1.10 Sociedad de la Información

En la expresión “sociedad de la información” se distingue la importancia social que se le concede a la comunicación y la información en la sociedad actual, donde se involucran las relaciones sociales, económicas y culturales (Sánchez, 2016).

Según Canals (1997) citado en Sánchez (2016) “la información se constituye en uno de “los combustibles” que da vida a los distintos motores de la sociedad y que a su vez mueven a la sociedad. Es uno de los paradigmas socioeconómicos y culturales con más alcance en sus variadas facetas. La evolución tecnológica y social implica que la información actúa simultáneamente como “un recurso económico, un recurso ciudadano (uso civil, cultural y de ocio) y un sector industrial” (p.236).

En el mundo globalizado con acceso a la información rápida y sencilla mediante un conjunto de técnicas para categorizar, consultar y modificar informaciones que se encuentran en sitios Web y en banco de datos.

1.11 Integridad Académica

La integridad es un principio que impregna toda la vida académica mediante el ejercicio de actividades académicas de una manera honesta, veraz y responsable. Ha de verse como un compromiso de no participar o tolerar actos de deshonestidad académica, violan los principios éticos.

En un inicio, se pensó que la integridad académica era importante para evitar que los estudiantes cayeran en comportamientos deshonestos: como el plagio y la copia, y las estrategias institucionales que se idearon principalmente basadas en un modelo normativo estuvieron dirigidas a que los estudiantes inhibieran la mala conducta a través de una serie de acciones de penalización y castigo, que variaban de acuerdo con la gravedad de la falta.

De acuerdo con Morris (2015) citado en Puccio (2019) “algunas de las habilidades clave para un desempeño académico íntegro, son: pensamiento crítico, discernimiento ético, habilidades de escritura académica, disciplina y creatividad” (p.6).

La formación en integridad académica vinculada a la formación disciplinar desafía los enfoques tradicionales de transmisión de conocimientos, donde los estudiantes asumen un rol pasivo, ya que el aprendizaje basado en la integridad académica implica tomar decisiones éticamente fundamentadas, para lo cual se requiere del desarrollo de otras habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de la escritura académica; que en conjunto propician el aprendizaje profundo (Puccio, 2019).

1.12 Honestidad Académica

La honestidad es una forma de vivir congruente entre lo que se piensa y la conducta que se observa hacia el prójimo, que, junto a la justicia, exige en dar a cada uno lo que le corresponde (Barrera, 2014).

Según Hernández, Girón, González y Arteaga citado en Barrera (2014) dice que “la honestidad académica es uno de los valores morales que debe permear todos los ámbitos de la vida académica” (p. 56), de tal manera que esta característica le identificará como buen estudiante y como consecuencia como buen profesional (p. 28).

Conociendo el impacto de este valor en la vida académica los docentes deben de tener mucho cuidado en el control de las actividades realizadas por los estudiantes según afirma Hernández, Girón, González y Arteaga (2013) citado en Barrera (2014) “la honestidad es de gran importancia a la hora de practicar los valores, de modo que sea tomado en cuenta a la hora de hacer un examen, elaborar un trabajo de investigación o simplemente haciendo fila en un banco” (p.28).

1.13 Deshonestidad Académica

La deshonestidad académica (DA) también conocida como fraude académico constituye un aspecto no deseado del proceso de enseñanza-aprendizaje (Vaamonde & Omar, 2008).

Afirma Chun-Hua y Ling-Yu (2007) citado en Barrera (2014) ofrece una definición de deshonestidad académica, y la señala como “cualquier comportamiento (intencional) en el proceso de aprendizaje del alumno, que viola los principios éticos con el propósito de obtener una calificación mayor o algún crédito académico específico” (p. 41-42).

Según Mullens (2000) citado en Judith y Parra (2013) definen este “acto como todo lo que da a un estudiante ventaja sobre otro, no derivado de su propio esfuerzo”. (p.186)

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) constituyen importantes herramientas de la actualidad. A pesar de sus innumerables ventajas, estas tecnologías han dado paso a los actos académicos deshonestos, principalmente el ciberplagio, motivado por la amplia disponibilidad y acceso a los recursos de información en Internet y por la cultura típica que se ha generado de “copiar y pegar” (Judith y Parra 2013).

1.14 Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son el conjunto de herramientas relacionadas con la transmisión, procesamiento y almacenamiento digitalizado de la información.

Actualmente el papel de las TIC en la sociedad es muy importante porque ofrecen muchos servicios como: correo electrónico, búsqueda de información, banca online, descarga de música y cine, comercio electrónico, etc. Por esta razón las TIC han incursionado fácilmente en diversos ámbitos de la vida, entre ellos, el de la educación (Universidad Nacional Autónoma de México, 2018).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden complementar, enriquecer y transformar la educación. (UNESCO, s.f.)

1.15 Recursos Educativos Abiertos (REA)

Según la (UNESCO, s.f.) “los recursos educativos abiertos (REA) son materiales didácticos, de aprendizaje o investigación que se encuentran en el dominio público o que se publican con licencias de propiedad intelectual que facilitan su uso, adaptación y distribución gratuitos”. Esta organización considera el acceso universal a la educación de calidad que contribuye a la paz, el desarrollo social y económico sostenible y el diálogo intercultural.

Son recursos digitalizados ofrecidos libre y abiertamente para profesores, alumnos y autodidactas a fin de que sean usados y reutilizados para enseñar, mientras se aprende y se investiga (OCDE, 2009).

Estos recursos son publicados mediante la licencia (Creative Commons), lo que permite el uso, adaptación y redistribución del contenido con restricciones limitadas, por lo cual se consideran de gran importancia e interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todo el contexto formativo.

Ya que ofrecen una oportunidad estratégica de mejorar la calidad de la educación y el diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el aumento de capacidades (UNESCO, s.f.).

Las 5R de los Recursos Educativos Abiertos (RAE) para la correcta gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ejercicio pedagógico, afirma (Wiley, 2014) :

1. **Retener:** el derecho de hacer, poseer y controlar copias del contenido (por ejemplo, descargar, duplicar, almacenar y administrar).
2. **Reutilización:** el derecho a usar el contenido en una amplia gama de formas (por ejemplo, en una clase, en un grupo de estudio, en un sitio web, en un video).
3. **Revisar:** el derecho de adaptar, ajustar, modificar o alterar el contenido (por ejemplo, traducir el contenido a otro idioma).
4. **Remix:** el derecho de combinar el contenido original o revisado con otro material para crear algo nuevo (por ejemplo, incorporar el contenido en un mashup).
5. **Redistribuir:** el derecho a compartir copias del contenido original, sus revisiones o sus remezclas con otros (por ejemplo, dar una copia del contenido a un amigo).

El modelo del ecosistema educativo emergente mediante el uso de las TICs y los REA son factores de innovación y desarrollo en los estudiantes además de facilitar al maestro transformar sus prácticas pedagógicas de forma significativa con la aplicación de estos recursos y su gestión efectiva para los alumnos.

Método

Diseño

La investigación se realiza en el sector educativo del área pública en el contexto del Programa República Digital a estudiantes del Segundo Ciclo de Media en la Modalidad Académica. Regulado por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), el estudio está enfocado en Santo Domingo, Distrito Nacional en la Regional 10 del Distrito Educativo 07-09.

Un estudio descriptivo y explicativo de corte transversal, con inclusión de datos prospectivos, en un centro incorporado al programa de República Digital Educación.

Muestra

El universo estuvo constituido por 53 alumnos y una muestra de 25 estudiantes activos del Segundo Ciclo de Media en la Modalidad Académica del centro trabajado en la investigación. Se establecieron criterios para la selección del lugar de estudio y la determinación de la muestra. Ver Tabla 1.

De los estudiantes participantes, 12 eran del sexo masculino (48.00%), 13 de sexo femenino (52.00%).

Tabla 1. Matriz de Análisis de Muestra

Se describe el criterio de inclusión y exclusión en base a los elementos para la terminación de la muestra de estudio.

MATRIZ DE ANÁLISIS DE MUESTRA Y SELECCIÓN DE PARTICIPANTES		
Elemento	Inclusión	Exclusión
País	República Dominicana	Demarcación Territorial
Provincia	Santo Domingo Oeste	SDE, SDN, DN
Zona	Urbana	Rural
Sector	Público	Privados
Periodo Escolar	2018-2019	< 2018
Política de Estado	República Digital Educación	-
Sistema Educativo	Educación Formal	Educación No Formal
Educación Informal		
Modalidad	General	Académica, Técnico profesional
Ciclo Educativo	Primer Ciclo	Básica, Inicial, IES
Nivel	Secundario	-
Grado	2do grado	-
Sexo	Femenino – Masculino	N/A
Edad	15 =>	<=14
Población	Activo	Inactivos

Técnicas de Recolección de Datos

Para la recolección de datos e información relacionadas a las variables de investigación se realizó lo siguiente:

- *Hoja recolectora de información:* en esta se encuentran datos sobre el centro educativo contextualizado en datos generales y específicos desde el enfoque de la investigación.
- *Registro de participantes:* en este se encuentran datos sobre los estudiantes que se les aplicó el instrumento de investigación, mediante el sistema de códigos por patrones de integridad de datos.
- *Acuerdo de confidencialidad:* es el instrumento legal que enmarca la investigación el cual pacta en acuerdo entre ambas partes sobre la confidencialidad, integridad y disponibilidad de la información suministrada y utilizada en la investigación.

Procedimiento

La investigación se enmarca en el periodo escolar 2018-2019, pero con énfasis en la investigación en el periodo abril-junio del 2019 que corresponde a la información utilizada para el análisis y presentación de los datos.

Luego de ser aceptado el tema de investigación por el IDEICE, se estableció un cronograma de planificación y tiempo. Se solicitó un permiso a la institución y autoridades mediante una carta de la entidad ya mencionada, cumpliendo con las reglas y estatutos establecidos.

Después de obtener este permiso se procedió a realizar la visita al centro de estudios para poder realizar el trabajo de campo.

Luego de haber cumplido con los requisitos de IDEICE, con la aprobación del anteproyecto y la autorización del centro para llevar a cabo la investigación, se realizó la aplicación de los instrumentos de investigación a los estudiantes, se tabularon los datos en software especializados que valoran la confidencialidad de estos, realizando toda una depuración y crítica de datos además la revisión bibliográfica correspondiente, se organizó la información y culminó la investigación.

Todo el proceso de comunicación fue mediante la red social WhatsApp y la plataforma de correo electrónico Gmail, con las autoridades académicas del centro; utilizando mecanismos de comunicación cifrada por la confidencialidad y protección de los datos.

Resultados

Sobre el rendimiento académico que perciben tener los estudiantes en su formación, el (30.43%) dice tener un rendimiento suficiente en informática, mientras por la homogeneidad de los datos un (90.21%) refleja tener un rendimiento notable en las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Física, un (60.87%) en Lengua Española señala tener un buen rendimiento, además; solo un (21.74%) indica tener excelente rendimiento en Matemáticas, se visualiza en la Tabla 2.

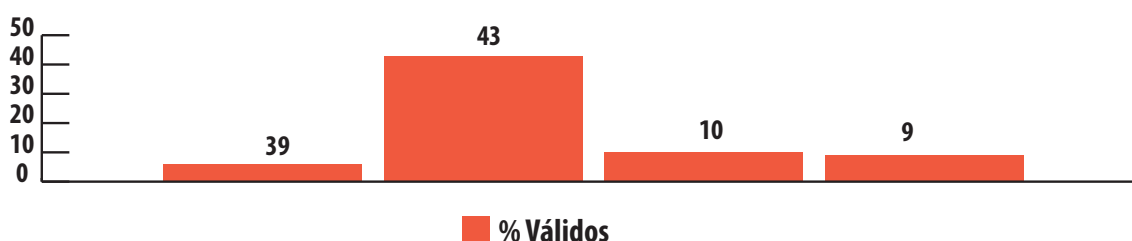
Tabla 2. Rendimiento Académico

ASIGNATURA	SUFICIENTE	NOTABLE	BIEN	EXCELENTE
Lengua Española	8.73	21.74	60.87	17.39
Matemáticas	4.35	30.43	43.48	21.74
Ciencias Naturales	13.04	30.43	52.17	4.35
Ciencias Sociales	26.09	26.09	39.13	8.70
Inglés	17.39	4.35	26.09	17.39
Frances	26.09	4.35	21.74	8.7
Educación Física	4.35	30.43	52.17	13.04
Informática	30.43	13.04	34.78	19.73

Fuente: Elaboración Propia

Sobre la cantidad de trabajos elaborados durante su año escolar, un (43%) ha realizado entre 11 y 20 trabajos, un (39%) ha realizado entre 6 y 10, el (10%) han realizado entre 20 y 30, mientras que solo un (9%) han realizado más de 30, se visualiza en la Gráfico 1.

Gráfico 1. Cantidad de trabajos realizados

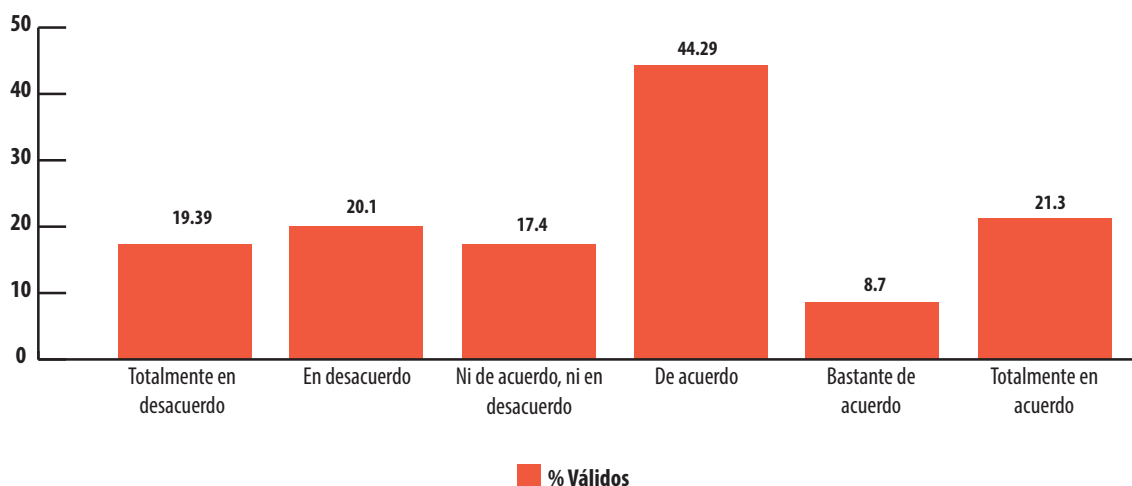


Fuente: Elaboración Propia

Sobre la inmediatez en la elaboración de trabajos cuando el maestro lo asigna, un (44.29%) está de acuerdo, un (21.3%) está totalmente de acuerdo, un (20.1%) está en desacuerdo, un (17.39%) está totalmente en desacuerdo, un (17.4%) esta ni de acuerdo; ni en desacuerdo, un (8.7%) está bastante de acuerdo, se visualiza en la Gráfico 2.

Gráfico 2. Elaboro el trabajo de inmediato cuando me lo envían

% Válidos



Fuente: Elaboración Propia

Sobre qué tan inmediato realizan los trabajos desde diversos motivos, un (44.29%) hace los trabajos de inmediato, mientras el (20.1%) expresa que no lo hace de inmediato, un (39.6%) deja los trabajos para el último día, un (35.5%) manifiesta que no lo deja para el último día, se visualiza en la Tabla 3.

Tabla 3. Inmediatez de realizar los trabajos

MOTIVO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO
Hacer los trabajos de inmediato	20.1%	44.29%
Dejar los trabajos para último día	35.3%	39.6%

Fuente: Elaboración Propia

Para identificar el conocimiento sobre cita o referencia bibliográfica, se les facilitaron a los estudiantes estas opciones para identificar y seleccionar según sus conocimientos lo que era una cita o referencia, siendo la respuesta correcta la C, se visualiza en la Tabla 4.

Tabla 4. ¿Qué es una referencia o cita bibliográfica?

OPCIONES	
A	La sección inicial de un libro donde se hace un resumen-presentación del contenido
B	El diccionario ideológico de la Lengua Española
C	Alsina, J. (1983). Literatura griega. Contenidos, métodos y problemas. Barcelona, Editorial Ariel.
D	La sección final de un libro donde se hace un resumen del contenido
E	No sé lo que es una referencia bibliográfica

Fuente: Elaboración Propia

Para identificar el concepto de plagio, se les facilitaron a los estudiantes (3) textos y un original extraído de Wikipedia de lo cual se le realizaron tres modificaciones y solo una de estas estaba referenciada, como se visualiza en la Tabla 5.

Tabla 5. Párrafos

OPCIONES DE TEXTOS
Párrafo A
La Revolución francesa dio comienzo a partir de la autoproclamación del Tercer Estado como Asamblea Nacional en el año 1789 y concluyó en el año 1799 con el golpe de estado de Napoleón Bonaparte. Tuvo fuertes implicaciones en numerosas naciones de Europa y supuso el enfrentamiento entre personas a favor y en contra del Antiguo Régimen.
Párrafo B
La Revolución francesa se inició con la autoproclamación del Tercer Estado como Asamblea Nacional en 1789 y finalizó con el golpe de estado de Napoleón Bonaparte en 1799. Fue un conflicto social y político, con diversos periodos de violencia, que convulsionó Francia y, por extensión de sus implicaciones, a otras numerosas naciones de Europa que enfrentaban a partidarios y opositores del sistema denominado del Antiguo Régimen.
Párrafo C
Tal y como se comenta en la Wikipedia (2010): "La Revolución francesa fue un conflicto social y político, con diversos periodos de violencia, que convulsionó Francia y, por extensión de sus implicaciones, a otras numerosas naciones de Europa que enfrentaban a partidarios y opositores del sistema denominado del Antiguo Régimen". Su comienzo estuvo en la auto declaración de la Asamblea Nacional en el año 1789 y concluyó en el año 1799 con el golpe de estado llevado a cabo por Napoleón Bonaparte (Wikipedia, 2010).

Fuente: Elaboración Propia

Para la identificación del ciberplagio en los textos seleccionados por los estudiantes, un (53.5%) indica que es un plagio, un (56.5%) mejor para la entrega, un (60.3%) refleja que es peor para la entrega, como se visualiza en la Tabla 6.

Tabla 6. Textos seleccionados “Ciberplagio”

	OPCIONES	PLAGIO	MEJOR	PEOR
Validos	Párrafo (A)	8.7	21.7	30.4
	Párrafo (B)	53.5	56.5	9.7
	Párrafo (C)	43.5	16.1	60.3
	No lo sé (D)	**	6.1	**
	Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia

Relacionado a la copia de los sitios Web, un (63.8%) está de acuerdo y totalmente de acuerdo, un (36.2%) está totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, como se visualiza en la Tabla 7.

Tabla 7. Copias contenidas desde sitios Web

MOTIVO	PORCENTAJE
De acuerdo con Totalmente de Acuerdo	63.8%
Totalmente en Desacuerdo a En desacuerdo	36.2%

Fuente: Elaboración Propia

Relacionado al conocimiento de diversos sitios Web como medio de acceso a los Recursos Educativos Abiertos (REA), un (91.3%) conoce sobre Wikipedia, un (82.61%) no conoce Educando RD, como se visualiza en la Tabla 8.

Tabla 8. Conoces esos sitios Web REA

RECURSOS	SI	NO
Wikipedia	91.3%	8.7%
Rincón del Vago	73.89%	26.11%
Educando RD	65.22%	82.61%
EducaRed	17.39%	34.78%
Google Académico	24.7%	75.3%
Mi tarea	30.43%	69.57%
Monografías	47.83%	52.17%

Fuente: Elaboración Propia

Sobre cómo llegaron a conocer esos sitios Web, un (60.87%) por ellos mismos buscando en Internet, un (21.74%) por una familia, un (17.4%) por un maestro, como se visualiza en la Tabla 9.

Tabla 9. REA como fuentes de información

MOTIVO	PORCENTAJE
Yo mismo/a, buscando en Internet	60.87%
Por un familiar	21.74%
Por un maestro/a	17.4%

Fuente: Elaboración Propia

Sobre la copia desde los diversos sitios Web, un (91.30%) copia de los sitios Web, un (8.70%) no copia de los sitios Web, como se visualiza en la Tabla 10.

Tabla 10. REA como fuente de copia

OPCIONES	¿COPIAS DE LOS SITIOS WEB?
Si	91.30%
No	8.70%

Fuente: Elaboración Propia

Sobre el impacto de copiar y pegar, se ha determinado seleccionar (Nada/Poco Importante); desde la dimensión social, un (65.21%) porque todo el mundo lo hace, desde la dimensión individual (78.26%) porque no apetece hacerlos, mientras que desde el enfoque pedagógico un (73.91%) dicen porque los profesores no lo revisan, pero en lo moral un (47.83%) dice que no es malo hacerlo. Desde (Importante/Muy Importante), un (17.39%) por la falta de tiempo, un (26.09%) porque se saca mejor nota que si los hace uno mismo, un (52.17%) porque es fácil y sencillo usando Internet, un (77.91%) porque no se entiende bien para qué sirven, cómo se visualiza en la Tabla 11.

Tabla 11. Impacto de copiar y pegar por razones

COPIA DE TRABAJOS	DIMENSIÓN	NADA/POCO IMPORTANTE	IMPORTANTE/MUY IMPORTANTE
Porque todo el mundo lo hace	Social	65.21	17.39
Por la falta de tiempo	Individual	52.17	17.39(*)
Por pereza de hacerlos		69.56	21.74
Por creer que no se van a dar cuenta		69.57	21.74
Porque es más fácil y sencillo copiar de un compañero		73.91	21.74
Porque se saca mejor nota que si los hace uno mismo		56.52	26.09
Porque es fácil y sencillo usando Internet		34.78	52.17
Porque no apetece hacerlos		78.26	8.7(**)
Porque ya está escrito por alguien no vale la pena hacerlo de nuevo	Pedagógica	52.17	17.39(**)
Porque los profesores no se los leen		47.83	43.48
Porque los profesores no lo revisan		73.91	33.95
Por tener que hacer muchos a lo largo del curso		56.57	21.74
Por ser complicados y difíciles de hacer		47.82	50.48
Porque no se entiende bien para qué sirven		60.05	77.91
Porque no es nada malo hacerlo	Moral	47.83	30.44

Fuente: Elaboración Propia. (*) indica los casos "medianamente importante" es $\geq 20\%$ de las respuestas, justificando la razón por la que se copia; (**) indica casos "medianamente importante" que supera cualquier otra respuesta de la escala.

Sobre el impacto de copiar y pegar se seleccionan (sin importancia), donde se describe que un (73.91%) copiar de un compañero/a en un examen "Fijarse", un (56.52%) copiar un trabajo entero de libros y enciclopedias, un (50.5%) copiar partes de un trabajo de libros y enciclopedias, un (47.82%) copiar los deberes de los compañeros/as de clase, un (43.48%) copiar de un papel en la escuela "hacer chivo", un (39.14%) copiar un trabajo entero de Internet, un (34.77%) copiar algunas partes de Internet, un (30.45%) copiar un trabajo de un compañero/a, un (30.43%) dejarse copiar por un compañero/a en un examen.

En el aspecto (con importancia), donde un (69.57%) dejarse copiar por un compañero/a en un examen, un (69.55%) copiar un trabajo de un compañero/a, un (65.23) copiar algunas partes de Internet, un (60.86%) copiar algunas partes de Internet, un (56.53%) copiar de un papel

en la escuela “hacer chivo”, un (52.18%) copiar los deberes de los compañeros/as de clase, un (49.5%) copiar partes de un trabajo de libros y enciclopedias, un (26.09%) copiar de un compañero/a en un examen “Fijarse”.

La puntuación extrema se atribuye en el mismo orden en lo que es, nada grave (NG) y extremada grave (EG), cómo se visualiza en la Tabla 12.

Tabla 12. Impacto de copiar y pegar

IMPACTO	SIN IMPORTANCIA	CON IMPORTANCIA	PUNTUACIÓN EXTREMA
Copiar de un papel en la escuela “hacer chivo”	43.48	56.53	39.13 (EG)
Copiar un trabajo entero de Internet	39.14	60.86	34.78 (EG)
Dejarse copiar por un compañero/a en un examen	30.43	69.57	43.48 (EG)
Copiar de un compañero/a en un examen “Fijarse”	73.91	26.09	39.13 (EG)
Copiar algunas partes de Internet	34.77	65.23	**
Copiar un trabajo de un compañero/a	30.45	69.55	**
Copiar los deberes de los compañeros/as de clase	47.82	52.18	21.74 (NG)
Copiar partes de un trabajo de libros y enciclopedias	50.5	49.5	13.04 (NG)
Copiar un trabajo entero de libros y enciclopedias	56.52	43.48	26.09 (NG)

Fuente: Elaboración Propia.

Sobre copiar un trabajo descargado de Internet, un (78.3%) ha realizado esta práctica entre 1 y 5 veces, un (13.0%) nunca y un (8.7%) más de 5 veces, cómo se visualiza en la Tabla 13.

Tabla 13. Copiar un trabajo descargado de Internet

	OPCIONES	PORCENTAJE
Válidos	Nunca	13.0
	Entre 1 y 5 veces	78.3
	Más de 5 veces	8.7
	Total	100

Fuente: Elaboración Propia.

Sobre si sus compañeros elaboran sus trabajos copiando de Internet, un (39.1%) ha realizado esta práctica entre 1 y 5 veces, un (39.1%) nunca y un (4.3%) más de 5 veces, cómo se visualiza en la Tabla 14.

Tabla 14. Tus mejores compañeros elaboran trabajos copiando de Internet

	OPCIONES	PORCENTAJE
Válidos	Nunca	39.1
	Entre 1 y 5 veces	56.5
	Más de 5 veces	4.3
	Total	100

Fuente: Elaboración Propia.

Sobre copiar el trabajo de un compañero, un (52.2%) nunca ha realizado, un (43.5%) lo indica entre 1 y 5 veces, (4.3%) más de 5 veces, cómo se visualiza en la Tabla 15.

Tabla 15. Copiar el trabajo de un compañero

	OPCIONES	PORCENTAJE
Válidos	Nunca	52.2
	Entre 1 y 5 veces	43.5
	Más de 5 veces	4.3
	Total	100

Fuente: Elaboración Propia.

Sobre copiar el trabajo de un compañero, un (56.5%) nunca ha realizado, un (34.8%) lo han realizado entre 1 y 5 veces, un (8.7%) más de 5 veces, cómo se visualiza en la Tabla 16.

Tabla 16. Omisión de la copia del compañero

	OPCIONES	PORCENTAJE
Válidos	Nunca	52.2
	Entre 1 y 5 veces	43.5
	Más de 5 veces	4.3
	Total	100

Fuente: Elaboración Propia.

Sobre fusionar el copiar y pegar de diversos sitios, un (60.9%) ha realizado esta práctica entre 1 y 5 veces, un (26.1%) nunca y un (13.1%) más de 5 veces, cómo se visualiza en la Tabla 17.

Tabla 17. Fusionar el copiar y pegar de diversos sitios Web

	OPCIONES	PORCENTAJE
Válidos	Nunca	26.1
	Entre 1 y 5 veces	60.9
	Más de 5 veces	13.1
	Total	100

Fuente: Elaboración Propia.

Sobre si fusiona tu compañero desde diversos sitios Web, un (52.2%) ha realizado esta práctica entre 1 y 5 veces, un (30.4%) nunca y un (17.4%) más de 5 veces, cómo se visualiza en la Tabla 18.

Tabla 18. Fusiona tu compañero desde diversos sitios Web

	OPCIONES	PORCENTAJE
Válidos	Nunca	30.4
	Entre 1 y 5 veces	52.2
	Más de 5 veces	17.4
	Total	100

Fuente: Elaboración Propia.

Sobre si se fusiona de libros y enciclopedias, un (65.2%) más de 5 veces, un (30.4%) entre 1 y 5 veces y un (4.3%) nunca, cómo se visualiza en la Tabla 19.

Tabla 19. Fusiona de libros y enciclopedias

	OPCIONES	PORCENTAJE
Válidos	Nunca	4.3
	Entre 1 y 5 veces	30.4
	Más de 5 veces	65.2
	Total	100

Fuente: Elaboración Propia.

Sobre fusiona de libros y enciclopedias, un (60.9%) entre 1 y 5 veces, un (34.8%) nunca, un (4.3%) más de 5 veces, cómo se visualiza en la Tabla 20.

Tabla 20. Fusiona tu compañero de libros y enciclopedias

	OPCIONES	PORCENTAJE
Válidos	Nunca	34.8
	Entre 1 y 5 veces	60.9
	Más de 5 veces	4.3
	Total	100

Fuente: Elaboración Propia.

Sobre la compra de trabajos, un (69.6%) nunca, un (26.1%) entre 1 y 5 veces, un (4.3%) más de 5 veces, cómo se visualiza en la Tabla 20.

Tabla 21. Compra trabajos

	OPCIONES	PORCENTAJE
Válidos	Nunca	69.6
	Entre 1 y 5 veces	26.1
	Más de 5 veces	4.3
	Total	100

Fuente: Elaboración Propia.

Competencia Informacional

El enfoque del instrumento este orientado en conocer el autodiagnóstico de la competencia informacional a través del aprendizaje informacional en el contexto de la Educación Media o Secundaria con el objetivo de comprender y analizar las habilidades adquiridas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuyen en su formación académico. Se estructura en cuatro categorías: búsqueda de información; evaluación de la información; procesamiento; comunicación y difusión de la información, y consta de 26 ítems, de los cuales once están relacionados con competencias digitales, lo que afirma la pertinencia de los temas tecnológicos en la alfabetización informacional. Cada ítem valora estos tres factores:

Importancia: Valora la importancia que tienen las competencias en su desarrollo académico.

Autoeficacia: Valora el grado de destreza o nivel de la competencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hábito de aprendizaje: Valora la adquisición de la competencia como fuente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos factores señalados anteriormente están bajo la escala tipo Likert de 9 puntos donde 1 es baja y 9 es alta. Mientras que el factor de hábitos de aprendizaje estaba sujeto a categorías (Clase, Cursos, Bibliotecas, Autodidacta y Otros).

Al instrumento se le realizó el análisis de fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach con el propósito de estar seguro del proceso de recolección de datos en forma precisa y con sentido. Por tanto, se agruparon los ítems de cada categoría con los primeros dos niveles arrojando los factores para cada competencia. Los resultados del análisis de fiabilidad se muestran en la Tabla 22.

Sobre los valores alfa de fiabilidad para los factores principales del instrumento, se describen las competencias, por sus factores de importancia y autoeficacia a través del Alfa de Cronbach se puede ver la escala en la descripción de la tabla.

Tabla 22. Valores alfa de fiabilidad para los factores principales del instrumento

COMPETENCIA	FACTOR	ALFA DE CRONBACH
Búsqueda	Importancia	0.70
	Autoeficacia	0.78
Evaluación	Importancia	0.77
	Autoeficacia	0.85
Procesamiento	Importancia	0.79
	Autoeficacia	0.77
Comunicación	Importancia	0.82
	Autoeficacia	0.77

Fuente: Elaboración Propia.

El instrumento ha resultado ser fiable ya que los índices por cada factor son altos como criterio general, Según (George & Mallery, 2003, pág. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa $>.9$ es excelente
- Coeficiente alfa entre $.8$ y $.9$ es bueno
- Coeficiente alfa entre $.7$ y $.8$ es aceptable
- Coeficiente alfa entre $.6$ y $.7$ es cuestionable
- Coeficiente alfa entre $.5$ y $.6$ es pobre
- Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable

En el análisis de correlaciones de factores se visualiza la competencia con los factores importancia y la autoeficacia cada uno con las correlaciones de Pearson, sig. (bilateral) y la muestra, cómo se visualiza en la tabla 23.

Tabla 23. Análisis de Correlaciones entre Factores

			BÚSQUEDA		EVALUACIÓN		PROCESAMIENTO		COMUNICACIÓN	
CORRELACIONES			Importancia	Autoeficacia	Importancia	Autoeficacia	Importancia	Autoeficacia	Importancia	Autoeficacia
Búsqueda	Importancia	Correlación de Pearson	1	.625**	.729**	.673**	0.338	0.408	0.391	0.155
		Sig. (bilateral)		0.001	0	0	0.115	0.053	0.065	0.479
		N		23	23	23	23	23	23	23
	Autoeficacia	Correlación de Pearson		1	.505*	.617**	0.199	.638**	0.263	0.3
		Sig. (bilateral)			0.014	0.002	0.361	0.001	0.226	0.165
		N			23	23	23	23	23	23
Evaluación	Importancia	Correlación de Pearson			1	.693**	.621**	.472*	.655**	0.263
		Sig. (bilateral)				0	0.002	0.023	0.001	0.225
		N				23	23	23	23	23
	Autoeficacia	Correlación de Pearson				1	.648**	.517*	.510*	.442*
		Sig. (bilateral)					0.001	0.012	0.013	0.035
		N					23	23	23	23
Procesamiento	Importancia	Correlación de Pearson					1	.625**	.688**	.537**
		Sig. (bilateral)						0.001	0	0.008
		N						23	23	23
	Autoeficacia	Correlación de Pearson						1	.438*	.600**
		Sig. (bilateral)							0.037	0.002
		N							23	23
Comunicación	Importancia	Correlación de Pearson							1	.735**
		Sig. (bilateral)								0
		N								23
	Autoeficacia	Correlación de Pearson								1
		Sig. (bilateral)								
		N								
			** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).							
			* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).							

Este análisis de correlación indica que el instrumento tiene alta consistencia interna según el alfa de Cronbach, en el análisis y procesamiento de datos recolectados reflejando que los estudiantes creen que han adquirido de mayor importancia dada a esa competencia, donde los estudiantes más ponen en práctica la competencia adquiere un mayor nivel de esta de donde se origina la importancia y el valor.

sobre la media de factores por importancia en cada competencia y su desviación típica, en la primera proyección de visualizaran las medias, en la evaluación un (7.26), un (6.80) en la búsqueda, en la comunicación un (6.67) y un (6.04) en el procesamiento, cómo se visualiza en la Tabla 24

Tabla 24. Medias de los factores en cuanto a la importancia de la competencia

FACTOR	COMPETENCIA	MEDIA	DESV. TIP.
Importancia	Búsqueda	6.80	0.232
	Evaluación	7.26	0.325
	Procesamiento	6.04	0.374
	Comunicación	6.67	0.341

Fuente: Elaboración Propia.

Sobre la media de factores en cuanto nivel de adquisición de la competencia en cada competencia y su desviación típica, en la primera proyección de visualizaran las medias, en la evaluación un (6.80), un (6.58) en la búsqueda, en la comunicación un (6.37) y un (5.83) en el procesamiento, cómo se visualiza en la Tabla 25.

Tabla 25. Medias de los factores en cuanto al nivel adquirido de la competencia

FACTOR	COMPETENCIA	MEDIA	DESV. TIP.
Nivel	Búsqueda	6.58	0.23
	Evaluación	6.80	0.32
	Procesamiento	5.83	0.32
	Comunicación	6.37	0.31

En el análisis competencial exploratorio por factores los datos se visualizan según la más alta de cada factor por la competencia sea la más importante, menos importante al igual que mejor adquirida y peor adquirida según las medias; esto está organizado por la media más alta de cada competencia, cómo se visualiza en la Tabla 26.

Tabla 26. Análisis competencial exploratorio de los datos por factores

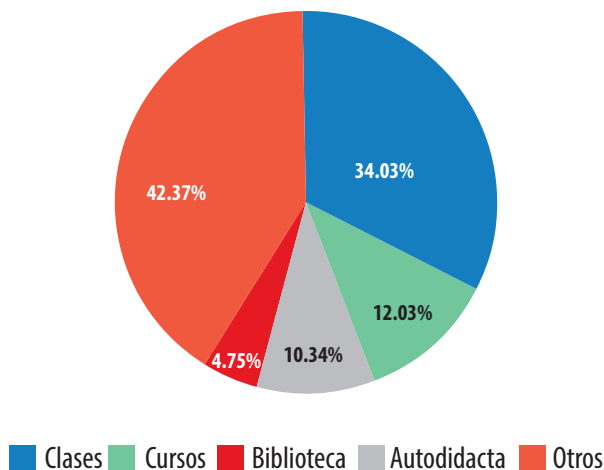
COMPETENCIA	FACTOR			
	Mas Importante	Menos Importante	Mejor Adquirida	Peor Adquirida
Búsqueda de Información	Saber buscar y obtener información en Internet	Saber utilizar fuentes de información impresas	Saber utilizar fuentes electrónicas de información	Conocer de las estrategias de búsqueda de información
Medias	7.4	6.5	7.6	5.9
Evaluación de Información	Saber evaluar la calidad de recursos de información	Determinar si una fuente de información está actualizada	Reconocer la idea de un autor en un texto	Conocer la tipología de las fuentes de información científicas
Medias	7.6	6.6	7.2	6.1
Procesamiento de Información	Reconocer en el texto las ideas del autor	Saber resumir y esquematizar la información	Saber instalar programas informáticos	Saber utilizar gestores de referencia bibliográfica
Medias	6.9	6.4	6.3	4.8
Comunicación y difusión de Información	Saber hacer presentaciones académicas	Saber comunicar en público	Saber redactar un documento	Conocer las leyes de uso de información y derecho de autor
Medias	7.5	6.7	7.3	6.1

Fuente: Elaboración Propia.

Las fuentes de aprendizaje para cada competencia, un (42.37%) otros, un (34.03%) en las clases, un (12.03%) en cursos, un (10.34%) de forma autodidacta, un (4.75%) en la biblioteca.

Gráfico 3. Fuentes de Aprendizaje

BEPC



Fuente: Elaboración Propia.

Discusión

El ciberplagio es un acto de deshonestidad académica que esta contextualizado en la utilización de recursos digitales a través de las TIC para acceder y utilizar las informaciones mediante la búsqueda, pudiendo ser apropiada de forma parcial o total, con el objetivo de conocer la situación del ciberplagio académico como desafío en la competencia informacional de los estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Medio en la Modalidad Académica, este estudio reviste gran importancia porque está enfocado para contribuir en el desarrollo de entes de la sociedad con principios y valores para el fomento del pensamiento, lógico, creativo y crítico en conjunto a la ciencia y la tecnología.

Con la finalidad de identificar las causas y efectos del ciberplagio en la formación académica de los estudiantes, mostrando en qué escenarios se producen situaciones de ciberplagio académico, Describir los valores éticos con enfoque en la integridad y honestidad académica que se identifican al estudiante presentar sus trabajos; Analizar el conocimiento que tienen los estudiantes en las competencias informacionales.

A fin de identificar las causas y efectos del ciberplagio en la formación académica de los estudiantes. Arrojando que en las relaciones del uso del Internet para cometer o no ciberplagio, como la accesibilidad a sitios Webs específicos es en donde verdaderamente se ratifica su omisión de este delito. Demostrando así que el (78.26%) de los estudiantes han elaborados sus trabajos accediendo a Internet, el (17.39%) acude a los centros de Internet “cybers” para encontrar información sobre sus trabajos, no obstante, solo el (4.35%) van a las bibliotecas y libros que no se encuentran en el centro educativo (Eliana Esther Gallardo Echenique, 2012).

Esta metodología enfrenta un gran desafío en el cumplimiento de estas competencias y de la alfabetización informacional; solo el (78.26%) ratifican que el maestro le ha enseñado a buscar información, mientras que el (21.74%) afirma que no. ¿Algún maestro le ha recomendado buscar información en Wikipedia? el (60.96%) afirma que el profesor le ha hecho la sugerencia,

mientras a un (39.04%) no. Con el acceso a la plataforma los estudiantes se limitan ya que para ellos es considerado que encontraron todo y que no deben de buscar, mientras que se da en algunas clases cuando el maestro le asigna un tema a investigar la gran mayoría tiene lo mismo de forma repetidas, no obstante, el estudiante no desarrolla sus habilidades para orientar sus tareas a otros enfoques. Pero no tienen en cuenta que este sitio Web no es estandarizado, pero algo muy importante es que puede ser una línea de referencia para no partir desde la nada.

Como se visualiza en la Tabla 13 ¿copiar un trabajo descargado de Internet? Siguiendo en la interrogante de ¿Cuántas veces lo has realizado en cualquiera de tus asignaturas? la mayoría de los estudiantes afirma que entre 1 y 5 veces lo ha hecho siendo esto un (78.3%).

En ese mismo contexto “dos de tus mejores compañeros/as elaboraron sus trabajos copiando de Internet”, lo cual en sus respuestas la inferencia es muy alta y significativo para los datos desde la concepción del ciberplagio, observando que un valor discreto (13.0%), no obstante, cuando se refiere al estudiante que responde a un (39.1%), cuando se trata de atribuir la misma conducta, pero a un compañero de clase. Ver Tabla 14.

Visualizando que en la representación de los datos en la tabla 2, afirmamos que la dimensión social para una explicación no es a gran exactitud uno de los motivos más relevantes. En otro orden desde las individuales, la facilidad de copiar de Internet (52.17%) y la obtención de mejores calificaciones evitando la elaboración directamente de los estudiantes (29.09%) al momento de desarrollar sus trabajos, identificamos la gravedad desde la percepción desde las facilidades en cuanto al manejo inadecuado de los recursos. Muy significativo es la astenia para cumplir con la asignación indicada por el maestro a lo que llaman “pereza” (21.74%).

Desde la concepción pedagógica, se manifiesta el no entender para qué sirven la elaboración de los trabajos (60.05%) relacionado a esto también consideran ser complicados y difíciles de hacer el (50.48%) argumentando de que muchas veces se desconocen las pautas necesarias, además de que esta metodología de trabajos ha sido una cultura sin enfoque en el proceso formativo de los estudiantes, siendo la gestión del tiempo y de interés para los estudiantes conocer sus avances en su desarrollo es algo un poco desmotivador por lo cual el (43.48%) creen que los maestros no leen sus trabajos y esto se correlaciona con que el (33.95%) afirma que los profesores no revisan los trabajos. Frente a la dimensión moral, que destaca que no es nada malo el hacer cualquier tipo de las acciones descritas (30.44%).

Algo que resaltar es que en la categoría de ciberseguridad que abarca (protección de datos, redes sociales, Internet sano, etc.) el (56.52%) de los estudiantes tiene muy bajos conocimientos y requieren de capacitación para potencializarlos, frente a un 43.48% que expresa tener altos conocimientos. A su vez, en la categoría de prevención que abarca (ciberacoso, ciberplagio, ciberbullying, etc.) un (78.26%) reflejan tener bajos conocimientos ameritando formación, a diferencia del (21.74%) expresa lo contrario.

Por lo cual se deduce la accesibilidad de los REA para obtener la dificultad que supone elaborar los trabajos.

Para el explorar los efectos del conocimiento sobre referencia bibliográfica se pudo analizar que solo el (8.70%) seleccionó la respuesta correcta (C), con un (52.17%) distribuido entre la respuesta A y D, y un (39.13%) afirma que no sabe lo que es una referencia bibliográfica (E). Esa disparidad se da a interpretar cuando el (60.87%) de los maestros no les han enseñado a los estudiantes que es una referencia bibliográfica, frente al (39.13%) que sí. Afirmamos que es un

grave problema formativo mediante el cual se generan graves deficiencias desde la Educación Primaria y en algunas ocasiones en el ejercicio profesional, ya que es un tipo de conducta no ética que promueve valores de deshonestidad académica.

El avance digital en este contexto no es una excusa desde el enfoque del ciberplagio, debido a que no se le puede juzgar al alumno si no ha sido formado para prevenir la omisión de este delito, aunque desde el sentido común, luego de que el estudiante desarrolla ciertas habilidades y competencias en su proceso formativo y de forma autodidacta potencializa más sus conocimientos en sus quehaceres (Judith y Parra 2013).

Hoy en día en la Sociedad de la Información y el Conocimiento el acceso universal a la información mediante los recursos tecnológicos es una de las principales causas para la gestión inadecuada en el manejo de la información, si las competencias informacionales no han sido enseñadas y aplicadas por los estudiantes (Karpov, 2017).

El currículum educativo dominicano promueve un eje de competencia las cuales son de gran importancia para el progreso de los estudiantes tres de estas están focalizadas al diario quehacer de los estudiantes y han de verse reflejadas en el desarrollo de sus trabajos académicos siendo estas; ética y ciudadana, pensamiento lógico, creativo y crítico asimismo la científica y tecnológica. Sus efectos se visualizan en la aplicación efectiva del quehacer estudiantil al momento de realizar cualquier asignación puesto a que un alumno que siga estas competencias previene directamente la omisión de este delito (Sureda Negre, Comas Forgas, & Oliver Trobat, 2015).

Obstante a eso la estrategia metodológica de elaboración de trabajos es algo para la vida en todo el contexto, pero dependerá del uso efectivo de cada estudiante según su interés y es a través de eso, donde se ha de ver el cumplimiento de las competencias mediante la aplicación y resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández, Girón, González y Arteaga, 2013).

El acceso a fuentes no estandarizadas no es tomado como línea de referencia sino como parte total y única para la elaboración de sus trabajos lo cual el estudiante se limita a la primera información que encuentra y no amplía sus conocimientos, además de copiar de un compañero, lo cual supone un gran desafío para enriquecer y potencializar sus habilidades (Wiley, 2014).

Del mismo modo mostrar en cuáles contextos se producen situaciones de ciberplagio académico, el (92%) de los estudiantes la cantidad de trabajos elaborados son entre 6 a 30 durante su periodo académico, donde el (9%) han elaborado mucho más de 30. Pero se refleja que los trabajos son una actividad metodológica, pero los estudiantes no ven cual es la razón y los logros obtenidos solo el conocimiento.

Al momento del maestro asignarles los trabajos el instrumento cuestiona mediante los siguientes ítems ¿Qué sucede con los trabajos asignados?, ¿Cuándo lo realizan?, ¿Elaboran sus trabajos inmediatamente o lo dejan para último momento? Para lograr con exactitud el resultado de los datos se descartan las opciones “de acuerdo” y “ni en desacuerdo” para obtener una tendencia significativa. Siendo el (20.1%) que no hacen el trabajo de inmediato, a diferencia del (44.29%) que si hace el trabajo de inmediato.

La elaboración de trabajos durante el proceso de formación académica en Secundaria es una estrategia didáctica para que los alumnos desarrollen competencias de ética y ciudadana, científica y tecnológica además con un enfoque en el pensamiento lógico creativo y crítico.

Los altos impactos de forma grave están relacionados con técnicas de copias que suponen un fraude deliberado en situaciones de evaluaciones y elaboración de trabajos: dejarse copiar en un examen (69.57%), copiar de un compañero (69.55%) arrojando un elevado índice en relación a la puntuación extrema, frente al (56.53%) que utilizan el hacer chivo en su proceso evaluativo (Aldrete, 2011).

Identificando que el copiar de fuentes impresas ya sea total o parcial para el trabajo (50.5%) y el (56.52%) de forma significativa no es considerado grave por tanto consideran más grave copiar partes de un trabajo de Internet que entero (Goldstein, 2009).

El copiar trabajos de un compañero es significativamente más grave que copiar sus deberes o tareas; frente a que copiar partes de Internet no es nada grave ni es rechazado (34.77%), sin embargo, copiarlo entero sí lo es (60.86%), siendo mayor dejarse copiar en exámenes.

Por otra parte, se visualiza en la Tabla 6; ¿Qué entiendes por plagio? Mediante dos párrafos con modificaciones leve y uno original extraído de Wikipedia. Referenciado en APA con la estrategia de ser empleado dicho texto en la elaboración parcial de un trabajo de investigación. Los estudiantes afirman que plagiar del original es hacer lo contrario. El caso de utilizar el párrafo de un texto perfectamente referenciado o citado de forma bibliográfica es interpretado como un plagio total con datos significativos de un (53.5%) en el párrafo C.

No obstante, el párrafo B los estudiantes afirman tener mayor plagio frente al C, es decir una copia más larga es menos plagio que una breve o incluso copia parcial. Considerando aún que el párrafo C es el peor para la entrega seguido del párrafo A “copia sintética”.

Arrojando como mejor opción para ser utilizada en un trabajo el párrafo B “copia extensa” seguida del párrafo A y en muy mínima media el párrafo C. Datos que nos indican que los estudiantes no entienden ni diferencia una cita textual y el plagio, lo cual es un grave déficit en su formación.

Un aumento muy representativo entre 1 y más de 5 veces en conjunto, siendo el (74%) del total. Estando el ítem muy relacionado con la respuesta y pregunta que muestra la gravedad de copiar partes de un texto desde la web. Los estudiantes consideran menos grave copiar partes de un sitio web o cualquier documento digital o fuentes de búsquedas, porque entienden que es menos problemático expresarlo a su propia persona que esto es lo que acostumbra a realizar. Siendo un acto que refleja los valores académicos al momento de aplicar la alfabetización informacional al elaborar sus trabajos académicos en su formación.

En la tabla 18, desde la perspectiva de uno de sus compañeros de clase resulta de gran similitud el escenario en la tendencia, afirmando ser una conducta de alto impacto representativo en sus trabajos (69.2%) siendo la opción nunca la más baja.

Con motivo a la globalización la omisión de este delito desde el contexto académico ocurre a través del acceso a la Internet al momento del maestro asignar una tarea incidiendo esto como su primer recurso lo que genera dependiendo del interés del estudiante limitarse en muchas ocasiones a la primera información que encuentra (Jaume Sureda & Rubén Comas 2011).

Al momento de elaborar los trabajos no saben identificar la referencia bibliográfica para el citado, lo cual suponen que el Internet es un espacio sin restricciones porque no es nada malo copiar y pegar de una Web y entregarle la asignación al maestro (Tauchert, 2018).

Desde diversos contextos pero más bien al momento del estudiante elaborar su trabajo se siente motivado a cometer plagio porque los maestros no revisan ni leen los trabajos considerando de que está escrito y no hay que hacerlo nuevamente porque no entienden para qué sirven elaborarlos lo que le parece complicado y difícil optando ir a Internet por su facilidad o de un compañero prefiriendo hacerlo de un tercero para obtener mayores calificaciones (Chun-Hua y Ling-Yu 2007).

Debido a que los estudiantes desconocen las pautas necesarias, conlleva a que el estudiante no elabore su trabajo siendo algo poco desmotivador ya sea por pereza o falta de tiempo desde su concepción de que todo el mundo lo hace y nadie se dará cuenta, además de que temen ser descubiertos por el maestro (Carolina Ayala, Diana Figueroa, Gilma González, 2012).

No obstante, la aplicación en su proceso de evaluación de conocimiento está reflejado desde hacer "chivos", "fijarse" sea o no de un compañero además de copiar partes seccionadas o totales de Internet o libros lo cual va desde la tarea hasta la metodología de evaluación para los estudiantes, debido a la aplicación de competencias académicas que potencializan su perfil se percibe desde el punto de vista de los alumnos como estrategias colectivas (Vaamonde & Omar, 2008).

Para describir los valores éticos con enfoque en la integridad y honestidad académica que se identifican al momento del estudiante presentar sus trabajos.

Al preguntar a los estudiantes que, si dejan o no el trabajo para el último día, proyectando un resultado diferente al (Gráfico 3). Similar al ítem anterior descartamos las opciones intermedias, a su vez siendo el (25.2%) indica no dejar los trabajos para el último día a diferencia del (39.6%) que si lo hace. En un esquema comparativo de ambas respuestas con inferencia en una tendencia de falsedad en los estudiantes con relación al tiempo de elaborar sus trabajos siendo así un acto de irresponsabilidad y deshonestidad académica tal como se reflejan a sus respuestas.

Los valores en la vida estudiantil son reflejos del proceso de adquisición de conocimientos lo cual es inevitable la transmisión y aplicación de los conocimientos sin valores por tanto la honestidad se da cuando el estudiante actúa con integridad y responsabilidad hacia sí mismo y los demás que producen obras auténticas que reconociendo adecuadamente sus fuentes y la propiedad intelectual de otros (Morey, 2011).

En el contexto del uso de Internet para cometer o no ciberplagio, como la accesibilidad a sitios Webs específicos es en donde verdaderamente se ratifica su omisión de este delito.

Los estudiantes reflejan un comportamiento no ético y honesto en su quehacer a causa de que no producen trabajos sobre la base de sus propias ideas, ni utilizando sus propias palabras. Obstante a eso se afirma que desde el aspecto moral le es considerado que el Internet es un espacio sin restricciones, por lo cual no se hace nada malo si se copia y pega para entregar un documento y buscar información (Tuomo Kakkonen & Maxim Mozgovoy 2012).

Es necesario recordar que "el respeto al derecho ajeno es la paz" (Benito Juárez García) por tanto es deber de todos respetar el derecho de otros mediante las acciones que se hacen día a día respetando el trabajo hecho por los otros, el plagio nos afecta a todos y por esa razón debe crearse conciencia moral y realizar actos honestos que nos distinguen como individuos que saben vivir en una buena sociedad.

Se promueve en los estudiantes una cultura de desintegridad y deshonestidad académica en la omisión del ciberplagio ya sea por razón sociales, personales o éticas por tanto es un deber de la comunidad educativa promover la búsqueda del conocimiento exigiendo honestidad, confianza, justicia, respeto y responsabilidad personal e intelectual en el proceso de formación académica.

Por eso, el (79.91%) afirma que todo lo que hay en Internet se puede copiar, pegar y descargar; no está mal ni ilegal de hacerlo, frente a un (26.09%) que expresa lo contrario. Uno de los ítems cuestiona “no haces nada malo si para hacer un trabajo vas a Internet, copias el contenido de webs y lo pegas en un documento que entregas al profesor/a”.

Sin valores las comunidades educativas no se pueden desarrollar. La honestidad interfiere con el libre intercambio de ideas no obstante la confianza atenta contra los procesos de enseñanza y aprendizaje siendo la justicia la dimensión crítica de la búsqueda del conocimiento propia de la enseñanza. Por tanto, sin respeto no es posible el diálogo público. Es necesario asumir la responsabilidad para el fomento y la defensa de estos valores no nos podemos constituir como una comunidad de aprendizaje íntegra y de altura (Puccio, 2019).

No obstante, según sus conocimientos de la existencia de estos sitios web, son muy utilizados, afirman que como fuente de copy-paste de los trabajos de esos referenciados recursos.

Con la intención de analizar el conocimiento que tienen los estudiantes en las competencias informacionales. Es un gran desafío aplicar los conocimientos por los estudiantes en la competencia informacional para saber utilizar las fuentes o recursos educativos abiertos (REA) debido a las deficiencias que presentan en la búsqueda, evaluación, procesamiento de la información que va directamente contrastado al ciberplagio por la gestión inadecuada de estas habilidades (Soriano, 2016).

Los resultados muestran que el promedio de las competencias del factor importancia los estudiantes consideran más importante la evaluación de la información y menos importante el procesamiento de la información.

Al factor de nivel de adquisición de la competencia. Los resultados muestran diferencias significativas entre los factores, $F(3,27) = 32.57$ y $P < .000$. Las medias de cada factor se muestran en la Tabla 25.

El factor más importante en el nivel de adquisición de la competencia para los estudiantes es la evaluación de la información en que destacan estar más formados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el factor que tiene el menor nivel de adquisición es el procesamiento de la información, precisamente el mismo factor al que menos importancia conceden.

Arrojando en su proceso de formación que el factor que creen considerar menos importante es el que menos le preocupa en el sentido de que es a que menos interés presentan a la hora de desarrollar sus habilidad y destrezas para mejorar en su nivel de competencia.

Un análisis de datos exploratorio general, reflejo que la competencia que es considerada menos importante es la de “saber comunicar en público” (media= 6.7) enmarcado en la competencia de comunicación y difusión de la información. Por el contrario, la considerada más importante de todas es la de “saber buscar y obtener información en Internet” (media= 7.4) que se encuentra en la búsqueda de información.

Frente al nivel de adquisición de las competencias, consideran que el mayor nivel adquirido se encuentra en “saber consultar y usar las fuentes electrónicas de información” (media= 7.6) en la competencia de búsqueda de información, considerando como, peor adquirida la de “saber utilizar gestores de referencia bibliográfica” (media= 4.8) en la competencia de procesamiento de información.

Proyectando que, en las competencias de evaluación de información y procesamiento de la información, consideran más importante a su vez la competencia en la que se perciben estar mejor preparados focalizándose también en la menos importante y en la que menos formados están en la competencia de procesamiento de la información.

Las fuentes de aprendizaje son las principales habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se aplican estas fuentes en los deberes académico con el fin de potencializar sus competencias de su proceso de formación.

El BEPC es un gráfico en el que se analiza de forma general las fuentes de aprendizaje que han sido adquirida por los estudiantes desde diferentes contextos, pero de forma relacionada con las competencias o habilidades de: (Búsqueda, Evaluación, Procesamiento y Comunicación), donde su adquisición es en otros lugares afirma el (42.37%) de los estudiantes su tendencia significativa es alta con mayor adquisición en la búsqueda de información y procesamiento, por tanto, el (20.50%) ha sido en las clases donde podemos ver en los datos por factores corresponden a un mayor desarrollo de adquisición en la evaluación de la información y comunicación, además un (12.03%) la han aprendido en cursos pudiendo estar focalizado al contexto de su formación académica en la comunicación y la evaluación de la información; pero la autonomía que asume el estudiante al desarrollar la adquisición de las habilidades es de un (10.34%) reflejándose esta en el procesamiento de la información, aquí se da a entender el nivel de dependencia del estudiante al momento de desarrollar sus deberes.

Mientras que solo el (4.75%) ha obtenido el conocimiento de estas competencias en bibliotecas, siendo uno de los espacios que debe de incidir en la vida académica ya que se puede combinar con el uso de las TIC, por tanto, se analiza que su incidencia está en la búsqueda de la información y procesamiento.

En la formación de los estudiantes y en el ejercicio de la práctica docente para el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes mediante el enfoque de competencias como estrategia de avance en la sociedad del conocimiento.

Siendo esta la era de la digitalización y la integración de las TIC donde está enmarcada la competencia informacional mediante la gestión del conocimiento en cada una de las estrategias orientadas con el manejo y uso adecuado de la información.

El plagio es un desafío en la aplicación de la competencia informacional al momento de los estudiantes elaborar sus trabajos debido a la ausencia de la aplicación de este elemento fundamental que desarrolla en ellos habilidades que potencializan su desarrollo y progreso académico.

Con el fin de dar a conocer la situación del ciberplagio académico como desafío en la competencia informacional de los estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Medio en la Modalidad Académica, dando como resultado que en cuanto a la omisión del ciberplagio (79.91%) de los estudiantes afirma que todos los recursos disponibles en Internet se pueden

copiar y pegar, predominando en los estudiantes una cultura de desvalorización académica desde los aspectos de la competencia informacional, (78.26%) reflejando tener bajos conocimientos ameritando formación en cuanto al ciberplagio.

El (78.3%) copia el trabajo descargado de Internet, (60.05%) se manifiesta el no entender para qué sirven la elaboración de los trabajos, (43.48%) creen que los maestros no leen sus trabajos y esto se correlaciona con que el (33.95%) afirma que los profesores no revisan los trabajos además el (60.87%) de los maestros no les han enseñado a los estudiantes que es una referencia bibliográfica (Sureda Negre, Comas Forgas, & Oliver Trobat, 2015; Morey, 2011).

Reviste su importancia para la comunidad educativa de poder reflejar de forma significativa el cumplimiento y desconocimiento de acciones que atenten en el proceso de formación con el fin de desarrollar capacidades con la misión de promover los valores y la originalidad para la vida.

Siendo el periodo de ejecución de la investigación muy limitado para los procesos ejecutados y la disponibilidad de la muestra seleccionada, no obstante, por temas de tiempo una estrategia metodológica deseada para aplicarse, no se pudo por la situación del tiempo en el que hacer académico de los estudiantes.

Conclusiones

Previo al análisis exhaustivo de los resultados observados se refleja que los trabajos son una actividad metodológica, pero los estudiantes no ven cual es la razón y los logros obtenido solo el conocimiento, prevaleciendo una metodología de desinterés y pereza al momento de elaborar sus trabajos. Por lo que se manifiesta el desconocimiento de la aplicación de las competencias informacionales lo que limita el desarrollo del pensamiento lógico, creativo y crítico como uno de los pilares esenciales en la elaboración de su trabajo desde un enfoque ético mediante el uso de las TIC.

El acceso a la información mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la formación académica y en el ecosistema digital de los estudiantes desde un contexto ético la desintegridad académica y la deshonestidad es donde se refleja el déficit del ciberplagio de lo cual perciben desde los (REA) que no es nada malo copiar desde los sitios Web (63.8%) lo que representa de forma significativa que el (91.30%) elaboran sus trabajos copiando desde esos sitios, justificando como uno de sus motivos de que copian de este sitio Web (Wikipedia), (52.17%) por ser más fácil y sencillo de hacerlo desde un enfoque personal, desde la concepción pedagógica (77.91%) no se da a entender bien para que sirven, además el (73.91%) afirma que los profesores no lo revisan.

Inciendiando el acceso y disponibilidad a Internet para la elaboración de los trabajos en un (78.26%), pero un (17.39%) lo hace accediendo desde los centros de Internet “cybers” y el (4.35%) van a las bibliotecas y libros. Pero desde el compromiso ético y moral del estudiante un (79.91%) afirma que todos los recursos disponibles en Internet se pueden copiar, pegar y descargar; no está mal ni ilegal de hacerlo.

Bajo el mismo esquema de los valores que se fomentan desde el que hacer académico señalamos la inestabilidad en las respuestas cuando se le pregunta a los estudiantes si hace algo o si sus compañeros. Reflejando en los ítems, desde su perspectiva son ellos los que descargan más trabajos de Internet (56.5%), copiar desde un compañero (34.8%), copiar mediante la combinación de diversos sitios Web (52.2%), copiar información de libros o enciclopedias (60.9%).

Siendo las fuentes de aprendizaje de gran interés para la adquisición y valoración de la importancia de las siguientes competencias informacionales en la; (Búsqueda, Evaluación, Procesamiento y Comunicación) de la información han sido adquiridas en un (42.37%) en otros lugares, (34.03%) en las clases, (12.03%) en cursos, (10.34%) de forma autodidacta el (4.75%) en las bibliotecas; donde se puede concebir la ausencia en las bibliotecas con motivo a la digitalización mediante los avances en las TICs.

Es necesario la puesta en disposición del programa ¡por una cultura de honestidad académica! con la misión de promover en los estudiantes los valores éticos y morales dentro de su proceso de formación académica, mediante el fomento de acciones que buscan desarrollar el pensamiento, lógico, creativo y crítico además de la inserción de la ciencia y la tecnología. Con esto lograremos de que este grave problema disminuya en los centros de formación iniciando desde la Educación Primaria.

Además de estandarizar el uso de las TIC en el programa 'República Digital' para el buen desarrollo de los conocimientos; incorporar en el currículo educativo de todos los niveles mediante el proceso enseñanza-aprendizaje de cómo el individuo debe de buscar, evaluar, procesar y comunicar la información desde la fuente o recurso de investigación.

Referencias Bibliográficas

- Bacca, R. R., & Patiño, H. D. (2016). Plagio y "auto-plagio". *Revista de Historia Regional y Local*, 8. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v8n16/v8n16a09.pdf>
- Barrera, D. A. (2014). *Diferencias Del Nivel De Formación De La Honestidad En Estudiantes De Dos Instituciones Educativas De Secundaria De Lambayeque*. Preú. Obtenido de http://tesis.usat.edu.pe/bitstream/usat/1160/1/TM_PiscoyaBarreraDemetrioAlberto.pdf
- Bojórquez, M. (2017). *Desarrollo de Habilidades Informacionales en la asignatura de Alfabetización Información*. Kingstone, Jamaica. Obtenido de https://en.unesco.org/sites/default/files/milweek17_msc_maylin_bojorquez.pdf
- Carolina Ayala, Diana Figueroa, Gilma Gonzalez. (2012). El paraíso del copie y pegue. *El Espectador*. Obtenido de <http://www.elespectador.com/entretenimiento/arteygente/articulo-319658-el-paraíso-del-copie-y-pegue>
- Castro, S. J. (2015). *Anotaciones Sobre el Plagio "Cree en Tus Ideas"*. Colombia : Dirección de Comunicaciones y Relaciones Institucionales.
- Chavarro, M. Á., & Collazos, J. M. (2010). *Plagio en el ámbito académico* (Vol. 38). Bogota. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-33472010000400010
- DINAPI, D. N. (s,f). *¿Qué es el Derecho de Autor?* República del Paraguay: Gobierno Nacional. Obtenido de <https://www.dinapi.gov.py/index.php/que-es-el-derecho-de-autor>
- Gallardo Echenique, E. (2012). *Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales*. España. Obtenido de https://www.academia.edu/1020554/Hablemos_de_estudiantes_digitales_y_no_de_nativos_digitales
- Enríquez, C. (2014). El universo del aprendizaje . (F. E. Padres, Ed.) *Universidades de Padre*, 1. Obtenido de <https://universoup.es/1/explorandoelhorizonte/la-sociedad-del-aprendizaje/>
- Fuentes, K. A. (s,f). *¿Qué es la comprensión lectora?* Obtenido de <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=9fd5370f-db18-4fc0-9d06-b326e453d221&ID=229643&PT=35&FMT=6727>
- Garcia, J. R. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Pontifica Universidad Católica del Perú. Obtenido de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/273/320>

- González, M. A. (2016). "La Propiedad Intelectual: Concepción, Adquisición, Protección Y Extinción En La Legislación Guatemalteca Y Su Comparación Con La Legislación De Centroamérica, México, Argentina Y España". Guatemala. Obtenido de http://biblio3.url.edu.gt/publiclg/tesis/2016/07/01/Montenegro_Manuel.pdf
- Hexham, I. (2005). *The Plague of Plagiarism: Academic Plagiarism Defined*. Obtenido de <http://people.ucalgary.ca/~hexham/content/articles/plague-of-plagiarism.html>
- Instituto Nacional de Propiedad Industrial (INAPI). (s.f). *Conceptos fundamentales sobre la Propiedad Intelectual*. Santiago. Obtenido de <https://www.inapi.cl/portal/institucional/600/w3-article-1192.html>
- Jaume Sureda, & Rubén Comas. (2011). *También se dan casos de plagio académico entre el profesorado*. República Dominicana. Obtenido de <http://www.consumer.es/web/es/educacion/universidad/2011/05/11/200656.php>
- Vaamonde,J.&Omar,A.(2008).Ladeshonestidadacadémicacomounconstructomultidimensional (Vol. XXXVIII). Obtenido de <https://www.redalyc.org/html/270/27012440002/>
- Licea de Arenas, J. , & Parra Pujante,A.. (2013). *La pertinencia de la ética en la enseñanza, la investigación y la gestión de la información* (Vol. 4). Mexico. doi:<https://doi.org/10.5557/IIMEI4-N7-173192>
- Landrum, R. E. (2012). *Undergraduate writing in psychology. Learning to tell the scientific story*. Washington DC, Estados Unidos: American Psychological Association. Obtenido de <https://bit.ly/31CVKOp>
- Library, S. S. (Ed.). (2019). *Fundamentos de investigación: Alfabetización de la información*. Obtenido de <https://libguides.seminolestate.edu/researchfoundations>
- Listin Diario. (2010). *Compra y plagio de tesis universitarias*. República Dominicana. Obtenido de <https://listindiario.com/editorial/2010/03/08/134082/compra-y-plagio-de-tesis-universitarias>
- Marcial, N. A. (2003). *Normas de competencia en información*. Obtenido de <http://bid.ub.edu/11angul2.htm#10>
- MINERD. (Julio de 2013). Consejo Nacional de Educación. *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados*. República Dominicana. Obtenido de http://www.educando.edu.do/files/5914/1200/1735/Normas_de_convivencia_16-0_-014.pdf
- MINERD. (2016). *Protocolo para la promoción de la cultura de paz y buen trato en los centros educativos*. República Dominicana. Obtenido de http://www.educando.edu.do/files/5914/1200/1735/Normas_de_convivencia_16-0_-014.pdf
- MINERD. (2018). *Diseño Curricular Modalidad Académica de Segundo Ciclo*. Santo Domingo. Obtenido de <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/10/An9x-secundaria-segundo-ciclo-modalidad-academicapdf.pdf>
- Moreno, I. F. (2009). La Sociedad Del Conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 5, 40-44. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476248849007.pdf>
- Nakandakari, M. D. (2016). *Plagio: ¿Qué Es?, ¿Qué Hacer Para Evitarlo? Y ¿Cuál Es Su Implicancia Científico-Profesional?* (Vol. 21). (CIMEL, Ed.) Perú. Obtenido de <http://www.cimel.felsocem.net/index.php/CIMEL/article/download/621/348>
- OCDE. (2009). *El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos*. España, Mérida. doi:<https://doi.org/10.1787/9788469180822-es>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; UNESCO. (s.f.). *UNESCO*. Obtenido de Las TIC en la educación: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>

- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (2016). *Principios básicos del derecho de autor y los derechos conexos*. Ginebra: 2016. Obtenido de https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/wipo_pub_909_2016.pdf
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (s.f). *¿Qué es la Propiedad Intelectual?* Ginebra. Obtenido de https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/intproperty/450/wipo_pub_450.pdf
- Organización Mundial de Propiedad Intelectual. (1980). *Glosario de términos derecho de autor y derechos conexos de la Organización Mundial de Propiedad Intelectual*. Obtenido de ftp://ftp.wipo.int/pub/library/ebooks/wipopublications/wipo_pub_816_efs-ocr-sp-image.pdf
- Pérez, N. F. (Junio de 2018). *El Buen Uso De La Tecnología Como Facilitador De Un Aprendizaje Experiencial Y Significativo*. (U. Panamericana, Ed.) Obtenido de <http://integridadacademica.org/index.html>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2019). *guiastematicas*. Obtenido de Plagio - Uso ético de la información: <https://guiastematicas.bibliotecas.uc.cl/plagio>
- Psicologos Infantiles Madrid PSISE. (s.f). *Comprensión lectora*. España. Obtenido de <https://psisemadrid.org/compreension-lectora/>
- Puccio, G. P. (2019). Habilidades Para Un Desempeño Académico Basado En La Integridad Académica. (U. Panamericana, Ed.) *El papel de las instituciones educativas en la integridad académica*, 1-24. Obtenido de <http://integridadacademica.org/index.html>
- Real Academia Española . (23 de Marzo de 2019). *Real Academia Española* . Obtenido de RAE: <https://dle.rae.es/?id=TIzy4Xb>
- Riaño, N. C. (18 de Abril de 2016). *La República*. Obtenido de www.larepublica.co: <https://www.larepublica.co/alta-gerencia/turnitin-descubre-a-estudiantes-que-plagian-2369981>
- Rodríguez Peña, & Carlos Ml. (2008). Flujo De Información Científica Para Personal Docente, *De. Ciencia y Sociedad*, XXXIII, 95-118. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011532006>
- Rosado, M. C. (2013). La sociedad del conocimiento. En M. C. Rosado, *La sociedad del conocimiento* (pág. 5). San Luis Postosi, Mexico. Obtenido de <https://static1.squarespace.com/static/51ede959e4b0de4b8d24e8a9/t/5213aa19e4b0750ce7ecb4c6/1377020441113/1.+La+sociedad+del+conocimiento.pdf>
- Rossato, N. (2014). *Aspectos éticos de las publicaciones* (Vol. 112). Buenas Aires. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752014000600001
- Sánchez, I. R. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. 12, 235-243. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5766698>
- Santiago Christian School. (2017-2018). Manual de Padres y Alumnos del Santiago Christian School . *Manual de Padres y Alumnos*. República Dominicana, Santiago. Obtenido de http://www.scs.edu.do/uploaded/2017-18/Documents/SCS_Manual_de_Padres_y_Alumnos_2017-2018.pdf?1501765296316
- Sanz Moreno, A. (2003). *La lectura comprensiva y los libros de textos en la ESO*. Obtenido de http://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres_files/Blitz3amar.pdf
- Valbuena, S. & Rincón Belalcázar, N. (2013). *Los estudiantes universitarios y la sociedad de la información: una combinación que ha facilitado el plagio académico en las aulas colombianas*. República Dominicana: 2014. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402014000100007&lng=es&tlng=en
- Soriano, A. A. (2016). *Alfabetización informacional para la inclusión social de las mujeres reclusas de la Comunidad de Madrid: un estudio de caso*. Madrid. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/38415/1/T37513.pdf>

- Soto Rodríguez, A. (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *Revista e-Ciencias de la Información*, 10. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476848735003>
- Sureda Negre, J., Comas Forgas, R., & Oliver Trobat, M. (2015). Plagio académico entre alumnado de Secundaria y Bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *En Revista Científica de Educomunicación* (Vol. XXII, pág. 104). España. Obtenido de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=44&articulo=44-2015-11>
- Tauchert, H. E. (Junio de 2018). El papel de la biblioteca universitaria. (U. Panamericana, Ed.) *Integridad Académica*, 1-24. Obtenido de <http://integridadacademica.org/index.html>
- Tuomo Kakkonen, & Maxim Mozgovoy. (2012). *Students' Cyber-Plagiarism*. Estados Unidos. doi: 10.4018/978-1-4666-0315-8.ch096
- UNESCO. (s.f.). (UNESCO, Editor) Obtenido de Recursos educativos abiertos: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea>
- UNESCO. (1971). *Convención universal sobre derecho de autor*. Ginebra. Obtenido de https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/treaties/es/unesco1/trt_unesco1.pdf
- Universidad de Fairfax Library. (2006). *Tipos de Plagio*. Estados Unidos. Obtenido de <https://library.an.edu/c.php?g=571586&p=3940260>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2018). *Tutorial de estrategias de aprendizaje*. Obtenido de Las TIC para aprender: <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque4/lasTIC>
- Velasco, N. (2018). *Ciberplagio* (Vol. 10). Obtenido de <https://es.calameo.com/read/00557193469efdcf2c629>



Estrategias de Aprendizaje en Alumnos del Segundo Ciclo de Secundaria de dos Centros Educativos de la Regional 10 de Santo Domingo.

Emily Solange Ega Abreu

Psicología

Michigan State University

Resumen

La presente investigación de carácter cuantitativo estudia el uso de las estrategias de aprendizaje en 80 estudiantes de Nivel Medio de 2 centros educativos de la Regional 10 de Santo Domingo de los sectores público y privado. El objetivo general de esta investigación es analizar y contrastar diferencias de género, grado y sector en el uso de estrategias de aprendizaje. Para evaluar se utilizó la escala de estrategias de aprendizaje ACRA (Román y Gallego, 2008). Los resultados demostraron que las estrategias de aprendizaje más utilizadas fueron las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, es decir las estrategias metacognitivas, sociales y afectivas. Por otra parte, los resultados señalaron que existen diferencias significativas en el uso de estrategias de aprendizaje entre los sectores público y privado. En contraste, no hubo diferencias significativas en el género ni en el grado.

Palabras clave:

estrategias de aprendizaje, adquisición, codificación, recuperación, conocimiento, teorías de aprendizaje, aprendizaje significativo.

Introducción

En la actualidad, existen muchas expectativas en torno a la independencia de los estudiantes para su proceso de aprendizaje: se espera que sean competentes, autónomos y capaces de aprender por sí solos. Por esta razón, es pertinente comprender la naturaleza de los procesos cognitivos implicados en el proceso de aprendizaje y, así mismo, conocer las estrategias más adecuadas para cada estudiante con el fin de que puedan apropiarse de su proceso y optimizarlo.

Así mismo, cabe destacar la importancia que tiene la autorregulación en el proceso de aprendizaje. Teorías acerca de la autorregulación del aprendizaje indican que tener destrezas como la autoeficacia, competencia, y control personal sobre el aprendizaje es esencial para mantener motivación hacia el aprendizaje y el uso correcto de las estrategias de aprendizaje, que permiten regular y dirigir los procesos cognitivos (Gonzalez y Touron, 1992).

Las estrategias de aprendizaje son uno de los focos de atención para investigadores en el área de educación, pues ofrecen información valiosa de las formas en que aprenden los estudiantes. Las estrategias de aprendizaje colocan al estudiante como un ente regulador y responsable de su proceso de aprendizaje. En efecto, es pertinente identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes en el Nivel Medio para que estos puedan reconocer las más adecuadas y hacer uso de ellas en las aulas y posteriormente en la universidad.

Objetivos

General

Analizar el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de 14 a 20 años del Segundo Ciclo de Media de la regional 10 de Santo Domingo de dos centros educativos de los sectores público y privado.

Específicos

- Contrastar diferencias de género en el uso de estrategias de aprendizaje de la regional 10 de Santo Domingo de los sectores público y privado.
- Comparar diferencias en el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de 4to, 5to y 6to del Segundo Ciclo de Secundaria de la regional 10 de Santo Domingo.
- Valorar diferencias en el uso de las estrategias de aprendizaje entre los sectores público y privado de la regional 10 de Santo Domingo.

Justificación

“Lo más preocupante del fracaso escolar no son los alumnos que suspenden, sino los que aprueban y no aprenden casi nada”. (Vaja & Paoloni, 2011, p.2)

En estudios anteriores se han relacionado el fracaso escolar y la falta de orientación en las estrategias de aprendizaje (Thomas & Rohwen, 1986). Las estrategias de aprendizaje facilitan el proceso de adquisición, procesamiento y retención de la información. De igual manera, brindan autonomía y propician el aprendizaje significativo pues promueven que los estudiantes establezcan una relación entre sus conocimientos previos y la nueva información, decidiendo

cuales son los procedimientos adecuados para cada actividad. Las estrategias de aprendizaje no solo suponen la elección correcta de procedimientos, sino cuándo y por qué utilizarlos en la resolución de tareas o problemas (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1999)

En particular, en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la diferencia en el rendimiento en lectura en los estudiantes que conocen las estrategias de aprendizaje de como resumir información, y aquellos que conocen muy poco es 107 puntos en PISA, lo que equivale a más de 2 años de escolarización (OCDE, 2013).

La adolescencia es una etapa de muchos cambios físicos y emocionales, por lo que en ésta pueden aparecer dificultades en el proceso de aprendizaje. En efecto, las estrategias de aprendizaje son herramientas que al ser identificadas pueden ser optimizadas para un buen rendimiento académico en adolescentes. Es especialmente importante que los adolescentes conozcan las estrategias que más utilizan y las de menor uso, para así hacer mejoras en su proceso de aprendizaje y posteriormente tener éxito académico en la universidad.

Marco teórico

Aprendizaje

Concepto de Aprendizaje

El aprendizaje es un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y competencias. Es un cambio permanente en el comportamiento que se produce como resultado de la experiencia. Es también, una forma de adaptación al ambiente. (Papalia & Wendkos, 1998)

La independencia al aprender es importante para el éxito en la escuela, especialmente en el Nivel Medio, pues es cuando los estudiantes pasan mayor parte del tiempo estudiando por su cuenta. Según investigaciones, los estudiantes regulan y controlan su aprendizaje a través de estrategias, entre ellas de planeación, vigilancia y evaluación.

Entre el quinto de Primaria y el segundo de Secundaria, los estudiantes muestran un aumento en el uso de estrategias de planeación, secuenciación y establecimiento de metas. Otras investigaciones señalan que los estudiantes de Primaria y Secundaria tienden a utilizar estrategias pasivas para recordar los textos, como tomar apuntes, subrayado o copiar literalmente las palabras.

El control y la vigilancia son elementos claves del aprendizaje autorregulado. Los estudiantes hábiles, vigilan su comprensión y toman medidas correctivas en caso de no entender. Los niños, tienden a vigilar menos su comprensión lectora; un niño seguirá leyendo si puede decodificar y entender las palabras individuales. En cambio, a los jóvenes se les hace más fácil descubrir incongruencias y confusión cuando leen. Las habilidades de monitoreo de la comprensión siguen desarrollándose hasta la adolescencia (Meece, 2000).

Teorías de Aprendizaje

Teoría Conductista

El conductismo es una corriente de tipo pasivo, donde el sujeto permite la entrada de información del mundo exterior. El padre del conductismo, Watson, recurrió a los trabajos de Pavlov sobre los reflejos condicionados y estableció el condicionamiento como el paradigma experimental del conductismo. El conductismo se caracteriza por que se aprende asociando estímulos

con respuestas, el aprendizaje no es duradero, debe ser reforzado y éste está en función del entorno. Asimismo, el aprendizaje es memorístico, repetitivo y mecánico, por lo que responde a estímulos. Entre los modelos conductistas más destacados están el condicionamiento clásico de Pavlov, el condicionamiento operante de Skinner y el condicionamiento vicario de Bandura. El conductismo tiene una concepción asociacionista, se crea conocimiento al relacionar los antecedentes de una situación con sus consecuentes (estímulo-respuesta). Otro aspecto del conductismo es el reduccionismo antimentalista, es decir, rechaza el uso de la introspección; también, niega los procesos y estados mentales (Leiva, 2005).

Teoría Constructivista

El constructivismo se basa en la idea de que el individuo es más que un simple producto del ambiente y del resultado de sus disposiciones internas; en cambio, es una construcción que se desarrolla todos los días como consecuencia de la interacción entre aspectos cognitivos, afectivos, y sociales de la conducta. Los aportes de Piaget y Vygotsky han sido fundamentales en la elaboración de un pensamiento constructivista en la educación (Carretero, 2005).

Jean Piaget es una de las figuras con mayor impacto en el desarrollo de la psicología evolutiva del siglo XX. En su teoría sostenía que el aprendizaje es una reorganización de las estructuras cognitivas existentes, donde la experiencia juega un papel significativo, pues a través de esta se incorporan nuevos conocimientos (Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño, Lóor-Rivadeneira 2016). La idea central de su teoría es que el conocimiento no es una copia de la realidad ni está determinado por las restricciones impuestas por la mente del individuo, sino que es un producto de una interacción entre estos factores. El individuo adquiere conocimientos a medida que interactúa con la realidad. Esta construcción se da a través de los procesos de asimilación y acomodación.

En el proceso de asimilación, el individuo incorpora nueva información o experiencias como parte de su conocimiento. En cambio, la acomodación, es el proceso en el que el individuo transforma la información adquirida en función de la nueva (Carretero, 2005).

En efecto, el desarrollo cognoscitivo es un proceso ininterrumpido en el cual la construcción de los esquemas mentales se elabora a partir de esquemas previos de la infancia, en un proceso de reconstrucción constante (Saldarriaga-Zambrano, et al., 2016).

Teoría Sociocultural

Por otra parte, Vygotsky en su teoría sociocultural sostiene que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado a sus interacciones con el contexto sociocultural en que se encuentra. Por esto, para Vygotsky la escuela y el docente juegan un papel primordial en el proceso de aprendizaje del alumno. El docente es el responsable de crear retos y estrategias para promover zonas de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo es el concepto que designa los actos del individuo que al inicio puede realizar exitosamente sólo en comunicación y ayuda de otras personas, pero que posteriormente puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria (Chaves, 2001)

Según Vygotsky, los procesos psicológicos superiores como son el lenguaje, razonamiento y comunicación, se adquieren primero en el contexto social y luego se interiorizan (Carretero, 2005). Las implicaciones en educación según la teoría de Vygotsky se fundamentan en tres ideas básicas. El desarrollo psicológico visto de manera prospectiva: el concepto de zona de desarrollo próximo, la zona donde el educador debe intervenir con el fin de provocar en los estudiantes avances que no suceden por sí solos. La segunda idea, los procesos de aprendizaje

ponen en marcha los procesos de desarrollo: considerando que el aprendizaje impulsa el desarrollo, entonces la escuela es el agente encargado y tiene un papel vital en el desarrollo psicológico del niño. Por último, la participación de otros actores del grupo social como mediadores entre cultura e individuo. La intervención de otros miembros en el círculo del niño es esencial para su proceso de desarrollo integral, donde la escuela desempeña uno de los papeles más importantes (Carretera & Mazzarella, 2001)

Sin duda alguna los docentes tienen un papel fundamental en el aprendizaje de los niños y jóvenes; el primer reporte McKinsey (2007) sobre educación, recalca la importancia de docentes competentes: la calidad de los sistemas educativos se basa en la calidad de sus docentes; los sistemas educativos del mundo más avanzados atraen a personas más capaces a la profesión docente, lo que conduce a mejores resultados en los estudiantes.

Teoría del Aprendizaje Significativo

Según los estudios realizados en el campo de la psicología, existen varios factores para que un estudiante aprenda de manera significativa: sus conocimientos previos, sus necesidades, expectativas, estilos y estrategias de aprendizaje (Juárez, Rodríguez & Luna, 2012).

Ausubel (1983) en su teoría del aprendizaje significativo sostiene que es de vital importancia conocer la cantidad de información que posee el alumno, así como también los conocimientos e ideas que maneja y el grado de estabilidad. Ausubel sostenía que, si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. En efecto, investigar esto y enseñar en base a estos conocimientos.

De hecho, un estudio realizado con 80 alumnos en los EE. UU. por Karpicke y Blunt (2011) demostró que la técnica de aprendizaje que arrojó mejores resultados fue manifestar lo que se ha aprendido, más que el releer la información o hacer esquemas. Por consiguiente, practicar el ejercicio explícito de lo aprendido refuerza los procesos de consolidación y propicia la recuperación de contenidos (Bernabéu, 2017)

Teoría de Autorregulación

El concepto de aprendizaje autorregulado según Barry Zimmerman (1990) se basa en que los jóvenes pueden planear, establecer metas, organizar, auto vigilarse y autoevaluarse en proceso de adquisición de conocimientos. Un elemento esencial en el proceso de aprendizaje de un aprendiz autorregulado es su carácter inherentemente constructivo y dirigido a metas (Schunk & Zimmerman, 2008).

Aprendizaje en la Adolescencia

La adolescencia es un período ubicado entre la niñez y el comienzo de la edad adulta. Esta etapa inicia con profundos cambios biológicos; en las mujeres se produce entre los 9 y 12 años y en los hombres entre los 11 y 14 años. En consecuencia, el proceso de aprendizaje en la adolescencia puede verse afectado, pues existe una falta de interés y de motivación hacia los contenidos escolares. De aquí, la importancia de la autorregulación de los aprendizajes, una idea que incluye el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas como planear, establecer metas, organización, automonitoreo y autoevaluación), motivacionales, emocionales, afectivas, entre otras (Vaja & Paoloni, 2011).

Durante la adolescencia es fundamental adquirir el aprendizaje independiente y la automatización de los procesos y estrategias del pensamiento superior. Las estrategias de aprendizaje cumplen con varias funciones; en primer lugar, favorecen el aprendizaje significativo, es decir, si el adolescente además de seleccionar y organizar el material de estudio, lo relaciona con conocimientos que ya conoce, entonces se propicia el aprendizaje significativo, junto con una buena retención y un transfer favorable de estos.

De igual manera, las estrategias de aprendizaje ayudan a identificar las causas del alto o bajo rendimiento escolar; promueven un aprendizaje autónomo, de manera que la responsabilidad del aprendizaje significativo pasa de manos del profesor a manos del alumno. Esto es posible cuando el estudiante es apto en planificar, autorregular y evaluar su aprendizaje, es decir, cuando utiliza y domina las estrategias de aprendizaje metacognitivas (Pérez & Beltrán, 2014).

Estrategias de Aprendizaje

Desde la perspectiva de las diferencias individuales, cada individuo aprende y utiliza estrategias de aprendizaje de una manera diferente. Quezada (1988) considera que una de las características personales de cada estudiante es su forma de aprender.

Concepto Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos que cada estudiante obtiene y emplea de forma intencional y de manera flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga, Castañeda & Lule, 1986; Hernández, 1991).

Las estrategias de aprendizaje tienen como función facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del estudiante, esto implica la gestión, de los datos que entran, su clasificación, categorización, almacenamiento, recuperación y salida de la información (Monereo, 1990).

Weinstein y Mayer (1986) definen las estrategias de aprendizaje como conductas y pensamientos que pone en marcha el estudiante durante el aprendizaje, para que influyan de forma efectiva en su proceso de codificación.

Escalas para medir Estrategias de Aprendizaje

Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (IEAE).

El inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (IEAE), (LASSI, por sus siglas en inglés), fue inicialmente construido por Weinstein, Schulte y Palmer (1987) e incluye 77 ítems que se distribuyen en diez escalas (Weinstein & Palmer, 2002), relacionados con cada uno de los tres componentes del aprendizaje estratégico: la habilidad, la voluntad y la autorregulación. Su objetivo es recopilar datos sobre pensamientos, comportamientos, actitudes y emociones que los estudiantes expresan, que pueden influenciar de manera positiva o negativa en el proceso de aprendizaje. Cada ítem describe la realización de una actividad, con el formato tipo Likert para ser calificado en una escala de cinco puntos según la frecuencia de uso.

Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios.

El cuestionario CEVEAPEU, elaborado por Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, es un instrumento con 88 ítems. Comprende las escalas de estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo) que a su vez tiene subescalas de estrategias motivacionales, aspectos afectivos, estrategias metacognitivas, estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. Así mismo, evalúa las escalas de estrategias que se relacionan con el procesamiento de la información, con subescalas de estrategias de exploración y selección de información y estrategias de procesamiento y uso de la información. (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009)

Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II (CEAM II)

El cuestionario CEAM II es una traducción y adaptación del MSLQ (Motivational Strategies Learning Questionnaire) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991). Este cuestionario se basa en el modelo de aprendizaje autorregulado de McKeachie, Pintrich, Lin y Smith en 1986. Este cuestionario compila los factores que influyen en el aprendizaje con énfasis en los aspectos cognitivos y motivacionales y en sus relaciones, además en la influencia que tienen en la implicación del estudiante en su aprendizaje y su rendimiento académico. Este cuestionario está compuesto por 81 ítems organizado por una sección motivacional y otra de estrategias.

Román y Gallego. Escala de Aprendizaje ACRA

De acuerdo con Román y Gallego (2008) quienes elaboraron la escala de estrategias de aprendizaje ACRA, los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje son Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo (ACRA). La escala de adquisición evalúa las estrategias de obtención de información. En esta fase se estudian los procesos atencionales y de repetición. La codificación es el proceso posterior a la adquisición, este conlleva un procesamiento más profundo y complejo donde se da una integración de la información previa en estructuras de significado más desarrolladas. La fase de codificación consiste convertir a un código y/o de un código la información que se percibe con el fin de procesarla con un grado de mayor o menor profundidad. La escala de recuperación evalúa las estrategias de recuperación de la información, es decir, de la capacidad del sistema cognitivo de evocar material almacenado anteriormente en la memoria a largo plazo. Por último, la escala de apoyo evalúa las estrategias de apoyo al procesamiento, que influyen directamente en las otras estrategias de aprendizaje, aumentando la motivación, la autoestima, la atención, etc. de tal modo el sistema cognitivo funcione de manera correcta.

Investigaciones

Estudios en aprendizaje en Secundaria/ adolescencia

En una investigación realizada en dos institutos de Zaragoza (uno público y otro concertado) con una muestra de 105 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria se exploró la correlación entre la percepción de la estructura de metas del salón de clases, la orientación personal de meta y uso de estrategias de control volitivo y de estrategias metacognitivas. Las estrategias de control volitivo son aquellas que mantienen la intención y esfuerzo para involucrarse o completar las tareas académicas a fin de lograr el aprendizaje.

Se demostró que la orientación de meta al aprendizaje anticipa el uso de estrategias metacognitivas, lo que indicó que los alumnos que buscan mejorar su capacidad usan estrategias de autorregulación en un mayor grado, lo que los lleva a proponerse estándares

de desempeño y de mejora. Además, la utilización de estrategias volitivas predice el uso de estrategias metacognitivas, esto señala que su uso puede llevar a alumnos a un mayor esfuerzo y persistencia para mantener la motivación y hacer uso de estrategias metacognitivas para aprender. Sugiere también, que los alumnos que tienen la habilidad de mantener su atención en aprender tienden a beneficiarse cuando las tareas implican mucho tiempo en su realización (Gaeta, 2006).

Por otro lado, se ha observado que los estudiantes que utilizan estrategias de aprendizaje efectivas obtienen mejores resultados. Esto se evidencia en los resultados de las pruebas PISA. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE tiene como objetivo evaluar los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad. PISA examina el rendimiento de alumnos de 15 y 16 años en áreas temáticas clave, así mismo como la motivación de los alumnos para aprender, su auto concepto y estrategias de aprendizaje que utilizan (OECD, 2018).

Los resultados de PISA han indicado que las brechas entre el desempeño de los estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos y los estudiantes de contextos favorecidos pudiera disminuir, si los primeros, conocen las estrategias de aprendizaje que deben utilizar. Un ejemplo de esto es que los países con mejor rendimiento promedio en lectura son aquellos en donde los estudiantes saben como redactar resúmenes. Existe una relación positiva entre conocer las estrategias efectivas de aprendizaje y el rendimiento en lectura dentro de los países. En los países de la OECD, si los estudiantes desfavorecidos utilizaran estrategias de aprendizaje efectivas de la misma forma que los estudiantes favorecidos, la diferencia en el rendimiento sería 20% más pequeña. A pesar de que PISA no puede establecer causa y efecto, los resultados demuestran que una forma en que los estudiantes favorecidos pudieran tener mayor rendimiento en la lectura es propiciando más oportunidades a los estudiantes para comprender cuáles son las estrategias de aprendizaje más efectivas según sea el caso (OECD, 2013).

Estudios en estrategias de aprendizaje

En una investigación de carácter cuantitativo realizada en Chile a estudiantes en su primer año de universidad, se analizó la relación de las estrategias de aprendizaje con respecto al sexo, la edad y procedencia de los estudiantes. Los resultados mostraron que las estrategias más utilizadas están relacionadas con las estrategias de control y autorregulación. De igual manera, se observó que las mujeres se destacan por utilizar estrategias relacionadas con la elaboración de esquemas y resúmenes. No se evidenciaron diferencias significativas con relación a la procedencia de los estudiantes (Vera, Poblete, Días, 2019)

En la Universidad de Murcia se realizó una investigación donde se analizó la consistencia entre los motivos y las estrategias de aprendizaje empleados por 3861 estudiantes universitarios. Se les aplicó el Study Process Questionnaire y luego el Cuestionario de Procesos de Estudio dos factores (CPE-2F) de J.B. Biggs. Estos cuestionarios se basan en el supuesto de que los estudiantes que hacen uso de estrategias superficiales tienen motivación extrínseca y los que usan estrategias profundas, están intrínsecamente motivados, mientras que los que hacen uso de estrategias organizativas persiguen la consecución de calificaciones altas. Los aspectos más importantes para Biggs son observar si los alumnos con una motivación específica tienden a utilizar las estrategias similares y comprobar si los motivos-estrategias congruentes son más eficientes que los no congruentes. Los resultados demostraron que existe coherencia entre los motivos y las estrategias pertenecientes a un mismo enfoque de aprendizaje. En efecto, el motivo profundo correlacionó de forma significativa con las estrategias de aprendizaje de

alto rendimiento y de forma nula con las estrategias superficiales. El motivo superficial no correlacionó con las estrategias profundas y si lo hizo de manera significativa con las estrategias de alto rendimiento. (Hernández, García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002)

En una investigación realizada a 231 estudiantes universitarios de San Martín de Porres en Lima, Perú se estudió el nivel de predicción que tienen las aptitudes mentales primarias, la inteligencia triárquica y las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico. El concepto de aptitudes mentales se refiere a cinco aspectos de la inteligencia: comprensión verbal, concepción espacial, razonamiento, calculo numérico y fluidez verbal. La inteligencia triárquica se refiere a habilidades analítico, práctico y creativo en los dominios verbal, numérico y figurativo. Los instrumentos utilizados para medir las variables fueron el Primary Mental Abilities PMA, (Thurstone, & Thurstone, 1938), The Sternberg Triarchic Abilities Test nivel H – STAT (Sternberg, 1985) y The Learning and Study Strategies Inventory – LASSI (Weinstein, Schulte & Palmer, 1987). Para medir el rendimiento académico se tomaron en cuenta los promedios generales obtenidos por los estudiantes en un semestre específico. Los resultados arrojaron que el desempeño se asocia de forma significativa y positiva, con las habilidades intelectuales evaluadas por el PMA y el STAT y con el uso de estrategias de aprendizaje de los alumnos. Es decir, el desempeño de los estudiantes requiere de ciertas habilidades cognitivas y sociales, que les permita responder efectivamente las exigencias de la universidad (Kohler, 2013).

Estudios en estrategias de aprendizaje en Secundaria/adolescencia.

En un estudio correlacional realizado en un colegio privado en México, se analizó el uso de estrategias de aprendizaje de 162 estudiantes de Educación Media superior. Su objetivo era identificar las estrategias más utilizadas y determinar la relación entre las estrategias y el desempeño (las calificaciones reportadas luego de la realización del estudio). El estudio utilizó el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje para Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU). Se demostró que las estrategias más utilizadas fueron las motivacionales. De manera específica, la estrategia que se correlacionó en mayor grado con el rendimiento académico fue tomar apuntes en clase, que es una estrategia de procesamiento y uso de información (Roux, Anzures-González, 2015)

En la Universidad de Buenos Aires en Argentina, se realizó una investigación a 31 estudiantes de 15 a 16 años, de segundo año del ciclo polimodal en Gestión y Administración de Empresas, para observar qué tipo de estrategias de aprendizaje son utilizadas con mayor frecuencia y cuánto conocen acerca de ellas. Se les aplicó un instrumento que se dividía en tres actividades que fueron resueltas por los alumnos a lo largo de tres encuentros. Los resultados arrojaron que los alumnos mostraron dificultades para reflexionar acerca de su propia cognición; los alumnos señalaron estrategias que no se requerían para realizar las actividades que se les propusieron, es decir no hicieron uso de las estrategias de aprendizajes adecuadas. Por esto, se llegó a la conclusión de que las estrategias de aprendizaje deben ser enseñadas. Se recalcó la necesidad de docentes que analicen y observen las estrategias de aprendizaje que se adaptan mejor a cada estudiante. (Revel Chion, y González Galli, 2007)

En una investigación con una muestra de 2022 estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria, se estudió la relación entre la conducta prosocial y las estrategias de aprendizaje. Los instrumentos utilizados fueron Teenage Inventory of Social Skills (TISS) (Inderbitzen & Foster, 1992) y el Learning and Study Strategies Inventory-High School (LASSI-HS). La conducta prosocial es un conjunto de conductas dirigidas a establecer relaciones cooperativas y positivas, como ayudar, compartir. Los resultados revelaron que la conducta prosocial fue un predictor positivo y estadísticamente significativo de calificaciones altas en las estrategias de actitud hacia el éxito académico, motivación, procesamiento de la información, selección de

ideas principales, ayudas al estudio, autoevaluación y estrategias de evaluación. En contraste, la conducta prosocial fue un predictor negativo y estadísticamente significativo de puntajes altos en ansiedad (Inglés, Martínez-González & García-Fernández, 2013).

Método

Diseño

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo y su diseño no experimental y transeccional. Es cuantitativo pues utiliza la recolección y análisis de datos para contestar una pregunta de investigación. Además, es no experimental y transeccional o transversal pues se recolectaron datos en un momento dado con el propósito de observar y medir variables y analizar su incidencia. (Hernández, Fernández & Baptista, 2003)

Participantes / muestra

Se eligió una muestra de estudiantes de todo el Segundo Ciclo de Secundaria de la regional 10 en Santo Domingo en dos centros educativos, uno público y uno privado. La muestra no probabilística fue constituida por 80 estudiantes, 26 hombres y 54 mujeres entre las edades de 14 y 20 años. El centro público estuvo compuesto por una muestra de 45 y el privado por 35 estudiantes.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Esta investigación fue realizada en 2 centros (1 público y 1 privado) de la regional 10 ubicados en Santo Domingo.

Se eligieron secciones de todo el Segundo Ciclo de Secundaria (4to, 5to y 6to) en cada centro educativo y se les aplicó la escala de estrategias de aprendizaje ACRA.

Para identificar y evaluar el uso de las Estrategias de Aprendizaje, se utilizó la escala ACRA elaborada por Román y Gallego (2008). Este instrumento es utilizado para evaluar los tres procesos de Adquisición, Recuperación, Codificación, además de la Escala de Apoyo de procesamiento humano de la información. La validación de la escala ACRA fue realizada en México. El coeficiente de confiabilidad total del ACRA es alto ($\alpha = .97$), de igual manera, en la consistencia interna de las cuatro escalas se obtuvieron puntajes altos: Adquisición ($\alpha = .80$), Codificación ($\alpha = .93$), Recuperación ($\alpha = .86$) y Apoyo ($\alpha = .92$) (Juárez-Lugo, Pichardo-Silva, Escoto-Ponce & Montijo, 2015)

Las 4 escalas de las ACRA evalúan el uso que hacen los estudiantes de las siguientes estrategias: 7 de adquisición de información, de 13 de codificación de información, de 4 de recuperación de información y de 9 de apoyo al procesamiento. La prueba tiene un total de 119 ítems. La escala de Estrategias de Adquisición de información tiene 20 ítems, la escala de Estrategias de Codificación de la información tiene 46 ítems, la escala de Estrategias de Recuperación de información tiene 18 ítems, la escala de Estrategias Metacognitivas tiene 17 ítems, y la escala de Estrategias de Apoyo al Procesamiento tiene 18 ítems. Su formato de respuesta es del tipo Likert. Los estudiantes deben responder a la pregunta: ¿Con qué frecuencia crees que utilizas cada una de las siguientes estrategias de aprendizaje? Donde 1-Nunca o casi nunca, 2-Algunas veces, 3-Bastantes veces, 4-Siempre o casi siempre. De acuerdo con esto, un puntaje alto o un promedio que se aproxime a los puntajes máximos indicaría un uso satisfactorio de determinada estrategia; en contraste, un puntaje bajo, indicaría un uso menos frecuente de la estrategia.

Procedimiento

Se solicitó permiso a través de una carta autorizada por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. Posteriormente se hizo entrega de los consentimientos informados a los padres de cada curso de los centros educativos. Luego de obtener la autorización de cada centro y los consentimientos informados, se aplicó la escala ACRA. Posteriormente, se digitaron los datos en una hoja de Excel y luego transferidos a SPSS para generar los resultados.

Resultados

El objetivo general de esta investigación es analizar el uso de estrategias de aprendizaje por estudiantes de 14 a 20 años del Segundo Ciclo de la Media de la regional 10 de Santo Domingo de dos centros educativos de los sectores público y privado.

Se aplicó el cuestionario de estrategias de aprendizaje ACRA, a continuación, se describen los resultados encontrados a partir del cuestionario utilizado.

Características sociodemográficas de la muestra

Tabla 1: Distribución de los estudiantes de la muestra por sexo.

SEXO		
Hombre	26	32.5%
Mujer	54	67.5%
Total	80	100%

Como se puede observar en la Tabla 1, la muestra estuvo compuesta por veintiséis hombres y cincuenta y cuatro mujeres correspondientes al 32.5% y 67.5% respectivamente.

Tabla 2: Distribución de los estudiantes de la muestra por edad.

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
14 años	1	1.3%
15 años	22	27.5%
16 años	12	15%
17 años	17	21.3%
18 años	26	32.5%
19 años	1	1.3%
20 años	1	1.3%
Total	80	100

Se observa en la Tabla 2 que la muestra estuvo compuesta por ochenta estudiantes de catorce a veinte años.

Tabla 3: Distribución de los estudiantes de la muestra por grado

GRADO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
4to	25	31.3%
5to	21	26.3%
6to	34	42.5%
Total	80	100

En la Tabla 3, se observa que la muestra estuvo compuesta por veinticinco estudiantes de 4to, veintiuno de 5to, y treinta y cuatro de 6to.

Tabla 4: Distribución de los estudiantes de la muestra por sector

SECTOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Privado	35	43.8%
Público	45	56.3%
Total	80	100

En la Tabla 4, se visualiza que la muestra estuvo compuesta por treinta y cinco estudiantes del sector privado y cuarenta y cinco del sector público.

Estadísticos Inferenciales

Tabla 5. Análisis de estrategias utilizadas con mayor y menor frecuencia.

ESTRATEGIAS	MEDIA
Estrategias de Adquisición	2.6610
Estrategias de Codificación	2.4481
Estrategias de Recuperación	2.8269
Estrategias Metacognitivas	2.7955
Estrategias de Apoyo	2.9000

Como se puede observar en la Tabla 5, las estrategias utilizadas con mayor frecuencia fueron las de Apoyo al procesamiento de la información con una media 2.9000, en cambio, las estrategias utilizadas con menor frecuencia fueron las estrategias de Codificación de la información con una media de 2.4481.

Tabla 6. Escala de Estrategias de Adquisición de Información

	N	MINIMUM	MAXIMUM	MEAN	STD. DEVIATION
Exploración	80	1.00	4.00	29.458	.69445
Subrayado Lineal	80	1.00	4.00	26.063	.98628
Subrayado idiosincrático	80	1.00	4.00	24.125	.80477
Repaso en Voz Alta	80	1.00	4.00	25.750	.76659
Epigrafiado	80	1.00	4.00	23.500	.81287
Repaso Mental	80	1.25	4.00	24.688	.63939
Repaso Reiterado	80	1.50	4.00	32.688	.65576

En la Tabla 6 se observa que las estrategias de adquisición de información utilizadas con mayor frecuencia son de repaso reiterado con una media de 32.688 y las utilizadas con menor frecuencia son las de epigrafiado con una media de 23.500.

Tabla 7. Escala de Estrategias de Codificación de Información

	N	MINIMUM	MAXIMUM	MEAN	STD. DEVIATION
Nemotecnias	80	1.00	4.00	21.094	.71472
Relaciones Intracontenido	80	1.00	4.00	24.625	.76834
Relaciones Compartidas	80	1.33	4.00	28.625	.67233
Imágenes	80	1.00	4.00	25.083	.79374
Metáforas	80	1.00	4.00	24.438	.98724

	N	MINIMUM	MAXIMUM	MEAN	STD. DEVIATION
Aplicaciones	80	1.33	4.00	27.563	.60527
Autopreguntas	80	1.20	4.00	25.250	.63276
Paráfrasis	80	1.25	4.00	24.781	.68574
Agrupamientos	80	1.00	4.00	24.938	.69681
Secuencias	80	1.00	4.00	26.187	.85404
Mapas Conceptuales	80	1.00	4.00	22.687	100.613
Diagramas	80	1.00	3.40	18.500	.57589

En la Tabla 7 se visualiza que las estrategias de codificación de información utilizadas con mayor frecuencia son las de relaciones compartidas con una media de 28.625, y las utilizadas con menor frecuencia son los diagramas con una media de 18.500.

Tabla 8. Escala de Estrategias de Recuperación de Información

	N	MINIMUM	MAXIMUM	MEAN	STD. DEVIATION
Búsqueda de Codificaciones	80	1.40	4.00	28.950	.68175
Búsqueda de Indicios	80	1.40	4.00	27.950	.65292
Búsqueda de Respuesta	80	1.40	4.00	29.300	.57289
Respuesta Escrita	80	1.00	4.00	26.875	.74506

Se observa en la Tabla 8 que las estrategias de recuperación de información utilizadas con mayor frecuencia son búsqueda de respuesta con una media de 29.300 y las utilizadas con menor frecuencia son las de respuesta escrita con una media de 26.875.

Tabla 9. Escala de Estrategias Metacognitivas

	N	MINIMUM	MAXIMUM	MEAN	STD. DEVIATION
Autoconocimiento	80	1.29	4.00	29.054	.70498
Automanejo/ Planificación	80	1.00	4.00	26.313	.82483
Automanejo/ Regulación y evaluación	80	1.17	4.00	28.500	.74138

Como se puede observar en la Tabla 9, las estrategias metacognitivas utilizadas con mayor frecuencia son las de autoconocimiento con una media de 29.054 y las utilizadas con menor frecuencia son las de automanejo y planificación con una media de 26.313.

Tabla 10. Escala de Estrategias de Apoyo al Procesamiento

	N	MÍNIMUM	MÁXIMUM	MEAN	STD. DEVIATION
Autoinstrucciones	80	1.00	4.00	29.344	.72013
Autocontrol	80	1.00	4.00	25.125	116.916
Contradistractoras	80	1.00	4.00	25.500	.68354
Interacciones Sociales	80	2.00	4.00	31.875	.51543
Motivación Intrínseca y extrínseca	80	1.50	4.00	31.531	.71100
Motivación Escape	80	1.00	4.00	30.625	108.317

En la Tabla 10 se puede ver que las estrategias de apoyo al procesamiento utilizadas con mayor frecuencia son las de motivación escape con una media de 30.625 y las utilizadas con menor frecuencia son las de autocontrol con una media de 25.125.

Análisis de diferencias según el sexo

Para comprobar si existen diferencias entre la utilización de estrategias de aprendizaje según el sexo se utilizó la Prueba T en la cual ninguna de las estrategias dio diferencias significativas (ver tabla en anexo 1)

Análisis de diferencias según el sector

Para comprobar si existen diferencias entre la utilización de estrategias de aprendizaje en el sector privado y el público, se utilizó la Prueba T. En esta prueba (ver tabla en anexo 2) las variables que arrojaron diferencias significativas fueron las siguientes:

Tabla 11. Estrategias que mostraron diferencias según sector

	SIGNIFICANCE	T
Subrayado Lineal	.013	2.548
Epigrafiado	.004	2.980
Repaso Reiterado	.010	2.623
Metáforas	.022	2.339
Agrupamientos	.001	3.361
Secuencias	.000	4.654
Mapas Conceptuales	.031	2.201
Diagramas	.039	2.098
Búsqueda de Codificaciones	.031	2.191
Autoconocimiento	.003	3.032
Automanejo/ Planificación	.036	2.139
Interacciones Sociales	.007	2.757

En la Tabla 11 se puede ver que las estrategias de aprendizaje que mostraron diferencias significativas fueron el subrayado lineal con un nivel de significancia de .013, el epigrafiado con .004, el repaso reiterado con .010, las metáforas con .022, los agrupamientos con .001, las secuencias con .000, los mapas conceptuales con .031, los diagramas con .039, la búsqueda de codificaciones con .031, el autoconocimiento con .003, el automanejo y planificación con .036 y las interacciones sociales con .007. Como $p < 0.05$ todas estas estrategias muestran diferencias significativas, siendo el sector privado el de mayores puntuaciones medias en cada una de ellas.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de 14 a 20 años del Segundo Ciclo de Media de la regional 10 de Santo Domingo de dos centros educativos de los sectores público y privado. Las estrategias de aprendizaje fueron evaluadas con la escala ACRA de Román y Gallego. Los objetivos específicos de esta investigación eran contrastar diferencias de género, grado y sector en el uso de estrategias de aprendizaje en la regional 10 de Santo Domingo de los sectores público y privado.

Se demostró que las estrategias de aprendizaje más utilizadas fueron las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, es decir las estrategias metacognitivas, sociales y afectivas. Estos resultados son consistentes con una investigación realizada en México a estudiantes de Secundaria, donde las estrategias que obtuvieron mayores puntajes son afectivas, de apoyo y automanejo (Roux, et al., 2015).

Los resultados de esta investigación arrojan que no existen diferencias significativas de género en el uso de estrategias de aprendizaje en la regional 10 de Santo Domingo de los sectores público y privado. Estos resultados difieren con estudios anteriores pues en el estudio por Vera, Poblete y Días se observó que existían diferencias significativas entre algunas de las estrategias de aprendizaje con respecto al sexo de los estudiantes. Específicamente, los hombres tuvieron mayores puntuaciones en el almacenamiento y repetición de información. En cambio, las mujeres se destacaron en la utilización de estrategias de elaboración y organización; es decir, ejecutan gráficos, esquemas y resúmenes (Vera, et al., 2018).

Los resultados señalan que no existen diferencias significativas entre los grados 4to, 5to y 6to en el uso de estrategias de aprendizaje en la regional 10 de Santo Domingo de los sectores público y privado. En contraste, los resultados demuestran que existen diferencias significativas en el uso de estrategias de aprendizaje según el sector, público y privado en la regional 10 de Santo Domingo.

Entendemos que estas diferencias en el uso de estrategias de aprendizaje en el sector público y privado se deben a la disparidad entre estos sectores. La más evidente es que en el sector privado se fomenta más el uso de estrategias de aprendizaje. También existen otros factores que influyen de manera indirecta, como el hecho de que existe mayor rigor a la hora de cumplir con la enseñanza de los contenidos. Asimismo, el sector privado cuenta con mejores estructuras físicas y recursos tecnológicos. Finalmente, las problemáticas de la repitencia y la sobreedad son más evidentes en el sector público que en el privado.

Algunas limitaciones de este estudio fue el tiempo, pues solo contamos con 2 meses para la recopilación de datos. Por otro lado, el cuestionario aplicado es relativamente largo, lo cual pudo haber repercutido en las respuestas de los estudiantes, respondiendo al azar muchas de las preguntas formuladas. De igual manera, los cuestionarios de formato autoinforme presentan ciertas limitaciones como son que el sujeto conteste en la línea de la deseabilidad social, sin suficiente sinceridad. También, está el factor de que se trata de una medida de retrospectiva, en la que el estudiante recupera de su memoria información sobre su modo de trabajar, donde el estudiante pudiera olvidar o ignorar ciertas informaciones.

Conclusión

Los objetivos de la presente investigación eran analizar el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de 14 a 20 años del Segundo Ciclo de Media de la regional 10 de Santo Domingo de dos centros educativos de los sectores público y privado. Además, contrastar diferencias de género, grado y sector en el uso de estrategias de aprendizaje. Los resultados demostraron que las estrategias de aprendizaje más utilizadas son las de apoyo al procesamiento, estas son las metacognitivas, sociales y afectivas. Las estrategias metacognitivas procuran el control del proceso de aprendizaje del estudiante, estableciendo objetivos y monitoreando el proceso y los logros. Las socioafectivas abordan las habilidades para establecer control sobre los estados afectivos. Por otro lado, los resultados arrojaron que no existen diferencias significativas en el uso de estrategias de aprendizaje según género y grado. En contraste, sí existieron diferencias significativas según el sector de donde provienen los estudiantes.

La muestra de esta investigación fue limitada, por lo que sugerimos para futuros estudios ampliarla para que sea más representativa de la población y poder generalizar. Por otro lado, para evitar cuestionarios respondidos de manera aleatoria, agregar preguntas control que aseguren que los estudiantes leyeron las preguntas y respondieron detenidamente.

Nuevas líneas de investigación sugieren indagar de manera más profunda sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas con menor frecuencia, que fueron las estrategias de codificación, factores que influyen en la codificación correcta de información, analizar si el estatus socioeconómico o el sector influyen en que los estudiantes codifiquen de manera profunda o no y posteriormente investigar estrategias para mejorar su uso. De la misma forma, analizar las estrategias utilizadas con mayor frecuencia, las de apoyo al procesamiento de la información y observar cómo optimizarlas y qué factores inciden en que el estudiante utilice estas estrategias.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel D., Novak J., Hanesian H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. TRILLAS México
- Ballesteros, S. (1999). *Memoria humana: investigación y teoría*. *Psicothema*, 11(4), 705-723.
- Barca A., Peralbo M., Porto A., Barca E., Santorum R. (2013). Estrategias de Aprendizaje, Autoconcepto y Rendimiento Académico en la Adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. Vol. 21 (1). Recuperado de: <https://bit.ly/2Y0cbzr>
- Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. *Aplicaciones para el entorno escolar*. ReiDoCrea, 6(2), 16-23.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *Educere*, Vol. 5, Núm 13. Mérida, Venezuela.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y Educación*. México. Editorial Progreso
- Chaves A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Díaz F., y Hernández G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México, 232p.
- Fernández, H. (2008). *Lecciones de Psicología Cognitiva*. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.
- Gaeta M., (2006). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula*. Zaragoza, España. Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Gargallo B., Suárez-Rodríguez J., Pérez-Pérez C., (2009). El Cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Valencia, España. No. 2. Vol. 15
- Gonzalez, M. y Touron J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. Pamplona
- Hernández R., Fernández C., Baptista P. (2003). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill, México.
- Hernández F., García M., Martínez P., Hervás R., & Maquilón J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de investigación Educativa*. Vol. 20 (2), 487-510.
- Inderbitzen, H.M. y Foster, S.L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4, 451-459.

- Inglés, C., & E. Martínez-González, A., & García-Fernández, J. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (1), 33-53. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129327497003.pdf>
- Kohler Herrera, Johanna Liliana. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. *Liberabit*, 19(2), 277-288. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272013000200013&lng=es&tlng=es.
- Jáuregui M. y Razumiejczyk E. (2011). Memoria y Aprendizaje: Una Revisión de los Aportes Cognitivos. *Revista Virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador*, 26, 20-44. Recuperado de <https://bit.ly/2ThUwQF>
- Juárez C., Rodríguez G., Montijo E. (2012). El Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA y la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA Como Herramienta a Potencial Para la Tutoría Académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*. México. No. 10, Vol 5.
- Juárez C., Pichardo K., Escoto M., Montijo E. (2015). Confiabilidad y validez de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA en estudiantes universitarios de México. *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*. Vol 1. 261-268.
- Karpicke, J. D., y Blunt, J.R. (2011). *Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping*. Science. DOI:10.1126/science.1199327
- Legorreta, B. (s.f) Estrategias de Aprendizaje. *Fundamentos Teórico-Metodológicos de la Educación a Distancia*.
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista Tecnología En Marcha*, 18(1). Recuperado a partir de https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442
- Massone, A., y González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(2), 1-5. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2983>
- Meece J. (2000). *Desarrollo del Niño y del Adolescente para Educadores*. McGraw Hill, México.
- McKinsey & Company (2007). How the World's best-performing school systems come out on top. *Report 1*. Recuperado de <https://mck.co/2YhAREt>
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C., Castelló M., Clariana M., Palma M., Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó. Barcelona, España.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. *Programme for International Student Assessment*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaenepaol.htm>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013) ¿Las estrategias de aprendizaje pueden reducir la brecha en el rendimiento entre los estudiantes favorecido y desfavorecidos? *PISA in focus*. 2013/07. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-30-esp.pdf>
- Papalia D. y Wendkos S. (1998). *Psicología del Desarrollo*. McGraw Hill, México.
- Pérez L. y Beltrán J. (2014). *Estrategias de Aprendizaje: función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente*. Universidad Complutense. No. 358. Agosto 2014. Recuperado de <http://dx.doi.org/pym.i358.y2014.008>
- Pintrich, P., Smith, D. García T. y Mackeachie, W. (1991) *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: Universidad de Michigan. Technical Report No. 91-B-004.

- Quezada, R. (1988). *¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje? Perfiles Educativos*. 39, 28-38.
- Revel Chion, A., & González Galli, L. (2007). *Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 3 (2), 87-98.
- Rivera, M. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología* Vol. 28 (2), 2010. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1460/1407>
- Román, J. y Gallego, S. (2008) *ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Roux, R. y Anzures-González E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de Educación Media superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Costa Rica. Vol. 15 (1)
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (Eds.). (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Saldarriaga-Zambrano P., Bravo-Cedeño G., Looz-Rivadeneira M. (2016). *La teoría constructiva de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea*.
- Sternberg, R. J. (1985). *Más allá del IQ. Teoría triárquica de la inteligencia humana*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Thomas, J.W. Y Rohwen, W.D. (1986) Academic Studying: The role of learning strategies. *Educational Psychologist*, 2, 19-41.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Vaja, A. B., & Paoloni, P.V. (2011). *La autorregulación del aprendizaje en la adolescencia: Estrategias metacognitivas, motivacionales y emocionales*. Education Review/Reseñas Educativas/ Resenhas Educativas.
- Valle, A., & Rodríguez, S., & Núñez, J., & Cabanach, R., & González-Pianda, J., & Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44 (1), 86-97.
- Vera A., Poblete S., Días C., (2018). *Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año*. Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de: <https://bit.ly/2IPEdtT>
- Weinstein, C.I Schulte, A. C. y Palmer, D. R. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)* Clearwater, FL: H & H Publishing.



El Arte en la Resiliencia: Relación Entre las Artes y la Capacidad de Resiliencia en Jóvenes.

Angelino Rodríguez García

Psicología

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)

Resumen

En la presente investigación de diseño cuantitativo y de corte transversal se busca evaluar los niveles de resiliencia y la relación con las artes que presentan 63 jóvenes alrededor de los 15 años, procedentes de 3 centros educativos del sector público de la zona de Santo Domingo Oeste. El objetivo de esta investigación es determinar la existencia de correlación entre los niveles de resiliencia y la relación con las artes de los jóvenes. Se utilizó una entrevista para evaluar relación de los participantes con las artes y la Escala de Resiliencia Wagnild y Young (1993), adaptada al español por Novella (2002). Los resultados mostraron la predominancia de un nivel de resiliencia normal alto y alto en los jóvenes, como también de una relación con las artes moderada alta. Sin embargo, no se observó una correlación entre la resiliencia y la relación de los jóvenes con las artes.

Palabras clave:

Artes, resiliencia, jóvenes, arteterapia, situaciones de estrés.

Introducción

A lo largo de la vida las personas debemos enfrentarnos a diversas situaciones que nos pondrán a prueba ya sea a nuestras habilidades, conocimiento o bien a nuestra persona en general. Nos vemos en situaciones o contextos donde nos enfrentamos a las opciones de perseverar y triunfar o ser derrotados, pero no siempre es sencillo perseverar o encontrar las fuerzas para superar dichas situaciones. ¿hay alguna manera en la que podamos ayudarnos a sobrepasar situaciones difíciles? ¿Cómo podemos lograr ser capaces de no sucumbir ante la adversidad?

A pesar de que el término de resiliencia tiene múltiples significados según el contexto -industrial, social, psicológico o científico- en la psicología se inició a incorporar el término de resiliencia expuesto por Werner (1995) a la cual se le atribuía las habilidades de: tener un buen desarrollo en contraposición a altos estados de riesgo; ser capaz de mantener las competencias aún bajo estrés; y ser capaz de recuperarse luego de haber sufrido traumas. Sin embargo, hoy día se ha acuñado la definición de Luthar (2006) quien simplifica el concepto de la resiliencia como la capacidad que poseen las personas de adaptarse a los escenarios adversos y de lograr mantener o recuperar su estabilidad mental y emocional ante dichos escenarios.

Las intervenciones para el desarrollo de la Resiliencia han ido orientadas a trabajar de manera cognitiva conductual temas de regulación emocional, toma de decisiones, habilidades de afrontamiento y toma de perspectiva para trabajar en jóvenes la prevención de la depresión (Horowitz y Garber, 2006; McMahon, Wells y Kotler, 2006). Por esta misma línea Cutuli, Gillham, Chaplin, Reivich, Seligman, Gallop, Abenavoli y Freres (2013) comentan de como programas para la depresión y situaciones de riesgo utilizan técnicas de asertividad, relajación y reestructuración cognitiva, las cuales han demostrado ser componentes efectivos en dichos programas. Otro aspecto que resaltar es el planteado por Allen, Pfefferbaum, Nitiéma, Pfefferbaum, Houston, McCarter y Gray (2016) de que la intervención para desarrollar resiliencia y habilidades de afrontamiento pueden facilitar el intercambio de pensamientos y la apertura de los sentimientos, expandir las opciones de acción constructivas en jóvenes y ayudar así a construir resiliencia.

Dada la relación de la resiliencia con situaciones estresantes y/o traumáticas podemos mencionar las estrategias terapéuticas del arte terapia usadas en tales casos. Es común el uso de las artes para ayudar a las personas a conectar con sus emociones y poder externalizarlas de tal modo que puedan fortalecerse y superar los escenarios adversos que los atrapan e incapacitan (Ettun, Schultz y Bar-Sela. 2014). Kalmanowitz (2016) explica como el arte terapia posee un rol especial en su trabajo con el trauma y situaciones adversas dado que esta permite acceso al material no verbal del trauma permitiendo la externalización del pensamiento interno, como también, de los sentimientos. La externalización del pensamiento y los sentimientos de manera adecuada permite en los jóvenes reducir y extinguir conductas disruptivas, como también, el pensamiento negativo y depresivo (Cutuli, Gillham, Chaplin, et al. 2013). La manifestación artística estimula la reflexión, múltiples niveles de observación, al igual que permite construir nuevos pensamientos incentivando nuevas perspectivas y alternativas reestructurando así narrativas dominantes del trauma por otras más resilientes (Páez. 2016).

Tanto la importancia de la resiliencia como del arte para permitir a personas sobre llevar situaciones de estrés y/o de riesgo han sido objeto de estudio en el contexto dominicano. Se ha encontrado que el nivel de resiliencia presenta una correlación negativa con los niveles de depresión de supervivientes de violencia de genero donde a mayor resiliencia menor es la depresión; provocando una reducción en los niveles de ansiedad en jóvenes que estaban expuestos ante situaciones crisis y traumas, generadoras de estrés (Feliz, 2010; Álvarez 2018).

En su estudio Brea, Dacosta y Peña (2014) mencionan la necesidad de República Dominicana de crear y apoyar instituciones que puedan proporcionar alternativas de desarrollo saludables en situaciones de crisis y traumas, como actividades académicas, deportivas, sociales, lúdicas y artísticas que promuevan la autonomía y la creatividad.

Las artes y otras actividades lúdicas permiten a las personas expresar sus sentimientos y experiencias vividas de un modo en que puedan sanar sus heridas, ya que el arte pone a la persona en posición de creador, otorgando un espacio de control y dominio donde facilita la asimilación del trauma de manera sana y permitiendo una reestructuración del recuerdo (Álvarez, 2018; Brea et al., 2014).

Planteamiento del problema

Los jóvenes estudiantes dominicanos se han visto con una de las tasas más altas de abandono de la educación en el nivel secundario como se demuestra en los estudios del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2012) mostraron que en el país existe una alta tasa de abandono escolar donde el 82.5% de los niños que son matriculados en la escuela Primaria solo un 44.5% continua la Secundaria, lo cual es muy distante de la tasa a nivel general en Latinoamérica de un 72.5%. Se sigue observando en el 2016 donde los jóvenes estudiantes de Latinoamérica y el Caribe para el Segundo Ciclo de Secundaria, solo se mantiene una tasa general inferior al 80% de estudiantes matriculados desde Primaria (UNICEF, 2016). La alta tasa de abandono se ha llegado a relacionar con los estudios de PISA (2015) donde solo un 0.4% de los jóvenes dominicanos presentó ser resiliente, lo que quiere decir que casi en su totalidad estos jóvenes no poseen la capacidad de adaptarse ante las situaciones adversas y lograr llegar a superar lo que se espera de ellos.

Al tomar en cuenta que la República Dominicana no es uno de los países más seguros de Latinoamérica donde estudios resaltan el alto grado de violencia y abusos a los que los niños y jóvenes están expuestos. De acuerdo con el Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (CONANI, 2018) para finales del 2017 un total de 701 niños y jóvenes de entre las edades de 1 a 18 años habían sido acogidos en Hogares de Pasos. Entre las principales razones de sus ingresos resaltaban el abandono, para protección del menor, por abusos físicos y abusos sexuales. Y cabe resaltar que un 9% de estos casos eran reingresados a los Hogares de Pasos. Otros estudios realizados por la CONANI (2018) señalan como la juventud dominicana es vulnerable a situaciones como: la pobreza, embarazos adolescentes, trabajo infantil y deserción escolar. Como también considerando la alta delincuencia y corrupción llegando a la posición 130 de 180 de acuerdo con la Transparency International (2018), situándose entre los países con mayor corrupción percibida.

Al ver todas las situaciones de riesgo que experimentan los jóvenes dominicanos y el bajo nivel de resiliencia que poseen no es difícil asumir que estos guardan una relación, por lo que en esta investigación se hace la propuesta de ver si las artes, tal y como es planteada por diversos autores quienes señalan su utilidad para trabajar situaciones de estrés y crisis, pudieran servir para desarrollar la resiliencia en los jóvenes permitiéndoles externalizar de manera saludable sus emociones y realidades vividas, generando una autonomía y seguridad que les permita reestructurar sus vivencia evitando quedar en una mentalidad de sumisión y victimización, y pasando a una mentalidad de empoderamiento y superación ante la adversidad (Kalmanowitz, 2016; Cutuli et al. 2013; Álvarez, 2018; Brea et al., 2014).

Objetivos

Objetivo General:

Determinar la existencia de correlación entre los niveles de resiliencia y la relación con las artes de los jóvenes.

Específicos:

- Determinar los niveles de resiliencia de los jóvenes estudiantes.
- Identificar los estudiantes que realizan actividades relacionadas con las artes y los que no.
- Identificar el tipo de relación con las artes que tienen.
- Comparar el nivel de resiliencia de los estudiantes que realizan actividades artísticas y los que no.
- Comparar el nivel de resiliencia de los estudiantes según su tipo de relación con las artes.

Justificación

Sí tomamos en cuenta la importancia de la resiliencia para permitir a las personas superarse a sí mismas, ante las situaciones adversas, es importante para sobrellevar las situaciones de riesgo en las que se ven envueltos los jóvenes dominicanos; es importante encontrar herramientas y recursos que permitan proteger y preparar a esta población vulnerable la cual demuestra requerir ayuda.

En un país donde gran parte de la juventud se ve expuesta a situaciones de pobreza, crimen y violencia se debe, por lo tanto, disminuir estas condiciones, como también, crear ambientes seguros donde la juventud pueda crecer y superarse, ambientes donde no se sientan juzgados o sin esperanza de un cambio (UNICEF, 2012; Álvarez, 2018; Brea et al, 2014).

Esta investigación busca analizar la relación entre la educación de las artes y la resiliencia con la finalidad de determinar una relación entre estas variables basándose en los planteamientos de otros investigadores quienes han encontrado que las artes han probado ser beneficiosas en el tratamiento de ansiedad, depresión ocasionados por situaciones de estrés y trauma.

Marco Teórico

Antecedentes

Para muchos autores ha sido de interés el tema de la resiliencia llegando a debatir si es una capacidad que las personas poseen de manera intrínseca o es algo que surge como resultado de experimentar contextos de crisis y trauma y lograr superar los mismos (Monroy y Palacio, 2011; Brea et al., 2014).

En la actualidad no se ha tratado el tema de resiliencia y arte de manera conjunta, sino que se ha explorado la importancia de la resiliencia en situaciones generadoras de estrés y como esta influye en el estado emocional de las personas en dichas situaciones y como ponen en uso los recursos para lograr afrontar estas situaciones generadoras de estrés (Allen et al., 2016; Cutuli et al., 2013; Félix, 2010; Acra y Díaz, 2015). Otros autores, en cambio, han trabajado la efectividad de las artes mediante la arteterapia para ayudar a personas a manejar contextos de estrés y crisis, ayudándose de la capacidad del arte para reducir los niveles de ansiedad, permitir

una reestructuración de la experiencia vivida, como también servir como una actividad que permite la restitución de la seguridad y desarrollo de la autoestima (Brea et al, 2014; Páez, 2016; Kalmanowitz, 2016).

Crisis y trauma

Al hablar de crisis o situación de crisis nos referimos a un evento que representa un peligro (físico y/o emocional) inesperado el cual exige del individuo una respuesta, generalmente, inmediata, la misma es desencadenante de estrés y ansiedad (Collins y Collins, 2005).

Según la capacidad y recursos que posea el individuo para responder de manera satisfactoria, en la cual se limite el riesgo de la situación esta será una experiencia de desarrollo para el individuo, sin embargo, en el caso de no lograr limitar el riesgo debido a que la situación de crisis excede las capacidades del individuo esto puede resultar en un trauma. Similarmente si el individuo presenta una exposición prolongada a una situación de crisis o una cadena prolongada de situaciones de crisis diferentes. (Collins y Collins, 2005; Terr 1991).

La situación de crisis y trauma tienden a generar en el individuo medidas masivas de protección ya sea mediante la regresión, la negación, identificación del agresor y/o autoagresión, y a presentar tristeza, rabia o la ausencia de sentimientos; estos a modo de trastorno de la conducta, depresión o trastorno disociativo (Terr 1991).

Resiliencia

En el contexto psicológico la palabra resiliencia hace alusión a la capacidad que tienen las personas de adaptarse y moderar los efectos negativos del estrés provocados por una situación específica las cuales superan las capacidades actuales de la persona, o de una manera más resumida la capacidad de adaptación ante la adversidad (Werner, 1995; Wagnild y Young, 1993; Fleming y Ledogar, 2008).

Bien podemos decir que la resiliencia es la capacidad que se pone en funcionamiento cuando en una situación de crisis la cual exige más que lo que nuestra capacidad y recursos actuales pueden dar, por lo que con ayuda de la resiliencia somos capaces de adaptarnos y desarrollar nuevas habilidades y encontrar nuevos recursos para solucionar tal situación.

La importancia de la resiliencia recae en que permite, ante situaciones adversas, mantener una autoeficacia, distanciarse de los riesgos, descubrir nuevas oportunidades y poder conectar cambios positivos a la vida social, familiar y académica (Drapeau, Saint-Jacques, Lepine, Begin, y Bernard, 2007; Luthar, 2006).

Arte

El arte es una de las actividades humanas más antiguas, la misma consiste en la capacidad de reproducir, construir o expresar sentimientos y experiencias, la misma tiene el poder de emocionar, deleitar o producir un impacto en quien la contempla. El arte tiene la potestad de expresar tanto el mundo externo como interno de la persona, estimulando de manera interna tanto al artista (creador) como al receptor, (Tatarkiewicz, 2002).

La expresión artística puede florecer mediante diversas disciplinas las cuales permiten un amplio abanico en el cual se puede expresar el mundo exterior e interior, entre estas se encuentran las artes visuales (dibujo, escultura, fotografía, cinematografía, pintura, arquitectura, entre otros), artes escénicas (danza, y teatro), artes literarias (poesía, narrativa, drama), Artes musicales. (Onians, 2008; Souriau, 1998).

Arte Terapia

Una propuesta terapéutica que une los beneficios del arte para la externalización del mundo interior y la facilitación de la comunicación no verbal de los sentimientos y el pensamiento es el arte terapia, la cual, facilita la recuperación emocional en niños y adultos (Malchiodi, 2012).

Es importante resaltar el beneficio que presenta el arte terapia de promover la comunicación entre los hemisferios cerebrales, ayudando a la interacción pensamiento emoción, permitiendo que los recuerdos y sentimientos reprimidos emerjan nuevamente de una manera tal en la que pueden ser procesados y reestructurados de una manera saludable por la persona (Perryman, Blisard y Moss, 2019).

Hipótesis

La presente investigación fue trabajada con la hipótesis de que: Existe una correlación positiva entre la resiliencia y la relación que poseen los jóvenes con las artes.

Metodología

Diseño

La presente es una investigación cuantitativa de tipo correlacional ya que pretende correlacionar variables numéricas y nominales de manera cuantitativa; con un corte transversal puesto que solo se realizará una medición en el tiempo.

Participantes/muestra

La muestra seleccionada consistió en estudiantes de 15 años de tres escuelas públicas ubicadas dentro del sector de Santo Domingo Oeste. Estos fueron seleccionados de manera no probabilística, haciendo llamado por las aulas a los jóvenes que quisieran participar.

En el criterio de inclusión de los estudiantes fueron todos los estudiantes presentes los días de la toma de muestra, indiferentemente del sexo, con una edad alrededor de los 15 años o con una diferencia menor de 3 meses de esta (14 con menos de 9 meses y 16 años con más de 3 meses) y que contarán con la autorización de sus padres.

Dentro del criterio de exclusión estuvieron los jóvenes que diferían de dicha edad en un margen de más de tres meses y que no contaron con la autorización de sus padres.

Técnicas e instrumento de recolección de datos

Se aplicaron dos evaluaciones a los estudiantes las cuales tomaron un tiempo aproximado de 10 minutos. Las pruebas utilizadas fueron:

La Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993), adaptada al español por Novella (2002). Esta escala fue creada para medir el nivel de resiliencia en adolescentes y adultos, la misma sirve como una prueba de autoinforme la cual posee 25 ítems puntuados con una escala Likert de 7 puntos y con una puntuación total de entre los 25 a 175 puntos. La escala de resiliencia Wagnild y Young cuenta con una confiabilidad de .91 en su coeficiente de alfa en las aplicaciones de sus autores a 1500 sujetos masculinos y femeninos de diversas edades; resultados semejantes fueron obtenidos por Novella (2002) en sus aplicaciones a estudiantes de entre 14 a 17 años en Perú. La Escala de Resiliencia Wagnild y Young también ha sido utilizada en población dominicana por Feliz (2010) y por Ventura, King y Altuve (2014), obteniendo un alto índice de confiabilidad a pesar de su uso en muestras no muy extensas.

El Cuestionario de Practica/Enseñanza en Arte Recibida, es una entrevista individual de preguntas abiertas, creado para obtener información cualitativa de los estudiantes evaluados y la relación que tienen estos con las artes. Este cuestionario busca determinar si los jóvenes practican o participan de alguna actividad artística en su tiempo libre, en la escuela; si estos han recibido formaciones en alguna arte (Literatura, música, danza, drama, artes plásticas, escultura, entre otros, por un periodo mayor a 3 meses) y el tiempo que dedica a dicha arte a la semana. Según las respuestas se atribuyen las clasificaciones de Poca Relación, Relación Moderada Baja, Relación Moderada, Relación Moderada Alta, Mucha Relación con las artes.

Procedimientos

Luego de una selección por conveniencia de tres centros educativos conforme a la aprobación de estos a formar parte del estudio, se solicitó una carta al Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) con la finalidad de formalizar y garantizar el acceso a los centros.

Se coordinó con el centro para localizar los estudiantes que cumplan con las características de inclusión con la finalidad de ir a las aulas de dichos estudiantes y tomar unos 10 minutos para la aplicación de las pruebas, esto puede ser de manera colectiva para estudiantes que están en el mismo salón o individual para los casos de jóvenes alrededor de los 15 años (se incluyó a los jóvenes de 14 años los cuales cumplirían los 15 años en menos de 3 meses y jóvenes de 16 que tenían menos de 3 meses de haberlos cumplido) todos de 4to curso de Media.

Una vez identificada la muestra de cada centro se coordinaron los días que se visitarían a los mismos. El proceso con los estudiantes fue llamar individualmente a cada uno de los participantes para aplicarles la prueba de resiliencia y luego se realizó la entrevista para determinar la relación de estos con las artes. La evaluación individual se realizó con la finalidad de no afectar las clases de los centros como también permitir privacidad a los estudiantes durante la prueba para así generar resultados más honestos en la prueba.

Una vez se levantada la data de los estudiantes se evaluaron los resultados de las pruebas y se codificó la información mediante el paquete estadístico SPSS para determinar la confiabilidad de la información, también realizaron pruebas estadísticas con la finalidad de identificar la existencia de una correlación entre las variables.

Resultados

En este estudio se contó con una muestra proveniente de 3 centros educativos diferentes de los cuales una vez distribuidos los consentimientos informados se obtuvieron 65 consentimientos firmados y se prosiguió a evaluar a los participantes teniendo un total de 63 participantes evaluados, dos participantes no asistieron los días en que se estuvo evaluando el centro.

Tabla 1. Datos sociodemográficos

CENTROS				EDADES			SEXO		
		N	%		N	%		N	%
	Centro1	40	63.5	14	1	1.6	F	45	71.4
	Centro2	14	22.2	15	51	81.0	M	18	28.6
	Centro3	9	14.3	16	11	17.5			
	Total	63	100.0	Total	63	100	Total	63	100

Los participantes fueron tomados de tres centros de los cuales 14 fueron del primer centro, 40 de un segundo centro y 9 del tercer centro educativo. De los 63 participantes que conformaron la muestra 45, el 71.4%, fueron jóvenes de sexo femenino y 18, un 28.6%, de sexo masculino. La edad de los participantes se encontraba alrededor de los 15 años con 1 (1.6%) participante de 14 años, 51 participantes (81%) de 15 años, y 11 (17.5%) participantes de 16 años.

Tabla 2. Resultados Escala de Resiliencia Wagnild y Young

PUNTAJES	INTERPRETACIÓN	N	%	MEDIA	DESV STDR
25 - 54	Bajo	1	1.6	135.5	17.2
85 - 114	Normal	4	6.3		
115 - 144	Normal Alto	40	63.5		
145 - 175	Alto	18	28.6		
Total		63	100		

El puntaje promedio de los participantes en la prueba de resiliencia fue de 135.54 puntos, situándose la mayoría de los resultados en el rango de normal alto (entre 115 y 144), presentándose solo una minoría en los puntajes de resiliencia bajo y normal.

Tabla 3. Relación con Artes

PUNTUACIÓN	INTERPRETACIONES	N	%	MEDIA	DESV STDR
0	Poca Relación	5	7.9	2.6	1.3
1	Relación Moderada Baja	9	14.3		
2	Relación Moderada	12	19.0		
3	Relación Moderada Alta	15	23.8		
4	Mucha Relación	22	34.9		
Total	Total	63	100.0		

En los resultados de relación con las artes el promedio de los participantes mostro poseer una relación moderada con las artes. La mayoría de las puntuaciones de los participantes se encontraron entre los rangos de relación moderada y mucha relación con las artes.

Tabla 4. Análisis de Correlación Spearman

			RELACIÓN CON ARTES		ERWY
Spearman's rho	Relación con Artes	Correlation Coefficient		1.00	.224
		Sig. (2-Colas)		.	.08
		N		63	63
	ERWY	Correlation Coefficient		.22	1.00
		Sig. (2-Colas)		.08	.
		N		63	63

*ERWY (puntajes en la "Escala de Resiliencia Wagnild y Young).

Se aplicó una prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para una muestra presentando una Sig. = 0.01 < 0.05, por lo que la muestra no presentó una distribución normal y por lo que se continuó trabajando con prueba la prueba no paramétrica de Spearman para determinar la correlación de las variables nivel de resiliencia y relación con las artes. La aplicación de la prueba Spearman detectó una correlación positiva de 0.22, sin embargo, esta no llegó a ser significativa, presentando una Sig. = 0.08 > 0.05.

Discusiones y conclusión

Discusión

En esta investigación se compararon las variables de nivel de resiliencia y la relación con las artes de jóvenes de alrededor de 15 años, la hipótesis de que a mayor relación con las artes existe un mayor nivel de resiliencia no se cumplió dado que a pesar de que se observó una correlación entre las variables la misma no era significativa. Tomando esto en cuenta no existe una correlación entre la relación con las artes y la capacidad de resiliencia. Esto puede deberse a que la actividad artística no se promueve de manera diferente a otras actividades lúdicas y sociales (Brea, Dacosta y Peña, 2014).

La presencia de niveles de resiliencia Normal Alto podría explicarse por aspectos sociales ya que se ha encontrado que personas en situaciones de riesgo y pobreza tienden a desarrollar en mayor medida su capacidad de resiliencia (Cicchetti y Rogosch, 2007, y Cicchetti y Toth, 2015; como aparecen en Lamb y Lerner, 2015). Tomando en cuenta que los centros usados en este estudio fueron centros educativos públicos en los que predominaban estudiantes entre las clases sociales media y baja, esto coincide con los planteamientos en Lamb y Lerner (2015).

Tomando en cuenta los resultados encontrados en la presente investigación donde se encuentra la presencia de una habilidad de resiliencia adecuada en los jóvenes evaluados, a pesar de que estos resultados no se pueden generalizar, al compararlos con los estudios realizados por Feliz (2010), Brea, Dacosta y Peña (2014), Ventura, King y Altuve (2014) y Acra y Díaz (2015), se observan resultados semejantes donde se identifica un alto nivel de resiliencia en sus muestras dominicanas, esto haciendo uso de instrumentos diferentes al Wagnild y Young (adaptado al español). Esto lleva al pensamiento que dentro de la población dominicana se observa una alta resiliencia la cual al considerar los factores sociales que pueden influir a desarrollar dicha capacidad (Lamb y Lerner, 2015), puede ser el efecto del contexto social del país donde los jóvenes dominicanos son vulnerables a situaciones de pobreza, abusos físico y sexual, trabajo infantil, maltrato y delincuencia (CONANI, 2018; Transparency International, 2018).

Por otra parte estos hallazgos difieren de los encontrados por PISA (2015) donde solo se observa la presencia de resiliencia en un 0.04% de los jóvenes dominicanos, por lo que considerando los resultados de este y otros estudios los cuales obtuvieron resultados semejantes aun haciendo

uso de pruebas diferentes, se debería de revisar la manera en la que la prueba PISA evalúa la resiliencia y si la misma está estandarizada para la población dominicana en sentido de que los ítems con los que se mide estén adecuados para el contexto dominicano y si los mismos son comprendidos de manera adecuada por los jóvenes evaluados.

Un detalle que llama la atención es el que se tiende a observar el abandono de los jóvenes de la escuela como una falta de resiliencia por parte de estos ante los retos que les presenta el sistema educativo (UNICEF, 2012 y 2016). Pero al considerar que los resultados muestran la presencia de una capacidad adecuada de resiliencia se podría ver este abandono de la escolaridad como una búsqueda para mejorar las situaciones adversas y llevar a un estado de bienestar, ya que la mayoría de los abandonos escolares se hacen para trabajar y generar ingresos. Esto podría verse como una búsqueda de mejoría más inmediata que la de largo plazo que provee la educación.

Limitaciones

En esta investigación se tuvo como limitante que se tuvo que adaptar a las disponibilidades de espacio de los centros para la evaluación de los participantes y en algunos centros no se contó con un espacio lo suficientemente aislado para evitar distracciones de algunos participantes.

Recomendaciones

Se recomienda a otras investigaciones el contar con asistencia de otra persona para la llamada de los participantes para así agilizar el proceso de levantamiento de información. Evitando el detener el proceso en la búsqueda de cada participante a su aula. De igual modo el contar con más persona que pudieran también tomar roles de evaluadores para así poder tanto agilizar el proceso como también posibilitar el levantamiento de más data.

También se recomienda como futuras líneas de investigación el comparar los niveles de resiliencia y diferentes actividades realizadas entre jóvenes para evaluar si alguna de estas genera más resiliencia en los jóvenes. También el comparar la resiliencia y el nivel socioeconómico de los jóvenes para determinar el grado en el que la mayor presencia de situaciones adversas influye en la resiliencia.

Conclusión

Se puede concluir que la relación con las artes no promueve una mayor resiliencia ya que por sí sola y sin la guía de un terapeuta no genera efectos diferentes a los de otras actividades lúdicas y sociales. También se observó una alta resiliencia en los jóvenes dominicanos a pesar de que los resultados de este estudio no se pueden generalizar son semejantes a otros estudios donde también se midió resiliencia en jóvenes dominicanos.

Referencias

- Allen, S., Pfefferbaum, B., Nitiema, P., Pfefferbaum, R., Houston, J., McCarter III, G., & Gray, S. (2016). Resilience and coping intervention with children and adolescents in at-risk neighborhoods. *Journal of Loss and Trauma*, 21, 85-98. doi: 10.1080/15325024.2015.1072014
- Alvarez, A. (2018). *Arte Terapia Como Herramienta de Intervención Para Disminuir Niveles de Ansiedad en Niñas y Adolescentes Institucionalizadas (Tesis de Especialidad)*. Universidad Iberoamericana UNIBE. República Dominicana.
- Brea, F., Dacosta, M. y Peña, A. (2014). *Resiliencia en Niños y Niñas de Pobreza (Tesis de Especialidad)*. Universidad Iberoamericana, UNIBE. República Dominicana.
- Collins, B. & Collins, T., (2005). *Crisis and trauma: developmental-ecological intervention*. Boston, Brooks/Cole Cengage Learning.
- Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia, CONANI. (2018). INFORME ESTADÍSTICO 2017 Informe de las "Principales Operaciones Estadísticas producidas por las áreas que conforman el Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (CONANI), año 2017". <http://conani.gob.do/transparencia/Descargas/222/informe-estadistico-anual/2612/informe-estadistico-2017.pdf>
- Cutuli, J., Gillham, J., Chaplin, T., Reivich, K., Seligman, M., Gallop, R., Abenavoli, R., ... Freres, D. (2013). Preventing adolescents' externalizing and internalizing symptoms: Effects of the Penn Resiliency Program. *The international journal of emotional education*, 5(2), 67-79. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3952879/>
- Drapeau, S., Saint-Jacques, M., Lepine, R., Begin, G., & Bernard, M. (2007). Processes that contribute to resilience among youth in foster care. *Journal of Adolescence*, 30, 977-999.
- Ettun, R., Schultz, M., & Bar-Sela, G. (2014). Transforming pain into beauty: on art, healing, and care for the spirit. *Evidence-based complementary and alternative medicine : eCAM*, 2014, doi: 10.1155/2014/789852.
- Feliz, Y. (2010). *Resiliencia y Depresión en Supervivientes de Violencia de Genero (Tesis de Grado)*. Universidad Iberoamericana, UNIBE. República Dominicana.
- Fleming, J. y Ledogar, R. (2008). *Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research*. Pimatisiwin, 6 (2), 7-23.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2016). Estado mundial de la infancia 2016. *Una oportunidad para cada niño*. https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_Spanish.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2012). ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 2012. *Niñas y niños en un mundo urbano*. https://www.unicef.org/spanish/sowc/files/SOWC_2012-Main_Report_SP.pdf
- Horowitz, J., & Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 401-415. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.401>
- Kalmanowitz, D. (2016). Inhabited studio: Art therapy and mindfulness, resilience, adversity and refugees. *International Journal of Art Therapy*, 21(2), 75-84. <http://dx.doi.org/10.1080/17454832.2016.1170053>
- Lamb, M. & Lerner, R. (2015). *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed.). John Wiley & Sons Inc. Hoboken, NJ, US, 247-286.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In: Cicchetti, D., Cohen, DJ., editors. *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*. New York: Wiley, 740-795.

- McMahon R., Wells K., Kotler J. (2006). Conduct problems. In: Mash EJ, Barkley RA, editors. *Treatment of childhood disorders*. 3rd ed. New York: Guilford Press, 137–268.
- Oficina Nacional de Estadística, ONE. (octubre, 2015). *Boletín de Estadísticas Oficiales de Pobreza Monetaria*. Año 1(2), Boletín semestral. ISSN 2415-0312
- Onians, J. (2008). *Atlas del arte*. Ed. Blume, Barcelona. ISBN 978-84-9801-293-4.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA*. (2015).
- Páez, C. (2016). Experiencias resilientes del terapeuta generadoras de cambio a través de expresiones plásticas. *Arch Med (Manizales)*; 16(2), 345-58.
- Perryman, K., Blisard, P. & Moss, R. (2019). Using Creative Arts in Trauma Therapy: The Neuroscience of Healing. 4(1), 80-94. <https://doi.org/10.17744/mehc.41.1.07>
- Sanchez-Ruiz, J., López, E. y Durán, J. (2014). Brillarán como Diamantes. Un Programa de Resiliencia Budista en arte. *Project Program for Research and Innovation Horizon 2020*. España.
- Souriau, É. (1998). *Diccionario Akal de Estética*. Akal, Madrid. ISBN 84-460-0832-7
- Tatarkiewicz, W. (2002). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. traducción de Francisco Rodríguez Martín, Madrid, *Tecnos-Alianza*, 7ª ed., ISBN 84-309-3911-3.
- Terr, L. (1991) Childhood traumas: an outline and overview. *Am J Psychiatry* 1991; 148(1), 10-20. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.6917&rep=rep1&type=pdf>
- Transparency International (2018). Corruption Perception Index 2018. *The Global Condition Against Corruption*. <https://www.transparency.org/cpi2018#press-release>
- Wagnild, G. y Young, H. (1993). Development and Pshychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, Springer Publishing Company*, 1(2).
- Werner, E. (1995). Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81–84. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327>
- Ventura, R., King, L. y Altuve, E. (2014). *Resiliencia: Estudio Correlacional con Bienestar Subjetivo y competencia*. (Tesis de Especialidad), Universidad Iberoamericana, UNIBE. República Dominicana.



Trayectorias educativas de los/as estudiantes de 4to de Bachillerato de un centro educativo del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA).

Adria Yelina de la Cruz Holguín

Sociología

Universidad Autónoma de Santo Domingo

Resumen

Con el presente informe se pretende dar cuenta del proceso de investigación de enfoque cualitativo con perspectiva de género que fuese encaminado con el objetivo de comprender las trayectorias educativas de los/as estudiantes de 4to de Bachillerato de un liceo del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA) en contexto con sus diversas realidades sociales. El estudio fue realizado en el centro educativo de la Regional 10 de Educación, Distrito 02 de la República Dominicana y se refiere al año escolar 2018-2019.

A nivel metodológico, este trabajo se circunscribió al diseño no experimental. El alcance de la investigación fue exploratorio y descriptivo, de corte transversal. El método utilizado para el análisis fue el de interpretación de sentidos (Gomes, 2012). A través de éste se buscaba analizar los acontecimientos experimentados por los sujetos a lo largo de sus trayectorias educativas a nivel preuniversitario, tomando en consideración las historias familiares, laborales, migratorias y de participación social que les caracterizaban; así como también los intereses, sentires, necesidades y expectativas educativas a lo largo de sus vidas; sus proyectos educativos y los intereses subjetivos subyacentes a la decisión de culminar los estudios. Las técnicas aplicadas en el estudio fueron la entrevista a profundidad, el grupo focal y la observación no participantes. Debido a las características intrínsecas del estudio, el tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia.

A nivel teórico, esta investigación toma como referencia la ponencia de los hallazgos realizados por Acín, A., Cragnolino, E., Lorenzatti, M. y Llosa, S. (s.f.) quienes abordaron la temática de la demanda potencial y la demanda efectiva en educación de jóvenes y adultos; así como también, algunas reflexiones en torno al significado atribuido a la educación y la capacitación laboral, así como también los aportes de Bourdieu y Passeron (1996) y Usagi (s.f.) sobre la educación desde la perspectiva sociológica.

Palabras clave:

educación para personas jóvenes y adultas, educación, trayectorias educativas.

Planteamiento del Problema

La deserción de las escuelas es una problemática latente en América Latina. En el año 2000 la tasa de deserción escolar regional era de 13.04% y para el 2010 era de 8.3% (Observatorio de Políticas Sociales para la Inclusión Social y Económica, 2017). En República Dominicana el porcentaje de niños/as que asistían a la escuela y no regresaron en el 2014 era de 37.5% para Nivel Básico incompleto, media incompleta 16.0% y 17.7% media completa (Observatorio de Políticas Sociales para la Inclusión Social y Económica, 2017). La tasa de asistencia neta en Primaria en el país es de 95.25% y en media es de 61.2% (Observatorio de Políticas Sociales para la Inclusión Social y Económica, 2017). Estos datos describen un escenario de alta prevalencia del retiro estudiantil en los diferentes grados del sistema educativo dominicano.

La deserción escolar es motivada por diversas razones, siendo el trabajo la principal de ellas en el caso de los hombres y los quehaceres del hogar en las mujeres (Observatorio de Políticas Sociales para la Inclusión Social y Económica, 2017). Otras razones que prevalecen -según su nivel de importancia- son la sobreedad, falta de dinero en el hogar, casamiento o embarazo, retiro definitivo de la escuela, disgusto hacia la escuela, enfermedad, accidente o discapacidad y no haber escuela o que esta se encuentre en un lugar alejado (Observatorio de Políticas Sociales para la Inclusión Social y Económica, 2017).

La población estudiantil preuniversitaria de la República Dominicana en el año escolar 20014-2015 ascendía a 2,782,8226 según las cifras de la Oficina Nacional de Estadísticas (2016), de ésta el 9.5% forma parte del subsistema de educación para jóvenes y adultos. En el periodo comprendido entre el año escolar 2009-2010 y el año escolar 2014-2015 la población estudiantil de educación para personas jóvenes y adultas pasó de un 186,283 a 265,197, observando un crecimiento sostenido a lo largo de ese intervalo de tiempo (Oficina Nacional de Estadísticas, 2016).

Tabla 1. República Dominicana: Estudiantes matriculados a inicio del año escolar por año lectivo, según sector y nivel 2009-2010/2014-2015.

SECTOR/NIVEL	AÑO LECTIVO					
	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Todos los sectores	2,672,089	2,626,000	2,625,262	2,690,713	2,756,063	2,782,826
Inicial Formal	241,899	238,249	248,454	267,279	278,132	281,008
Básica	1,694,262	1,644,028	1,621,606	1,636,342	1,645,422	1,657,770
Media General	511,114	522,488	529,141	532,496	537,940	532,628
Especial	...	4,371	...	...	...	...
Técnico Profesional	38,427	39,152	41,406	41,464	43,277	44,220
Medio-Artes	104	...	237	614	1,054	2,003
Adultos Formal	186,283	177,712	184,418	212,518	250,238	265,197

Nota: Elaboración propia con datos de la Oficina Nacional de Estadísticas (2016).

Conforme al estudio realizado por el Instituto para el Desarrollo de Innovaciones Educativas (2008) sobre la situación de la educación para personas jóvenes y adultas en la República Dominicana, el marco de acción nacional en la materia se circunscribe a las políticas regionales y globales de los principales organismos internacionales, aunque, “la continuación de esas intervenciones ha sido limitada y en algunos casos discontinuada en períodos posteriores de gobiernos diferentes” (Instituto para el Desarrollo de Innovaciones Educativas, 2008, p.87). A pesar de la importancia del trabajo en red para el diseño de planes, programas y proyectos de educación de adultos, para el 2006 la Secretaría de Estado de Educación -actual Ministerio de Educación- no contemplaba este aspecto dentro de su sistema de gestión (Instituto para

el Desarrollo de Innovaciones Educativas, 2008, p.90). El trabajo de consulta de actores clave evidenciado es este informe del Instituto para el Desarrollo de Innovaciones Educativas (2008) indica que, para la fecha de la investigación, la principal labor de las instituciones que intervenían en la educación de adultos se enfocaba en la formación hacia la alfabetización.

En la esfera internacional, los estudios de Da Costa y Da Costa (s.f.) sobre los desafíos de la educación de jóvenes y adultos en el ámbito rural y los análisis teóricos de Pereira (1987) sobre la educación enfocada en esta población indican que existe una necesidad de contextualizar la enseñanza en esta modalidad a las características sociales del entorno y las demandas del trabajo como matriz de referencia y que es imperativo abordar los prejuicios de los que son objeto las personas analfabetas en la sociedad.

Luego de haber realizado una revisión exhaustiva de la literatura, incluyendo los datos estadísticos disponibles a nivel país y el marco legal nacional e internacional sobre la educación de personas jóvenes y adultas se concretizó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrollan las trayectorias educativas de los/as estudiantes de 4to de Bachillerato de un liceo del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA) en el contexto de sus diversas realidades sociales?

A partir de esta cuestionante se buscaba encaminar un estudio que profundizara en los intrínsecos de la realidad social de la educación de esta población; tomando en consideración que, en el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación de la política educativa se requiere de indagación exhaustiva sobre los fenómenos que tienen lugar en este ámbito. Todo esto, con miras a ofrecer respuestas contextualizadas a las situaciones afrontadas por los sujetos a quienes dichas políticas buscan atender. En este sentido, el esfuerzo de generar información tanto cualitativa, como cuantitativa tiene un alto valor para el sistema.

Objetivo General

Comprender las trayectorias educativas de los/as estudiantes de 4to de Bachillerato de un liceo del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA) en contexto con sus diversas realidades sociales.

Objetivos específicos.

Caracterizar la trayectoria educativa, historia familiar, migratoria, laboral y de participación social de los/as estudiantes de 4to de Bachillerato de un liceo del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA).

Profundizar el conocimiento sobre las decisiones educacionales en el curso de vida de los/as estudiantes de 4to de Bachillerato de un liceo del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA).

Identificar los intereses, sentires, necesidades y expectativas educativas a lo largo de la vida de los/as estudiantes de 4to de Bachillerato de un liceo del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA).

Explorar los intereses subjetivos que subyacen a la decisión de culminar los estudios en los/as estudiantes de 4to de Bachillerato de un liceo del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA).

Justificación

Desde la investigación cualitativa y el paradigma interpretativo se aborda el proceso de generación de conocimientos sobre los hechos sociales reconociendo la subjetividad presente en los mismos y profundizando sobre los motivos y significados atribuidos a ellos por los sujetos. Haber realizado un estudio que relata las trayectorias educativas de educandos/as del subsistema para personas jóvenes y adultas permite estudiar de primera mano la reinserción educativa de grupos vulnerables, reconociendo lo complejo de las decisiones educacionales al examinarlas en contexto con las historias familiares, migratorias, laborales y de participación social de los/as estudiantes; generando así información cualitativa rica desde las perspectivas de los sujetos involucrados que se encamina a una rigurosa descripción conceptual de los acontecimientos estudiados.

Por otra parte, haber analizado las trayectorias educativas de alumnos/as del último grado de Secundaria del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA) en contexto con las realidades sociales que han experimentado a lo largo de su desarrollo nos acerca a la comprensión de las subjetividades presentes en fenómenos tan diversos como la deserción escolar, el rol de la familia en la educación, la violencia en las escuelas y fuera de ellas, el aprendizaje en la infancia, la adolescencia y la adultez, el bullying, el trabajo en las diferentes etapas de la vida, los proyectos educativos, los imaginarios sobre la educación y el valor atribuido a ésta.

Además, un estudio de este tipo aumenta el conocimiento sobre las demandas de los/as educandos/as, lo que consecuentemente podría indicar las áreas en las cuales se requiere de intervención; no sólo en el momento presente, sino también a futuro, siendo éste un recurso útil para la planificación estratégica institucional del Ministerio de Educación de la República Dominicana y otras entidades de los diversos sectores de la sociedad que son actores clave con incidencia en la temática.

Sobre lo antes mencionado podemos resaltar de antemano la posible utilidad de este ejercicio de indagación como insumo para retroalimentar con datos cualitativos el proceso de diseño curricular del nivel secundario del subsistema de educación de personas jóvenes y adultos, en el cual se encuentra el 21% de los/as estudiantes de Secundaria a nivel nacional (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, 2016).

Limitaciones

La presente investigación se desarrolló en un periodo de 5 meses y fue enfocada en un centro educativo de la ciudad de Santo Domingo, perteneciente a la Regional de Educación 10, Distrito 02. Se seleccionó un Liceo que impartía educación para personas jóvenes y adultas a nivel secundario en la modalidad PREPARA regular en el año escolar 2018-2019 y los participantes fueron estudiantes del 4to de Bachillerato. Al ser una investigación de tipo cualitativo, los datos generados no son generalizables a toda la población de alumnos/as de PREPARA, sino que arrojan luz sobre categorías de análisis para la comprensión de las trayectorias educativas de los/as estudiantes que participaron tomando en cuenta el contexto de sus realidades sociales. Las limitaciones del estudio respondieron a la disponibilidad de tiempo para la realización del estudio, al calendario académico del año escolar y a la cantidad de recursos humanos y económicos disponibles, siendo estos últimos proporcionados por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) para el Programa Joven Investigador, Quinta versión.

Derechos Humanos desde la Perspectiva Internacional

Los derechos humanos son aquellos derechos que son inherentes a todos los seres humanos sin distinción alguna; es decir, a todas las personas, sin importar su raza, sexo, nacionalidad, origen, lengua, religión o cualquier otra característica (Organización de las Naciones Unidas, s.f. a).

Los investigadores Serrano y Vásquez (s.f.) nos explican que los derechos humanos (DDHH) son derechos subjetivos, pero que no todos los derechos subjetivos son derechos humanos; además, indican que los DDHH también “son expectativas que se forman las personas en relación con la acción u omisión de los Estados, las empresas, los poderes fácticos y del resto de las personas respecto a ciertos bienes primarios constitutivos de lo que se considera la dignidad humana” (p.210). Asimismo, resaltan que los DDHH se caracterizan por su universalidad, por lo cual son inalienables e indispensables; además, de que son atribuidos a las personas, ciudadanos o aquellos/as capaces de obrar a través de las normas jurídicas (Serrano y Vásquez, s.f.).

Los derechos humanos están consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que es un acuerdo internacional histórico que fue proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su Resolución 217 A (III) (Organización de las Naciones Unidas, s.f. b). Este documento está constituido por 30 artículos que especifican los derechos fundamentales de los seres humanos sobre los cuales la comunidad internacional se ha puesto de acuerdo y que corresponde a todas las personas; partiendo del principio de que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Organización de las Naciones Unidas, s.f.b).

Algunos de los derechos contenidos en la Declaración son: el derecho a la vida, a la seguridad de la persona, a la libertad, a la personalidad jurídica, a la justicia, al debido proceso, a la igualdad, a la libre circulación, a la privacidad, a no ser perseguido/a, a la nacionalidad, el matrimonio, de la familia, a la propiedad intelectual y colectiva, a la libertad de pensamiento, religión y conciencia, a la libertad de opinión y expresión, a la libertad de reunión y asociación, a la participación en el gobierno de su país, al trabajo, a la remuneración por su labor, a la formación de sindicatos y a la no discriminación en el contexto laboral, derecho a la participación de la vida cultural, derecho a un nivel de vida adecuado, derecho a la atención especial de la maternidad y la infancia, así como también, derecho a la educación y al descanso, entre otros (Organización de las Naciones Unidas, s.f.b).

Derechos Fundamentales en el Contexto de la República Dominicana

La República Dominicana es signataria de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje la cual aborda aspectos relacionados con la educación de personas jóvenes y adultas y se planteaba como objetivo -entre otros- incrementar en un 50% la alfabetización de adultos para el 2015 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994).

En 2015 el país adoptó la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 que contiene 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en la cual 150 gobiernos del mundo se plantean una serie de acciones y metas comunes (Organización de las Naciones Unidas, s.f.c). De manera particular,

como punto número 4 de trabajo asumen la tarea de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas, s.f.d).

En la Constitución Dominicana proclamada en el año 2015 existen una serie de derechos que el Estado reconoce como fundamentales, inherentes e inalienables a sus ciudadanos. De manera específica, los derechos que atañen a una propuesta de investigación que se enmarca en la educación de personas jóvenes y adultas son: el derecho a la igualdad -artículo 37-, derecho a la educación -artículo 63- y el derecho a la cultura -artículo 64-. Lo antes mencionado, no es excluyente, pues en cuanto sea necesario se hará referencia a otros derechos aplicables a la realidad de los sujetos del contexto estudiado y de encontrarse alguna, también se podrían evidenciar las limitaciones del marco legal existente en el país.

En el ámbito constitucional la educación es considerada obligatoria en el Nivel Inicial, Básico y Medio. Paralelamente, se considera como no obligatoria, pero sí como sujeto de apoyo del Estado a la educación superior pública.

Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana para el Año 2030

La Ley 01-12 de Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030 (END) es la norma que rige la planificación a largo plazo de la Nación, con miras a que las instituciones públicas que componen el Estado y los actores clave para la implementación de las políticas públicas se articulen de cara al año 2030.

La END contempla como uno de los objetivos del Primer Eje Estratégico lograr “la educación de calidad para todos y todas” (2012, p.9). Asimismo, en el Título II, Capítulo II, Artículo 8; afirma que busca generar “una sociedad con igualdad de derechos y oportunidades, en la que toda la población tiene garantizada educación, salud, vivienda digna y servicios básicos de calidad, y que promueve la reducción progresiva de la pobreza y la desigualdad social y territorial” (2012, p.24). Ambos elementos coinciden con los principios en los que se sustenta el sistema educativo dominicano.

En las líneas de acción 2.1.2.3, 2.3.2.2 y 2.3.2.3. de la END se aborda de manera específica a la población de jóvenes y adultos que no han completado su escolaridad, en ellas el Estado se proponen encaminar políticas que aporten a la inclusión educativa de las personas jóvenes y adultas que requieren de alfabetización, escolarización, formación técnico profesional y/o capacitación para el trabajo, de manera tal que se logra la facilitación de su inserción laboral, la erradicación del analfabetismo y que se brinden opciones para la formación continua, tanto a nivel presencial como virtual (Ley 01-12, 2012).

Adicionalmente, dentro de la Ley 01-12 se encuentran acciones enfocadas en el sistema educativo en su totalidad, no sólo a la educación para adultos, entre ellas: la modernización institucional del sistema, programación de los recursos presupuestarios de acuerdo con las necesidades, la formación, profesionalización y capacitación en el servicio de los docentes y los formadores de docentes de la educación pública, revisión periódica de los currículos de todos los niveles preuniversitarios y asegurar su plena implementación (Ley 01-12, 2012, p.37), fortalecimiento de la enseñanza de las ciencias, tecnologías de la información y la comunicación y las lenguas, fomento de una cultura de investigación y desarrollo de la creatividad desde la enseñanza básica y media, aplicación de un sistema de monitoreo, evaluación y sanciones que garantice el cumplimiento de las actividades docentes, el calendario y el horario oficial de clases, entre otras (Ley 01-12, 2012, p.38).

Ley General de Educación de la República Dominicana y el Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas

A la fecha, la ley que rige el sistema de educación preuniversitaria en la República Dominicana es la Ley General de Educación No. 66-97 (1997). Este documento es la columna vertebral del sistema y en él se consagran los principios, los fines y propósitos de la educación dominicana. Adicionalmente, en ella se define la estructura académica según los niveles, ciclos, grados, subsistemas y áreas, así como otros elementos referentes a este importante tema.

Si bien la Ley 66-97 se encuentra vigente, algunas ordenanzas han modificado partes de su contenido; tal es el caso de los niveles, ciclos y grados en los que se estructura el sistema, los cuales fueron reformulados mediante la ordenanza No. 03-2013 a partir de la cual se establecieron tres niveles educativos -Inicial, Primario y Secundario- de seis años cada uno (2013). La división temporal es de dos ciclos de tres años cada uno, este aspecto es aplicable al nivel primario y secundario, pues en el Nivel Inicial solo es obligatorio el último grado a partir de los 5 años.

Considerando la especificidad de esta investigación es pertinente resaltar algunos de los principios de la educación asumidos por el Estado Dominicano a través de sus instituciones y que se encuentran contemplados en la Ley 66-97 (1997). En primer lugar, “la educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano (...)”; (Ley 66-97, 1997, p.1), es por esta razón que “toda persona tiene derecho a participar de la vida cultural y a gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones”; (Ley 66-97, 1997, p.1). Adicionalmente, la educación de una persona tiene valor a nivel social e individual, en la Ley se define que “la educación, como medio de desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social, es un servicio de interés público nacional, por lo que es una responsabilidad de todos” (Ley 66-97, 1997, p.2). Finalmente, esto nos lleva a reflexionar sobre el papel preponderante del Estado para garantizar el derecho a la educación, acerca de lo cual la Ley nos indica que:

Es obligación del Estado, para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades educativas para todas las personas, promover políticas y proveer los medios necesarios al desarrollo de la vida educativa, a través de apoyos de tipo social, económico y cultural a la familia y al educando, especialmente de proporcionar a los educandos las ayudas necesarias para superar las carencias de tipo familiar y socioeconómico (Ley 66-97, 1997, p.2).

Los principios antes citados señalan algunos de las responsabilidades y compromisos del Estado con la educación que son necesarios destacar. Primero, el Estado dominicano reconoce que los seres humanos tienen el derecho irrenunciable y permanente a la educación, que participar en la vida cultural y disfrutar de los beneficios generados por el desarrollo científico es un derecho de los ciudadanos en general y de los/as educandos/as en específico. Adicionalmente, afirma que la educación es un servicio de interés público, que es responsabilidad de todos y es medio de desarrollo individual y social. En este punto, es importante añadir que, la educación para personas jóvenes y adultas es una forma de reivindicación de un derecho que tienen todas las personas, especialmente necesario para aquellas que por alguna razón han sido excluidas del sistema educativo en algún momento de sus vidas o que nunca tuvieron la oportunidad de integrarse a él.

La formación de personas jóvenes y adultas tiene el potencial de aportar al desarrollo individual y colectivo elementos que el Estado admite que se generan a partir de la educación. Finalmente, cabe destacar que a nivel jurídico el Estado se compromete y asume la tarea de velar por la efectividad del principio de la igualdad en el contexto educativo, debido al potencial generador de oportunidad de superación de desigualdades que brinda la educación.

La Ley No. 66-97 define en el artículo 52 -Título II- en qué consiste el Subsistema de Educación de Adultos, sobre el cual especifica que:

El Subsistema de Educación de Adultos, es el proceso integral y permanente, destinado a lograr, tanto la formación de los adultos que por diferentes motivos no pudieron recibir la educación sistemática regular, como la de aquellos que, habiéndola recibido a Nivel Básico (sic) y Medio (sic), desean adquirir formación en el campo profesional para integrarse al desarrollo laboral, productivo del país y para su autorrealización (sic) (1997, p.12).

El Subsistema surge con la promulgación de la Ley No. 66-97 y las Ordenanzas 1-95 y 1-96 son las que definen la estructura académica de la Educación Básica, consideran la ampliación hacia la educación Secundaria de adultos e introducen las tres áreas básicas de las asignaturas: área académica, orientación para la vida y formación para el trabajo.

La educación para personas jóvenes y adultas está dirigida a la población de 14 años o más que no ha iniciado o no concluyó el Nivel Básico. En la legislación dominicana, una persona adulta es toda aquella que haya cumplido 18 años o que, sin haberlo cumplido, ha asumido responsabilidades que, en diferentes esferas como el trabajo, la familia u otros papeles en ámbitos que puedan clasificarse como tal (Ministerio de Educación, 2019).

La educación para personas jóvenes y adultas en el Plan Decenal de Educación 2008-2018 y el Plan Estratégico 2017-2020.

Los planes decenales de educación son herramientas de planificación del sistema educativo dominicano en periodos de 10 años que buscan definir de manera estratégica y los objetivos y acciones que serán encaminadas en el sector educativo preuniversitario a nivel nacional, además de otras acciones que implican la participación del sector privado y de diversos actores claves involucrados en la política educativa del país. Por otro lado, en el Plan Estratégico 2017-2020 el Ministerio de Educación (2017) tiene una periodicidad de 3 años y parte de lo establecido en la Ley 01-12, de manera tal que, a nivel institucional se encuentran definidas puntualmente las políticas priorizadas, las principales intervenciones del Ministerio, sus objetivos, metas e indicadores correspondientes.

Con respecto a la educación para personas jóvenes y adultas existen dos intervenciones en el Plan Estratégico 2017-2020 que recaen sobre la responsabilidad de la Dirección de Educación para Personas Jóvenes y Adultas. En primer lugar, se encuentra la Intervención 05 sobre alfabetización y educación para personas jóvenes y adultas y en segundo lugar está la Intervención 03 acerca de la educación técnico profesional y las artes. Dentro de ambas intervenciones se encuentran objetivos centrados en la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, el enfoque de derecho y de inclusión social (Ministerio de Educación, 2017). Con ellas se busca el fortalecimiento de la gestión institucional del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas y de la oferta ofrecida por éste (Ministerio de Educación, 2017).

Estructura de grados y niveles del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EDJA) en la República Dominicana

El Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas aborda dos niveles educativos, el básico y el primario; de igual modo, cuenta con un tercer componente que es la educación laboral y para el trabajo que fue establecida mediante la Ordenanza 03-2017 (2017).

En la Educación Básica, la estructura es modular que se dividen en dos bloques llamados ciclos que abarcan desde el primero al Cuarto de Básica siguiendo el diseño curricular definido por la Ordenanza No. 01-2018 (2018). En este sentido, cabe resaltar que, en el ámbito de la educación de los adultos, el tercer ciclo sigue siendo trabajado bajo la Ordenanza 1-95, en tanto se complete el diseño curricular correspondiente al nivel secundario del Subsistema antes referido.

En el Nivel Medio, se estructura mediante ciclos y grados, y en éste se oferta dos modalidades; la primera de tipo regular y la segunda es de tipo acelerada. La población consultada en este estudio es la correspondiente a la regular de jóvenes y adultos que se divide actualmente en cuatro grados de primero a cuarto organizados en dos ciclos, cada grado es impartido en un año escolar. Por otro lado, la modalidad acelerada se desarrolla en dos años, donde el primero y el segundo grado se imparten en un año escolar, mientras que el Tercero y Cuarto grado se llevan a cabo en otro año escolar.

Por último, la educación laboral y para el trabajo, sigue una estructura segmentada por familias ocupacionales. Dentro de cada familia se cuentan con ofertas que se organizan en módulos formativos que se corresponden con los objetivos de enseñanza y aprendizajes de las competencias requeridas para la certificación en las mismas (Ordenanza 03-2017, 2017).

Indicadores de la educación para personas jóvenes y adultas a nivel secundario.

Los indicadores son “medios, instrumentos o mecanismos para evaluar hasta qué punto o en qué medida se están logrando los objetivos (...)” (Asociación Española para la Calidad, s.f.), el Ministerio de Educación de la República Dominicana recopila y sistematiza datos generados en el desenvolvimiento de los trabajos operativos y estratégicos del sistema educativo preuniversitario del sector público. De manera específica, los indicadores del sistema educativos “tienen como objetivo central ofrecer una información sintética, relevante y significativa sobre una parcela de la realidad, detectar problemas y llamar la atención sobre lo que sucede” (Acción Empresarial por la Educación, abril 2017).

En los centros educativos que se encuentra enfocados en jóvenes y adultos del nivel secundario se generan diversos datos que funcionan como indicadores, sin embargo, en el ámbito que atañe a esta investigación destacaremos la matrícula nacional en los años escolares y la tasa de abandono:

Tabla 2. Cantidad de estudiantes por nivel en la modalidad de Educación de Adultos PREPARA, años escolares desde 2008 hasta 2017.

NIVEL/ MODALIDAD	AÑOS ESCOLARES								
	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013-2014	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017
Educación de Adultos-Media-PREPARA	41,468	77,969	78,268	81,729	91.634	122,155	141,959	151,673	155,158

Nota: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación (2019).

Tabla 3. Tasa de abandono por año escolar en la modalidad de Educación de Adultos PREPARA, años escolares desde 2008 hasta 2017.

NIVEL/ MODALIDAD	AÑOS ESCOLARES								
	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013-2014	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017
Educación de Adultos-Media-PREPARA	5,73%	7,55%	10,77%	8,60%	9,46%	11,45%	12,12%	11,75%	14,53%

Nota: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación (2019).

Al analizar los indicadores antes mostrados, observamos que si bien ha crecido la matrícula estudiantil en educación para adultos a Nivel Secundario en la modalidad PREPARA regular, la tasa de abandono también se ha incrementado considerablemente.

Currículo Educativo en el Nivel Secundario para Personas Jóvenes y Adultas (PREPARA)

En términos de diseño curricular la Ordenanza No. 01-2018 (2018) establece el marco del diseño del currículo revisado y actualizado para la Educación Básica del subsistema de educación de personas jóvenes y adultas; sin embargo, aún no se cuenta con un diseño curricular revisado y aprobado para el nivel secundario que sea específico del subsistema.

En la actualidad, el diseño curricular del Nivel Secundario de educación para jóvenes y adultos es el correspondiente a la Ordenanza 1-95, tercera edición de 2005 que se encuentra en revisión. La organización de dicho currículo se divide en módulos de la siguiente manera:

Tabla 4. Organización por módulos de currículo educativo de Secundaria de educación para personas jóvenes y adultas, conforme a la Ordenanza 1-95.

MÓDULOS	Organización por grados
MÓDULO 01	Primer grado de Educación Media de adultos
MÓDULO 03	Primer grado de Educación Media de adultos
MÓDULO 04	Segundo grado de Educación Media de adultos
MÓDULO 07	Segundo grado de Educación Media de adultos
MÓDULO 03	Tercer grado de Educación Media de adultos
MÓDULO 08	Tercer grado de Educación Media de adultos
MÓDULO 01	Cuarto grado de Educación Media de adultos
MÓDULO 06	Cuarto grado de Educación Media de adultos

Nota: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación de la República Dominicana.

El currículo tiene una estructura modular que es una adecuación para el Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y adultas. En el nivel secundario de adultos, se considera la disponibilidad de tiempo y el ritmo de aprendizaje de los alumnos (Ministerio de Educación, 2019), por eso se imparte en horarios flexibles entre lunes a viernes, sábados o domingos, teniendo una carga horaria de 7 horas de docencia a la semana distribuidas entre los días seleccionados por los/as estudiantes (Ministerio de Educación, 2019). Para los educandos de Media de educación regular, la carga horaria es de 40 horas a la semana, estos nos indica que los adultos reciben solo entre 18% y 23% del total de las horas de clases que reciben los alumnos de educación regular en una semana de clases. Anualmente, un estudiante de Secundaria de educación regular para jóvenes y adultos recibe 287 horas presenciales.

Las asignaturas que son impartidas conforme a lo definido en la Ordenanza 1-95 (1995) se desarrollan de manera integrada a las áreas sujetas a evaluación mediante las pruebas nacionales. El horario para cada asignatura priorizada es de 90 minutos y componen de la siguiente manera:

1. Lengua Española se trabaja en conjunto con Orientación y Psicología y Educación Artística.
2. Matemáticas en conjunto con Educación Comercial.
3. Ciencias Naturales incluye Biología, Química, Física, Electricidad y Educación Agropecuaria.
4. Ciencias Sociales aborda Historia y Geografía, pero también Educación Cívica y Formación Humana, Integral y Religiosa.
5. Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés) e Informática.

El diseño curricular busca generar aprendizajes significativos y se sustenta en contenidos de ciencia, la tecnología y es regido por los valores seleccionados por la Ordenanza 1-95 (1995); sin embargo, no está estructurado por competencias. Conforme a datos suministrados por la Dirección de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Ministerio de Educación, 2019), actualmente se cuenta con una propuesta de malla curricular para el nivel secundario de adultos que está en revisión por parte de la Dirección General de Currículo y también con una propuesta de documento general base para el desarrollo de la propuesta (Ministerio de Educación, 2019).

La Educación y la Escuela en la Sociología

A lo largo de la historia, la educación, el conocimiento, la moral, la escuela y la cultura han sido objetos de estudios por parte de diversos autores destacados como Emile Durkheim (1963), Michel Foucault (1995), Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996) y otros, quienes han dispuesto sus esfuerzos en conocer sobre ellos, describirlos y explicarlos. Desde múltiples disciplinas, entre ellas la psicología, la pedagogía, la sociología y la filosofía se han enunciado definiciones sobre la educación que han sido el resultado de reflexiones epistemológicas y teóricas diversas. En este sentido podemos citar la concepción de la educación de Immanuel Kant (Kant 1993, en Usagi, s.f.) quien desde su posición como filósofo afirmaba que cada ser humano al momento de su nacimiento cuenta con una serie de facultades que deben ser desarrolladas a través de la educación y que ésta tiene un potencial moralizante que puede guiar al sujeto hacia una vida virtuosa de manera tal que alcance la felicidad. La concepción kantiana de educación está estrechamente ligada a la ética y en su proyección, la educación tiene que estar orientada hacia el futuro (Kant 1993, en Usagi, s.f.).

El sociólogo Emile Durkheim, sin embargo, presenta una definición y explicación anti-idealista sobre los conceptos educación y escuela que se centran en lo colectivo, no en lo individual (Usagi, s.f.), propone mirar lo que es y lo que fueron las instituciones reconociendo que tiene un carácter histórico, porque son ellas que forman la estructura de la sociedad de manera inseparable; por lo cual no pueden ser cambiadas por caprichos. Conforme a los trabajos de este autor, la educación y la escuela responden a necesidades legítimas de un tiempo y un lugar determinados, por lo que sus realidades íntimas no son naturales (Usagi, s.f.). Durkheim estudió como un todo denominado instituciones educativas al conjunto del sistema educativo y la educación -tendencia que persiste en la sociología a partir de sus aportes-, para él la función de la educación como institución era realizar la labor de orientación del individuo -egoísta y asocial de nacimiento- hacia la vida moral y social. Es decir que, su concepción se centraba en la idea de la educación como institución humanizante. Asimismo, reconocía que la tarea

fundamental de las instituciones educativas era la imposición de una determinada cultura como auténtica y legítima, sobre lo cual concluye que la educación no tiene autonomía de la sociedad en el establecimiento y consecución de objetivos ni en la enseñanza de contenidos (Usagi, s.f.).

En el libro *La Reproducción* Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996) esbozan una teoría que toca el campo de la educación. Sobre ella sostienen que los sujetos al llegar a la escuela -institución social- son afectados por acciones pedagógicas de las cuales aprenden una serie de posturas con respecto a la cultura y que de la socialización en el contexto de la familia adquieren cierto capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1996, p.17). Estas acciones tienen una influencia en la reproducción de las relaciones de clase. Para estos autores la escuela contribuye a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que la estructura social estratificada es natural y no social. La autoridad presente en el contexto de la escuela como sistema proviene de su categoría de institución legitimada, no de sus agentes individuales -pedagogos o docentes- (Bourdieu y Passeron, 1996, p.17). Ambos autores coinciden con Durkheim al afirmar que la escuela es la institución investida de la función social de enseñar y definir lo que es legítimo aprender. En este sentido, la escuela realiza una definición de la cultura que es social, hace propia la cultura de las clases dominantes enmascarándola como natural, objetiva e indiscutible, a la vez que rechaza las culturas de otros grupos sociales arbitrariamente (Bourdieu y Passeron, 1996). A través de la relación de los constructos *habitus*, *campo*, *capital cultural*, *capital social*, *capital económico*, *violencia simbólica* -y otros- Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996) entrelazan una teoría que pone en cuestionamiento la función reproductiva de la educación en el ámbito escolar, la perpetuación de las desigualdades social a través de este medio y la dominación cultural por parte de las clases sociales que controlan el poder.

El Enfoque del Curso de Vida

Origen del enfoque del curso de vida.

El primer estudio de corte cualitativo que analiza las historias de vida de migrantes es una obra producto del trabajo de William I. Thomas y Florian Znaniecki (2004), quienes en su libro *El Campesino Polaco en Europa y América* -publicado originalmente en 1864- reconstruyen las vidas de migrantes campesinos de origen polaco, sus relaciones sociales y construcción de la identidad. Este es un primer aporte que tuvo importancia en la época para el reconocimiento del enfoque cualitativo en la investigación y de las historias de vida.

El origen del enfoque de curso de vida data de la demografía francesa en la época posterior a la Segunda Guerra Mundial, estando inicialmente enfocada inicialmente en el análisis individual de los fenómenos desde un enfoque cuantitativo (Blanco, 2011). Posteriormente, en la década de los años sesenta debido a los aportes de demógrafos como Roland Pressat empieza a cobrar importancia el análisis de los fenómenos demográficos tomando en cuenta las interconexiones entre estos. A lo largo de las décadas posteriores existieron corrientes que interesadas en el estudio de datos sociodemográficos longitudinales y con el tiempo surge lo que se conoce como el “análisis demográfico de las biografías” mediante el cual se pretendía identificar relaciones entre eventos de la historia individual y colectiva que estaban relacionados causalmente con el suceso de otros eventos en la vida posterior (Courgeau y Lelièvre, 2001).

Castro (2004) afirma que el enfoque de curso de vida es la vertiente estadounidense de la escuela francesa del análisis demográfico de las biografías. Ya para la primera década del siglo XXI en Estados Unidos y América Latina autores como Elder y Giele (2009), Echevarría y Pérez Amador (2007); Saraví (2009); Solís (2008) y otros publicaban estudios centrados en este enfoque.

A nivel teórico y metodológico este enfoque se alimenta de diferentes disciplinas como la sociología, la historia, la psicología y demografía. Siendo la obra titulada “Curso de vida y estructura social” de Leonard Cain (Blanco, 2011) una de las primeras en identificar su trabajo con este nombre, esto mientras analizaba la temporalidad de las experiencias de vida y captaba la esencia del enfoque al estudiar los movimientos a lo largo de los tiempos históricos y biográficos.

Al introducirse en la demografía el análisis de los cohortes o generaciones desde los planteamientos teóricos de Ryder (Blanco, 2011) se enriquecen y fortalecen las bases para que el enfoque de curso se siguiera desarrollando. Entre 1998 y 2006, se suman en lo metodológico consideraciones importantes sobre los conceptos edad, período y cohorte; sobre los cuales se pretendía resolver la problemática de los efectos y pesos diferenciales entre variables (Blanco, 2011).

Conceptos básicos del enfoque de curso de vida.

A nivel general, el enfoque de curso de vida tiene como eje de investigación central el análisis de los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales con el objetivo de explicar cómo estos impactan o configuran tanto las vidas individuales como los agregados poblacionales denominados cohortes o generaciones (Blanco, 2011).

Los conceptos de trayectoria, transición y puntos de inflexión son los ejes de este enfoque. Ellos fueron descritos inicialmente por uno de sus principales creadores, el sociólogo estadounidense Glen Elder (Blanco, 2011).

Trayectoria. “El concepto de trayectoria se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” (Elder, 1991, p. 63).

Transición. Está constituida por los cambios de estado, posición o situación, se concibe como la posición que una persona ocupa en determinado momento del tiempo (Blanco, 2011).

Punto de inflexión o turning point. “Se trata de eventos que provocan fuertes modificaciones que, a su vez, se traducen en virajes en la dirección del curso de vida” (Blanco, 2011) otros autores le llaman cambio de estado (Montgomery et al., 2008).

Principios básicos del enfoque del curso de vida.

El enfoque del curso de vida se rige por cinco principios básicos:

1. El principio de desarrollo a lo largo del tiempo, pues existe una necesidad de tener una perspectiva de largo plazo en la investigación y el análisis, debido a que el desarrollo humano es un proceso que abarca las diferentes etapas de la vida; desde el nacimiento, hasta la muerte. Además, soporta la idea de que para entender un momento o etapa específica resulta relevante conocer aquello que lo precedió. (Blanco, 2011).

2. El principio de tiempo y lugar: este punto sostiene que los individuos y grupos se ven influenciados con los contextos históricos y espaciales específicos (Blanco, 2011).
3. El principio del timing: esto hace referencia al momento de la vida en que un evento acontece en la vida de un sujeto y enfatiza que dicho evento impactará de manera distinta dependiendo del momento de la vida en que acontezca (Blanco, 2011).
4. El principio de vida interconectadas o linked lives: se centra en el supuesto de que las vidas humanas se encuentran interconectadas y se relacionan socialmente (Blanco, 2011).
5. El principio de libre albedrío o agency: plantea que los individuos no son entes pasivos, sino que toman decisiones, hacen elecciones y de esta manera construyen su curso de vida (Blanco, 2011).

Investigaciones sobre Educación para Personas Jóvenes y Adultos en República Dominicana

Desde diferentes instituciones se han desarrollado en República Dominicana investigaciones sobre el subsistema de educación de personas jóvenes y adultas y sus actores, principalmente desde el enfoque cuantitativo y mixto. En este campo se pueden destacar los trabajos de Camilo (2010) quien aborda la historia de la educación de personas jóvenes y adultas en el periodo de 1986-2007, Sierra (2012) que trata el tema de la evaluación de competencias de egreso en estudiantes del Nivel Medio -actualmente secundario-. También se han realizado estudios referentes a las metodologías de enseñanza y estrategias pedagógicas utilizadas por los/as docentes de la modalidad (Michel, 2000) y sobre aquellas orientadas a la diversidad de los alumnos (Obispo y Mateo, 2005). Asimismo, se han llevado a cabo investigaciones acerca de la formación para el trabajo y la capacitación técnico laboral (Pérez, 2014; Luciano, 2014), los factores asociados al desempeño académico (Báez y Nolasco, 2007 y López y Vargas, 2012), la deserción escolar y problemáticas afrontadas por los/as educandos (Taveras, 2003) y la formación pedagógica de los docentes (Paniagua, 2012), entre otras.

Cabe destacar que existen varias producciones de investigación desarrolladas sobre la educación de adultos, sin embargo, estas se encuentran enfocadas en la alfabetización, debido al proceso de implementación del Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo que fue iniciado en el periodo gubernamental del 2012-2016. Por otro lado, sobre la situación actual de la educación para personas jóvenes y adultas a nivel nacional y regional podemos mencionar el informe del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (2008) y el boletín del Foro Socioeducativo (2018) acerca de la alfabetización y los servicios de educación de personas jóvenes y adultas.

Al momento de realizarse esta investigación, también se estaban llevando a cabo dos estudios en el área de la educación de jóvenes y adultos denominados Cambios electrofisiológicos y de habilidad lectora a partir del uso de una aplicación para celulares inteligentes de apoyo a la post-alfabetización y Cultura Juvenil y Alfabetización, Etnografía para un diálogo cultural hacia el empoderamiento desde nuevas masculinidad y equidad de género' (Ministerio de Educación, 2019). La primera de ellas era dirigida por PhD Laura Sánchez para el Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDOCYT), y la segunda por Fondo para el Fomento de la Investigación Económica y Social (FIES) (Ministerio de Educación, 2019).

Descripción del centro educativo seleccionado

El Liceo Nocturno Francisco del Rosario Sánchez (PREPARA) fue fundado en el año 2001 y se encuentra ubicado en el barrio Lotes y Servicios del sector Sabana Perdida, municipio Santo Domingo Norte. El centro educativo pertenece a la Regional 10 de educación, Distrito 02 y en él se imparte docencia desde el 1ero hasta el 4to de Bachillerato, de acuerdo con la demanda

de población estudiantil. Durante el año escolar 2018-2019 la población escolar con la cual contaba era de 428 alumnos. Al momento de la realización de esta investigación de cada grado existían 3 secciones de clase, para un total 12 durante el antes citado periodo. El mecanismo de difusión de la oferta del centro es el boca a boca, ya que tanto los alumnos/as y el personal comunican el programa de manera directa.

Uno de los requisitos que establece el Ministerio de Educación para abrir una sección de clases de PREPARA es que existan al menos 25 estudiantes inscritos. En el caso del Liceo Nocturno Francisco del Rosario Sánchez (PREPARA) este requerimiento es cumplido, ya que en cada sección la cantidad de alumnos/as oscila entre 30 y 50. Por otro lado, el personal docente con que cuenta la escuela ascendía a 15 maestros y estaban en espera de un maestro adicional por integrarse al equipo cuando se realizó la primera visita. Algunos de estos profesores trabajan en otras escuelas y son principalmente licenciados en educación. En el área administrativa, el equipo se encontraba formado por una coordinadora y dos secretarios.

Algunas de las características referidas por el equipo del centro respecto a la población estudiantil que atienden es que son jóvenes y adultos que habían iniciado el Bachillerato y no lograron completarlo dentro del tiempo o edades establecidas, algunos de ellos/as están incorporados al ámbito laboral y otras son madres. Con respecto a las edades, el requisito es que sean mayores de edad, sólo se aceptan personas de 17 años en casos extraordinarios donde la fecha para cumplir la mayoría de edad sea cercana al inicio del año escolar. En cuanto a la prevalencia, el rango de edad donde se concentra la mayor cantidad de alumnos es entre los 20 y 30 años, sin embargo, también hay casos de personas que se encuentran en edades de 60 años o más.

Al estar ubicado en Lotes y Servicios el centro recibe estudiantes que son principalmente de la zona, no obstante, algunos alumnos/as se desplazan desde otros sectores para asistir al centro educativo. Durante la visita de inmersión al centro se socializaron algunos de los retos afrontados en la labor realizada por el Liceo, resaltando en particular la dificultad para generar el deseo permanecer en el programa en los/as estudiantes.

Marco Metodológico

Método

Como fundamento del proceso de análisis de la investigación se utilizó el método de interpretación de sentidos, desde el cual se estudiaron las categorías de análisis del mismo siguiendo tres principios: "a) buscar la lógica interna de los hechos, de los relatos y de las observaciones, b) situar los hechos, los relatos y las observaciones en el contexto de los actores, [y] c) producir un relato de los hechos en el que sus actores se reconozcan en él" (Gomes, 2012, p.107). Asimismo, esta investigación tomó como referencia a la perspectiva de género como mecanismo para la interpretación de los datos.

Diseño

La presente investigación es de enfoque cualitativo y de diseño no experimental, con un alcance exploratorio y descriptivo. Por el tiempo en que fueron levantados los datos, el estudio es de corte transversal. En este proyecto se tomó como modelo al paradigma interpretativo debido a que se buscaba la profundización del conocimiento del problema de estudio a través de un diseño abierto y emergente orientado hacia la contextualización. Los hechos fueron estudiados en su desenvolvimiento habitual, no se aplicaron estímulos y tampoco recompensas al grupo experimental y no se contaba con un grupo control.

Población y Muestra

Hombres y mujeres de 18 años o más estudiantes del cuarto (4to) de Bachillerato del Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultos (PREPARA) del sector público presencial quienes se encontraban activamente estudiando en el año escolar 2018-2019 en el Liceo Secundario Nocturno Francisco del Rosario Sánchez, perteneciente al Distrito Educativo 10-02 de la Regional 10 de Educación. La matrícula estudiantil general del liceo PREPARA ascendía a aproximadamente 418 al momento de la visita, de manera específica, en 4to de Bachillerato había 136 alumnos/as. Al ser un estudio de enfoque cualitativo se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia que incluía los participantes que cumplieran con criterios específicos, pero que decidían participar voluntariamente. Las características que se definieron para la selección de los participantes fueron:

Tabla 3. Criterios de inclusión y exclusión.

CARACTERÍSTICAS	INCLUSIÓN	EXCLUSIÓN
Sexo	Masculino y femenino	Ninguno
Edad	18 años o más	Menores de 18 años
Sector	Público	Privado
Modalidad	Presencial	A distancia y radiofónico.
Sistema	Subsistema de educación de jóvenes y adultos presencial: regular y acelerada	Educación Media general, técnico-profesional y artes. Subsistema de educación de jóvenes y adultos virtual
Provincia de estudio	Santo Domingo	Las 30 provincias de la República Dominicana restantes y su Distrito Nacional
Municipio	Santo Domingo Norte	Otros municipios de Santo Domingo
Regional	Regional 10 de Educación	Las otras 17 regionales de educación restantes
Distrito	Distrito 10-02	Distritos educativos 10-01, 10-03, 10-04, 10-05 y 10-06
Año escolar	2018-2019	Años escolares anteriores y posteriores
Centro educativo	Liceo Secundario Nocturno Francisco del Rosario Sánchez (PREPARA)	Los demás centros educativos del Distrito 10-02
Grado/Nivel	4to de Bachillerato	Inicial, primario y universitario. 1ero a 3ro de Bachillerato.
Nivel de actividad del estudiante	Educandos/as activos/as	Educandos/as inactivos/as que hayan desertado y egresados/as que hayan completado la educación preuniversitaria

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En su diseño, este estudio fue concebido como no experimental, de enfoque cualitativo, con un alcance exploratorio y descriptivo y de corte transversal; es por esta razón que se llevaron a cabo tres técnicas de investigación: observación no participante, entrevistas a profundidad y grupos focales. La primera de ellas fue sistematizada a través de un diario de campo, para el cual se definieron algunos criterios a observar antes de la visita. Para las entrevistas a profundidad y los grupos focales, se diseñaron dos guías semiestructuradas con preguntas abiertas y cerradas que abordaron las categorías de análisis de interés del estudio:

1. Trayectorias educativas.
2. Decisiones educacionales a lo largo de vida.
3. Historia familiar.

4. Historia laboral.
5. Historia migratoria.
6. Participación social.
7. Intereses, sentires, necesidades y expectativas educativas a lo largo de la vida.
8. Proyecto de vida.

Las categorías se describieron en el capítulo de resultados de esta investigación. En el análisis evidencia la lógica interna de cada una y el contexto de los/as actores, en un relato que coloca como centro a los sujetos y para el cual se hacen inferencias desde la perspectiva de género como elemento transversal.

Procedimiento

Una vez aprobado el anteproyecto de investigación y cuando se culminó con el diseño de los instrumentos se dio inicio al trabajo de campo. En su primera fase, esta labor estuvo enfocada en realizar un piloto para afinar la guía semiestructurada diseñada para las entrevistas a profundidad y para aumentar el conocimiento inicial sobre la realidad estudiada.

Al concluir con el piloto se corrigió dicho instrumento y se procedió a estructurar la guía para el grupo focal. Una vez listas ambas guías, se dio paso a la segunda fase del trabajo de campo de la investigación la cual estuvo enfocada en el levantamiento definitivo de los datos.

La sistematización de los datos relevados fue seguida por el proceso de análisis. El tipo de análisis fue el cualitativo por categorías y para ejecutarlo se tomó como referencia el trabajo de Echevarría (2005). A continuación, se detallará de manera específica los pasos dados en cada etapa de la investigación para obtener los datos, organizarlos y estudiarlos.

Selección de los/as participantes. La selección de los participantes se hizo mediante un formulario que contenía la explicación del estudio y en el cual aquellas personas que deseaban participar colocaron sus números de teléfono, sexo, día de la semana y hora en que estaban disponibles para responder a una llamada para entrevistarlos. El formulario fue llevado a cada sección de 4to de Bachillerato del centro y en él se registraron estudiantes del 4to A, 4toB y 4to C de manera anónima.

Consentimiento informado. En el procedimiento de consentimiento informado a cada uno/a de los/as estudiantes de las tres secciones de 4to de Bachillerato del centro educativo se les explicó a profundidad los objetivos de la investigación, en cada curso se distribuyó un formulario donde de manera detallada estaban las indicaciones sobre la duración aproximada de la consulta; además, se les especificaba que la participación era voluntaria, que los datos serían manejados confidencialmente, que se requería de su consentimiento -el cual ofrecían al completar con sus datos el documento para pautar la entrevista. A cada alumno/a se le explicó que no existían respuestas correctas o incorrectas, que podrían dejar de responder aquello con lo que no se sintieran cómodos/as y que podrían detener su participación cuando así lo desearan. Aquellos/as que decidieron participar voluntariamente, ofrecieron su consentimiento al completar el formulario con sus datos.

Los formularios que contienen los datos de los/as participantes se encuentran archivados en físico y digitalmente en la plataforma Google Drive, siguiendo todas las medidas necesarias para salvaguardar la privacidad de las personas consultadas. El proceso de consentimiento informado con los/as participantes del grupo focal se realizó el día pautado para su realización y fue ofrecido verbalmente.

Primera fase del trabajo de campo. En el trabajo de campo se contempla el piloto de aplicación de los instrumentos y la observación participante. De cada uno, se describe el paso a paso y los mecanismos de control aplicados. Si bien, el procedimiento de selección de participantes y de consentimiento informado se describe antes, es preciso destacar que ambos sucedieron en la inmersión al centro educativo durante la primera visita, por lo cual no tuvieron que ser repetidos.

Observación no participante. La observación fue una de las técnicas utilizadas en este estudio. La sistematización de lo observado en la visita de inmersión al centro educativo fue realizada en un diario de campo. En este se colocaron apuntes acerca de la matrícula estudiantil por sexo provenientes de los registros del centro educativo, informaciones referidas por la Coordinadora del programa del liceo e impresiones sobre el recorrido realizado por la investigadora. Estos fueron escaneados y guardados en una carpeta de Google Drive.

Piloto del instrumento de la entrevista a profundidad. La aplicación del instrumento de prueba correspondiente a las entrevistas a profundidad fue iniciada luego de contar con el listado de participantes voluntarios. Una vez colocados en Excel los teléfonos, sexo, horario y días de la semana en que se encontraban disponibles los estudiantes se procedió a iniciar las llamadas para las entrevistas a profundidad de manera aleatoria, tomando en cuenta la disponibilidad señalada por cada uno.

En esta etapa participaron tres estudiantes, dos mujeres y un hombre; quienes cumplían con los criterios de inclusión del estudio y completaron el formulario. Al inicio de la llamada telefónica se explicó el objetivo de la investigación nuevamente y se procedió a realizar el proceso de consentimiento informado verbal. Después de contar con el consentimiento de los participantes se procedió a grabar el audio de las entrevistas mientras éstas eran realizadas. La guía utilizada para las entrevistas a profundidad fue preestructurada, sin embargo, se realizaron preguntas de seguimiento a aspectos emergentes durante la conversación y cuestionantes adicionales que permitieron indagar con mayor profundidad en cada caso.

Resultados del piloto y corrección de los instrumentos. Los objetivos con los que se emprendió el piloto de aplicación la entrevista a profundidad fue afinar el instrumento de esta técnica, profundizar el conocimiento sobre la realidad estudiada y robustecer la guía a utilizada para los grupos focales. Conforme eran realizadas las entrevistas fueron tomados los apuntes sobre las modificaciones de forma y fondo del instrumento, así como también, se fueron detallando aquellos aspectos que debían ser eliminados, ampliados y agregados. Los datos obtenidos en esta etapa no fueron utilizados en el análisis presentado en el informe final de esta investigación, pues las razones por las que fue realizada esta etapa estuvieron específicamente enfocadas a la corrección de los instrumentos.

Segunda fase del trabajo de campo. En esta etapa se realizaron los relevamientos de datos definitivos de la investigación, correspondientes a las técnicas: entrevista a profundidad y grupo focal.

Entrevistas a profundidad. Luego de haber realizado las correcciones necesarias para afinar los instrumentos, se retomaron las llamadas telefónicas a los participantes para aplicarlo. En total, se realizaron nueve entrevistas a profundidad. En ella participaron siete mujeres y dos hombres. Las entrevistas fueron audio-grabadas luego de contar con el permiso de cada entrevistado/a. Por motivos de disponibilidad de tiempo, en este estudio solo se analizan tres de las nueve entrevistas levantadas.

Grupos focales. En esta investigación se realizaron dos grupos focales, de los cuales se presenta el análisis de uno de ellos en este informe de investigación. El primero, contó con la participación de un hombre y tres mujeres, para un total de cuatro participantes. En el segundo asistieron siete personas, de los cuales tres eran del sexo masculino y cuatro del sexo femenino. En ambos casos se realizaron grabaciones de audio y los consentimientos fueron ofrecidos de manera verbal. Cada grupo focal fue realizado en un aula del liceo en que se centró el estudio y se ejecutaron durante el periodo de clínicas para pruebas nacionales.

Transcripción de datos. Los datos resultantes de la aplicación de los instrumentos correspondientes a los grupos focales y a las entrevistas a profundidad fueron transcritos en documentos de Google Docs individuales, señalando a cada transcripción de audio con sus datos de identificación -sin comprometer información sensible de los/as informantes-. Los textos están organizados en tablas de 4 columnas que incluyen la numeración correspondiente a cada línea en orden cronológico, la transcripción y dos columnas que fueron colocadas para colocar comentarios a las citas seleccionadas en la primera y segunda lectura de los materiales.

Análisis de datos. El proceso de análisis fue organizado en grupos de tres transcripciones de entrevistas y luego el grupo focal. Se creó una tabla en la cual se detallaban las características de cada participante entrevistado para seleccionar perfiles heterogéneos entre sí, tratando así de contar con diversidad en los tres segmentos de trabajo.

El análisis se inició con la lectura de los textos y la selección de citas de interés que eran subrayadas con colores para resaltarlas; además, se realizaban comentarios a lo leído en relación a las categorías de análisis que fueron preestablecidas. Los tres sets de entrevistas y el set de grupos focales fueron leídos al menos dos veces cada uno y las citas destacadas en las diferentes lecturas se marcaban con colores distintos, acompañándolas de los comentarios correspondientes. Las subcategorías fueron emergiendo a lo largo de la revisión de las transcripciones y se describen en el capítulo cuatro.

Para el análisis fue creado un documento con las citas, segregadas por las categorías con sus subcategorías correspondientes. Tanto las categorías como las subcategorías fueron definidas a nivel conceptual.

Finalmente, en la discusión de los resultados se contrastan los hallazgos con el marco teórico que sustenta el estudio y se realizan inferencias e interpretaciones coherentes con el enfoque y alcance de la investigación.

Resultados

Sistema de Categorías Utilizado

El sistema de categorías utilizados generado para esta investigación fue preestablecido de acuerdo con los objetivos de la investigación, sin embargo, algunos aspectos emergentes fueron incluidos producto del proceso de análisis de datos. La estructura del sistema es la siguiente:

Trayectorias educativas.

- Educación regular
- Educación de adultos

Decisiones educacionales a lo largo de la vida.

- Retiro escolar
- Cambios de escuela
- Reingreso a la escuela
- Permanencia en el sistema educativo

Historia familiar

- Violencia intrafamiliar
- Fallecimiento de padre, madre o tutor
- Familia funcional
- Cambios en la tutela

Historia migratoria

- Migración del campo a la ciudad
- Migración al extranjero
- Movilidad a lo interno de las ciudades

Historia laboral

- Inicio de la vida laboral
- Experiencias laborales
- Desempleo
- Negocios
- Trabajo y escuela
- Obstáculos para el acceso al trabajo

Participación social

- Personal
- En la familia de origen
- En la familia actual

Intereses, sentires, necesidades y expectativas educativas a lo largo de la vida

- Educación regular
- Educación de adultos

Proyectos de vida

- Definido para lo inmediato
- Definido para después

Trayectorias Educativas

“Oh, en la escuela era que había futuro y había que estudiar para ser alguien en el mañana”.

Decisiones Educacionales a lo Largo de la Vida

- Retiro escolar
- Cambios de escuela
- Reingreso a la escuela
- Permanencia en el sistema educativo

Historia Migratoria

La historia migratoria se refiere a los cambios de localización que implican cambio de residencia de manera permanente o prolongada a lo interno de un país y desde una nación a otra. Las historias migratorias relatadas por los participantes incluyeron migración campo ciudad y hacía fuera de la República Dominicana. En el caso de la migración internacional, esta resultó causar problemáticas para la convalidación de los estudios pues la salida del país ocurrió sin haber completado las pruebas nacionales del 8vo. grado, requiriendo que al retorno el estudiante tuviese que repetir este curso, aunque había continuado estudiando por dos años en el país receptor de la migración:

“Yo aquí estaba en 8vo., cuando me fui a España me promovieron a 3ro de bachiller... por eso estoy aquí en PREPARA, porque cuando volví aquí al país al no hacer las pruebas nacionales me devolvieron otra vez a 8vo.” (p5, líneas 558-563).

Las transiciones del campo en la ciudad sucedían tanto en la infancia como la adultez, aunque algunos de los participantes no habían experimentado vivir en zonas rurales. Otro aspecto considerado dentro de esta dimensión son las mudanzas, cuando representaban cambios significativos para las personas. En este caso, se destacan las mudanzas asociadas con situaciones de inestabilidad familiar. En este caso, la participante Ana, refiriéndose a sus hermanos y a las mudanzas indica:

“Yo tengo posteriores y uno solo que me críe con él hasta los 10 años, se podría decir, después de ahí él vivió con mi mamá un tiempo, después con mi papá y así. Nosotros tuvimos una familia como un desorden. Actualmente ya no lo está, porque soy una adulta y vivo sola, mi hermano vive con mi papá y mi mamá tiene una niña pequeña. Yo tengo una hermana que vive en Estados Unidos y mi papá tiene otro hijo pequeño con otra mujer.” (líneas 133-141).

Participación social: yo voy si me invitan

En este estudio se asume la definición de participación social definida por la Freire Universitat Berlin (s.f.) quienes indican que:

Se entiende por participación social a aquellas iniciativas sociales en las que las personas toman parte consciente en un espacio, posicionándose y sumándose a ciertos grupos para llevar a cabo determinadas causas que dependen para su realización en la práctica, del manejo de estructuras sociales de poder.

La dinámica de participación en la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAE) y a grupos comunitarios se presenta de forma pasiva, en ocasiones supeditada, entre otros aspectos, ante la convocatoria o invitación por parte del centro educativo rara vez por iniciativa propia:

“(...) pa yo poder yo voy si me invitan, pero no” (Silvia, línea 436).

“Yo voy a la iglesia, sí, pero no participo en cosas como esa porque no sé, como que no me llama la atención (...)” (Ana, líneas 413-414).

Cuando ocurría, se destaca significativamente la presencia de las madres, por su parte los padres, por cuestiones atribuidas al tiempo, rara vez asistían. Este elemento se asocia a los roles hegemónicos asociados al género, en el que las tareas de cuidado de la infancia corresponden

a la mujer, develando un uso del tiempo desigual entre hombres y mujeres. Esto a su vez, responde una práctica común en las historias de vida familiares de los estudiantes analizados en el que el control y seguimiento de las tareas era costumbre por parte de las madres, a pesar de estas poseyeran niveles inferiores de escolaridad con relación a los padres:

“Mi mamá sí. Mi madre era la que siempre participaba en algunas cosas, mi padre siempre estaba trabajando.” (Miguel, líneas 996-997).

Intereses, Sentires, Necesidades y Expectativas Educativas a lo Largo de la Vida

Debido a las condiciones socioeconómicas de la población estudiada la escuela constituye, entre otros elementos, el medio legítimo para la movilidad social y que, en su defecto, garantiza estabilidad a las generaciones futuras; es decir, poder dar mejores condiciones de vida a sus hijos/as que las que han tenido ellos como padres. Concepción que se interiorizan y forma parte de su estructura de pensamiento al grado de que, en ese imaginario, es la educación que da valor a las personas, ser alguien depende de la educación y, en su defecto, los niveles de escolaridad que este alcanza.

“Ay, tiene mucha importancia porque nos da importancia a nosotros, (...) a través de eso uno puede llegar a ser alguien... no sé ni cómo explicártela”. (Silvia, líneas 1609-1610).

Intereses Subjetivos que Subyacen a la Decisión de Culminar los Estudios

“(...) a mí me motivó terminar mi escuela para... irme para mi universidad y ser alguien.” (p.1, líneas 73-75). El proyecto educativo es una aspiración.

“Ay mi esposo me motivó mucho, él siempre va y me lleva, me busca, y mis hijos también me apoyaron mucho. Ay si...fue mucha motivación, eh, ay fue mucha motivación por muchas cosas (...) tenía mucha ilusión de terminar mi bachiller.” (Silvia, líneas 1541-1547).

Culminar los estudios es una ilusión. El apoyo de actores clave en la vida de la persona es un factor motivante para la culminación de los estudios, en este caso de la pareja.

“Yo misma realmente. Yo quiero progresar, quiero estudiar Psicología Clínica, a mí me gustaría ayudar a los demás, trabajar y mi familia poder ayudarla y ahora mismo, ahora mismo, quiero terminar la escuela porque como voy a traer una criatura al mundo, quiero darle una educación buena en todos los sentidos de la palabra.” (Ana, líneas 1591-1596)

Proyectos de Vida

El proyecto de vida “es un plan trazado, un esquema vital que encaja en el orden de prioridades, valores y expectativas de una persona (...)” (Ministerio de Salud Gobierno de El Salvador, s.f., p. 2). Los participantes del estudio se encontraban en la etapa final de sus estudios secundarios en espera de las pruebas nacionales para culminar sus estudios en este nivel. Las planificaciones respecto al futuro se mostraban definidas, aunque variaban en términos de temporalidad, pues algunos indicaron que acudir a la educación superior sucedería en la medida en que el trabajo y la adquisición de ciertos bienes lo permitiera:

“(…) Bueno, yo voy a hacer un curso desde que termine de uñas, yo sé de uñas, pero para profesionalidad, para poner mi negocio y voy a ir a la universidad para estudiar medicina.” (p. 3, líneas 1143-1146).

“¡Oh! Trabajar para pagar mi universidad...y terminar mi universidad.” (p. 1, líneas 1033-1035).

“Los planes míos es continuar mi universidad, hacer la carrera ingeniería de civil, y comenzar a trabajar.” (p. 2, líneas 1029-1032).

“Bueno, yo voy a parar los estudios hasta poder comprarme un vehículo, porque el sueldo que yo tengo es de 15 mil pesos, y tengo miedo de que no pueda yo cubrir los gastos de la universidad con el sueldo que tengo. Así yo puedo trabajar en el vehículo, en mi trabajo, y cubrir la universidad.” (p.5, líneas 1149-1155).

Quienes refirieron que acudirían a la universidad también indicaron tener una decisión tomada respecto a la carrera que estudiarían, las razones que llevan a la escogencia de un área de estudio son diversas:

“Bueno, yo voy a estudiar lo que se me...mercadeo. Porque de eso vivo, he vivido de eso toda mi vida.” (p. 6, líneas 1156-1158).

“¡Oh! Demasiado sencillo. Sencillamente hemos vivido rodeado de animales, y como el mundo ha estado tan avanzado nos vamos a hacer médico veterinario...si nos dejan.” (p. 7, líneas 1163-1166).

Conclusiones

Las trayectorias educativas de los jóvenes y adultos que emprenden el proyecto de completar sus estudios en PREPARA son muy diversas y se ven entrelazadas con las historias familiares, migratorias y laborales; destacándose especialmente el rol de la familia como institución soporte en la trayectoria educativa de los hijos e hijas, las condiciones económicas de la misma como elementos y la percepción sobre la educación que estos tienen como factores que figuran en casos de abandono escolar y bajo rendimiento académico.

Los movimientos migratorios locales y hacia el extranjero también se evidencian en situaciones de inestabilidad de la trayectoria educativa, ya que los procesos de deslocalización pueden generar desarraigo, interrumpir o entorpecer los proyectos educativos. Algunos de los procesos migratorios identificados en esta investigación incluyen la migración campo, ciudad y la migración asociada a cambios significativos en la estructura familiar que sucedieron en conjunto con periodos de inestabilidad para los participantes consultados.

Desde una perspectiva socioeconómica, al analizar los datos se identificaron casos de hombres y mujeres que han tenido que incorporado al trabajo sin haber culminado su educación, asimismo, mujeres que se han retirado de las escuelas debido a un embarazo. Dentro del ámbito legal, la no tenencia de documentos de identidad además funge como situación generadora de retiro o retraso en la trayectoria educativa.

A nivel social, la educación es valorada como mecanismo de superación personal y como medio para escalar socialmente; sin embargo, otros imaginarios y percepciones subjetivas marcan la visión de la educación. En este sentido, podemos mencionar la autopercepción del

educando/a como sujeto con disposición y motivación para el aprendizaje, así como también la relación de dichos sujetos con la escuela a lo largo de sus vidas. Esto último, se evidencia en una percepción de miedo hacia la escuela en casos de violencia y acoso (bullying).

La necesidad y el deseo de trabajar para cubrir las demandas individuales o familiares motiva la inserción laboral a temprana edad o sin haber completado la escolaridad, pero también es importante destacar que en algunos escenarios la apreciación del dinero y de la independencia - asociada con el imaginario social de la adultez - está presente como empuje para la inserción al mercado laboral. Sobre este ámbito debemos acotar que, la antes mencionada incorporación al trabajo se da en sectores informales que no requieren de alta especialización y en espacios de relaciones primarias o secundarias - amigos, familiares, y otros -; tal es el caso del comercio, los servicios, el trabajo doméstico, la construcción y otros. Si bien, el inicio de la historia laboral parecer estar motivada por factores económicos y sociales cabe destacar que las trayectorias educativas de los adultos y jóvenes y el regreso o continuación de la escolaridad podría estar relacionada con la expectativa de ascenso socioeconómico adscrita como posible efecto de la certificación académica que se figura como mecanismo para acceder a mayores garantías laborales, empleos de más alta remuneración y que en algunos casos viene como requerimiento del lugar de trabajo en el que se desempeña la persona en el momento. Sobre esto último no podemos dejar de mencionar que existen situaciones donde el trabajo asume una posición antagonista frente al proyecto educativo, pues exige su interrupción o genera situaciones de desgaste físico y emocional que limitan la posibilidad de concluir el proyecto educativo.

Cuando nos referimos a la educación de adultos y jóvenes que no han completado su escolaridad en el periodo de tiempo previsto por el sistema educativo regular, se observa que la comparación con otros pares quienes han culminado los estudios genera sentimientos de ansiedad y culpa en aquellos que no los han completado, no obstante, esto también evidenció ser una fuente de motivación en algunos casos, donde el objetivo de completar la escolaridad se vuelve imperativo en la medida en que la persona se reconoce como a sí misma como alguien con urgencia para culminarla en la etapa de la vida en la que se encuentra.

Sobre el abandono escolar y las motivaciones subjetivas para completar los estudios podemos señalar que la influencia de un persona o grupo de personas cercanas o valoradas por el educando tienen la capacidad de lograr que los jóvenes y adultos decidan continuar estudiando o se reintegren a estudiar, tal es el caso de las parejas sentimentales, amigos y los equipos de los centros educativos. Por otro lado, la participación social en general y en la escuela de manera específica se manifiesta como intermitente, cuando las madres están presentes en la vida familiar, estas acuden ante el llamado de la escuela, sin embargo, la integración a grupos comunitarios es baja.

Las prácticas de acompañamiento al estudio por parte de la familia se manifiestan de maneras muy diversas, relacionadas con las estructuras familiares, la disponibilidad de tiempo y el nivel académico de las figuras que funcionan como tutores. Se refirió la participación de padres, madres, abuelas, hermanos/as y tutores/as, en algunos casos de manera violenta, aunque en otros se evidenciaban acciones de reforzamiento de la educación recibida en la escuela. La figura materna llegó a ser descrita como accesible al momento de requerir su ayuda y la paterna se refería involucrada al área de Matemáticas por algunos participantes, aunque principalmente se le describía como el sujeto ocupado con el trabajo, es decir, desde una función de proveedor.

Aquellos/as estudiantes que se ven a sí mismos en la recta final de la Educación Secundaria, visualizan a la Educación Superior como posibilidad y deseo, más en algunos casos el proyecto se vuelve lejano por las limitaciones económicas como la falta de empleo. La proyección

de realizar una carrera universitaria se ve como un objetivo de realización cercana o futura dependiendo de las condiciones de la economía individual y familiar, entre otros. Las aspiraciones de los proyectos de vida de los/as alumnos que participaron se ven entrelazados con el proyecto familiar, especialmente en cuando hay hijos/as de por medio a quienes se espera proveer condiciones de vida de calidad. La educación se presenta como ese mecanismo de ascenso social y económico al que se le adscribe importancia a nivel personal y familiar, principalmente.

Recomendaciones

La educación para personas jóvenes y adultas en sectores populares que no han completado la escolaridad obligatoria se ve afectada por múltiples factores de tipo social, económico y cultural, es por esta razón que a partir de esta investigación recomendamos:

Completar el proceso de diseño, revisión e implementación del currículo educativo para el nivel secundario conforme a la estructura actual del sistema educativo dominicano definida por la Ordenanza No. 03-2013 (2013). En este mismo sentido es relevante que sean diseñados, revisados, aprobados y se asegure la distribución de los libros de texto que fuesen requeridos para la puesta en efecto del currículo actualizado, así como también los materiales didácticos adicionales que sean necesarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje del currículo por competencia en la Secundaria.

Desarrollar un programa de formación continua para maestros/as del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas que permita su formación en estrategias de enseñanza y aprendizaje que contemplen el uso de la Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) a través de herramientas como aulas virtuales. Dicho programa de educación continuada tendría como propósito promover el aprendizaje autónomo en los alumnos jóvenes y adultos de PREPARA como mecanismo de soporte al desarrollo de habilidades para que los/as alumnos/as logren aprendizajes significativos fuera y dentro de las aulas. Esto a su vez, requerirá del fortalecimiento de la competencia informacional y las habilidades de uso de las TIC en el contexto educativo desde las asignaturas de Informática y Lengua Española.

Fortalecer las habilidades de comunicación oral de los/as alumnos/as del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, lo cual a su vez también implica el trabajo con la competencia de comprensión lectora y escritura. Esta sugerencia surge debido a las debilidades para la comunicación de ideas y sentimientos identificadas en el estudio a través de la técnica de investigación aplicada. Si bien este aspecto no formaba parte de los objetivos de la investigación, los/as alumnos/as evidenciaron limitaciones para expresar con calidad sus experiencias y pensamientos respecto a las diversas áreas sobre las que fueron cuestionados/as.

Brindar acceso a los laboratorios de ciencia y tecnología para los alumnos/as del Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, de manera tal que puedan desarrollarse actividades prácticas dentro de estos espacios que permitan el afianzamiento de los conocimientos teóricos contemplados en el currículo educativo de cada grado.

Ampliar el acceso a Internet y herramientas tecnológicas en los planteles educativos donde se imparten programas educativos para personas jóvenes y adultas, de manera tal que la brecha de apropiación de las TIC se reduzca en esta población que se encuentra en situación de vulnerabilidad.

Diseñar e implementar campañas de comunicación y articulación comunitaria que integren a actores clave a nivel local; ya sean personas físicas, instituciones gubernamentales o no gubernamentales. Dicha acción estaría enfocada en captar estudiantes jóvenes y adultos que no hayan completado la escolaridad para lograr la matriculación de esta población en los programas educativos ofrecidos por el Ministerio de Educación. Una acción de este tipo permitiría ampliar la tasa de cobertura de la educación para personas jóvenes y adultas.

Eficientizar los procesos de selección y asignación del personal docente a los centros educativos donde se imparte educación para personas jóvenes y adultas, de manera tal que cada año escolar sea iniciado por el equipo de colaboradores necesarios para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos/as.

Incluir la asistencia de orientación y/o psicología educativa en los centros donde se imparten programas enfocados en poblaciones jóvenes y adultas.

Fortalecer la articulación interinstitucional entre las diversas entidades gubernamentales y no gubernamentales de manera tal que se puedan desarrollar programas que incentiven la inserción laboral de las personas jóvenes y adultas que completen su escolarización a través de la Educación Básica para Adultos (EBA) y la educación Secundaria para adultos (PREPARA).

Definir e implementar mecanismo de incentivación de la asistencia que reduzcan el abandono escolar; contemplando entre ellos: la extensión de la cobertura de la alimentación a los diferentes horarios de estudio, así como también el cuidado de niños/as de los/as alumnos/as que por razones justificadas no cuenten con los mecanismos para que éstos permanezcan en sus hogares durante el horario de clases, entre otros.

Creación de puestos para conserjes que aseguren la limpieza y el estado adecuado de los espacios físicos en los que se imparte docencia a personas jóvenes y adultas.

Establecer mecanismo de control y seguimiento estrictos que permitan la distribución de materiales didácticos a los centros educativos que imparten programas educativos para adultos y jóvenes en los tiempos y la calidad requeridas, prestando especial atención a la conservación en buen estado de estos y a la recuperación de los libros de textos al finalizar un año escolar para la reutilización de estos en los próximos años escolares.

Encaminar esfuerzos que aseguren que ningún niño/a, adolescente y/o adultos no culmine sus estudios o se retire de ellos debido a no contar con la documentación de identidad requerida legalmente. Esto implicaría posiblemente el diseño - o rediseño - de procedimientos que indiquen a las escuelas, Distritos, Regionales y a la Oficina Principal del Ministerio de Educación las formas de regularizar la matrícula de los/as estudiantes en estas situaciones en el proceso en que se tramitan sus documentaciones. Dichos procedimientos deberían ser eficientes y accesibles, de manera tal que quienes los grupos en situación de vulnerabilidad que los requieran puedan hacer uso de estos sin enfrentar trabas burocráticas, ni de costos económicos que restrinjan la posibilidad de acceder al servicio específicamente.

Eficientizar el proceso de transmisión de información sobre los/as alumnos/as en el sistema de gestión de información del Ministerio de Educación, de manera tal que los datos sobre los alumnos estén disponibles por los centros educativos en momentos en que los estudiantes requieran del cambio de centro educativo. Se sugiere que esto incluya, reportes de calificaciones y estatus de aprobación de grados, como mínimos, aunque además se soliciten las documentaciones en físico para fines de certificación y archivo.

Referencias Bibliográficas

- Acín, A., Cragno, E., Lorenzatti, M. y Llosa, S. (s.f.). *La demanda potencial y la demanda efectiva en educación de jóvenes y adultos: Primera aproximación al enfoque cuantitativo y cualitativo de la biografía educativa. Reflexiones en torno al significado atribuido a la educación y la capacitación laboral*. Trabajo presentado en el II Congreso de Investigación Educativa organizado por la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, AR. Resumen recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/661/625>
- Acción Empresarial por la Educación (abril 2017). Indicadores en el Sistema Educativo. Recuperado de <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/indicadores-en-el-sistema-educativo/>
- Asociación Española para la Calidad (s.f.). Indicadores. Recuperado de <https://www.aec.es/web/guest/centro-conocimiento/indicadores>
- Báez, A. F., y Nolasco, D. A. (2007). Factores didácticos y metodológicos que inciden en el desempeño académico de los docentes del área de Matemática del Tercer Ciclo de Educación de jóvenes y adultos. En el distrito 15-05, Sector Oficial, Santo Domingo Oeste, 2004-2005 (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana). Recuperada de <https://www.ideice.gob.do/inered/fichanueva.php?id=4083>
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8) 5-31
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Coyacán, México: FONMARA S.A
- Camilo, M. (2010). Reconstrucción histórica de veinte años de educación de personas jóvenes y adultas en la República Dominicana 1986-2007 (Tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana). Recuperada de <https://www.ideice.gob.do/inered/fichanueva.php?id=2050>
- Caraballo, C. S. (1999). Problemáticas que afectan a los estudiantes de la Educación de Adultos en el marco de la falta de los servicios de orientación y psicología su incidencia en el desempeño académico. Distrito 10-06 y 10-07. Santo Domingo (Tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana). Recuperada de <https://www.ideice.gob.do/inered/fichanueva.php?id=3607>
- Castro, N. (2004). Temporalidades reproductivo-laborales de las mujeres mexicanas de tres cohortes. *Papeles de Población*, 4. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (2008). *Informe regional: Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Pátzcuaro, México.
- Constitución de la República Dominicana, de 13 de junio de 2015. República Dominicana. Recuperado de <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/do/do070es.pdf>
- Courgeau, D. y Lelièvre, E. (2001). *Análisis demográfico de las biografías*. Distrito Federal, México: El Colegio de México.
- Da Costa, L. M. y Da Costa, L. G. (s.f.) *Desafios da educação de jovens e adultos no contexto do campo*.
- Durkheim, E. (1963). *L'education Morale*. París, Francia: PUF.
- Echarri, C. y Pérez Amador, J. (2007). En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, (22)1. Distrito Federal, México: Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano (CEDDU) de El Colegio de México
- Echevarría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Santiago, CL: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Elder, G. (1985). *Perspectives on the life course*. En Glen Elder (ed.), *Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions, 1968-1980*, Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Elder, G. y Giele, J. (2009). *The Craft of Life Course Research*. Nueva York: The Guilford Press.
- Foucault, M. (1995). *Discipline & Punish: The Birth of the Prison*. Estados Unidos: Vintage Books.
- Foro Socioeducativo (2018). *La alfabetización y los servicios de educación de personas jóvenes y adultas* (Boletín No. 19). Recuperado de http://vigilantes.do/wp-content/uploads/2018/09/BOLETIN_FORO_SOCIO_EDUCATIVO-19-004.pdf
- Freire Universitat Berlin (s.f.). *Participación social*. Recuperado de https://www.lai.fu-berlin.de/es/e-learning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/konzeptebereich/rot_partizipacion/contexto/index.html
- Gomes, R. (2012). Interpretación de datos cualitativos. En J. Ciccolella (Ed.), *Investigación social. Teoría, método y creatividad* (pp. 85-114). Buenos Aires, AR: Lugar Editorial.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2016). *Educación de adultos. Nivel secundario de personas jóvenes y adultos PREPARA* (Publicación No. 03). Recuperado de <https://www.ideice.gob.do/cgid/boletin-usepe.html>
- Instituto para el Desarrollo de Innovaciones Educativas. (2008). *Situación de la educación de jóvenes y adultos en República Dominicana*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/idie/2.pdf>
- Ley 66-97, de 4 de febrero de 1997. Ley General de Educación 66-97. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf
- Ley 01-12, de 25 de enero de 2012, *Ley Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030* 01-12. República Dominicana. Recuperado de <http://economia.gob.do/mepyd/wp-content/uploads/archivos/end/marco-legal/ley-estrategia-nacional-de-desarrollo.pdf>
- López, H. A. y Vargas, A. (2012). Incidencia del nivel socioeconómico en el aprendizaje de los estudiantes del Tercer Ciclo de Educación de adultos de la Escuela Máximo Gómez de Santiago. Año Escolar 2011-2012 (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Santiago, Santiago, República Dominicana) Recuperada de <https://www.ideice.gob.do/inered/fichanueva.php?id=252>
- Luciano, V. (2014). La integración de la educación técnico laboral en Primero y Segundo Ciclo, Escuela de Educación para Jóvenes y Adultos, Amparo García Molina Distrito Educativo 01, Regional 15-01 Los Alcarrizos Santo Domingo Oeste, año 2013-2014 (Tesis de maestría, Universidad Nacional Evangélica (UNEV), Santo Domingo, República Dominicana). Recuperada de <https://www.ideice.gob.do/inered/fichanueva.php?id=4404>
- Michel, S. M. (2000). Metodología que utilizan los educadores de adultos en el proceso de enseñanza-aprendizaje según su nivel de formación docente. Un estudio de caso: Distrito Educativo 10-06, Sector Oficial (Santo Domingo Sur-Este) 1999-2000 (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana). Recuperada de <https://www.ideice.gob.do/inered/fichanueva.php?id=2079>
- Ministerio de Educación (2017). Plan Estratégico 2017-2020. Recuperado de <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/plan-estrategico-de-la-institucion/planificacion-estrategica/plan-estrategico-2017-2020-ministerio-de-educacion-de-la-republica-dominicanapdf.pdf>
- Ministerio de Educación (2019). *Solicitud de acceso a la información pública No. SAIP-SIP25611*.
- Ministerio de Salud Gobierno de El Salvador (s.f.). *Como elaborar un proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo*. Recuperado de https://www.salud.gob.sv/archivos/pdf/telesalud_2017_presentaciones/presentaciones14122017/COMO-ELABORAR-UN-PROYECTO-DE-VIDA-A-CORTO-MEDIANO-Y-LARGO-PLAZO.pdf

- Montgomery, M., Kurtines, W., Ferrer-Wreder, L., Berman, S., Cass Lorente, C., Briones, E., Silverman, W., Ritchie, R. y Eichas, K. (2008). *A Developmental Intervention Science (dis) Outreach Research Approach to Promoting Youth Development: Theoretical, Methodological, and Meta-Theoretical Challenges*. Journal of Adolescent Research. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Oficina Nacional de Estadísticas. (2016). *República Dominicana: Estudiantes matriculados a inicio del año escolar por año lectivo, según sector y nivel 2009-2010/2014-2015*. Recuperado de <https://www.one.gob.do/sociales/educacion/caracteristicas-de-la-poblacion-escolar>
- Obispo, M. E. y Mateo, M. C. (2005). Estudio de las estrategias pedagógicas de atención a la diversidad del alumno de la escuela de jóvenes y adultos Evangelina Rodríguez e identificación de nuevas estrategias para esta diversidad (Tesis de maestría, Universidad Central del Este, San Pedro de Macorís, República Dominicana). Recuperada de <https://www.ideice.gob.do/inered/fichanueva.php?id=2083>
- Observatorio de Políticas Sociales para la Inclusión Social y Económica. (2017). *Deserción escolar y el impacto de las transferencias monetarias condicionadas: el caso ILAE* (Publicación No. 02). Recuperado de <http://ri.gabsocial.gob.do/handle/123456789/179>
- Ordenanza No. 03-2013, de 1 de octubre de 2013. *Ordenanza Mediante la cual se modifica la estructura del sistema educativo dominicano, estableciendo tres (3) niveles educativos de seis (6) años cada uno, subdivididos en dos (2) ciclos de tres (3) años, que entrarán en vigencia por etapas No. 03-2013*. República Dominicana. Recuperado de http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/Ordenanza-03_2013_estructura-sistema-educativo-RD.pdf
- Ordenanza No. 22-2017, de 23 de agosto de 2017. *Ordenanza Que establece el diseño curricular revisado y actualizado y el sistema de evaluación de la Modalidad Académica del nivel secundario para la educación pública y privada No. 22-2017*. República Dominicana. Recuperada de <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2018/02/Ordenanza-22-2017.pdf>
- Ordenanza No. 01-2018, de 23 de mayo de 2018. *Ordenanza Que establece el marco del diseño curricular revisado y actualizado para la Educación Básica, del subsistema de educación de personas jóvenes y adultas de República Dominicana No. 01-2018*. República Dominicana. Recuperado de <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2018/06/ordenanza-1-2018-Educacion-de-Adultos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f. a). *Derechos humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html>
- Organización de las Naciones Unidas (s.f. d). *La Agenda de desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f. b). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f. c). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Pereira, V. (1987). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola-Ibrades.

- Pérez, M. (2014). Aportes del Politécnico La Inmaculada a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EDPJA), en la formación de mano de obra calificada, para insertarse al mercado laboral, en el municipio de Cotuí, Provincia Sánchez Ramírez, en los últimos (5) años (Tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana). Recuperada de <https://www.ideice.gob.do/inered/fichanueva.php?id=4643>
- Santana, E. M. (2014). Descripción de los procesos de supervisión pedagógica a maestros y directores, de los Centros de Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas: La Altagracia San Martín, Libertad Sabana al Medio y supervisor adjunto del Distrito 16-01, Cotuí, año 2013-2014 (Tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana). Recuperada de <https://www.ideice.gob.do/inered/fichanueva.php?id=4642>
- Saraví, G. (2002). Youth and Social Exclusion. Becoming Adults in Contemporary Argentina (Tesis de doctorado, University of Texas at Austin, Estados Unidos). Recuperado de <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/11295>
- Serrano, S. y Vásquez, D. (s.f.). *Fundamentos teóricos de los derechos humanos. Características y principios* (pp. 207-268). Recuperado de https://cdhdf.org.mx/serv_prof/pdf/fundamentosteoricosdelosderechos.pdf
- Sierra, D. (2012). Competencia de los egresados del Nivel Medio del Programa de Educación para Adultos (PREPARA), 2010-2012 (Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Santiago, Santo Domingo, República Dominicana). Recuperada de <https://www.ideice.gob.do/inered/fichanueva.php?id=4375>
- Solís, P., Cerrutti, M., Giorguli, S., Benavides, M. y Binstock, G. (2008). Patrones y diferencias en la transición escuela-trabajo en Buenos Aires, Lima y la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Población*, (1)1. Guadalajara (Jalisco, México): Asociación Latinoamericana de Población (alap). Recuperado de <http://relap.cucea.udg.mx/>
- Taveras, G. A. (2003). Causas de la deserción escolar de los estudiantes de la Educación de Adultos en la Escuela de San José de las Matas, en el Año Escolar 2001-2003 (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Santiago, Santo Domingo, República Dominicana). Recuperada de <https://www.ideice.gob.do/inered/fichanueva.php?id=1305>
- Thomas, W. y Znaniecki, T. (2004). El campesino polaco en Europa y América. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS.
- Usagui, E. (s.f.). *Durkheim: Conflicto y educación* (pp. 277-290). Universidad del País Vasco. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/17/art_17.pdf



Experiencia gremial de los docentes basada en dos comunidades.

Edwin E. Santana

Filosofía

Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)

Resumen

El activismo sindical, como toda actividad humana que no puede hacerse con total independencia de las otras que realiza el mismo sujeto, habrá de tener influencia en el desenvolvimiento del profesorado en su accionar profesional. El presente estudio provee una aproximación, por un lado, a las diferencias en materia de activismo sindical que presenta el personal docente de dos centros educativos de gestiones de naturalezas distintas, a saber, uno de gestión pública, otro de gestión privada; y por otro, se acerca a los sentidos que ambos grupos dan a su pertenencia al sindicato, en lo que respecta tanto a su autopercepción en cuanto miembros activos del gremio, como a las reflexiones que se realizan en torno al sindicato, su función social y su deber frente a la educación. Se trabajó con una muestra no probabilística escogida a conveniencia de dos centros educativos con docentes miembros del sindicato que voluntariamente participaron de la investigación; se les aplicó un instrumento que recoge la propia percepción de su nivel de activismo, así como su activismo real y sus reflexiones en torno al papel de su gremio. Se halló un mayor nivel de activismo en los docentes del centro público que en los del centro de gestión privada; además, la autopercepción de los participantes en materia de activismo sindical resultó ser coherente con su actividad y apoyo al sindicato, y se evidencia una crítica por parte de los participantes que, en términos generales, entienden que su gremio tiene oportunidades de mejora en lo que atañe a su contribución con un aumento de la calidad educativa.

Palabras clave:

Calidad de la educación; autoevaluación; conflicto laboral; huelga; sindicato de profesore.

Introducción

En República Dominicana, la totalidad de los docentes del sistema educativo formal preuniversitario pertenece a un sindicato cuya función principal es servir de contrapeso ante las políticas educativas que emanan del Estado, evitando que en alguna circunstancia los intereses de los profesores resulten lesionados. Consecuentemente, ante determinadas medidas estatales o situaciones que se consideren desfavorables para los docentes, el sindicato suele llevar a cabo actividades de presión (huelgas y/o protestas de diversos tipos) para que las medidas, o bien sean revocadas, o bien sean reenfocadas.

Como es natural en todo grupo humano, existen diferencias en el grado de compromiso que sienten y demuestran los sujetos involucrados ante cualquier institución o frente a cualquier situación que les sea común. Este estudio ofrece una orientación acerca de las diferencias en el nivel de activismo sindical de los docentes de dos centros educativos con gestiones distintas (uno de gestión pública y otro de gestión privada). Además, en el mismo se busca establecer la relación que puede haber entre cómo percibe el docente su propio nivel de activismo y cuánto lo refleja en la realidad, así como las acciones que, desde la perspectiva de los docentes, el sindicato que les agrupa debe llevar a cabo para aportar a la calidad de la educación dominicana. De modo que se presenta la experiencia gremial del conjunto participante desde dos perspectivas: tanto la percepción propia, o su creencia de cuán activo se es, y las acciones verificables empíricamente que permiten situarlo como activo o no.

Resultaba relevante también comparar el nivel de activismo sindical con el rendimiento de los docentes, para establecer así si existe una relación entre ambos fenómenos, sin embargo, una de las limitaciones que se ha presentado para la realización del estudio es que la información de la evaluación del desempeño más reciente de los y las docentes del sistema público, no se encuentra disponible debido a aspectos de privacidad de los datos del cuerpo profesoral. Se intentó obtener la información de algunos actores directamente y la mayoría se negó por diversas razones.

Por otro lado, la poca o nula investigación respecto al sindicato que agrupa a los profesores en la República Dominicana y su impacto en el sistema educativo, representan un escollo que implica un esfuerzo adicional en el trabajo de recolección de datos cualitativos.

La presente investigación tiene alcance exploratorio debido a que se presentan los hallazgos respecto a una muestra reducida seleccionada a conveniencia, pero que sienta un precedente para investigaciones futuras que puedan profundizar en las relaciones que aquí se presentan.

Respecto a los centros educativos en los que se llevó a cabo el estudio, el de gestión privada recibe fondos del sector público, en un acuerdo entre la Iglesia Católica, propietaria del terreno y las edificaciones e iniciadora del centro educativo, y el Estado dominicano. Esta gestión no está de acuerdo con las actividades de presión del sindicato si estas implican pérdida de docencia, por lo que, en términos generales, no hay una relación de apoyo al sindicato por parte de la dirección. Aunque parte de la nómina del centro es pagada por el Estado, la gestión responde a las directrices de la Iglesia, por lo que los docentes pagados por el Estado, aunque hayan iniciado su carrera docente en centros netamente públicos, se acogen a las normas del centro y no participan de actividades de protesta que mermen las horas de docencia preestablecidas.

En el centro público no existe ningún tipo de restricciones respecto a las actividades sindicales, así que queda a criterio del docente si participa activamente en el sindicato y si apoya algunas o todas sus actividades. Ambos centros están ubicados en la zona urbana de la provincia de Azua.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿En qué medida tienen los docentes de los centros públicos y semiprivados el mismo nivel de activismo sindical y la misma percepción de su sindicato?

Preguntas específicas

- ¿Qué diferencias hay entre los docentes del centro público y los del centro semiprivado en materia de activismo sindical?
- ¿Qué relación hay entre la autopercepción de los docentes de su nivel de activismo sindical y su accionar práctico en tanto que activistas?
- ¿Cuáles acciones puede realizar el sindicato que agrupa a los docentes para incidir en la calidad educativa desde la perspectiva de estos miembros?

Objetivos

Objetivo general

Comparar el nivel de activismo sindical y la postura respecto al gremio, de los docentes de dos centros educativos: uno de gestión pública y otro de gestión privada.

Objetivos específicos

- Establecer las diferencias entre los docentes del centro público y el centro semiprivado en materia de activismo sindical.
- Determinar la relación que puede haber entre cómo percibe el docente su propio nivel de activismo y cuanto lo refleja en la realidad.
- Identificar, desde la perspectiva de los docentes, cuáles acciones puede hacer el sindicato que les agrupa para aportar a la calidad de la educación dominicana.

Justificación

En los últimos años el Estado dominicano ha mostrado un creciente interés por la mejora constante de la educación aportando mayor capital (Ortiz, 2012), prestando mayor atención a la investigación y evaluación del sistema educativo a nivel interno y participando de evaluaciones internacionales que puedan dar información relevante que contribuya al afán de mejora de la educación dominicana. Visto esto, es importante analizar qué tan consonante es la calidad del desempeño de los educadores que constituyen una parte troncal de los actores del sistema educativo, con la búsqueda de mejora de la educación en la que se ha empeñado el Estado, de manera que sea posible orientar y promover aquellas actividades que contribuyan al perfeccionamiento de su desempeño y preparación académica.

En el aspecto social, una investigación de esta naturaleza ayudará a reconocer el nivel de relevancia y la incidencia que pueden llegar a ostentar los sindicatos de profesores y otros sindicatos de este tipo, y dará una idea de cuánto puede aportar a los individuos que hacen vida activa en ellos.

Esta investigación ofrecerá información importante respecto a la participación de los docentes en el sindicato que los agrupa. Este estudio puede convertirse así en referencia para la toma de decisiones a través de políticas educativas relativas al papel que juega el sindicalismo en los profesores del sistema y partiendo de los intereses de la sociedad y la percepción de los propios docentes.

Además, esta investigación y las otras que se realicen en esta misma línea, pueden servir como referente para el establecimiento de acuerdos entre el Ministerio de Educación y el sindicato de los profesores para atacar las debilidades que estos puedan presentar, partiendo de las informaciones que los propios docentes ofrecen al respecto.

Por otra parte, en el aspecto educativo, investigaciones de este tipo aportan en tanto que, por un lado, persiguen asegurar que los docentes en ejercicio mantengan y aumenten sus niveles de calidad y que, por otro lado, los egresados del sistema educativo muestren un mayor nivel de dominio de competencias, atendiendo a la relación que se conoce entre la calidad del docente y la calidad de sus alumnos (Bravo, Falck, González, Manzi, & Peirano, 2018).

Marco teórico

Educación y Sindicato: derechos humanos.

La Declaración Universal de Los Derechos Humanos afirma, en dos de sus 30 artículos 26 y 23, respectivamente, que, todos los seres humanos tienen derecho a la educación y, tienen derecho a fundar y/o pertenecer a sindicatos que consideren que defenderán sus intereses personales o grupales (Organización de las Naciones Unidas, 1948).

De suerte que una investigación como la presente, que pretende hallar relaciones específicas entre procesos y resultados de un sistema educativo y un sindicato de profesores determinados, habrá de tener presente que sus dos variables fundamentales constituyen derechos inalienables de los sujetos en cuestión.

Lo propio sucede en un trabajo de Márquez Jiménez (2016), en el que proporciona un ejemplo del cómo, por una decisión en materia de política educativa en México, en un contexto similar al actual en República Dominicana, se suscitaron, desde diversas agrupaciones de la sociedad civil, reclamos tendentes a contrastar ambos tipos de derechos. Es decir, tratar de evitar que el interés por darle prioridad al derecho a la educación vulnere los derechos gremiales de los profesores.

Se pudiera extrapolar el caso para una situación hipotética inversa, no sería tampoco justo que, por darle prioridad al derecho que tienen los docentes a agruparse en sindicatos y defender sus intereses, se vulnere el derecho a la educación de los estudiantes del sistema.

La educación y sus fines.

La educación como herramienta de transmisión de conocimientos, valores y técnicas, existe desde tiempos inmemoriales. Para algunos autores, como es el caso del renombrado pedagogo español del siglo XX, Lorenzo Luzuriaga, la educación, vista desde esa perspectiva, ha estado presente desde que existen hombres en la tierra (Luzuriaga, 1971), no obstante, los registros más antiguos e importantes de una sistematización de la educación de forma coherente y determinada, datan de la Antigua Grecia, sistematización que nace de la mano de

Platón e Isócrates de Atenas y que alcanza su apogeo en los albores del periodo helenístico y se mantiene durante los siglos posteriores e influye en las otras civilizaciones con las que Grecia entró en contacto (Marrou, 1971).

Respecto a los fines de la educación, varios pensadores importantes, entre los que destaca el padre fundador de la sociología, Emile Durkheim (1992), están de acuerdo en que el propósito principal de la educación es, en esencia, orientar a los más jóvenes en la dirección que conviene a la sociedad de su tiempo y que esa orientación debe ser capaz de ser fijada y ser duradera en los sujetos que la aprehenden. En consecuencia, la educación irá cambiando a la par que cambian los intereses de las sociedades (Luzuriaga, 1971).

La Ley General de Educación de la República Dominicana (1997), afirma que, dentro de los fines de la educación dominicana está formar personas libres, críticas y creativas, capaces de vivir en armonía con el medio social y ambiental que les circunde, con conciencia cívica y ciudadana, capaces también de reconocer y respetar los derechos humanos y de ser entes productivos y eficientes.

Teniendo esto en cuenta, los docentes juegan un papel importante en la educación de los estudiantes, pues, como lo muestra un estudio realizado por Nye, Konstantopoulos y Hedges (2004), que da cuenta de relaciones importantes entre la efectividad de los docentes y los logros de resultados de sus alumnos, la calidad del desempeño docente puede traducirse en un mayor nivel de logros por parte de los estudiantes.

En la actualidad, y en el caso específico de la República Dominicana, se vive un momento de cambios en el sistema educativo, un momento en el que las exigencias de la educación formal están orientadas al logro, por parte de los alumnos, de unas competencias claramente especificadas en el currículo formal y, para cuya consecución, se hace menester que los sujetos responsables de hacer girar la maquinaria de la educación se comprometan, actúen y evidencien ciertas actitudes necesarias para tal fin. (Ministerio de Educación República Dominicana, 2016).

En consonancia con esto, los documentos oficiales, como la Ley General de Educación, el Reglamento del Estatuto Docente, las Bases de la Revisión y Actualización Curricular, los Fundamentos del Currículo, la Orden departamental No. 26-2017 del Ministerio de Educación, entre otros, hacen referencia a criterios específicos respecto al perfil del docente y su relación con la calidad educativa, con miras a esos cambios, que persiguen egresar ciudadanos con determinadas competencias (Ministerio de Educación República Dominicana, 2012).

Calidad educativa y desempeño docente.

En virtud de lo anterior, se espera, de los docentes pertenecientes al sistema educativo formal, que evidencien cierto nivel de calidad, cosa que harán por medio de evaluaciones normales y regulares que el sistema aplica, y que, según los reglamentos establecidos, estas mediciones deben hacerse por lo menos cada tres años (Secretaría de Estado de Educación, 2003).

A nivel general, se entiende por calidad de la enseñanza un alto nivel de eficiencia en consonancia con los objetivos propuestos por el sistema (Tejedor, 2012), así como el rendimiento de los alumnos, tomando como referente el logro de las competencias esperadas (Bravo, Falck, González, Manzi, & Peirano, 2018). Según la UNESCO (2004), el objetivo más importante de cualquier sistema educativo es el desarrollo cognitivo de los alumnos y, como tal, es el mejor indicador de calidad.

La calidad de la educación despierta un alto grado de interés en los Estados, llevándolos a adoptar políticas en pro de su consecución, básicamente por el hecho de que, a nivel internacional, suele tomarse en cuenta cuando se habla del nivel de desarrollo socioeconómico y la calidad de vida de las personas (Gutiérrez, 2017).

El desarrollo del denominado capital humano a través de las destrezas cognitivas, que dependen en gran medida de la calidad de la educación que recibe el individuo, hace que la educación sea reconocida y aceptada como una de las fuentes fundamentales de prosperidad para las naciones (Aparicio & Rodríguez Moneo, 2016).

A su vez, agrega Gutiérrez (2017), que dentro de los factores que influyen en la mejora de la calidad educativa, se encuentran, tanto la equidad, como la formación integral de los alumnos para su desempeño laboral y social como ciudadanos y la procura del bienestar y su desarrollo integral; aspectos que no se lograrían satisfacer si no se contemplan tanto la presencia activa del docente en el aula como la formación y actualización constantes.

El sistema educativo dominicano, como ya se ha hecho referencia anteriormente en esta perspectiva teórica, tiene claros los criterios de calidad en lo que se refiere a los docentes. Por ejemplo, la Ley General de Educación (1997), en su artículo 59, entre otros parámetros, explicita como elementos determinantes de la calidad de la educación, las características personales y profesionales de los docentes, el rendimiento de los aprendizajes de los estudiantes, y la coherencia entre los fines de la educación y las estrategias empleadas para alcanzarlos.

Además, por otro lado, el Reglamento del Estatuto Docente (2003), establece, como una de las condiciones de permanencia en el Sistema Educativo, el hecho de que el docente sea capaz de “garantizar mediante el ejercicio docente el proceso enseñanza-aprendizaje de calidad” (p.16).

Otro documento que hace referencia explícita a la calidad del docente como determinante para la calidad de la educación dominicana es el Modelo de Evaluación del Desempeño Docente Basado en Competencias en la República Dominicana (MINERD 2012), que enuncia, dentro de las características ideales del desempeño de los maestros: capacidad de gestión pedagógica, dominio de contenidos, sensibilidad social en su práctica docente, respeto del entorno, entre otras.

Finalmente, en las Bases de la Revisión y Actualización Curricular (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016), se hace énfasis en el nivel de formación profesional como preocupación importante de cara a la calidad que se persigue.

El presente estudio parte del presupuesto de que, como se ha dicho en el apartado dedicado a la perspectiva teórica sobre el concepto de educación, existen antecedentes que sugieren una relación directa entre el desempeño de los docentes y el rendimiento académico de sus alumnos que se traduce en calidad de la educación.

Tanto los citados Nye, Konstantopoulos, & Hedges, (2004) como Palomino (2012) y el trinomio Espinosa Almendras, Vilca Alcántara, & Pariona Ciales (2014), representan algunos ejemplos de estudios que llegan a conclusiones similares respecto a la relación entre el desempeño docente y el nivel de aprendizaje de los alumnos y que demuestran que, en la medida en que los docentes están comprometidos con la preparación de los alumnos, estos últimos alcanzan mayores niveles de dominio de las competencias que de ellos se espera.

El sindicalismo en la educación.

El sindicalismo es definido como una ideología cuyos orígenes se remontan a la primera mitad del siglo XIX, y que nace con la intención de defender los intereses de los trabajadores, subordinados y dependientes en un momento de la historia en el que la industrialización amenazaba con reducir a la mínima expresión la dignidad humana de los empleados en las fábricas (Machicado, 2010).

A decir de Frías Fernández (2008), la fuerza de los sindicatos radica en el hecho de que son organizaciones laborales que representan una diversidad de intereses particulares e individuales que logran transformar en intereses colectivos.

En lo que respecta a la relación Sindicatos-Estado, esta no siempre resulta en productos positivos. Incluso en casos como el que nos ocupa, en que se esté hablando de sindicatos que agrupen docentes que, se supone, persiguen, entre otras cosas, mejoras en los niveles de calidad de la educación que defienden, esta relación no siempre es productiva para la sociedad.

En México, por ejemplo, existen trabajos publicados en revistas de investigación educativa que dan cuenta de una desnaturalización de la misión de un sindicato de profesores que, a decir de Barba (2009), se introdujo en espacios de poder del Estado, llegando a controlar una importante porción, como la potestad de dirigir los concursos de oposición para llenar las vacantes o nuevas plazas del sistema educativo.

Un poder semejante se logra cuando la organización en cuestión logra una cohesión fuerte entre sus miembros y se vuelve capaz de influenciarles. Esta fuerza de influencia sobre el conglomerado de los docentes que agrupan los sindicatos se debe a que, como asegura Loyo (2001), el profesorado transfiere a estas organizaciones un reconocimiento importante, por el hecho de que han sido estas organizaciones entes relevantes en la construcción de identidades nacionales por medio de la educación.

En el caso de América Latina, los sindicatos docentes han jugado un rol decisivo en procesos políticos importantes, como es el caso de revoluciones sociales, deposición de dictadores y, de manera general, con acciones conjuntas que han dado al traste con los regímenes autoritarios cuando ha sido necesario.

Ahora bien, se hace menester tomar en cuenta que, como afirma Huerta Orozco (2018) la conducta no puede ser explicada a partir de un solo factor o de una causa única, ya que un solo comportamiento puede y debe ser analizado desde diferentes perspectivas y teniendo en cuenta una diversidad incalculable de estímulos que pueden conminar a una persona a actuar de tal o cual forma.

De modo que la postura de Loyo (2001) no es la única explicación posible a la identificación del profesorado con su sindicato. Conforme al derecho contemplado tanto en la citada Declaración Universal de los Derechos Humanos como en la Constitución de la República Dominicana, la Ley General de Educación (1997) reconoce el derecho de los docentes a agruparse en asociaciones profesionales, siempre y cuando esto no implique un desmedro en el cumplimiento de sus compromisos con el Sistema Educativo.

En vista de ello, en el país existe un sindicato que agrupa a los profesores que pertenecen al sistema educativo formal. Este sindicato recibe el nombre de Asociación Dominicana de Profesores (ADP) y se autodefine como entidad de representación y defensa del profesorado dominicano (Asociación Dominicana de Profesores, 2017).

De acuerdo con lo enunciado en su misión, uno de los objetivos principales de la ADP es “reivindicar los derechos laborales, económicos, sociales, culturales y científicos de los maestros” (ADP, 2012, p. 7), y en consecuencia, y como ocurre con todo sindicato de acuerdo con su naturaleza contestataria, como afirmara Frías Fernández (2008), lleva a cabo diversos tipos de actividades de presión, o métodos de lucha, para hacer valer sus opiniones en las circunstancias en que entiendan que así lo ameriten.

Diferencias entre docentes del sector público y docentes del sector privado en materia de activismo sindical.

El Centro de Estudios en Políticas Públicas de Argentina, publica un documento de trabajo en el que asevera que los docentes presentan un cambio en la relación laboral atendiendo a quién sea su empleador directo. Fundamentan estas afirmaciones en que, a decir suyo, todas las investigaciones realizadas que toman en cuenta la conflictividad docente arrojan que hay menor nivel de conflictos de esta naturaleza en el sector privado de la educación que en el sector público (Centro de Estudios en Políticas Públicas, 2008).

En ese mismo orden, Loyo (2001) plantea que es una característica común a los sindicatos de profesores de América Latina el hecho de que estos están compuestos por más docentes pertenecientes al sistema público que a los centros educativos privados. Por vía de consecuencia, es posible encontrarse con un mayor nivel activismo sindical en los docentes que pertenecen a los centros netamente públicos que en otros centros, especialmente en los centros cuya gestión es privada.

Autopercepción y realidad.

La autopercepción de los y las docentes, a decir de Guillén García (1992), reviste gran significatividad, dado que posibilita el conocer y comprender la idea que tiene el profesor de sí mismo, ya sea a nivel general como en elementos determinados de su actividad docente.

García (1992) agrega que, partiendo de los hallazgos de investigaciones previas, la percepción que los profesores y las profesoras tienen de sí mismos es altamente positiva, hasta el punto de afirmar que suelen describirse como el enseñante ideal, percepción que contrasta con una descripción individual y objetiva. De suerte que ha de esperarse que no siempre la descripción que los docentes hacen de sí mismos coincida con su actividad real y sus costumbres prácticas.

Sin embargo, es normal que el docente se autoperciba como activista, aunque en la realidad no participe de manera activa del sindicato, pues, como apunta Loyo (2001), los sindicatos profesoraes trabajan bajo una lógica gremial y una lógica profesional. La lógica gremial es a la que dan mayor importancia, y es la que los lleva a enfocarse en las gestiones relativas a la negociación de condiciones laborales y reclamos de esta naturaleza en defensa de los miembros. La lógica profesional, a modo de complemento, es aquella que mueve al sindicato a acciones tendentes a restituir el prestigio de sus miembros en tanto profesionales.

La lógica gremial, esa que es más importante en el accionar del sindicato como organización y a la que se le da prioridad, no se limita a regir las acciones de los dirigentes del sindicato, sino que también influye directamente en el imaginario y en la forma de proceder de gran parte de los miembros. Esto explica que los docentes tiendan a autopercebirse como activos sindicalistas, aunque con sus acciones lo desmientan.

El sindicato desde la perspectiva de los docentes.

Tal como afirma Fischer-Bollin (2008), resulta bastante difícil hallar opiniones homogéneas en el cuerpo docente en lo que respecta a su sindicato, porque cada miembro tendrá sus razones muy personales para apoyar o no ciertas acciones. De ahí que se justifique el hallazgo de Álvarez Herrera et al., (2011), quienes en un estudio realizado en Costa Rica se encuentran con que los sindicatos van obteniendo una mejor valoración por parte de los docentes en la medida en que estos van teniendo más tiempo de labor. Es decir, que los docentes de menor tiempo trabajando como tales, le confieren menor importancia a la idea de pertenecer a un sindicato.

Es posible, como afirma Loyo (2001), que la propia opinión del docente respecto a su sindicato esté directamente influida por la presión que puede ejercer el gremio sobre sus miembros. Teniendo en cuenta esto, además del detalle que al respecto arrojan los doctores Varela Alfonso y Pérez Cruz (2011), que afirman que en nuestra región en los últimos años los docentes han sufrido una degradación tal de sus salarios que ha llevado a sus sindicatos a enfocar la mayor parte de sus acciones en la defensa de los derechos económicos y laborales de los docentes más que en cualquier otro aspecto, es posible encontrarse con opiniones de los docentes tendentes a ver como función de su sindicato la lucha por mejoras salariales por encima de cualesquiera otras posibles acciones.

Antecedentes

En México existe un sindicato que agrupa a la mayoría de los profesores del sistema educativo. Se trata del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y sobre éste se ha hecho un estudio que, entre otras cosas, y con un carácter muy similar al de esta investigación, busca dar cuenta de la existencia o no de lo que el autor denomina un efecto gremial en el desempeño de los docentes.

El estudio se titula Sindicalismo magisterial y desempeño docente en México. Una aproximación empírica, fue publicado en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, y su autor es Tapia G. (2017). A diferencia del presente estudio, aquel toma en cuenta ciertas variables provistas por la misma investigación y toma como muestra a escuelas primarias de trece entidades federativas de 32 que existen en México. En el caso de la presente investigación, las variables que Tapia utiliza para medir el nivel de calidad en el desempeño docente de su muestra, nos son ofrecidas por las evaluaciones de desempeño docente que realiza el Instituto Dominicano de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa (IDEICE); y la muestra es mucho más reducida, pues aquí sólo se pretende hallar los indicios de relación entre el nivel de sindicalismo y la calidad de los docentes, indicios que podrán ser investigados más a fondo en estudios posteriores.

Respecto a las preguntas que motivan la investigación, el estudio de Tapia (2017) en cierta medida comparte con este estudio una pregunta central, a saber, ¿existen diferencias en el desempeño de maestros gremializados y no gremializados?, sin embargo, en el estudio referido, además de las diferencias entre docentes gremializados y no gremializados, se abordan docentes de diferentes facciones del mismo sindicato bajo estudio.

En nuestro caso, se pretende responder a esta pregunta con un matiz cuantificable, pues se intenta establecer niveles de sindicalismo y, posteriormente, comparar los resultados en dos centros de gestiones de naturalezas distintas.

En los trabajos de Bensusán y Tapia (2013) se toma en cuenta la resistencia que ofrece el sindicalismo ante un proceso de reforma del sistema educativo que, entre otras cosas, buscaba maximizar el compromiso de los docentes con la calidad de la educación a través de medidas como puntuaciones favorables en evaluaciones de desempeño como condición de permanencia en el sistema educativo estatal y la realización de concursos para optar por las plazas docentes, entre otras.

Además, en el trabajo se expresa que frente a las cuestiones del tipo de las que mueven al presente estudio, existen dos posiciones preconcebidas que inducen al sesgo: una que presume, con actitud dogmática, una relación entre sindicalismo y la calidad educativa, (y por lo tanto no considera relevante su estudio), y otra que asume a priori que la actividad gremial no tiene ningún tipo de influencia en la calidad del desempeño de los docentes, por lo que instan a que los factores de índole gremial sean precisados conceptualmente y a “ponderar cuantitativamente su papel como variables explicativas del logro... con lo que se superarían posturas preconcebidas que sólo reproducen las actuales lagunas de conocimiento” (Bensusán & Tapia, 2013, pág. 567).

En lo que respecta a la función del sindicato profesoral y las acciones en pro de la calidad educativa que pueden llevar a cabo desde la perspectiva de los docentes, un estudio realizado en Costa Rica y publicado en la revista *Actualidades Investigativas en Educación*, concluye que, en opinión de los docentes participantes, los sindicatos tienen la obligación de contribuir al mejoramiento de la calidad laboral de los docentes.

El estudio tenía como objetivo “analizar la percepción que tiene el personal docente de Educación Inicial sobre su profesión y el papel que desempeña en la sociedad” (Álvarez Herrera, et al., 2011) y concluyó que los sindicatos van adquiriendo mayor relevancia en la medida en que los profesores van adquiriendo mayor experiencia en su trabajo docente. Es decir, a más años de servicio, mejor valoración del sindicato o mayor propensión a formar parte de uno.

Método

Diseño de la investigación

El enfoque utilizado en esta investigación es mixto, lo que implica recolección de datos cuantitativos y cualitativos. Específicamente, se utilizó el Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC).

Se trata de un diseño en el que se recogen datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente y se anidan unos en otros y se transforman en el tipo de datos que sea prioritario para realizar un análisis conjunto atendiendo a los fines de la investigación. En este caso en particular, fueron anidados y transformados los datos cualitativos en cuantitativos. El estudio es de tipo no experimental y transeccional, pues se observa el fenómeno tal y como se da en su contexto natural sin manipular las variables para documentar los efectos de unas sobre otras, y se recolectan y analizan los datos tal y como se presentan en un momento único.

Además, es de alcance exploratorio-descriptivo. Exploratorio porque se examina un fenómeno que ha sido poco estudiado, y descriptivo en tanto se especifican características importantes del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Participantes

Los participantes en el presente estudio son docentes en el sistema educativo formal preuniversitario que pertenecen al sindicato de manera activa o no. En ese tenor, fueron encuestados 26 docentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre 30 y 60 años de dos centros educativos seleccionados para tales fines. Fueron elegidos a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia y voluntario.

Técnica de recolección de datos

Se utilizó la técnica de la encuesta a través un cuestionario de elaboración propia al que se le denominó Nivel de activismo sindical atendiendo al objetivo que persigue revelar.

El instrumento

Se aplicó el cuestionario en dos centros educativos, uno de capital y gestión netamente públicos y otro de gestión privada y capital mixto (al que hemos llamado 'semiprivado').

El instrumento, que lleva por título Nivel de activismo sindical, es de elaboración propia y cumple con la validación de experto, pretende determinar el nivel de actividad de los docentes respecto a su sindicato. El instrumento contiene diez preguntas cerradas y dos preguntas abiertas. Se usan preguntas abiertas porque, de acuerdo con Hernández Sampieri et. al. (2014), posibilitan amplitud y profundización en las respuestas de los participantes, ofreciendo estas un complemento idóneo para captar la opinión del grupo más allá de lo limitado de preguntas cerradas.

El tipo de corrección es una escala tipo Likert de 5 con varios tipos de respuesta. De esa manera para las preguntas 1 y 2 puntos el literal "a" vale 1 punto y representa la ausencia de activismo y el literal "e" vale 5 puntos representa el mayor grado de activismo. Se aplicó en los recintos en que laboran los y las participantes y se interpreta del siguiente modo (a) Nada activo vale 1 (no está de acuerdo con el sindicato, ni asiste a sus convocatorias), (b) Muy poco activo es igual a 2 (No está de acuerdo con el sindicato, pero participa de algunas actividades), (c) Pasivo o poco activo es 3 (Está de acuerdo con el sindicato, pero participa de pocas actividades), (d) Activo es 4 (Está de acuerdo y participa de muchas de sus actividades), (e) Muy activo igual a 5 (Está totalmente de acuerdo con el sindicato, asiste y promueve las actividades).

Las preguntas 3 y 4 se contestan con una escala tipo Likert de 5 puntos donde 1 es nunca, 2 es pocas veces, 3 la mitad de las veces, 4 casi siempre y 5 siempre. En las preguntas 5, los valores son de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Para las preguntas 6 y 7 el puntaje es 1 es nunca, 2 es tal vez una vez al año, 3 una o dos veces al año, 4 una o dos veces al mes y 5 una o dos veces a la semana. Por último, las preguntas 8 y 9 se califican con 1 para A ninguna, 2 a muy pocas veces, 3 a la mitad de las veces, 4 casi todas y 5 a todas.

Las preguntas que arrojan indicadores mayores de activismo sindical son las que hacen referencia a acciones empíricamente verificables relativas al sindicato y sus actividades. Es el caso de las siguientes preguntas:

- Pregunta número 3: "¿Con qué frecuencia asiste a las actividades no protestales del sindicato? (reuniones, asambleas, elecciones, congresos)"
- Pregunta número 4: "¿Con qué frecuencia asiste a las actividades de protesta del sindicato? (huelgas, paros, manifestaciones, piquetes)"
- Pregunta número 6: "¿Qué tan seguido tiene contacto con otros miembros de la ADP para tratar asuntos relativos al sindicato?"

- Pregunta número 7: “¿Con qué frecuencia usted busca, escucha, comparte información relativa a las actividades del sindicato? Ya sea por WhatsApp, Instagram, reuniones, llamadas telefónicas, etc.”
- Pregunta número 8: “¿A cuántas actividades convocadas por el sindicato ha dado respuesta afirmativa el último año?”

La pregunta número nueve funge como pregunta control, pues su respuesta se puntúa de forma inversa a la respuesta de la pregunta número ocho.

Las preguntas que arrojan indicadores menores de sindicalismo son las que hacen referencia a preferencias meramente intencionales o a juicios de valor respecto al sindicato y sus actividades, pero que no refieren necesariamente a una práctica verificable. Es el caso de las siguientes preguntas:

- Pregunta número 1: “¿Qué tan activo se considera usted como miembro de la ADP?”
- Pregunta número 2: “¿Cómo considera usted la frecuencia con que el sindicato convoca a actividades que no son para protestar? (reuniones, asambleas, elecciones, congresos)”
- Pregunta número 5: “¿Considera justas las actividades de presión que realiza el sindicato para hacer sus reclamos? (huelgas, paros, manifestaciones, piquetes)”

Pregunta número 10: “¿Considera usted que la cantidad de actividades de presión que realiza el sindicato para hacer sus reclamos (huelgas, paros, manifestaciones, piquetes) es?” El análisis de los resultados obtenidos a partir de este instrumento se hizo teniendo un cuidado especial en traer a flote los sentidos y los significados expresados por los participantes y evitando sesgar sus valoraciones a partir de concepciones ajenas a las que intentan expresar. Además, se toma en cuenta que las experiencias que se relatan en cada respuesta son únicas y singulares. Sin embargo, a pesar de esa singularidad, el sentido que se puede revelar es pasible de ser comunicado, publicado y, encima, arroja luz respecto a lo que podría ser un sentimiento común.

Procedimiento

Se visitaron los centros educativos para informar sobre la aplicación del instrumento, los objetivos de la investigación y solicitar su anuencia.

En la visita pautada para la aplicación del instrumento, se solicitó a los docentes, por separado, llenar la encuesta, explicándoles previamente la intención de cada una de las preguntas.

Recogidos los datos, se procedió a crear la base de datos con las informaciones proporcionadas por los docentes, codificadas para tales fines. De la base de datos, trabajada en Excel, se procedió a realizar los gráficos a partir de estadísticos descriptivos.

Resultados

Descripción de la muestra

Se eligieron dos centros, uno público y uno semiprivado. La totalidad de los docentes encuestados de ambos centros forman parte de la nómina del Estado a través del Ministerio de Educación.

La muestra incluyó, al menos de los que especificaron su sexo, más personas de sexo femenino que de sexo masculino, aunque la diferencia porcentual es bastante reducida, como se muestra en la *Figura 1*.

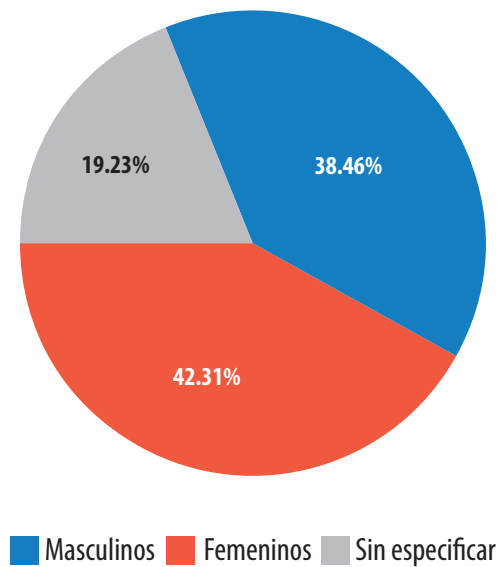


Figura 1. Distribución de los participantes por sexo.

Participantes por asignaturas

Como se puede apreciar en la *Figura 2*, la muestra estuvo compuesta por más profesores de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas que las demás asignaturas.

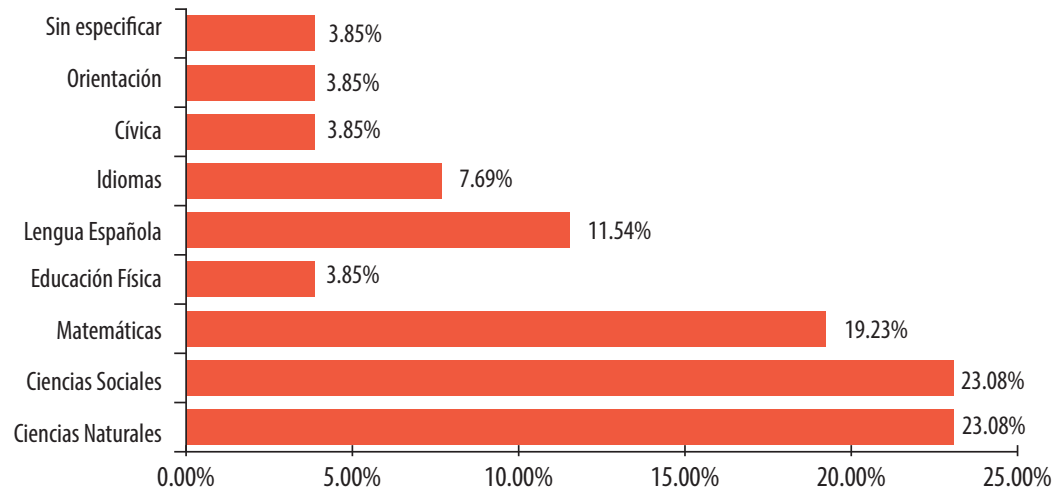


Figura 2. Distribución de los participantes por asignaturas

Resultados cuantitativos

Detalle global por preguntas

Con respecto a la autopercepción de docente sobre su nivel de activismo sindical, las respuestas fueron: un 46% dijo considerarse activo, mientras que un 23% se considera muy activo. Un 3.85% respondió que no es ni activo ni pasivo, mientras que un 7.69% dijo ser poco activo y un 19% dijo considerarse nada activo.

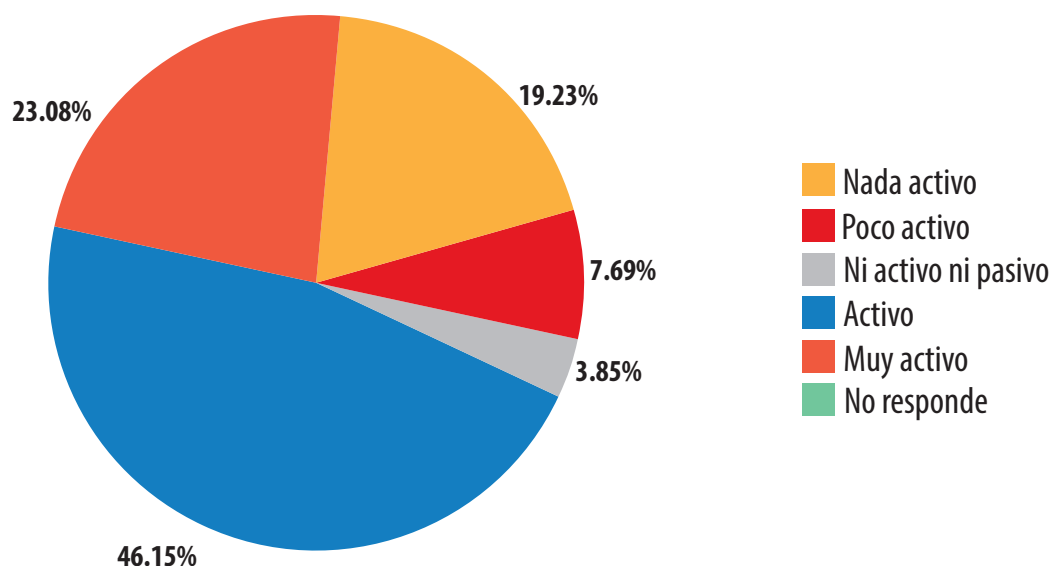


Figura 3. Autopercepción general de activismo sindical

Respecto a cómo valoran la frecuencia de las actividades convocadas por el sindicato que no son para protestar (reuniones, asambleas, capacitaciones, elecciones, etc.), de la totalidad de los participantes se obtuvieron las siguientes respuestas: un 15.38% de los docentes respondió no sé; un 11.54% dijo hallarla muy poca, mientras que sólo un 7.69% manifestó que eran demasiado; un 30.77% dijo que mucho y 34.62 por ciento dijo que poco, como puede apreciarse en la *Figura 4*.

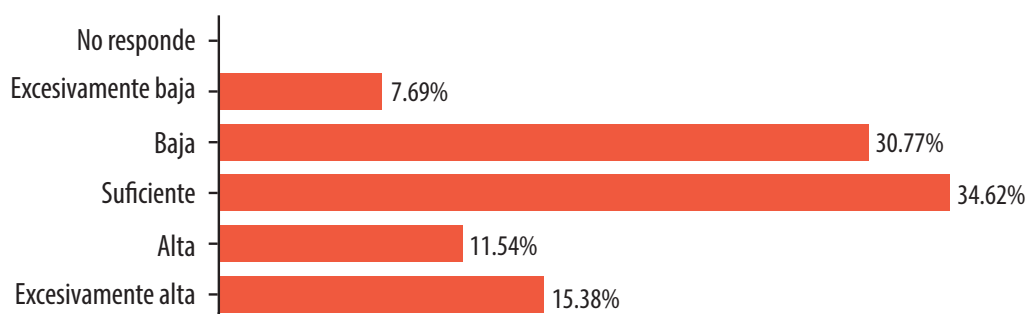


Figura 4. Valoración general de actividades no protestales.

En la pregunta sobre con qué frecuencia asiste a las actividades no protestales del sindicato (reuniones, asambleas, elecciones, congresos), las respuestas de los docentes se hallan distribuidas de la siguiente forma: un 23.08% dijo que nunca asiste, otro 23.08% que pocas veces asiste; un 34.62% dijo que asiste casi siempre y un 19.23% dijo que asiste siempre a las actividades no protestales que convoca el sindicato, tal y como se aprecia en la *Figura 5*.

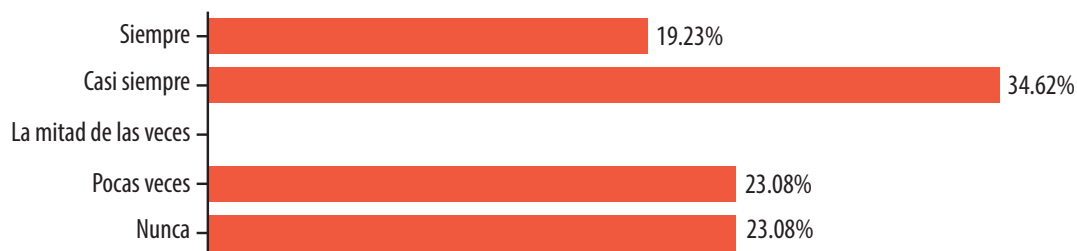


Figura 5. Frecuencia general asistencia actividades no protestales

A la pregunta sobre la frecuencia de asistencia a las actividades de protesta, un 26.92% dijo nunca asistir, 11.54% dijo que asiste pocas veces y el 26.92% dijo que asiste casi siempre, mientras que un 34.62% dijo que asiste siempre a las actividades de protesta convocadas por el sindicato, como se muestra en la *Figura 6*.

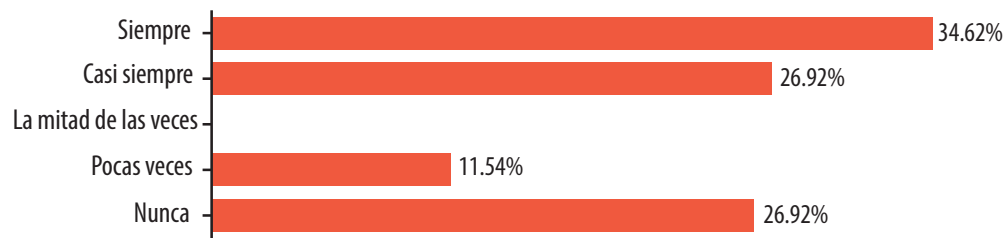


Figura 6. Frecuencia asistencia actividades de protesta

Cuando se les preguntó a los participantes si consideraban justas las actividades de presión que realiza el sindicato para hacer sus reclamos (huelgas, paros, manifestaciones, piquetes), respondieron como sigue: un 30.77% dijo estar muy de acuerdo, mientras que sólo un 7.69% respondió que estaba totalmente en desacuerdo. Un 19.23% dijo estar en desacuerdo, un 30.77% de acuerdo y un 7.69% manifestó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, como se muestra en la *Figura 7*.

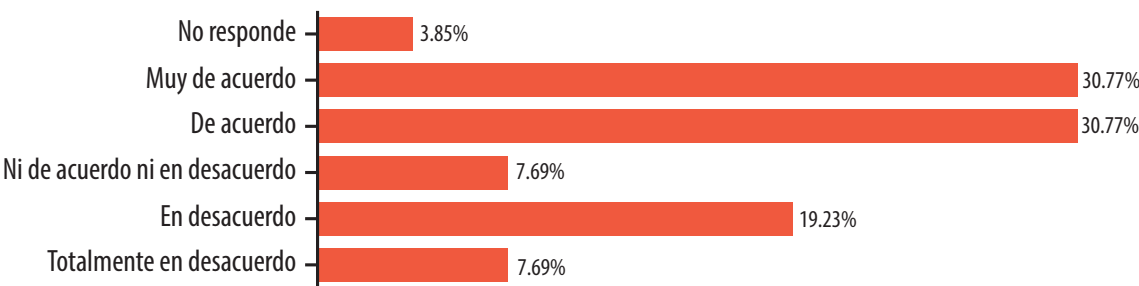


Figura 7. Valoración de los paros de docencia como justos.

Sobre el contacto que mantienen con otros miembros de la ADP para tratar asuntos relacionados a actividades del sindicato, un 30.77% dijo que tiene contacto una o varias veces al mes, mientras que un 23% dijo que nunca lo hace. Un 7.69% dijo tener contacto tal vez una vez al año, un 19.23% manifestó tener contacto unas dos veces al año y otro 19.23% respondió que tiene contacto con otros miembros del sindicato una o varias veces a la semana, como se muestra en la *Figura 8*.

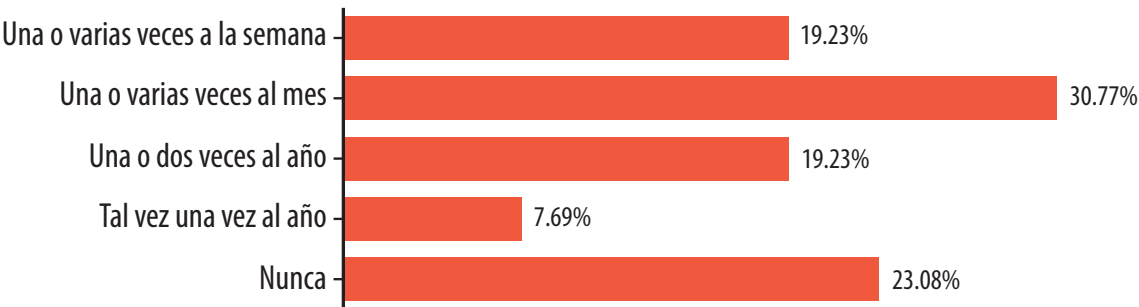


Figura 8. Contacto con el gremio.

Al preguntárseles por cuánto promueven el sindicato y buscan información sobre el mismo en los medios de comunicación tradicionales y digitales, las repuestas fueron: 34.62% dijo que lo hace una o varias veces al mes, 26% manifestó que una o dos veces al año busca y/o comparte información sobre el sindicato; 19.23% respondió que lo hace una o varias veces a la semana, mientras que un 15.38% expresó no hacerlo nunca y un 1.85% tal vez una vez al año, como se muestra en la *Figura 9*.

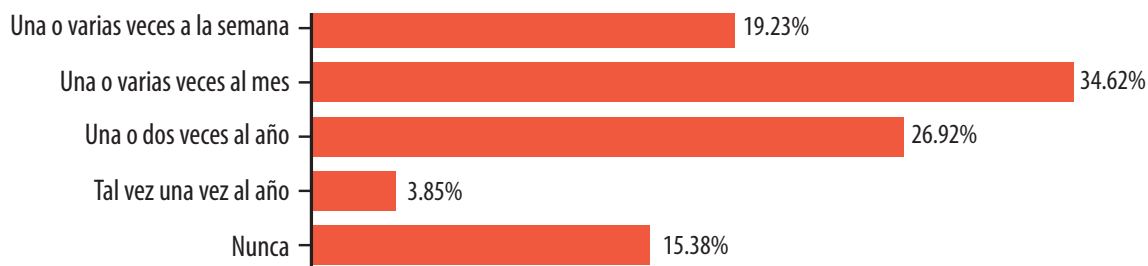


Figura 9. Cuánto promueve el sindicato.

Cuando se les cuestionó acerca de a cuántas actividades convocadas por el sindicato habían dado respuesta afirmativa el último año, el 34.62% respondió que a todas; un 19.23% dijo que sí casi a todas y 7.69% respondió afirmativamente a la mitad. El 11.54% de los docentes encuestados dijo haber dado respuesta afirmativa a muy pocas convocatorias del sindicato y un 26.92% a ninguna, como se muestra en la *Figura 10*.

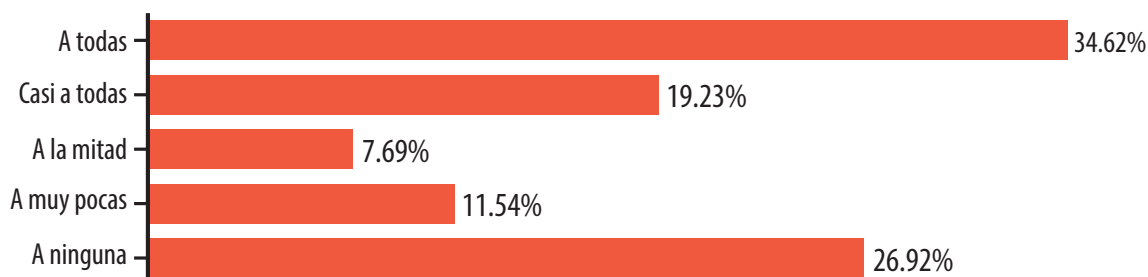


Figura 10. Disposición a participar del gremio.

Sobre si se habían negado a participar en alguna actividad en el último año, un 50% dijo no haberse negado a ninguna, un 15.38% dijo haberse negado a muy pocas, un 11.54% dijo haberse negado casi a todas y un 23.08% se negó a participar en todas las actividades convocadas por el sindicato, como se presenta en la *Figura 11*.

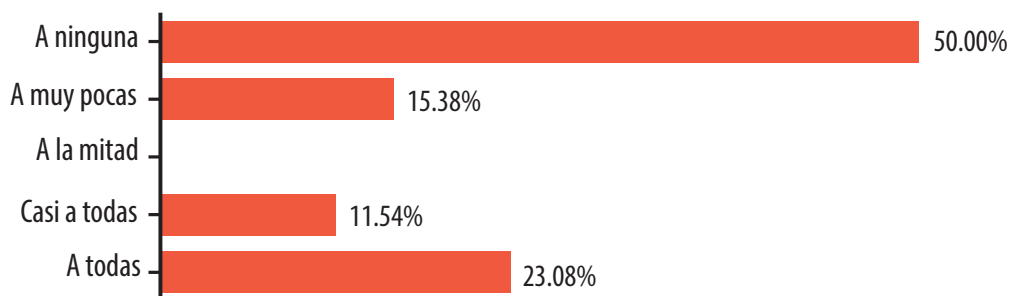


Figura 11. Negativa a participar del gremio.

A la pregunta de cómo consideran la cantidad de actividades de presión que realiza el sindicato para hacer sus reclamos (huelgas, paros, manifestaciones, piquetes), las respuestas fueron: un 7.69% dijo que excesivamente baja la cantidad, un 15.38% consideró que era baja. Un

46.15% dijo que era suficiente. 11.54% de los docentes consideraron que era alta la cantidad de actividades de presión y un 7.69% que es excesivamente alta, tal y como se muestra en la *Figura 12*.

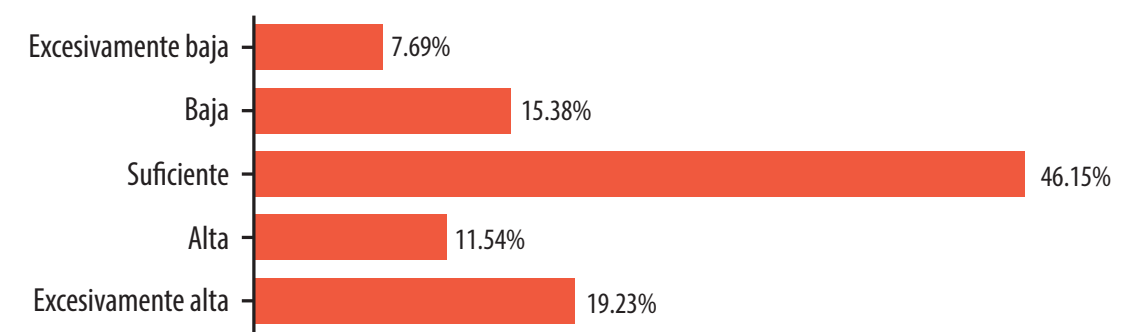


Figura 12. Valoración cantidad de actividades de presión.

Comparación de respuestas por centro

A la pregunta que busca explorar la autoconcepción del nivel de activismo de los docentes en tanto que miembros del sindicato que los agrupa, permitiéndoles expresar, en escala Likert, su autopercepción como sindicalistas; de los docentes del centro público, un 62.5% dijo considerarse activo, mientras que el restante 37.5% de los docentes manifestó considerarse muy activo como se muestra en la *Figura 3.1*.

Por su lado, y como puede verse en el gráfico siguiente, un 50% de los docentes del centro semiprivado dijo considerarse nada activo, un 20% se considera poco activo, el 10% no se considera ni activo ni pasivo y el restante 20% dice considerarse activo en el sindicato.

La ausencia de respuestas de valor bajo o medio (‘a,’b’o ‘c’) en las respuestas del centro público, da a entender que en ese centro los docentes se consideran más sindicalistas que lo que lo hacen los docentes que laboran en el centro semiprivado, cuyas respuestas, en un 80%, se hallan en los valores bajos o medio y ninguna en el rango más alto.

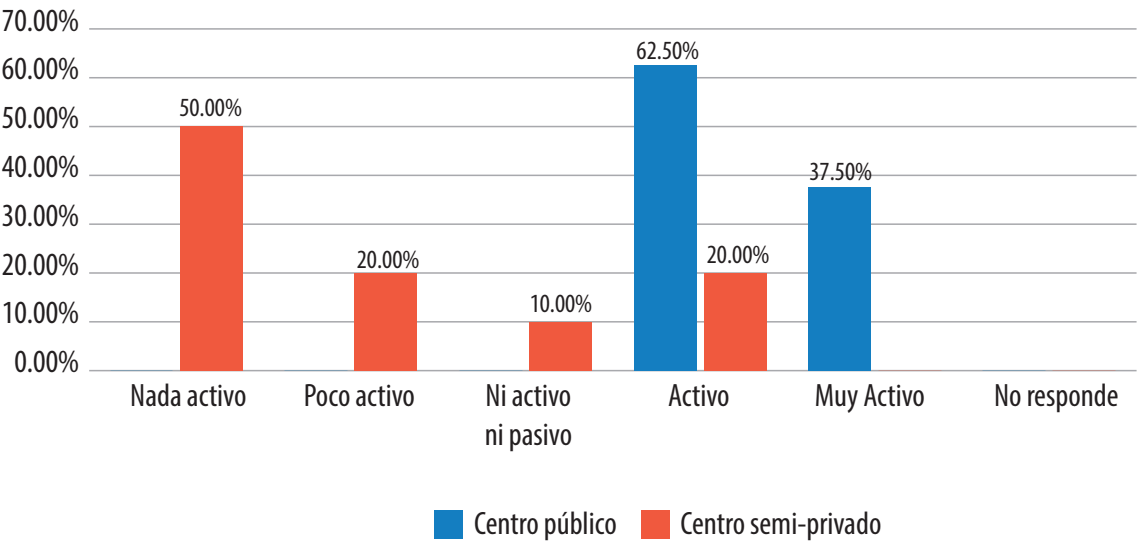


Figura 3.1. Autopercepción de activismo sindical.

Los participantes fueron cuestionados con el fin de establecer cómo valoran la frecuencia de las actividades convocadas por el sindicato que, aunque no son para protestar, suelen interrumpir los periodos ordinarios de docencia (reuniones, asambleas, capacitaciones, elecciones, etc.); asumiendo que un docente que no se identifique con el sindicato responderá negativamente (mucho o demasiado, en este caso), y un docente bastante identificado con su sindicato responderá positivamente (poco o muy poco).

Como puede verse en la *Figura 4.1*, los docentes del centro público respondieron como sigue: un 6.25% de los docentes respondió no sé; un 12.50% dijo hallarla muy poca, un 25% dijo que mucho y 56.25 por ciento dijo que poco. Ningún profesor manifestó hallarla demasiado alta.

La *Figura 4.1* muestra también que, de los docentes del centro semiprivado, un 30% respondió no sé; un 10% dijo hallarla muy poca, un 40% dijo que mucho y 20% manifestó hallarla demasiado alta.

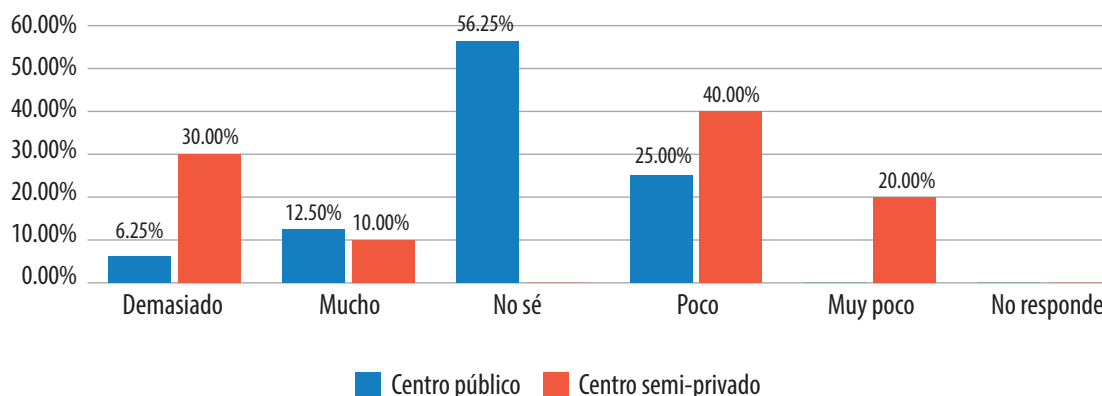


Figura 4.1 Valoración de actividades no protestales.

En la pregunta sobre con qué frecuencia asiste a las actividades no protestales del sindicato (reuniones, asambleas, elecciones, congresos), se busca ver, ya con las acciones más que con las intenciones, el nivel de apoyo que ofrecen los docentes al sindicato en este tipo específico de actividades.

Las respuestas de los docentes del centro público se hallan distribuidas de la siguiente forma: un 18.75% dijo que pocas veces asiste; un 50% dijo que asiste casi siempre y un 31.25% dijo que asiste siempre a las actividades no protestales que convoca el sindicato, como se muestra en la *Figura 5.1*.

La figura siguiente muestra que las respuestas de los docentes del centro semiprivado se hallan distribuidas de la siguiente forma: un 30% dijo que pocas veces asiste; un 10% dijo que asiste casi siempre. El restante 60% respondió que nunca asiste a las actividades no protestales del sindicato.

Las respuestas de los docentes del centro semiprivado se hallan distribuidas de la siguiente forma: un 30% dijo que pocas veces asiste; un 10% dijo que asiste casi siempre. El restante 60% respondió que nunca asiste a las actividades no protestales del sindicato.

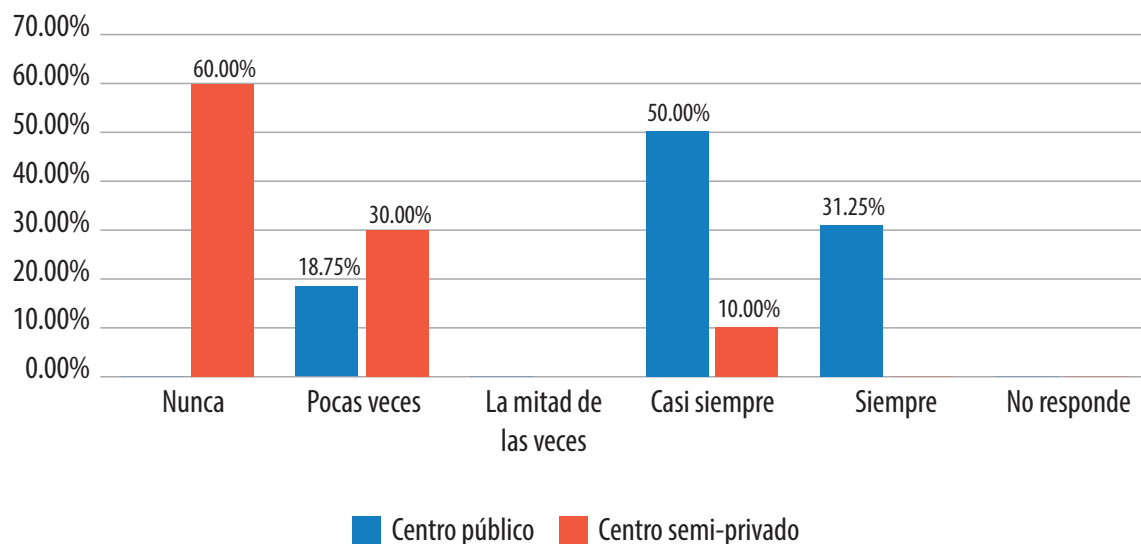


Figura 5.1. Asistencia a actividades no protestales.

Una pregunta sobre la frecuencia de asistencia a las actividades de protesta busca reflejar, además de un cierto nivel de correspondencia entre el apoyo a las actividades no protestales, el apoyo presencial a las protestas convocadas por el sindicato.

En el caso del centro público, un 6.25% dijo que asiste pocas veces, el 37.5% dijo que asiste casi siempre, mientras que el restante 56.25% dijo que asiste siempre a las actividades de protesta convocadas por el sindicato, como se muestra en la *Figura 6.1*.

La *Figura 6.1* muestra además que, del centro semiprivado, el 70% de los docentes dijo que no asiste nunca, el 20% respondió que asiste pocas veces y el 10% restante dijo asistir casi siempre a las actividades de protesta convocadas por el sindicato.

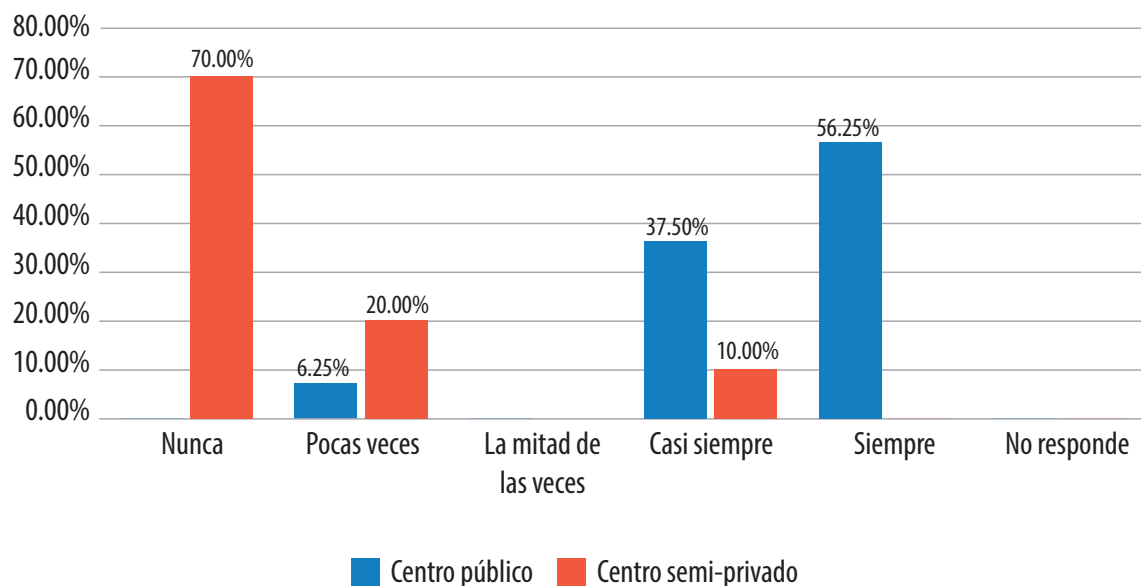


Figura 6.1. Asistencia a actividades de protesta.

La pregunta que se analiza a continuación busca determinar, a juicio de los docentes, qué tan justas consideran las protestas, asumiendo que una persona comprometida con el sindicato y sus actividades, consciente o inconscientemente, habrá de justificar sus acciones.

Cuando se les hizo la pregunta, en el centro público respondieron como sigue: un 50% dijo estar muy de acuerdo, mientras que sólo un 12.5% respondió que estaba totalmente en desacuerdo. Un 6.25% dijo estar en desacuerdo y un 31.25% manifestó estar de acuerdo, como se muestra en la *Figura 7.1*.

De los docentes del centro semiprivado un 40% dijo estar en desacuerdo, un 20% dijo no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 30% dijo estar de acuerdo y un 10% no responde.

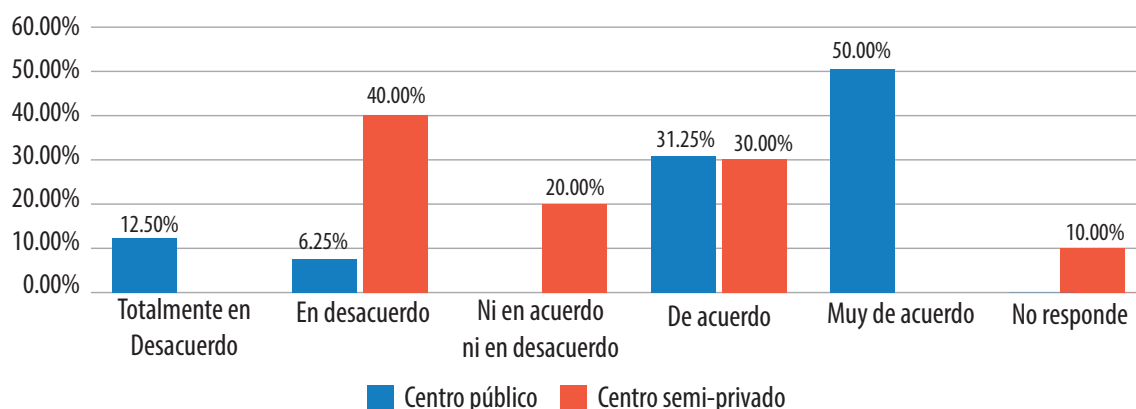


Figura 7.1. Cuán justos consideran los paros.

A los participantes se les cuestionó con el fin de obtener información sobre el contacto que mantienen con otros miembros del sindicato para tratar asuntos relacionados a sus actividades, actitud que revelaría qué tanto se relacionan en su vida cotidiana con el sindicato.

La *Figura 8.1* muestra que, de los docentes del centro público, un 43.75% dijo que tiene contacto una o varias veces al mes, mientras que un 6.25% dijo que nunca lo hace. Un 18.75% manifestó tener contacto unas dos veces al año y el 31.25% respondió que tiene contacto con otros miembros del sindicato una o varias veces a la semana.

El 50% de los docentes del centro semiprivado dijo que nunca tiene contacto con otros miembros para esos fines, un 20% dijo que tiene contacto tal vez una vez al año. El 20% manifestó tener contacto unas dos veces al año y el restante 10% de estos docentes respondió que tiene contacto con otros miembros del sindicato una o varias veces al mes, tal y como se muestra en la figura siguiente.

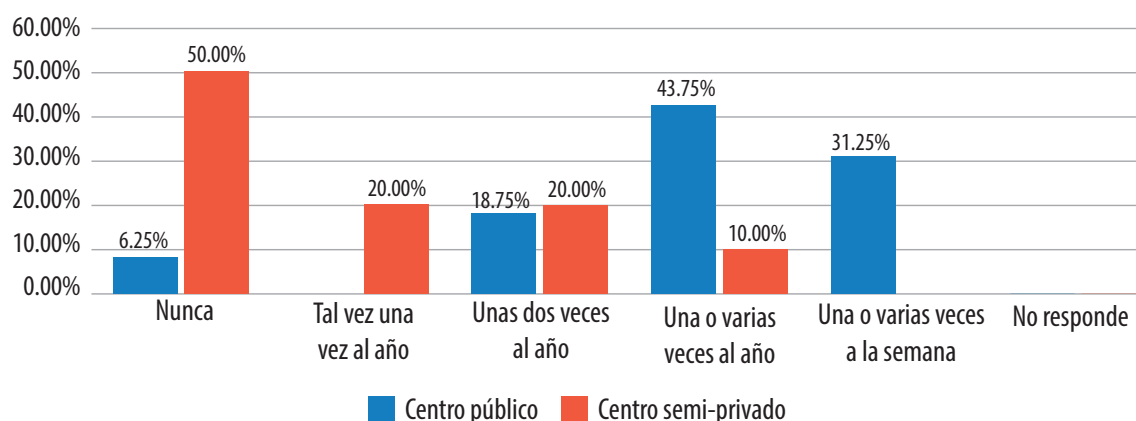


Figura 8.1. Contacto con el gremio.

A los participantes se les hizo una pregunta que busca establecer cuánto promueven el sindicato y buscan información sobre el mismo en los medios de comunicación tradicionales y digitales los docentes, lo que nos dirá cuán identificado se sienten con el sindicato en tanto en cuanto le promueven entre sus contactos virtuales y reales.

En el centro público las repuestas fueron: 43.75% dijo que lo hace una o varias veces al mes, mientras que un 6.25% dijo que nunca lo hace. Un 18.75% manifestó buscar y compartir informaciones unas dos veces al año y el 31.25% de los respondió que una o varias veces a la semana, como se muestra en la *Figura 9.1*.

De los docentes del centro semiprivado se obtuvieron las siguientes respuestas: 40% dijo que lo hace unas dos veces al año, un 30% dijo que nunca lo hace. Un 20% manifestó buscar y compartir informaciones o varias veces al mes y el 10% de estos docentes respondió que una o varias veces al mes busca y comparte información sobre el sindicato.

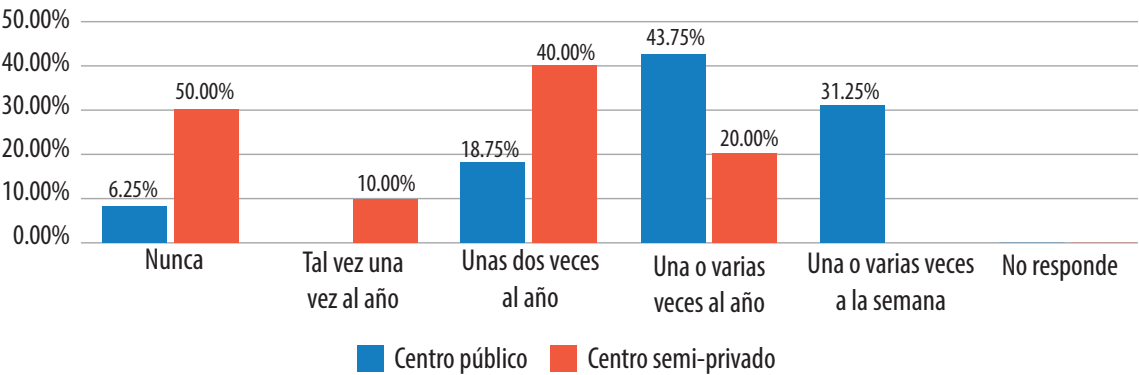


Figura 9.1. Promueve el gremio.

La pregunta analizada en el presente apartado busca establecer cuán interesados están en la realidad los docentes en apoyar las actividades que convoca el sindicato, sin importar la naturaleza de estas (protestales o no).

Cuando se cuestionó a los docentes del centro público, el 56.25% respondió que a todas; un 25% dijo que sí casi a todas y 12.5% respondió afirmativamente a la mitad. El 5.25% de los docentes dijo haberle dado respuesta afirmativa a muy pocas convocatorias del sindicato, como lo muestra la *Figura 10.1*.

Por el centro semiprivado, el 70% de los docentes respondió que a ninguna convocatoria dio respuesta afirmativa; un 20% dijo que sí a muy pocas y el 10% restante respondió afirmativamente casi a todas las convocatorias del sindicato.

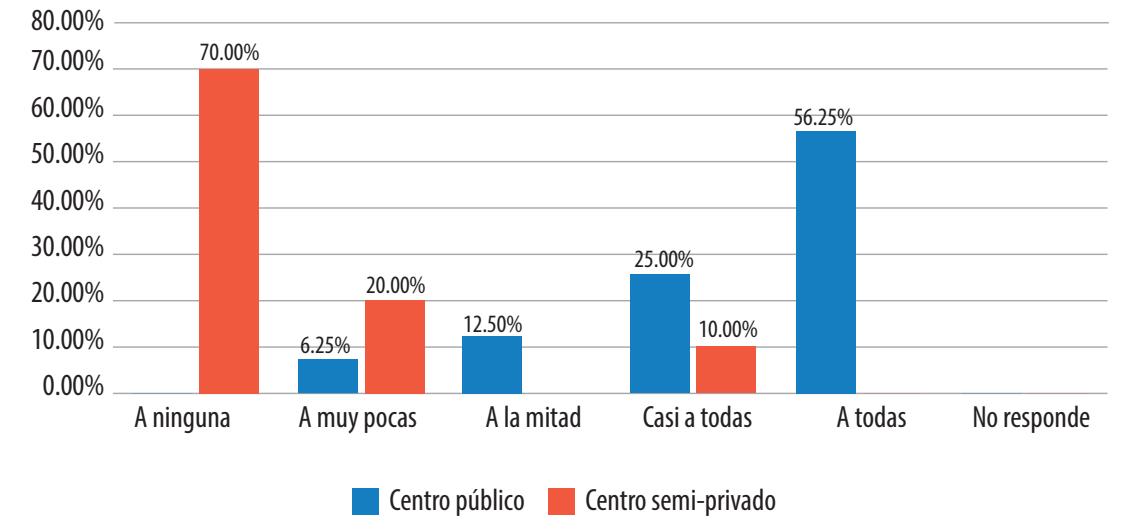


Figura 10.1. Disposición a participar del gremio.

La pregunta sobre cómo consideran la cantidad de actividades de presión que realiza el sindicato para hacer sus reclamos (huelgas, paros, manifestaciones, piquetes), con una escala de respuestas entre excesivamente baja hasta excesivamente alta, persigue determinar el nivel de aceptación o rechazo que puedan tener los docentes hacia las actividades mismas.

La *Figura 12.1* muestra que, en lo que respecta al centro público, las respuestas fueron: 12.5% dijo que es excesivamente baja la cantidad, mientras que un 18.75% consideró que era baja. Un 68.75% consideró que es suficiente. Ninguno de estos docentes consideró alta ni excesivamente alta la cantidad de actividades de presión que realiza el sindicato.

Los docentes del centro semiprivado respondieron a esta pregunta de la siguiente forma: 50% dijo que es excesivamente alta la cantidad, un 30% consideró que es alta. Un 10% consideró que es suficiente; y el otro 10% de estos docentes consideró baja la cantidad de actividades de presión que realiza el sindicato, como puede verse en la siguiente *Figura*.

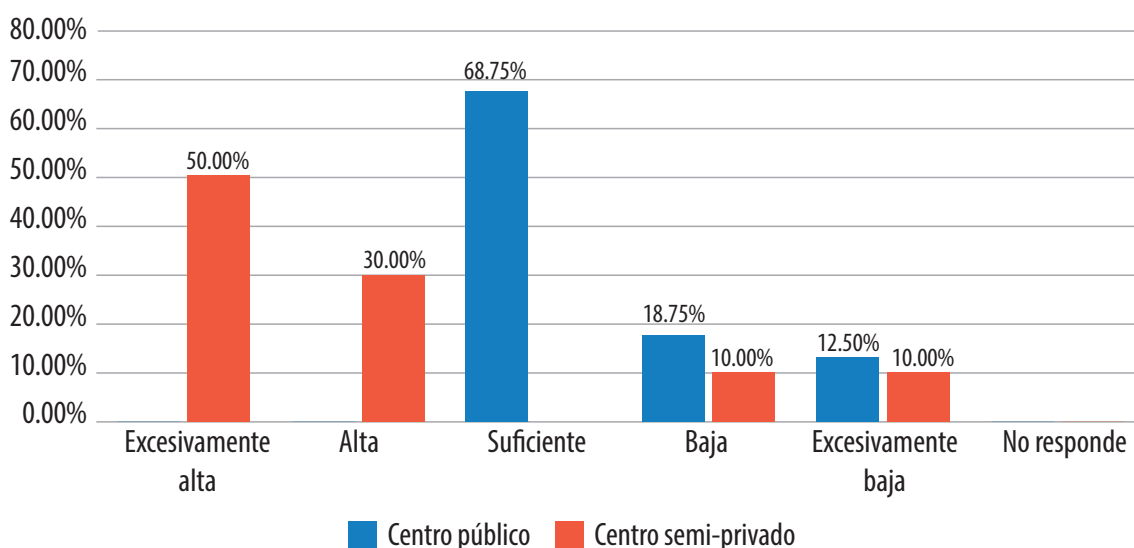


Figura 12.1. Valoración de la cantidad de actividades de presión.

Niveles de activismo

A partir de un análisis comparativo de la moda en las respuestas de los participantes con la pregunta de autopercepción de nivel de activismo, se puede determinar cuán activos son y cuán coherente es cada participante respecto a su autopercepción de su nivel de activismo sindical y las acciones que realiza que realmente determinan, en la práctica, cuán activo es. Es así como, tal como se verá en la Figura siguiente, se obtiene que el 84.62% de los encuestados mantuvieron coherencia entre su autopercepción como activistas y las acciones que realizan en el seno del gremio. El restante 15.38% tiene una autopercepción que no se corresponde con sus actividades reales.

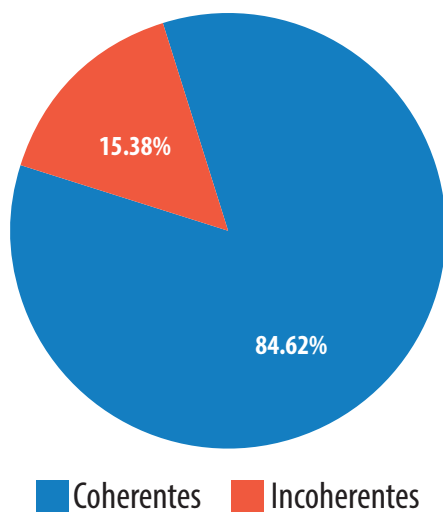


Figura 13. Coherencia entre autopercepción y activismo real.

Relación de activismo por centro.

Según se muestra en la *Figura 14*, en forma general, la respuesta promedio de los docentes encuestados se ubica en 3.6, mientras que la moda y la mediana se ubican en 4, lo que permite inferir un alto nivel de activismo sindical en términos generales.

Una vez segregados estos valores por centro, la situación es la siguiente:

En el centro público, la media es 4.05; mientras que la moda y la mediana coinciden en 4.

En el caso del centro semiprivado, la media se ubica en 2; mientras que la moda es el valor más bajo, 1, y la mediana se ubica en 1.75.

Estos datos arrojan que en el centro público el nivel de activismo sindical es mucho mayor que en el centro semiprivado.

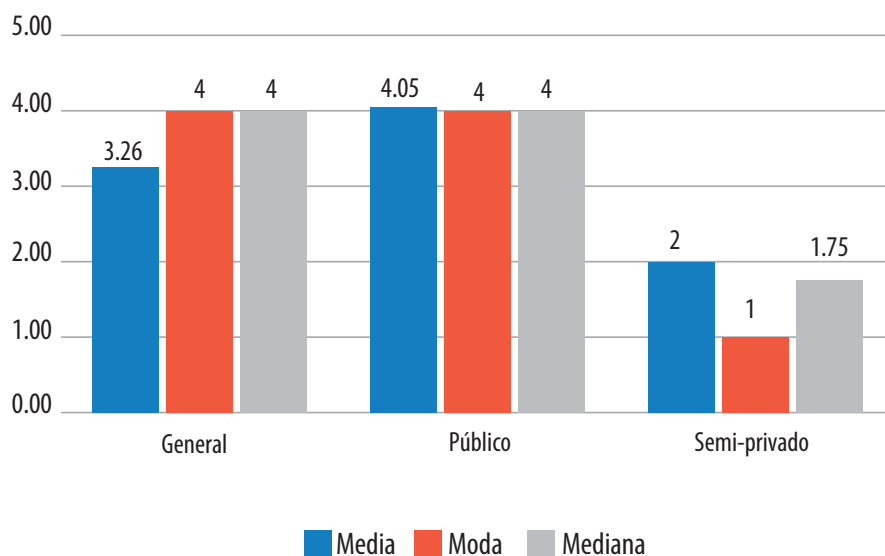


Figura 14. Medidas de tendencia central

Análisis cualitativo.

Perspectiva global.

El cuestionario “Nivel de activismo sindical” cuenta, además de las preguntas esbozadas anteriormente con respuestas en escala Likert, con tres preguntas abiertas en las que se persigue obtener la perspectiva de los docentes respecto al gremio y su relación con la calidad docente con toda la libertad posible y sin limitarles en sus respuestas.

La primera de estas tres preguntas persigue saber si el sindicato ha incidido de alguna manera en la labor del encuestado como docente.

Las respuestas positivas, en su totalidad, se enfocaron hacia si han recibido ayuda o colaboración del sindicato para resolver alguna situación. A parte de estas, hay algunas respuestas que valoran al sindicato como el organismo de defensa de los maestros, pues resuelve los problemas de los docentes frente a un Ministerio que, consideran, no ayuda lo suficiente para resolver los problemas de los maestros/as.

La figura siguiente (*Figura 15*), muestra la relación de respuestas positivas y negativas, así como el porcentaje que no quiso responder a esta pregunta. Como puede verse, de la totalidad de los encuestados, el 42.31% dijo que el sindicato no ha incidido en él/ella en alguna manera; el 34.62% de los docentes manifestó que sí, que el sindicato ha incidido en ellos, y el restante 23.08% de los docentes no respondió esta pregunta.

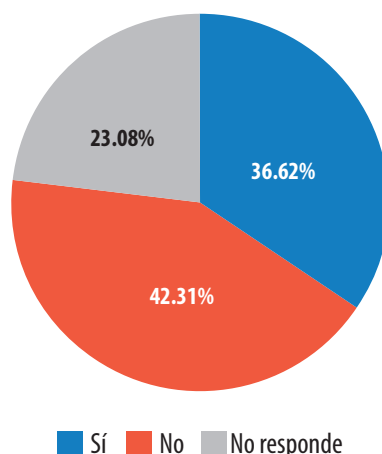


Figura 15. Incidencia del sindicato

Por otro lado, de las respuestas positivas, se obtuvieron explicaciones diversas de cómo ha sido esa incidencia del sindicato en los docentes. Como puede verse en la *Figura 16*, el 28.57% de las respuestas de los docentes coincidieron en que el sindicato ayuda y defiende a los maestros. 21.43% de las respuestas hace referencia a haber recibido ayuda del sindicato en asuntos relativos a traslados y 14.28% de las respuestas hace referencia a haber recibido ayuda del sindicato en asuntos relativos a las evaluaciones de desempeño docente.

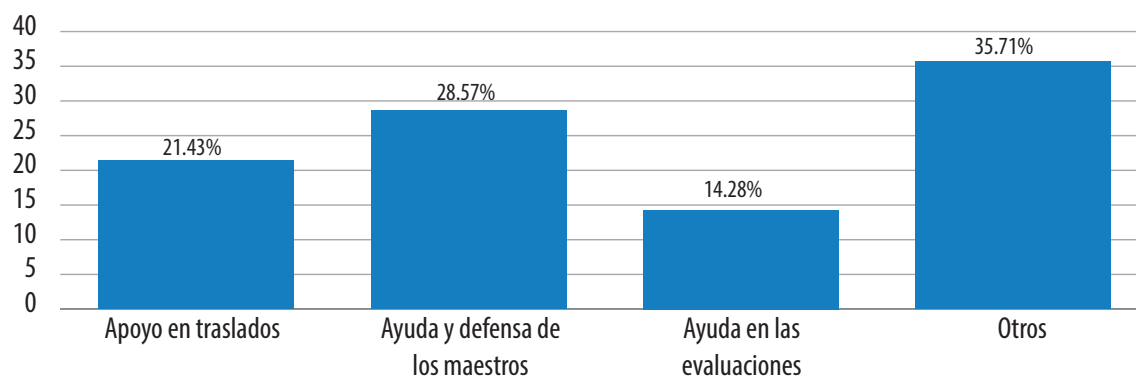


Figura 16. Incidencia de la ADP.

La segunda pregunta abierta busca complementar la anterior en caso de que el participante manifestara una incidencia positiva por parte del sindicato en el desempeño del docente y su calidad, pues le permite al encuestado expresar qué cosas entiende puede hacer el sindicato para contribuir al incremento de la calidad educativa.

Como puede verse en la *Figura 17* a continuación, las respuestas fueron diversas. Agrupadas en categorías por la similitud de las respuestas y atendiendo al aspecto a que hacen referencia, se obtienen los siguientes datos: 5.41% de las respuestas se apuntan hacia el hecho de que deben seguir como van; 29.73% se orienta hacia que el sindicato debe realizar acciones que impacten al alumnado; un 43.24% de las respuestas apuntan hacia la gestión de adquisición de competencias por parte de los docentes; 2.7% hace referencia a mejor gestión organizacional; 5.41% apunta hacia realizar acciones de impacto social; 8.11% de las respuestas sugieren una búsqueda de mejoría en la calidad de vida de los docentes y 5.41% no responde o dice no saber.

Dentro de la categoría de Impacto al alumnado, se encuentran respuestas que apuntan hacia la reducción de los paros de docencia y otras que propugnan por un enfoque hacia mejorar la alimentación escolar.

En cuanto a la reducción de los paros, se propone utilizar otras estrategias para la huelga que no sean las paralizaciones, apoyando así que los estudiantes tomen sus horas anuales correspondientes o casi completas. Además, hacer las reuniones los últimos viernes de cada mes; que se imparta docencia hasta el mediodía ya que así la calidad de la educación mejorará. Además, cuando se habla de mejora de la calidad se hace referencia a calidad del estudiante, formación del docente para mantener mayor nivel de calidad, luchar para que los maestros sean más suficientes en sus funciones, fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejoría de la calidad a través de la reducción de paros de docencia.

Finalmente, de las respuestas agrupadas en la categoría Competencias del docente, algunas apuntaron hacia la necesidad de que el sindicato se enfoque en colaborar con la capacitación de los maestros y se hace referencia a la gestión de charlas, talleres de planificación, cursos y capacitaciones de postgrado: diplomados, especialidades, maestrías y doctorados, para fortalecer la formación de los docentes. Otras respuestas agrupadas bajo la misma categoría se orientan hacia la propuesta de que el sindicato propicie una mejora de la calidad en términos más generales.

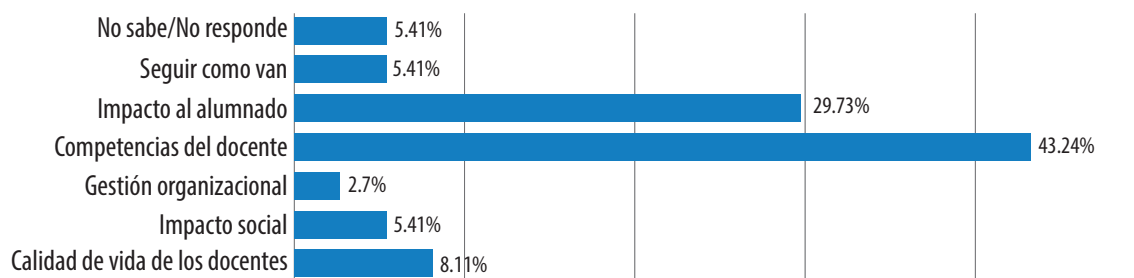


Figura 17. Oportunidades de mejora para el sindicato.

Ante la pregunta hecha con la intención de determinar a qué se refieren los docentes cuando hablan de calidad, las respuestas fueron clasificadas como se muestra en la *Figura 18* a continuación: 2.78% hizo referencia a una buena presentación; un 25% hizo referencia a aspectos relacionados con el compromiso del docente con su labor; el 5.56% de las respuestas hizo referencia a que el docente debe demostrar apertura; un 12.5% hizo referencia a buenas actitudes, 26.39% refería a buenas aptitudes y un 25% refería a buena conducta. Un 2.78% o no respondió la pregunta o dijo no saber.

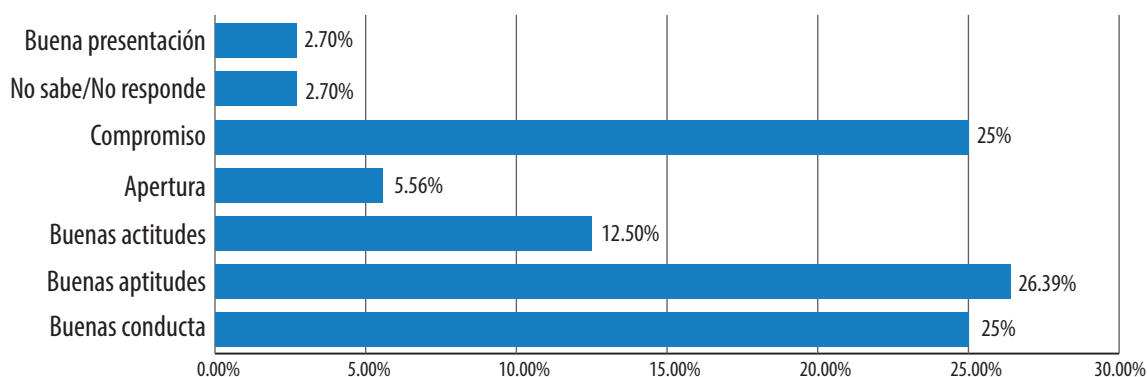


Figura 18. Características del buen docente

De forma puntual, se agruparon en la categoría Buena conducta las respuestas que hacían referencia a los siguientes conceptos: vocación, amor a sus estudiantes, dedicación, amabilidad, honestidad, entrega, comportamiento ético y respeto. En Buenas aptitudes se encuentran agrupadas respuestas que hacían referencia a planificar correctamente, mantenerse actualizado, estar capacitado, utilizar diferentes estrategias para la enseñanza y demostrar eficiencia. En Buenas actitudes se encuentran agrupadas las respuestas que hacen referencia a motivación, mostrar seguridad, ser entusiasta, innovador, creativo y aplicado. En cuanto a la categoría Apertura, contiene las respuestas relacionadas a ser evaluado por los estudiantes, mantener contacto con la comunidad y con los padres, y trabajar en equipo. En Compromiso se encuentran agrupadas las respuestas que hacen referencia a velar por el rendimiento académico de los estudiantes, puntualidad y responsabilidad.

En respuestas relacionadas con el hecho de utilizar diferentes estrategias de enseñanza, se vincula el uso de diferentes estrategias al aprendizaje significativo. Sobre la conducta y formación humana del docente, se hace referencia a tener una educación en valores que lo hagan consciente de la necesidad de un accionar acorde con el humanismo. En respuestas en las que se habla de planificar correctamente, se hace referencia, no sólo a planificar bien las clases, sino también a cumplir con lo planificado. Cuando se responde acerca de mantenerse actualizado, en algunas respuestas se hace referencia a la utilización de libros actualizados y acordes con las actualizaciones del currículo y, cuando se habla de que el docente debe ser capacitado, se hace referencia específicamente a tener los conocimientos necesarios para

enseñar, con una preparación académica adecuada, que demuestre ser capaz y actúe con profesionalidad, además de prepararse continuamente para tener las competencias necesarias y dominar los contenidos.

Comparativa de centros

A la pregunta que persigue saber si el sindicato ha incidido de alguna manera en la labor del encuestado como docente, los docentes de ambos centros respondieron, tal y como se muestra en la *Figura 15.1*. El mismo muestra que, mientras que en el centro público el 50% de las respuestas fue afirmativa, en el centro semiprivado las respuestas afirmativas solo representan el 10%. Las respuestas negativas, en el centro público alcanzan un 25% y en el centro semiprivado llegan al 70% del total de las respuestas ofrecidas en ese centro. Un 25% de los docentes del centro público no respondió a esta pregunta, mientras que, en el centro semiprivado, fue el 20% que no respondió.

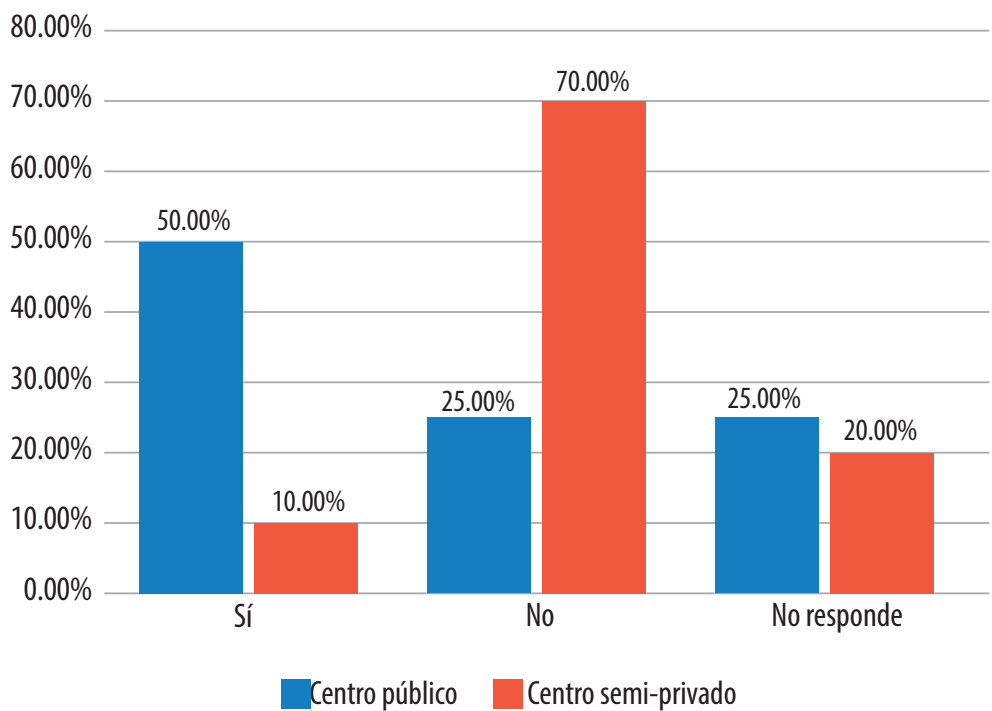


Figura 15.1. Incidencia del sindicato

De las respuestas positivas, se obtuvieron explicaciones diversas de cómo ha sido esa incidencia del sindicato en los docentes. Como puede verse en la *Figura 16.1*, de las respuestas obtenidas en el centro público el 33.33% apunta que el sindicato ayuda y defiende a los maestros. El 25% de las respuestas del centro público hace referencia a haber recibido ayuda del sindicato en asuntos relativos a traslados y 16.67% hace referencia a haber recibido ayuda del sindicato en asuntos relativos a las evaluaciones de desempeño docente. Un 25% hizo referencia a otros tipos de incidencias, como ayuda para lo que se denominó un “cambio de tarjeta” (Participante No. 15), ayuda con capacitaciones y mejora de la calidad de vida.

En lo que respecta al centro semiprivado, el 100% de las respuestas positivas revela que ha incidido en ellos en la entrega de la habilitación docente y en la gestión de pago de retroactivos.

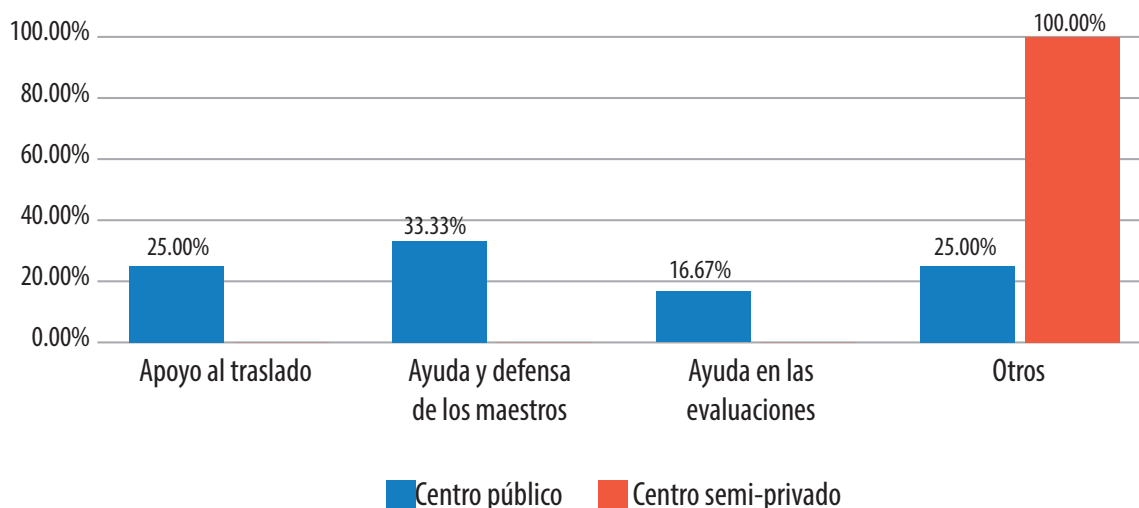


Figura 16.1. Incidencia de la ADP

La pregunta que busca permitir al participante expresar qué cosas entiende puede hacer el sindicato para contribuir al incremento de la calidad educativa, recibió respuestas diversas como se muestra en la *Figura 17.1*.

De los docentes del centro público, el 5% de las respuestas se apuntan hacia el hecho de que deben seguir como van, mientras que en esa misma dirección apunta un 5.88% de las respuestas del centro semiprivado; 30% de las respuestas de los docentes del centro público se orienta hacia que el sindicato debe realizar acciones que impacten al alumnado, mientras que un 29.41% de los docentes del centro semiprivado opina de un modo similar; un 35% de las respuestas del centro público apunta hacia la gestión de adquisición de competencias por parte de los docentes, y del centro semiprivado, un 52.94% de las respuestas se enfoca en esta categoría; 5.88% de las respuestas de los docentes del centro semiprivado hace referencia a mejor gestión organizacional, mientras que esta categoría no fue tomada en cuenta en las respuestas del centro público; 5% de las respuestas obtenidas en el centro público apunta hacia realizar acciones de impacto social, mientras que un 5.88% de las respuestas del centro semiprivado se orientan hacia la misma necesidad; 15% de las respuestas del centro público sugiere una búsqueda de mejoría en la calidad de vida de los docentes, mientras que en el centro semiprivado esta categoría no fue tomada en cuenta por los participantes. Sólo en el centro público se obtuvo contestaciones tendentes a no responder a la pregunta. Estos constituyen un 10% de los participantes.

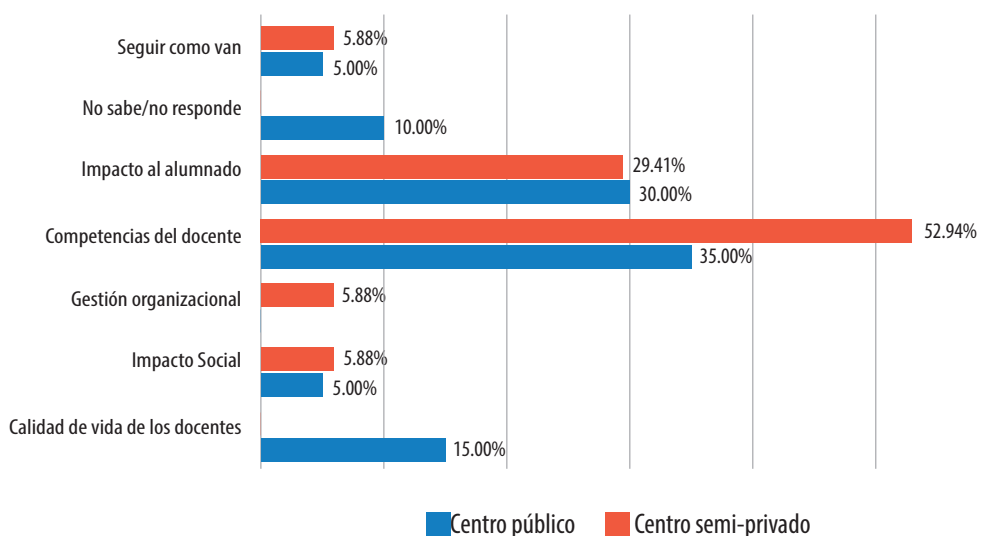


Figura 17.1. Oportunidades de mejora del sindicato.

Ante la pregunta hecha con la intención de determinar a qué se refieren los docentes cuando hablan de calidad, como puede verse en la *Figura 18.1*, hubo respuestas cuyas categorías son exclusivas del centro público. Es el caso de las respuestas agrupadas en No sabe/No responde y Buena presentación, que tienen, ambas, un 4.65% de las respuestas del centro público. Igualmente, del centro público, un 23.26% hizo referencia a aspectos relacionados con el compromiso del docente con su labor, mientras que del centro semiprivado, las respuestas agrupadas en esta categoría, alcanzan el 27.59%; el 3.45% de las respuestas del centro público hizo referencia a que el docente debe demostrar apertura, mientras que en el caso del centro semiprivado, las respuestas en esta dirección ascienden al 6.98%; un 11.63% de las respuestas del centro público hizo referencia a buenas actitudes, mientras que del centro semiprivado, un 13.79% lo hace. Del centro público, un 27.91% de las respuestas refería a buenas aptitudes, y del centro semiprivado, estas respuestas llegan al 24.14%. El 20.93% de las respuestas del centro público refiere a una buena conducta como indicador de calidad en el docente, mientras que, de las respuestas del centro semiprivado, un 31.03% valora esta categoría como indicador de calidad.

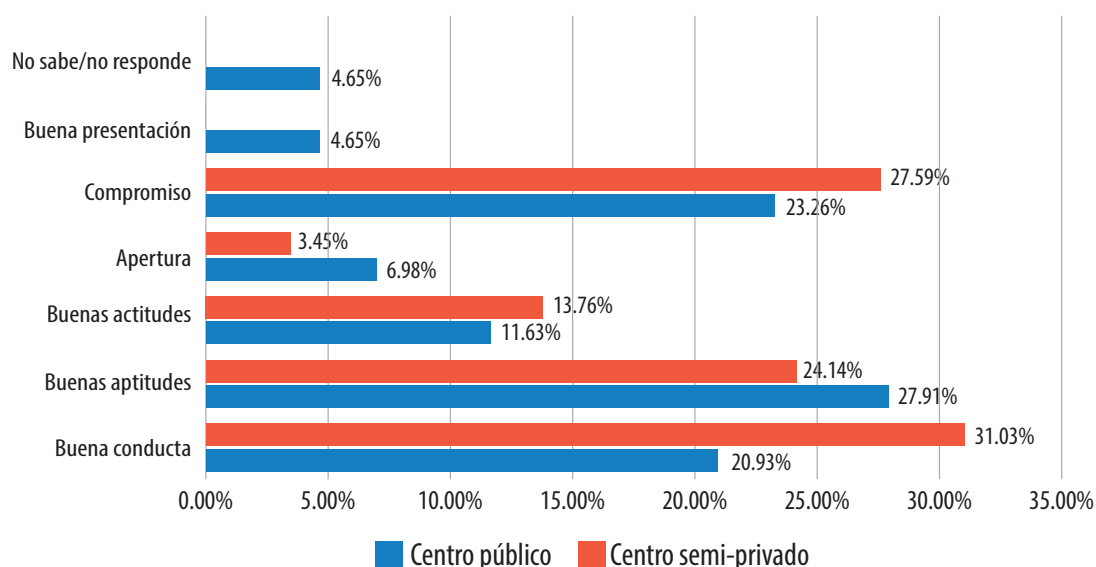


Figura 18.1. Características del buen docente.

Discusión

Los resultados analizados muestran que los docentes del centro público difieren de los del centro semiprivado tanto en lo que respecta a su nivel de activismo sindical como a la percepción que manifiestan tener del sindicato que los agrupa.

Los docentes entienden que su sindicato juega un papel importante en el rumbo de la educación en el país, y por ello recomiendan realizar ciertas acciones que ellos creen pertinentes para colaborar que el sindicato coadyuve a aumentar y mantener la calidad educativa. No obstante, los hallazgos arrojados por la presente investigación coinciden con las afirmaciones de Machicado (2010), quien establece que la actividad sindical está ligada a una ideología que nace con la intención de defender los intereses de los trabajadores, en un momento de la historia en el que las nuevas formas de trabajo se convertían en una posible amenaza contra la dignidad humana de los empleados. De ahí que la relación sindicato-empleadores tenga, desde su origen mismo, una tendencia hacia la fricción, pues el sindicato nace para hacer presión al empleador en favor del empleado. Es por ello por lo que, tal y como se muestra en Barba (2009), la relación sindicato-Estado, en nuestro caso, no es una relación que tienda a la armonía, sino que, por el contrario, los docentes participantes de este estudio muestran una marcada desconfianza en su empleador, que, en este caso, se trata del Estado.

En ese tenor, tal y como afirma Frías Fernández (2008), la fuerza de los sindicatos radica en el hecho de que son organizaciones que representan una gran variedad de intereses individuales que terminan transformando en intereses colectivos. Esta conexión y diversidad se ven expresadas en el presente estudio, en el hecho de que los participantes más sindicalistas, mientras, por un lado, enuncian actividades muy diversas que los llevan a ver, particularmente, al sindicato como su aliado y defensor, por otro, demuestran un apoyo real con participaciones en las actividades a las que su gremio les convoca -sean estas de protesta o no.

Partiendo de los resultados presentados, los docentes del centro público se muestran mucho más propensos a darle apoyo al sindicato en todas sus actividades, defenderle y representarle que los docentes del centro de gestión privada. Sin embargo, como el profesorado transfiere a los sindicatos un reconocimiento importante por el hecho de que han sido entes importantes en la construcción de identidades nacionales por medio de la educación y de que han jugado un rol decisivo en procesos políticos importantes, el sindicato consigue ejercer una cohesión fuerte entre sus miembros y termina influenciándole tal y como afirmara Loyo (2001). De esto se desprende una justificación al hecho de que los docentes, no solo se autoperciban como sindicalistas muy activos, sino que realmente den su apoyo sincero (pero influenciado) al sindicato. Empero, hay que tomar en cuenta que, como afirma Orozco (2018) las acciones humanas no se pueden explicar simplemente partiendo de un factor o una causa única, ya que existe una diversidad incalculable de estímulos que pueden conminar a una persona a actuar de tal o cual forma. De modo que la postura de Loyo (2001) no es la única explicación posible a esa identificación del profesorado con su sindicato.

En lo que respecta a la reacción frente al Estado y el sindicato, existen marcadas diferencias entre los docentes del centro público y los del centro semiprivado. Esto corrobora las aseveraciones que se desprenden del Centro de Estudios en Políticas Públicas (2008), en cuanto a que el comportamiento de los docentes de los centros privados es muy distinto al comportamiento de los docentes de los centros privados cuando de su empleador se trata y, por asociación, en su actividad sindical en tanto el sindicato, como ya se ha afirmado, tiene una naturaleza contraria a los empleadores, sean estos personas particulares (o instituciones privadas) o se trate del Estado. Esto podría dar una explicación plausible al hecho de que los docentes del centro público muestren una mayor tendencia al sindicalismo que los docentes del centro semiprivado.

Tanto en el centro público como en el centro semiprivado, los docentes lucen coherentes cuando se compara su visión personal como sindicalistas con sus actividades cotidianas. Es decir, que, visto de manera general, la percepción del nivel de activismo de los docentes coincide en los hechos con el apoyo que le dan al sindicato. Estos hallazgos no se corresponden con las afirmaciones de Guillén García (1992), que sugiere que los docentes suelen verse de una manera idealizada, distinta a como actúan en la realidad. En este caso específico, los docentes muestran una coherencia bastante sustancial entre cómo se visualizan en tanto que activistas sindicales y cuán sindicalistas son en la realidad. Dato que también contradice las afirmaciones de Loyo (2001), que plantea que la autopercepción de los docentes suele ser hacia mayor sindicalismo del que en realidad practican.

La perspectiva de los docentes de su propio sindicato es bastante heterogénea. En esto el presente estudio coincide con las afirmaciones de Fischer-Bollin (2008), quien asegura que es difícil encontrar opiniones homogéneas entre los docentes respecto al sindicato que los agrupa y representa. Esto sucede, a decir suyo, porque cada miembro del sindicato aduce a unas razones muy particulares cuando se decide a formar parte activa o no de un gremio.

Conclusiones y recomendaciones

Diferencias entre los docentes del centro público y el centro semiprivado en materia de activismo sindical

Cuando los participantes fueron cuestionados con el fin de establecer cómo valoran la frecuencia de las actividades convocadas por el sindicato que, aunque no son para protestar, suelen interrumpir los periodos ordinarios de docencia (reuniones, asambleas, capacitaciones, elecciones, etc.) -asumiendo que un docente que no se identifique con el sindicato respondería negativamente (mucho o demasiado, en este caso), y un docente bastante identificado con su sindicato respondería positivamente (poco o muy poco)- los docentes del centro público, en su mayoría respondieron entre poco y muy poco. Ningún profesor del centro público manifestó hallarla demasiado alta.

En lo que respecta a los docentes del centro semiprivado, la mayoría manifestó hallarla mucha o demasiado alta.

De acuerdo con estos datos, el centro público exhibe mayor acuerdo con la frecuencia de actividades no protestales, pero cuenta con un 25% de sus docentes que consideran que es alta la cantidad de actividades que no son para protestar. En el centro semiprivado, por su lado, sólo un 10% de sus docentes consideró muy baja la frecuencia de convocatorias, lo que demuestra una aversión hacia este tipo de actividades.

En cuanto a la frecuencia con que asisten a las actividades ya sean estas protestales o no -acción que demuestra, ya con los actos más que con las intenciones, el nivel de apoyo que ofrecen los docentes al sindicato-, los docentes del centro público dijeron que asisten casi siempre, mientras que los docentes del centro semiprivado en su mayoría respondieron que nunca asisten a las actividades no protestales del sindicato.

Esos datos muestran que el centro público tiene una alta presencia en las actividades que convoca su sindicato que no implican algún tipo de protesta, mientras que en el centro semiprivado la realidad reflejada en los datos levantados es distinta: se evidencia un tímido apoyo a las actividades convocadas por el sindicato.

En cuanto a qué tan justas consideran las protestas que lleva a cabo el sindicato, en el centro público una gran parte de los docentes se halla fuertemente comprometido con el sindicato y sus protestas, pues las considera bastante justas. Los docentes del centro semiprivado, por su parte, muestran también un cierto apoyo moral a estas actividades, pues un 40% está en desacuerdo con la afirmación de que son justas.

Los datos recabados también muestran que los docentes del centro público tienen una alta interacción con otros miembros del sindicato en su vida cotidiana, mientras que los docentes del centro semiprivado tienen muy poco o ningún contacto con miembros del sindicato con la finalidad de tratar asuntos relacionados al mismo. Además, los docentes del centro público promueven el sindicato y buscan información sobre el mismo en los medios de comunicación tradicionales y digitales los docentes con mucha frecuencia; mientras que los docentes del centro semiprivado se muestran bastante pasivos en cuanto a la promoción y búsqueda de informaciones relativas al sindicato. Esto queda evidenciado en el 60% de los docentes del centro privado que afirmó entre cero y dos veces al año, lo hace.

Cuando los participantes en el presente estudio expresaron cuán activistas se perciben, de los docentes del centro público, el total de docentes del centro público dijo considerarse altamente activo en su sindicato. Sin embargo, el panorama cambió radicalmente en el centro educativo semiprivado. En este, el total de los docentes dijo considerarse con un bajo nivel de activismo sindical.

Las actividades humanas, por distantes que parezcan en su realización, suelen tener conexión y repercusión las unas en las otras cuando del mismo sujeto se trata. Partiendo de este postulado, es lógico inferir que la vida social de una persona que se dedique a la docencia puede tener cierto nivel de repercusión en su actividad laboral. Es el caso del activismo sindical, actividad que, por demás, en el caso de los docentes, está íntimamente ligada a sus labores.

En el caso que nos compete, el activismo sindical de los docentes resulta relevante, en orden de percibir, ya en estudios posteriores, cuán influyente puede ser una actividad en la otra.

En definitiva, los datos indican que los docentes del centro público tienen una mayor tendencia hacia la filiación sindical que los docentes del centro de gestión privada. Sin embargo, fuera de la rigidez de los datos cuantitativos, pueden existir explicaciones diversas a estas respuestas, entre las que se encuentra el hecho de que desde la gestión del centro semiprivado se promueve un escepticismo frente al sindicato y las finalidades de sus actividades. Con esto no se afirma que los docentes no estén actuando libremente, pues, aunque desde el centro semiprivado no se apoyen las actividades sindicales y, consecuentemente se le pida a los profesores que trabajan allí no apoyar suspensiones de docencia, todo docente, en última instancia, tiene la libertad de cambiar de lugar de trabajo, agotando los procedimientos establecidos por el Ministerio de Educación para realizar traslados de personal, que es quien gestiona la nómina docente de estos centros. Pero no deja de ser cierto que existe la posibilidad de que en algunos casos la decisión de no apoyar al sindicato, o incluso el hecho de no considerarse miembros activos, esté influida por este espíritu del centro.

Coherencia entre cuán activo se percibe el docente cuánto lo refleja en la realidad

En términos generales, el nivel de activismo arrojado por el instrumento aplicado coincidió con la autopercepción de los docentes. El 84.62% de los encuestados mantuvieron coherencia entre su autopercepción como activistas y las acciones que realizan en el seno del gremio y sólo el 15.38% tiene una autopercepción que no se corresponde con sus actividades reales.

En los casos particulares, los datos arrojan que en el centro público la autopercepción del nivel de activismo sindical es mucho mayor que en el centro semiprivado.

Las acciones del sindicato desde la perspectiva de los docentes

Para una parte importante de los docentes participantes en el presente estudio, el sindicato tiene incidencia en sus labores y su desempeño. Muchos de ellos valoran el hecho de que el sindicato ayuda y defiende a los maestros dándoles apoyo en temas relativos a traslados, pagos de incentivos y cambios de categorías. Sin embargo, ningún docente afirmó haber recibido capacitación o facilidades para ello por parte de su sindicato.

Respecto a las acciones que puede llevar a cabo el sindicato para contribuir al incremento de la calidad educativa, los docentes en su mayoría se inclinaron hacia el hecho de que el sindicato debe realizar acciones que impacten tanto al alumnado como a los docentes, gestionando becas para que los primeros concluyan sus estudios universitarios y capacitaciones para que los segundos adquieran las competencias necesarias para estar a la altura de los tiempos.

En conclusión, de lo anterior se desprenden los siguientes postulados:

- » Los docentes del centro público exhiben mayor acuerdo con la frecuencia de convocatorias a actividades (sean estas de protesta o de cualquier otro tipo) hechas por el sindicato, que los docentes del centro semiprivado.
- » Aunque en el centro público la incidencia es mayor, en ambos centros existen profesores con alto nivel de activismo sindical.
- » La autopercepción de los docentes en materia de activismo sindical personal coincide con sus acciones cotidianas de cara al sindicato.
- » Los docentes reconocen que el sindicato incide en su labor docente y que puede llevar a cabo acciones que hasta ahora no realiza para contribuir al aumento de la calidad educativa.

Recomendaciones

Esta investigación deja abierto el camino para evaluar la relación entre el activismo docente y la calidad de la educación. Esto así porque, en muchos de los casos, las actividades de presión que lleva a cabo el sindicato afectan el desenvolvimiento normal de los periodos de docencia oficialmente contemplados y, probablemente, sus actividades paralelas a las actividades propias de los centros educativos previstas en el Sistema Educativo afectan también la preparación y actualización académica y el desempeño de los docentes que se muestran a favor de esas manifestaciones y las apoyan. Es por esta última razón que queda pendiente analizar en qué medida las actividades gremiales pueden influir en la calidad del desempeño del docente y, por consiguiente, en la calidad de la educación dominicana.

Se recomienda, además, diseñar un sistema de capacitación individual para el desarrollo de los docentes, que puede hacerse conjuntamente entre el Estado y el sindicato de los profesores y así suplir las necesidades particulares de cada uno con miras a que cada maestro pueda cumplir los requerimientos específicos de su área de docencia y reforzar las áreas en que pueda presentar debilidades o mayor interés. Este sistema puede tomar en cuenta las evaluaciones de desempeño docente para estos fines y la formación puede consistir en talleres, cursos y estudios de tercer y cuarto nivel, y vincular los incentivos al cumplimiento con esas capacitaciones.

Referencias

- Álvarez Herrera, M., Arley Guevara, A., Gazel Gazel, A., González López, M., Gutiérrez Valverde, K., & Vargas Herrera, A. (2011). Percepciones del personal docente en Educación Inicial sobre su profesión en el papel que desempeñan en la sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-23.
- Aparicio, J. J., & Rodríguez Moneo, M. (2016). La calidad de la educación como determinante del progreso de los países y la calidad del profesorado como determinante de la calidad de la educación. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1(44), 41-66.
- Asociación Dominicana de Profesores. (2012). *Estatutos. Reglamento electoral y disciplinario*. Santo Domingo, Rep. Dom.
- Asociación Dominicana de Profesores. (2017). *Conoce la ADP*. Recuperado el 18 de Marzo de 2019, de <http://asociaciondominicanaprofesores.org/conoce-la-adp/>
- Barba, B. (2009). Reseña de "Doña Perpetua. El poder y la opulencia de Elba Esther Gordillo" de Arturo Cano y Alberto Aguirre. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 317-324.

- Bensusán, G., & Tapia, A. (2013). El SNTE y la calidad educativa. Una agenda de investigación. *Revista Mexicana de Sociología* 1(4), 557-587.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., & Peirano, C. (Julio de 2018). *Eoepsabi*. Recuperado de http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.4.Eval_desemp_docente/1.5.Relacion_evaluac_doc_rendim.pdf.
- Centro de Estudios en Políticas Públicas. (2008). *Konrad Adenauer*. Recuperado de Stiftung: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=d3f1aaa5-d252-c5f0-10cc-7cd07780fcd8&groupId=252038
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid, España: Editorial La Piqueta.
- Espinosa Almendras, J. L., Vilca Alcántara, C. T., & Pariona Criales, J. M. (2014). *El desempeño docente y el rendimiento académico en el curso de aritmética: Conjuntos, lógica proposicional del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa Pamer de Zárate*, Lima 2014. Lima, Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Frías Fernández, P. (2008). *Los desafíos del gremialismo en los inicios del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Fischer-Bollin, P. (2008). *Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina*. Recuperado de Konrad Adenauer Stiftung: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=317e59ae-8388-0503-d13d-30f1b3451f41&groupId=270499
- Guillén García, F. (1992). Autopercepción y evaluación del profesor según diferentes niveles de enseñanza. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 1(14), 137-148.
- Gutiérrez, G. A. (2017). *Contratación en México: ¿hemos contratado a los mejores maestros? (Tesis para optar por grado de Licenciada en Ciencia Política y Relaciones Internacionales)*. Ciudad de México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Huerta Orozco, A. (2018). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16).
- Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(25). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a03.htm>
- Ley General de Educación. (1997). *Ley 66-97*. Recuperado de Educando.edu.do: http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66
- Luzuriaga, L. (1971). *Historia de la educación y la pedagogía* (Novena ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Machicado, J. (2010). *Gremialismo y gremio*. Bolivia: Ediciones New Life.
- Márquez Jiménez, A. (2016). Derecho a la educación vs derechos magisteriales ¿Indivisibilidad y/o jerarquización de los derechos humanos? *Perfiles educativos*, 38(153), 3-13. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000300003&script=sci_arttext#B9
- Marrou, H.-I. (1971). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid, España: Akal.
- Ministerio de Educación República Dominicana. (2016). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo, República Dominicana.

- Ministerio de Educación República Dominicana. (2012). *Modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias en la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: IDEICE.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París, Francia.
- Ortiz, E. (4 de Diciembre de 2012). Educación esperó 15 años para recibir el 4% del PIB. *El Nacional*. Recuperado de <https://elnacional.com.do/educacion-espero-15-anos-para-recibir-el-4-del-pib/>
- Palomino Zamudio, F. C. (2012). *El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres (Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación)*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Secretaría de Estado de Educación. (2003). *Reglamento del estatuto docente*. Santo Domingo, Rep. Dom. Obtenido de <http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CReglamento%20del%20Estatuto%20del%20Docente.pdf>
- Tapia G., L. A. (2017). Gremialismo magisterial y desempeño docente en México. Una aproximación empírica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 85-114.
- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4571151>
- UNESCO. (2004). Educación para todos: *El imperativo de la calidad*. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- Varela Alfonso, O., & Pérez Cruz, F. d. (2011). El maestro y la maestra como educadores. *Docencia. Revista de educación y cultura*, 1(36), 15-22.



Percepción del desempeño de maestros que imparten docencia en áreas distintas a la de su formación inicial, de un centro educativo del Nivel Secundario, Distrito 01-04 año 2018-2019.

Manuela María Félix Rubio

Educación

Universidad Católica Tecnológica de Barahona (UCATEBA)

Resumen

El desempeño docente es el eje que moviliza el proceso de formación dentro del sistema educativo. Un excelente desempeño docente, supone niveles de **responsabilidad** fundamentalmente en el interés de que los alumnos aprendan. La función esencial del docente consiste en orientar y guiar a los estudiantes a que construyan su propio conocimiento. El objetivo general de esta investigación es analizar la percepción del desempeño docente, en maestros que imparten docencia en áreas distintas a la de su formación inicial; esta investigación tiene un enfoque cuantitativo y es de un tipo de estudio descriptivo. Entre los hallazgos más relevantes, esta que El nivel académico de los docentes un 87.5% ha llegado simplemente a una licenciatura, lo que indica que no han tenido una continua preparación. Un maestro que imparta docencia en un área diferente a la de su formación inicial, no domina lo suficiente los contenidos. Según las estrategias utilizadas por los maestros no son utilizadas en su totalidad, al igual que, un gran porcentaje de los estudiantes no se sienten motivados con las estrategias utilizadas por el docente, lo que resulta ser de suma importancia para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra de forma simple de un centro educativo de Nivel Secundario de la Regional 01-04 de Barahona, compuesta por 40 estudiantes, 8 docentes de áreas no afines a la de su formación inicial, 1 director y 1 coordinador.

Palabras clave:

desempeño docente, formación docente, evaluación docente.

Introducción

El desempeño de los docentes, este tiene que ver con: la función de los docentes, la capacidad que estos poseen, su perfil, sus competencias, su desarrollo profesional, su práctica de enseñanza, entre otras. Cada una de éstas pone de manifiesto las múltiples implicaciones del desempeño docente.

La Educación en República Dominicana en los actuales momentos atraviesa por una etapa de cambios en todos los renglones. Estos cambios están dirigidos a mejorar la Calidad de la Educación. Para ello, es necesario insertar al proceso educativo todos los sectores que conforman la sociedad y muy especialmente, el sector magisterial, del cual depende en gran manera, el éxito o fracaso de una gestión en el ámbito educativo. El propósito principal de este estudio consiste en analizar la percepción que se tiene del desempeño docente en aquellos maestros que imparten docencia en áreas no afines a la de su formación inicial.

Villant (2008) dice que “desde hace algún tiempo los maestros están en el centro del problema educativo, pero también son el factor estratégico de su solución.” (p.8).

Con esta investigación se busca analizar la percepción del desempeño de los docentes, que imparten docencia en áreas no afines a la de su formación inicial, en qué medida afecta en aprendizaje de los estudiantes e identificar que estrategias que utiliza un docente que imparte docencia en un área que no es la suya. Para llevar a cabo esta investigación se aplicó una ficha de observación a los docentes, un cuestionario tanto a los docentes, estudiantes y coordinador del centro educativo.

Planteamiento del problema

En la República Dominicana se han realizado grandes esfuerzos para impulsar lo que es la mejora progresiva en el proceso educativo, tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

En los últimos años la calidad de los aprendizajes ha sido uno de los temas tratados, ya que dicho aprendizaje es motivo de preocupación.

El desempeño docente es el eje que ha venido movilizándolo, el proceso de formación dentro del sistema educativo. Un buen desempeño docente supone niveles de responsabilidad fundamentada en el interés de que los alumnos aprendan.

Nyerere (citado por Espinosa 2015) piensa que la finalidad de la educación es la liberación del hombre de las trabas y limitaciones de la ignorancia y la dependencia. La educación exige que el hombre sea sujeto activo y asuma por sí mismo las ideas y valores que más convengan a su formación como persona, pero durante el desarrollo de este trabajo he determinado que si no se es libre en lo económico no se puede ser libre de ninguna manera. El currículo que se ha aplicado la República Dominicana pone a disposición del docente unos lineamientos basados en competencias, las cuales el estudiante debe adquirir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es de suma importancia que sea evaluado el desempeño docente, tal como lo indica La Ley General De Educación 66-97 de la República Dominicana, lo cual reconoce en sus artículos 147 del capítulo IV y V en los artículos 148-152 la evaluación del desempeño docente.

Según el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa IDEICE (2017) afirma: “un factor clave para la educación de calidad lo constituye el buen desempeño de sus docentes.” (p.9). Lo que deja a entender que los maestros son una pieza de suma importancia en todo este proceso.

Unas de las piezas más valiosas que puede poseer cualquier organización y a la vez las instituciones educativas es el recurso humano, personas las cuales se encargan de realizar las diversas actividades para lograr los propósitos institucionales.

El objetivo de este estudio consiste en describir la percepción del desempeño en maestros que imparten docencia en áreas distintas a la de su formación inicial en el Nivel Secundario, dado que se puede encontrar dentro de la realidad escolar docentes impartiendo docencia en áreas y niveles que no son propias de su área de conocimientos lo que pudiera retrasar y/o limitar los aprendizajes de los estudiantes. Aunque es bien sabido que un docente puede enseñar los conocimientos de otras áreas siempre y cuando maneje estrategias que pudieran provocar en los estudiantes la construcción del conocimiento y, por consiguiente, alcanzar un aprendizaje significativo.

La metodología que utilice el docente va a desempeñar el papel más importante a la hora de promover aprendizajes, dado que cada niño/a es un ser autónomo y diferente el cual aprende a su propio ritmo y de diferentes maneras, por lo que el docente debe identificar la mejor estrategia para lograr que el estudiante alcance los objetivos y competencias establecidas.

Del mismo modo este estudio permitirá identificar las estrategias que implementan los docentes y los resultados del rendimiento académico de los estudiantes para develar si se están logrando los indicadores y la apropiación de las competencias. También es cierto que nadie puede dar lo que no tiene, un docente no puede promover una competencia que no domina, por lo que resulta interesante ver las dos caras de la moneda, como imparte clase el docente y que resultado está obteniendo el estudiante de dicho proceso, dado que es un proceso bilateral y que el proceso de aprendizaje estará condicionado a la metodología de enseñanza aplicada por el educador. El contexto y el clima escolar son factores que inciden en el proceso aprendizaje y la buena manipulación de estos pueden resultar determinantes a la hora de enseñar. El maestro tiene muchas demandas de la sociedad y debe ser una persona con competencias y habilidades, con buenas actitudes y valores para poder motivar y promover el desarrollo de competencias, actitudes y valores en sus estudiantes.

(Morales, 2018) El docente actual, debe estar consciente de que pertenece a una sociedad del conocimiento que exige una cantidad de competencias a desarrollar con los estudiantes para poder ampliar las clases y actividades, logrando cambios precisos, como tener claro que son un ejemplo para seguir, por lo que el trabajar y crear ambientes de aprendizajes significativos augura un involucramiento y desarrollo de competencias dentro y fuera de la escuela.

Es una gran problemática que, un maestro que se formó en un área determinada hoy en día esté impartiendo docencia en un área distinta a la de su formación inicial. De continuar con esta situación de limitaciones que se presenta en el proceso educativo, no se podrá alcanzar el desarrollo de las competencias curriculares planteada por el currículo en el Nivel Secundario, según políticas educativas del MINERD.

A partir de lo ya expresado en esta investigación se pretende analizar la percepción del desempeño en maestros que imparten docencia en áreas distintas a la de su formación inicial, en un centro educativo del Nivel Secundario Distrito 01-04 año 2018-2019.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles son las características principales que poseen los docentes, que laboran, en áreas no afines a la de su formación inicial?
2. ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por el docente que imparte docencia en un área que no es la de su formación inicial?
3. ¿Cuáles son los resultados obtenidos por los estudiantes que reciben docencia de aquellos maestros que no son de su área de formación académica?

Objetivos

Objetivos General

Analizar la percepción del desempeño en maestros que imparten docencia en áreas distintas a la de su formación inicial, en el Nivel Secundario del año 2018-2019, Distrito 01-04.

Objetivos específicos

1. Describir las características principales que poseen los docentes que laboran en áreas no afines a la de su formación inicial.
2. Describir las estrategias utilizadas por el docente que imparte docencia en un área que no es la de su formación inicial.
3. Describir resultados obtenidos por los estudiantes que reciben docencia de aquellos maestros que no son de su área de formación académica.

Justificación

En el siglo XXI se considera necesario que la profesión Docente (entendida como algo más que la suma de profesionales que se dedican a esta tarea dentro de las instituciones educativas) debe de cambiar radicalmente; debe y está llamada a convertirse en institución verdaderamente diferentes, adecuadas a los cambios vertiginosos que han sacudido a nuestras sociedades en los últimos veinte años (IDEICE, 2017).

Como consecuencia, la tarea de ejercer como docente se hace más compleja en la medida en que la educación de los seres humanos también lo es y seguirá siendo. Esa complejidad se ve incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo.

El desempeño docente en las instituciones educativas continúa siendo tema polémico. Debido al desarrollo vertiginoso de la sociedad actual, exige la formación de profesionales competentes, capaces de desenvolverse y de resolver todo tipo de situaciones que se presentan en su actuación como profesional.

Los educadores deben poseer competencias pedagógicas de alto nivel, para enfrentar la docencia en la sociedad del conocimiento, teniendo en cuenta que juegan un papel fundamental en el ámbito de la educación y más que un guía y un orientador es aquel que transmite sus conocimientos.

La situación de aprendizaje de los estudiantes que se verifican en los resultados de las pruebas nacionales es un reflejo de que existen fallas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De igual forma se percibe que los maestros de este centro educativo presentan problemas de desempeño laboral, puesto que están impartiendo docencia en áreas que no son las de su formación, lo que provoca que los estudiantes tengan niveles de aprendizajes bajos, lo que amerita cuestionamiento de lo que hasta ahora ha sido el desempeño docente.

Partiendo de lo ya expresado anteriormente, ha de entenderse que el desempeño docente influye en gran medida en el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, cada maestro debe de estar debidamente ubicado, en aquellas áreas en las cuales se formó, para de esta manera este pueda tener un buen desempeño, y le pueda aportar a sus alumnos lo mejor.

La realización de esta investigación va dirigida a concientizar al personal docente. Es importante destacar que cada maestro imparta docencia en su área de formación. Se aprecia que los resultados pocas veces se están logrando, debido a que los docentes encargados de impartir algunas asignaturas no pertenecen a sus áreas de formación, estos maestros en su gran mayoría no implementan las estrategias adecuadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se presume que el profesorado no se encuentra adecuadamente ubicado, lo que permite el bloqueo de los aprendizajes significativos de los estudiantes.

De igual forma se percibe que los maestros de este centro educativo presentan problemas de desempeño laboral, puesto que están impartiendo docencia en áreas que no son las de su formación, lo que provoca que se perciba que los estudiantes tengan niveles de aprendizajes bajos, lo que amerita cuestionamiento de lo que hasta ahora ha sido el desempeño docente.

Mediante esta investigación se busca analizar la problemática, ya planteada y de esta manera elaborar un esquema de sugerencias y recomendaciones que puedan ayudar a los docentes en su ardua labor y a la vez proponer estrategias que sean innovadoras. Este trabajo de investigación beneficiará a futuros investigadores como antecedentes o fuentes de información para futuras investigaciones que estén relacionadas con el tema.

Marco teórico

Antecedentes

Para la construcción de los antecedentes de la investigación, fue necesario la consulta de distintas fuentes, así como de visitas a centro de documentación tanto física como electrónica encontrándose los siguientes resultados.

Una tesis encontrada, sustentada por: Miriam Quezada, Gregorio Medina Díaz y Denis Daria Méndez, egresadas de la universidad católica tecnológica de Barahona UCATEBA (2013) en su trabajo de grado cuyo título es “Desempeño Docente en el área de las Matemáticas Segundo Ciclo de 8vo del Nivel Básico” en el que se aplicaron diversas teorías que sirvieron de basamento para la investigación, lo que se consideró como aporte significativo a esta por suministrar información relevante en este orden de idea.

Unas de las conclusiones que arroja esta tesis, es que la mayoría de los docentes en el área de Matemáticas, presentan niveles de titulación no acorde a lo establecido con las normativas establecidas por el MINERD, lo que influye de manera negativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el mismo orden, en un estudio realizado por Diolis Cuevas Soriano, (2018) en el departamento de investigación y evaluación de los docentes (IDEICE) titulado: Desempeño Docente en maestros egresados de educación y docentes provenientes de carreras no pedagógicas; arrojó que dentro de las diferencias que se destacan dentro de los dos grupos de docentes, está la deficiencia en el proceso de planificación y que los estudiantes tienen mejor valoración de los docentes de la carrera de Educación que los de otras carreras, tanto en la gestión de manera efectiva, como en la metodología empleada por el docente.

Lo que deja a entender que los estudiantes tienen una mejor percepción de aquellos docentes que son de la carrera de educación.

Perfil del docente en el currículo nacional:

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo el afirma:

Los docentes de Nivel Secundario: Sobre él o la Estudiante y su Aprendizaje Desarrollo del o la estudiante. Demuestran conocimiento y comprensión de la adolescencia como etapa de desarrollo. Colaboran con el autoconocimiento de cada estudiante y lo acompañan en sus retos de desarrollo y aprendizaje, toman en cuenta la diversidad en los patrones de desarrollo y aprendizaje de los/las estudiantes en las dimensiones cognitiva, lingüística, social, emocional y física. Y diseñan e implementan experiencias y situaciones de aprendizaje apropiadas a la etapa adolescente, tomando en cuenta la influencia de los contextos naturales, sociales y escolares en el desarrollo y aprendizaje de sus estudiantes.

Sobre el Contenido Curricular

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo el afirma:

Dominan la estructura conceptual de su área: conceptos, procedimientos, métodos de investigación, aplicaciones y sus relaciones con otros campos de conocimiento.

Comprenden y aplican el diseño curricular: las competencias que se van a desarrollar, los conceptos, los procedimientos, las actitudes y los valores, así como los indicadores de logro de las competencias. Desarrollo de habilidades y competencias. (p. 102)

Evaluación de desempeño

El IDEICE (2017) afirma:

El desempeño de los docentes, como factor esencial para la calidad educativa, ha pasado a ser una preocupación creciente de los sistemas educativos, ya no solo vinculado a un sistema de escalafón, sino el desarrollo profesional y a la carrera docente. Esta preocupación está presente en el sistema educativo dominicano.

La evaluación del desempeño docente 2017 (EDD) en la República Dominicana se concibe en el marco de un sistema integral, que abarca un conjunto de mecanismos diversos que permite definir el grado en que las personas contribuyen al logro de los estándares profesionales requeridos para el cargo que ocupan.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo el afirma:

Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje son secuencias de actividades y procesos, organizados y planificados sistemáticamente, para apoyar la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias. Posibilitan que el estudiantado enfrente distintas situaciones, aplique sus conocimientos, habilidades y actitudes en diversos contextos.

Las estrategias son intervenciones pedagógicas realizadas en el ámbito escolar que potencian y mejoran los procesos y resultados del aprendizaje. Las estrategias son seleccionadas / diseñadas por el/la docente con intencionalidad pedagógica para apoyar el desarrollo de las competencias en el marco de las situaciones de aprendizaje. El desarrollo de las competencias en los estudiantes requiere de un/a docente capaz de modelar procesos y habilidades de pensamiento, curiosidad, actitud científica, objetividad, reflexividad, sistematicidad, creatividad, criticidad, etc.

Estrategias y técnicas que se consideran eficaces para el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias.

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo el afirma:

La pregunta y el diálogo socrático (indagación dialógica o cuestionamiento). En gran medida, el clima o nivel intelectual de un salón de clases es el resultado de las preguntas que se formulan. En este sentido, la pregunta puede ser instrumento de dominación y dependencia o de liberación y autonomía intelectual. El o la estudiante que solo aprendió a contestar o a hacer preguntas cerradas en las que nada más se pide información, se informa, pero no necesariamente comprende y mucho menos analiza, evalúa o se plantea problemas. Es importante que los y las docentes formulen preguntas abiertas que estimulen el desarrollo del pensamiento y de las competencias.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo el afirma:

El Aprendizaje Basado en Problemas tiene como punto de partida una situación pertinente y problemática diseñada por el/la docente o tomada de la realidad. Su solución requiere que el o la estudiante formule preguntas, genere hipótesis, recopile información, la analice y llegue a conclusiones que ofrezcan respuestas al problema. Esta estrategia aumenta la motivación y el compromiso de las y los estudiantes, ya que conecta los contenidos curriculares con sus intereses y con situaciones que se pueden presentar en la vida real.

El Estudio de Caso

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo el afirma:

Es una estrategia de aprendizaje en la que él o la estudiante se enfrentan a un problema concreto o caso de la vida real. Para resolver los casos, los y las estudiantes deben ser capaces de analizar datos y hechos que se refieren a una o varias áreas del conocimiento, para llegar a una decisión razonada de manera grupal.

El Estudio de Caso fomenta la participación de los y las estudiantes, desarrollando su espíritu crítico y creativo. Capacita al estudiantado para la toma de decisiones, la exposición, la defensa y contrastación de los argumentos. Además, lleva a los y las estudiantes a reflexionar y a contrastar sus conclusiones con las de otros y otras, a expresar sus sugerencias y a aceptar las de sus pares. De esta forma también se ejercitan en el trabajo colaborativo.

El Aprendizaje Basado en Proyectos

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo el afirma:

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una estrategia de aprendizaje en la que los/las estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. Para la implementación de esta estrategia se selecciona, junto a los y las estudiantes, una situación que motive y que esté relacionada con una o varias competencias, luego se establece un producto o resultado esperado, asegurando la participación de todo el estudiantado en el proceso e integrando a la comunidad. Posteriormente, se seleccionan los recursos, se realiza la investigación y se trabaja de forma activa para presentar resultados y verificar su impacto.

El Debate

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo el afirma:

El Debate es una estrategia que permite que el/la estudiante enfoque sus esfuerzos en aprender aquellos contenidos, temas, informaciones y destrezas que va a utilizar para defender una posición o moción. En el debate dos o más participantes intercambian puntos de vista contradictorios sobre un tema elegido. El Debate también puede realizarse entre dos grupos de estudiantes

El sociodrama o dramatización

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo el afirma:

Es una técnica que presenta un argumento o tema mediante la simulación y el diálogo de los personajes con el fin de emocionar y motivar. Se utiliza para representar un hecho, evento histórico o una situación social. Para implementarla se determina el tema, se investiga, se asignan los roles, se escribe el guion, se preparan el escenario, la coreografía, la escenografía, entre otras actividades.

Otras estrategias que responden a la orientación pedagógica asumida son:

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo el afirma:

Estrategias de recuperación de experiencias previas que valoricen los saberes populares y pauten y garanticen el aprendizaje significativo de los conocimientos elaborados. Se puede recurrir al entorno de la escuela, al entorno familiar y hogareño, a las actividades de cuidado habitualmente desarrolladas por las mujeres o a la escuela misma.

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo el afirma:

Estrategias expositivas de conocimientos elaborados y/o acumulados, utilizando recursos y materiales variados (orales, escritos, digitales, manipulativos, audiovisuales, entre otros). Pueden exponer los y las docentes, los y las estudiantes o también personas de la comunidad invitadas por su dominio de temáticas específicas. Se pueden ver películas o videos en la escuela, en las casas de algunos miembros de la comunidad educativa o en alguna institución que facilite los equipos.

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo el afirma:

Estrategias de descubrimiento e indagación para el aprendizaje metodológico de búsqueda e identificación de información, así como el uso de la investigación bibliográfica y de formas adecuadas de experimentación, según las edades, los contenidos que se van a trabajar y los equipamientos disponibles.

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo se afirma que:

Estrategias de inserción de maestras, maestros y el alumnado en el entorno. En el marco de estas estrategias se puede recurrir a algunas actividades mencionadas en las estrategias de recuperación de las percepciones individuales, como las visitas o excursiones. La diferencia está en que en este tipo de estrategias se prevé un mayor involucramiento, una dinámica de mayor intercambio con el entorno. Se trata de procurar que se logre percibir, comprender y proponer soluciones para problemas naturales, sociales y ambientales.

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo se afirma que:

Estrategias de socialización centradas en actividades grupales. El grupo permite la libre expresión de las opiniones, la identificación de problemas y soluciones, en un ambiente de cooperación y solidaridad.

Los medios y recursos para el aprendizaje

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo se afirma que:

Desde un enfoque de educación por competencias, que tome en cuenta la realidad histórico-cultural, las necesidades de autonomía cognitiva y las aspiraciones vocacionales de las y los jóvenes dominicanos/as, es necesario definir los apoyos y medios que sustentan el proceso de formación. De esta forma, los recursos de aprendizaje se definen como instrumentos, productos y materiales auxiliares que, al ser utilizados durante las situaciones didácticas, favorecen el desarrollo de las Competencias Fundamentales y específicas asumidas desde cada asignatura o área curricular del Nivel Secundario.

De acuerdo con sus características evolutivas, los y las estudiantes del Nivel Secundario están constantemente haciendo uso de su capacidad crítica, reflexionando, analizando las informaciones que perciben de la realidad, con la finalidad de interpretarlas, transformarlas y conectarlas con las diferentes áreas del saber humano.

Los contenidos

Según el MINERD (2016) en el Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo se afirma que:

Los contenidos son mediadores de aprendizajes significativos. Son los conocimientos o saberes propios de las áreas curriculares, a través de los cuales se concretan y desarrollan las competencias específicas.

Los contenidos constituyen una selección del conjunto de saberes o formas culturales del conocimiento cuya apropiación, construcción y reconstrucción por parte del estudiantado se considera esencial para el desarrollo de las competencias.

La evaluación del rendimiento de los estudiantes y las estudiantes en el Nivel Medio, Primer Ciclo y modalidad general

Ordenanza (1-96) afirma que:

Art. 56. Expresa que La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y las estudiantes del Nivel Medio se realizará de manera integral y continua en las áreas y/o asignaturas de cada uno de los grados y semestres del Nivel, tomando en cuenta los siguientes criterios:

- a) Aprendizajes logrados en correspondencia con los propósitos del Nivel y las funciones del mismo: social, formativa y orientadora.
- b) Relación entre la situación socioeconómica y cultural, los procesos educativos y los aprendizajes logrados.
- c) Nivel de dominio de los contenidos y competencias desarrolladas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en correspondencia con los propósitos del nivel y las funciones del mismo.
- d) Nivel de reflexión, criticidad y capacidad de formular propuestas que desarrollan y asumen los/as estudiantes ante las diferentes situaciones que se le plantean.

Calificación del rendimiento.

Ordenanza (1-96) afirma:

Art. 58." La valoración del rendimiento de los /las estudiantes será traducido en calificaciones que expresen los niveles de aprendizajes previstos en los propósitos de cada área y/o asignatura" (p.26).

Ordenanza (1-96) afirma:

El art. 59. Para efectos de calificación se utilizará la escala numérica de 0 a 100 puntos. Esa escala numérica se expresa en su equivalente literal que se detalla a continuación:

A = 90 -100 = Excelente

B = 80 - 89 = Muy Bueno

C = 70 - 79 = Bueno

-D = 0 - 69 = Deficiente. (p.27)

Método

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo y un tipo de estudio descriptivo.

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014)

Los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población. (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014)

Participantes - Muestra

Los participantes de esta investigación fueron seleccionados, mediante el muestreo no probabilístico: Se seleccionó un centro educativo, del Nivel Secundario de la Regional 01-04 de Barahona. Se escogieron 40 estudiantes. En el mismo orden, se seleccionaron 8 docentes, para obtener informaciones sobre la temática que se estudió.

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.

En esta investigación se realizaron como instrumentos para la recolección de datos, una ficha de observación, para ser aplicada a los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de esa manera recoger información sobre el desempeño docente y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos del Nivel Secundario.

Un cuestionario elaborado por el autor de la investigación para encuestar a los estudiantes, el mismo está estructurado con trece preguntas compuesta por una escala de estimación, que va desde siempre hasta nunca y una con los datos generales del estudiante.

Se elaboró una guía de entrevista dividida en tres secciones para los docentes de la muestra seleccionada, para recoger las informaciones sobre las características principales de los docentes de áreas no afines a la de su formación; La primera sección tiene las Características generales del docente la cual está compuesta (nivel académico, formación inicial, tiempo laborando etc.) la segunda sección está compuesta por cuatro (4) preguntas abierta relacionada a algunos de los datos personales relacionado a su Área de Trabajo, la tercera sección está compuesta por 1 pregunta de selección múltiple y una ficha que contiene el tipo de actualización recibida, y los detalles de la misma.

Se elaboró un Cuestionario para los docentes compuesto por varias secciones, la primera contiene las características generales de los docentes. La segunda un cuadro que contiene veinte (20) preguntas relacionadas con las dificultades principales que tienen los docentes de áreas no afines a la de su formación y la tercera sección, otra sección compuesta por preguntas abiertas, relacionadas con las dificultades, otra sección que contiene un cuadro de quince (15) preguntas, con una escala de estimación, que va desde siempre hasta nunca, que trata sobre las estrategias que plantea el currículo, una pregunta de selección múltiples y, por último, tres (3) preguntas abiertas, también relacionadas con las estrategias.

Se elaboró un cuestionario para el director y coordinador del centro educativo, en la cual están contenidos las características generales del mismo, una (1) pregunta de selección múltiple sobre consideración el perfil del docente y tres (3) preguntas abiertas sobre el desempeño docente.

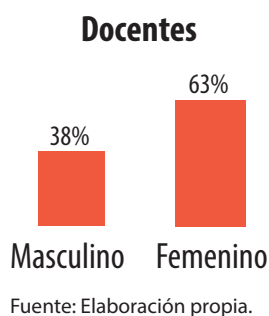
Procedimiento

Para proceder con esta investigación se seleccionó un centro educativo del nivel secundario perteneciente al distrito educativo 01-04 de Barahona, para recoger los datos e informaciones que fueron utilizados en este estudio. Se realizaron visitas al centro educativos con el objetivo de la recolección de los datos e informaciones de la investigación y se llevarán a cabo los consentimientos. Luego de tener el consentimiento del centro, se realizaron diferentes visitas para aplicar los instrumentos a los participantes de la investigación los cuales fueron validados ante un asesor. Una vez recogidos los datos e informaciones se procedieron al análisis de cada uno de ellos.

Resultados

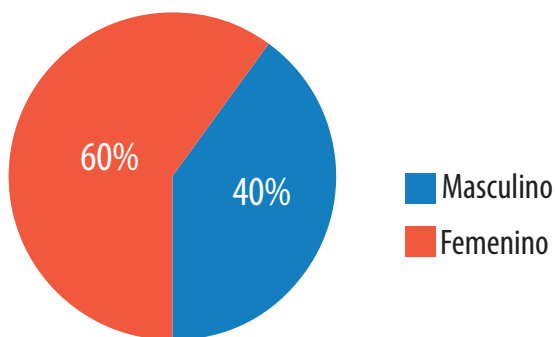
Objetivo 1. Descripción de las características sociodemográficos de los docentes.

Gráfico 1: Distribución de los docentes según su género.



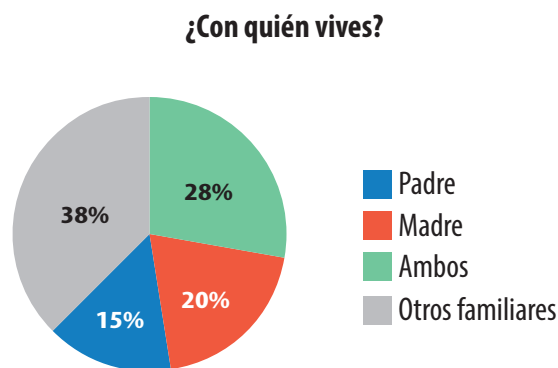
De acuerdo con la muestra de los participantes un 63 % de los docentes es del género femenino.

Gráfico 2: Distribución de los estudiantes según su género.



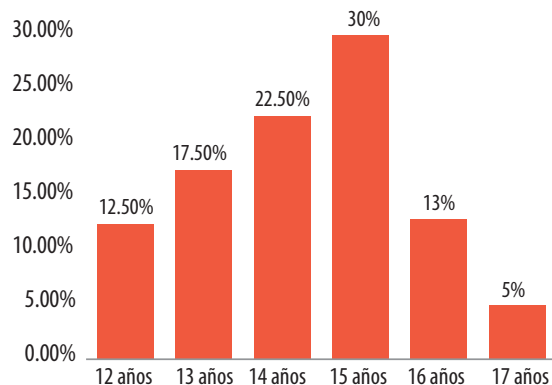
Un 40% de los estudiantes fueron masculino (uno) y el restante 60% femeninos.

Gráfico 3: Respuesta dada por los estudiantes.



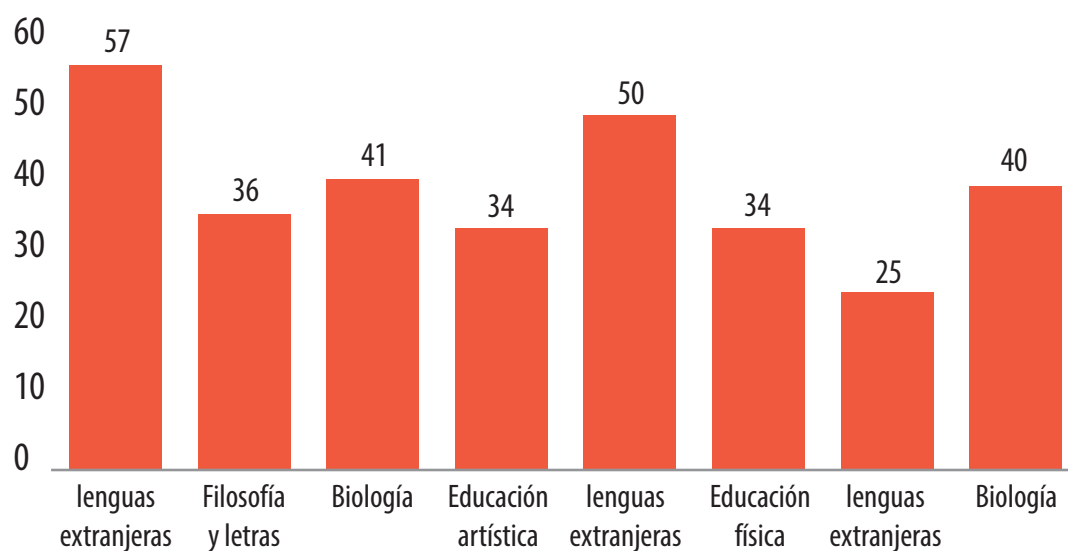
El 15% de los estudiantes dice que vive con su padre, un 20% afirmó que vive con su madre, mientras que el mayor porcentaje 37% vive con otros familiares.

Gráficos 4: Edades de los estudiantes.



De acuerdo con las edades de los estudiantes que formaron parte de la muestra, el 12.5% tienen 12 años, sin embargo. Solo un 5% tienen 17 años.

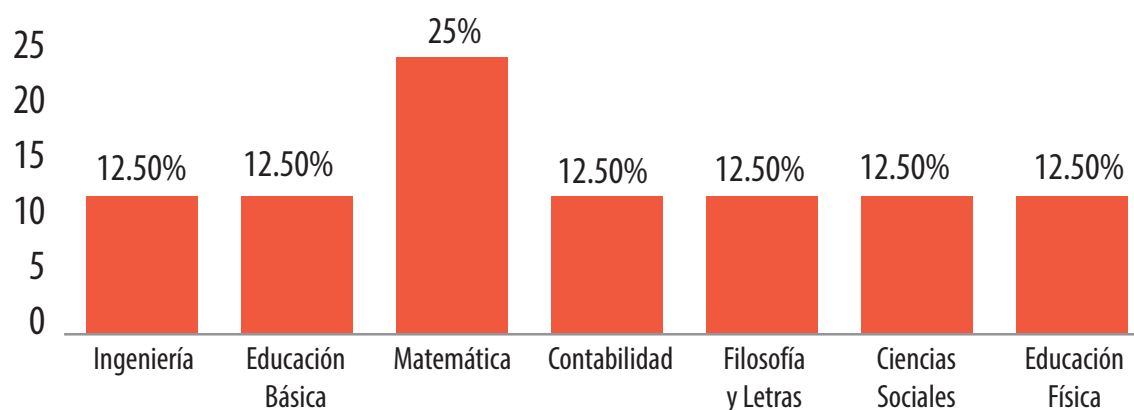
Gráfico 5: Edades de los maestros.



Fuente: Elaboración propia.

Según las edades de los maestros según su área en la cual labora actualmente. Este expresa que van desde 57 años a 25.

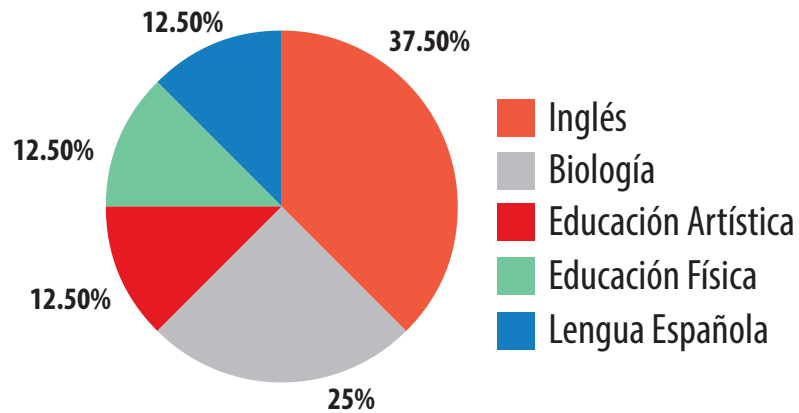
Gráficos 6: Formación inicial de los docentes.



Fuente: Elaboración propia.

Según la formación inicial que han tenido los docentes, se muestra, que el 33% dijo tener una licenciatura en Matemáticas, un 12.5% en ciencias sociales, un 12.5% en Educación Física, un 12.5% en filosofía y letras, un 12.5% contabilidad, por lo que es un maestro habilitado, un 12.5% ingeniería lo cual también es un maestro habilitado; mientras que restante dijo que su licenciatura es en Educación Básica, puesto a que es una maestra contratada, y la ubicaron en ese centro educativo.

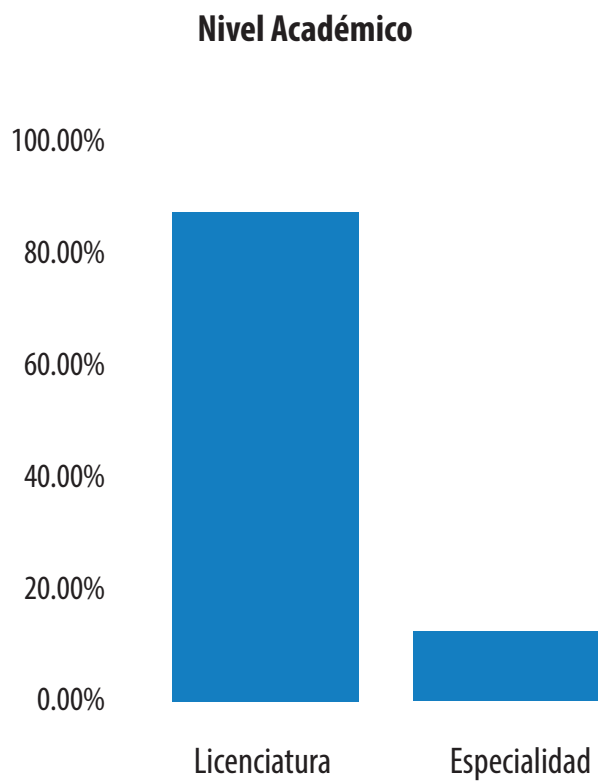
Gráficos 7: Área de trabajo de los docentes.



Fuente: Elaboración propia.

El mayor porcentaje de los docentes, es decir un 37.5% trabaja en el área de lenguas extranjeras (inglés) y el porcentaje restante, en diversas áreas.

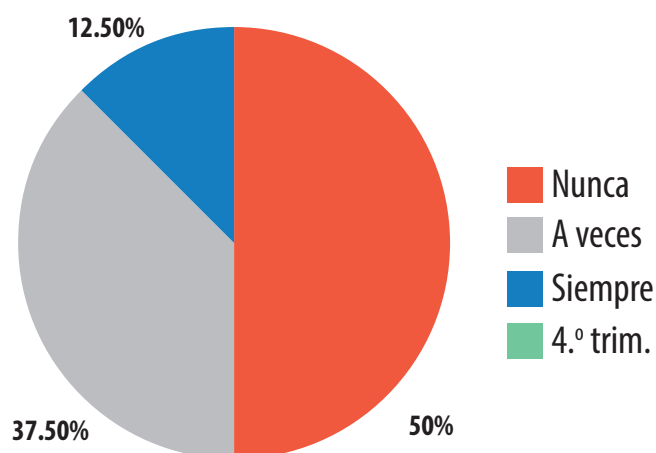
Gráficos 8: Nivel académico de los docentes.



Fuente: Elaboración propia.

El nivel académico de los docentes en el gráfico A muestra que un 87.5% dice tener una licenciatura, un 12.5% una especialidad. Lo que se puede evidenciar que gran cantidad de los docentes no han seguido preparándose.

Gráficos 9: Actualización profesional de los docentes en los dos últimos años.



Fuente: Elaboración propia.

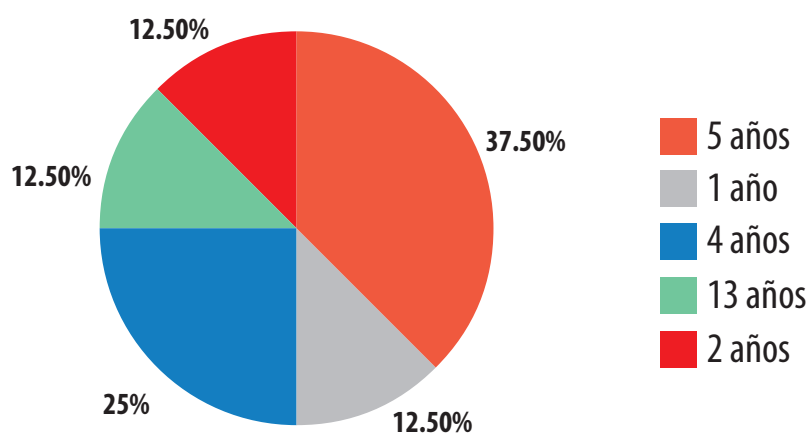
El 50% nunca ha recibido ningún tipo de actualización, y en menor proporción el 13% expreso que casi siempre, mientras que ninguno de ellos expresó que ha recibido algún tipo de capacitación. Lo que deja a entender que existe gran deficiencia en los docentes, de que no han continuado preparándose.

Tabla 1: Percepción que tiene sobre el desempeño que han tenido los docentes que no son de su área de formación inicial.

DIRECTIVO	PERCEPCIÓN
Director	"Es muy difícil evaluar a un docente que no se esté desempeñando en su área de formación, ya que sus estrategias y aplicación de contenidos, se ven aplicados a un mínimo de lo que sería en su área"
Coordinador.	"El desempeño es deficiente, por lo que he visto no reúnen las condiciones para impartir asignaturas, que difieren de su área"

Fuente: Elaboración propia.

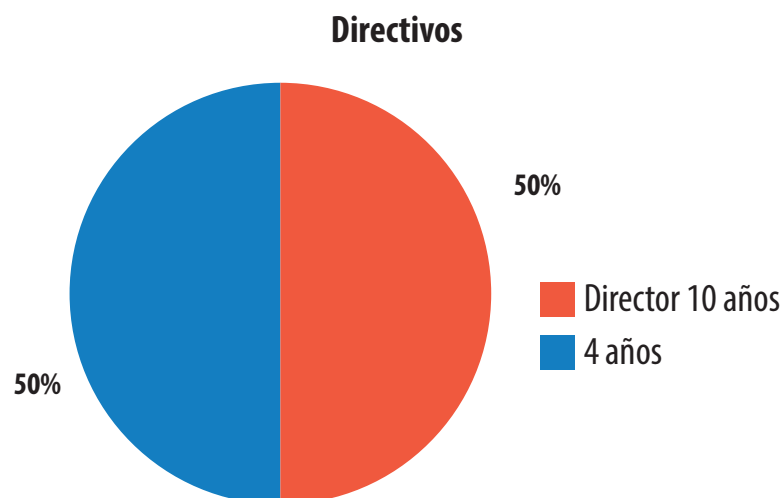
**Gráfico 10: Tiempo laborando en el sistema educativo.
Docentes**



Fuente: Elaboración propia.

El mayor porcentaje 37.5% de los docentes tienen 5 años, laborando en el sistema educativo, sin embargo, el menor porcentaje tiene un 12.5%.

Gráfico 11: Tiempo laborando en el sistema educativo.

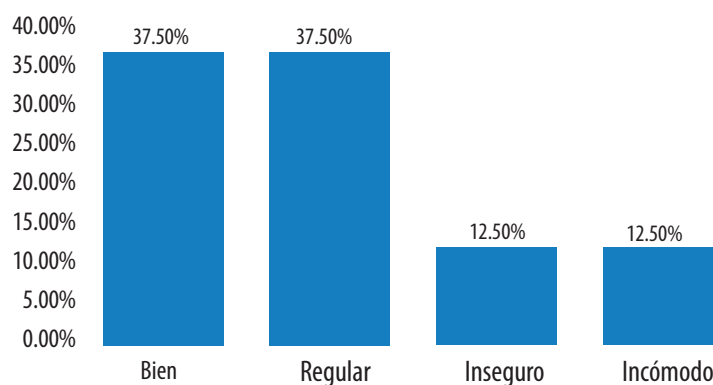


Fuente: Elaboración propia.

Tanto el director como el coordinador tienen 10 años trabajando en el sistema educativo.

Gráficos 12: Área de trabajo.

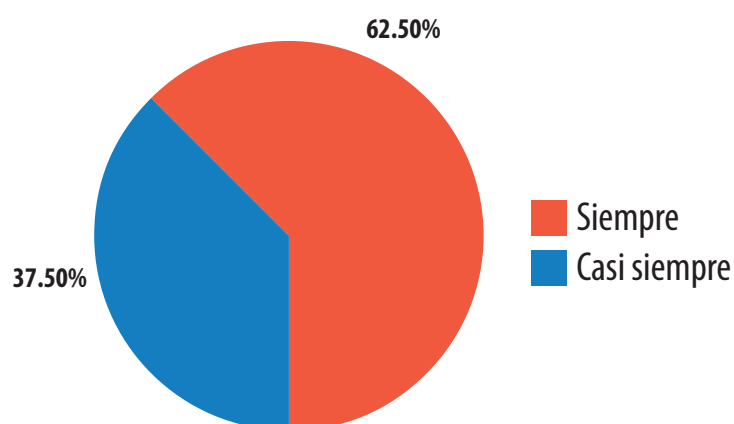
¿Cómo te sientes trabajando en una área distinta a la de tu formación inicial?



Fuente: Elaboración propia.

El 37.5 % expresó que se sentía bien, sin embargo, un 12.5% inseguro, sin embargo, 62.5% expreso no sentirse bien del todo.

Gráficos 13: ¿Muestras interés al trabajar en un área distinta de tu formación inicial?



Fuente: Elaboración propia.

Un 62.5% de los docentes expresaron, que siempre muestran interés a pesar de que es un área distinta a la de su formación inicial y el 37.5% contestó que casi siempre.

Gráfico 14: ¿Cuál es el motivo, por el cual trabajas en un área distinta a la de tu formación?

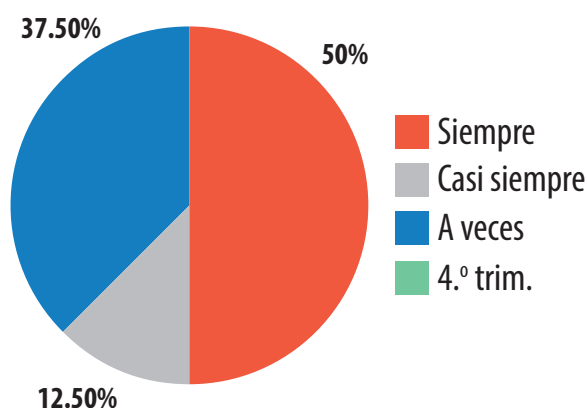


Fuente: Elaboración propia.

Un 50 % de los docentes contestó que es por falta de maestros del área, más el reto poco motivo del centro.

Gráficos 15: ¿consideras que el estar impartiendo docencia en otra área, es un reto?

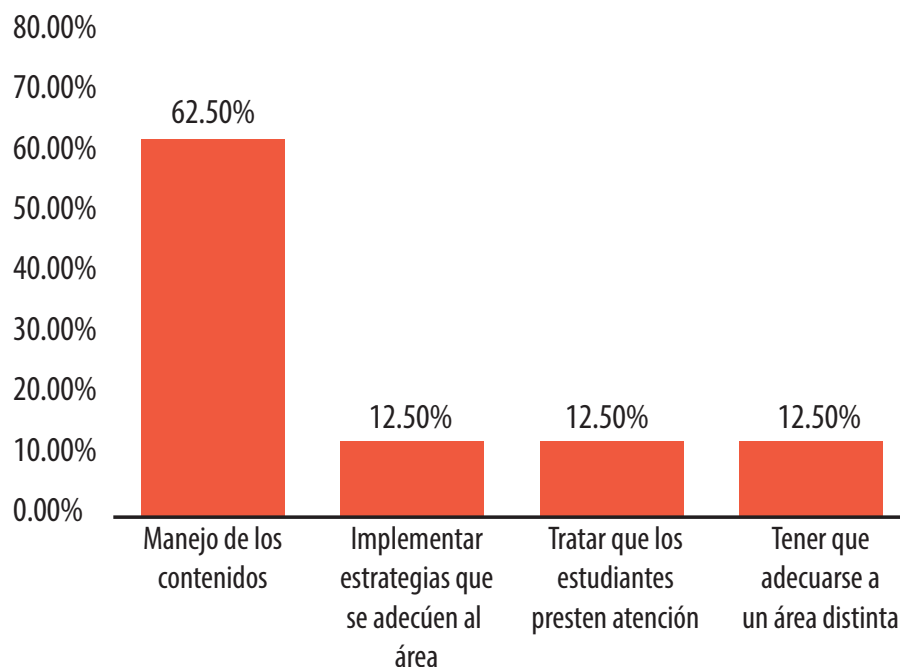
Respuesta de los docentes



Fuente: Elaboración propia.

El 50% de los docentes expresó, que es un reto estar impartiendo docencia, en un área distinta a la de su formación, mientras que para el 12.5% casi siempre lo ha sido.

Gráficos 16: Retos que han tendido los docentes, al tener que enfrentarse a un área distinta a la de su formación inicial.

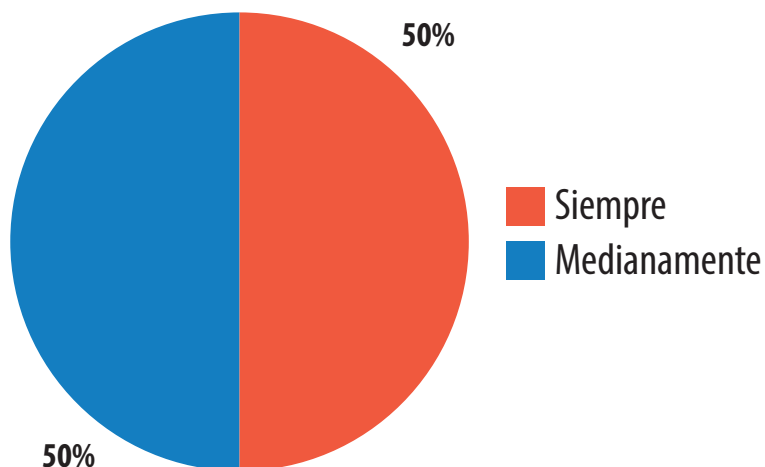


Fuente: Elaboración propia.

Sobre los retos que han tenido los maestros que enfrentar, el mayor porcentaje expreso en un 62.5% que su mayor reto ha sido el manejo de los contenidos, 12.5% implementar estrategias que se adecuen al área, un 12.5% tratar que los estudiantes logren prestar atención, mientras que el otro 12% tener que adecuarse a un área distinta.

Objetivo 2: Identificar las estrategias utilizadas por el docente que imparten docencia en un área distinta a la de su formación.

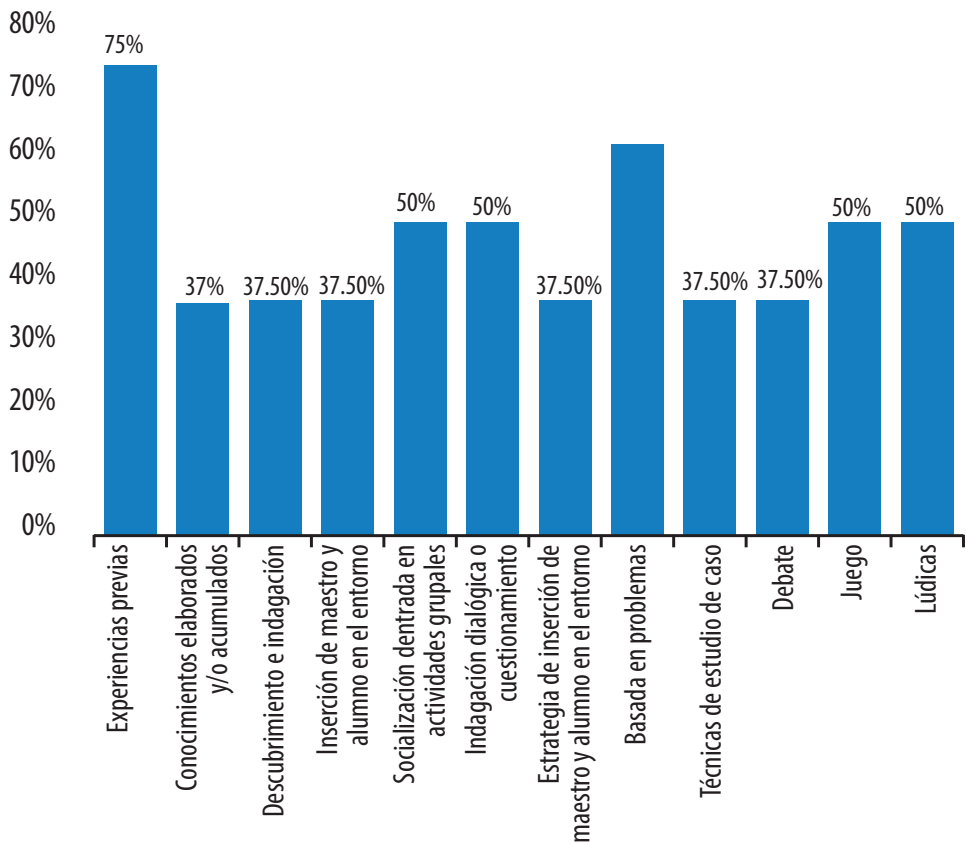
Gráficos 16. ¿Utilizas las estrategias propuestas en el currículo?
Respuesta de los docentes



Fuente: Elaboración propia.

El 50% de los docentes utiliza siempre las estrategias propuestas en el currículo, mientras que el 50% restante lo hace medianamente.

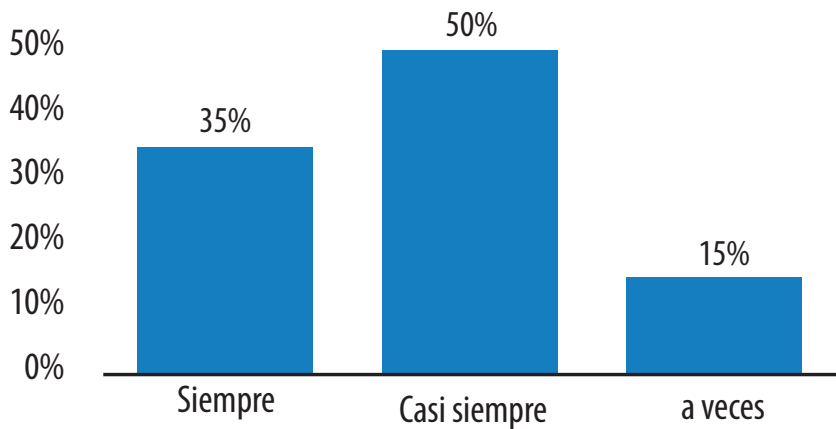
Gráfico 17: estrategias utilizadas por los maestros.



Fuente: Elaboración propia.

Según las estrategias utilizadas por los docentes, se puede evidenciar que la estrategia más usada por los docentes es la de experiencias previas 75% y las estrategias basada en problemas 62.5%. Sin embargo, solamente el 37.5% de los docentes utilizan estrategias de debate, descubrimientos e indagación entre otras.

Gráfico 18: ¿Te sientes motivado con las estrategias de enseñanza, utilizada por el maestro?
Respuesta de los estudiantes

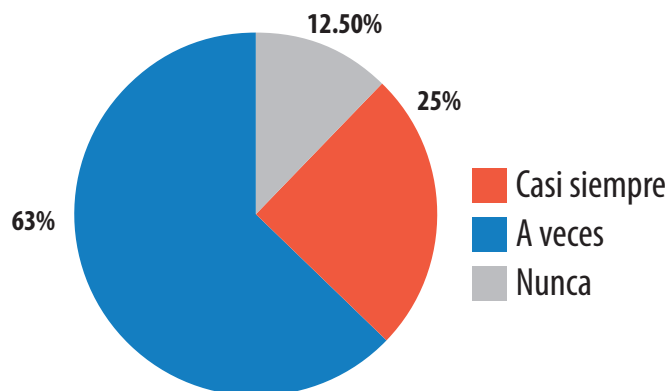


Fuente: Elaboración propia.

Según las respuestas dadas por los estudiantes, el mayor porcentaje 50 % contestaron que casi siempre, se sienten motivados con las estrategias de enseñanza utilizada por el docente, sin embargo, el 15% expresó que solamente a veces, se sienten motivados, con las estrategias utilizadas por el maestro.

Gráfico 19: ¿Muestran absoluto desinterés por aprender?

Respuesta de los docentes

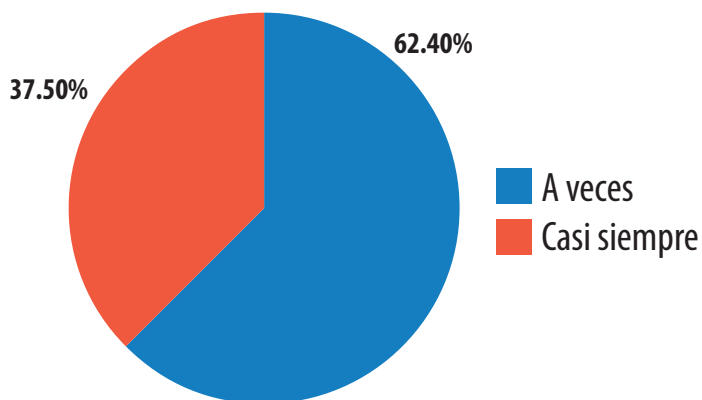


Fuente: Elaboración propia.

El 63%, es decir el mayor porcentaje, a veces muestran desinterés por aprender y un 12.5% nunca lo muestran.

Gráfico 20: ¿Conoces las técnicas adecuadas para llevar el proceso de enseñanza?

Respuesta de los docentes

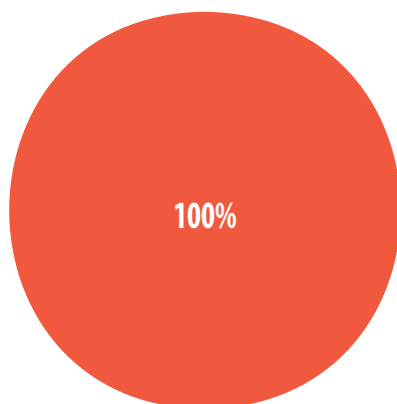


Fuente: Elaboración propia.

Según el 62.5% de los docentes, expresaron que conocen las técnicas adecuadas, para guiar el proceso de enseñanza, mientras que el 37.5% dijeron que casi siempre las conocen.

Gráficos 21: ¿Planificación previa de todo lo impartido en el aula?

Docentes

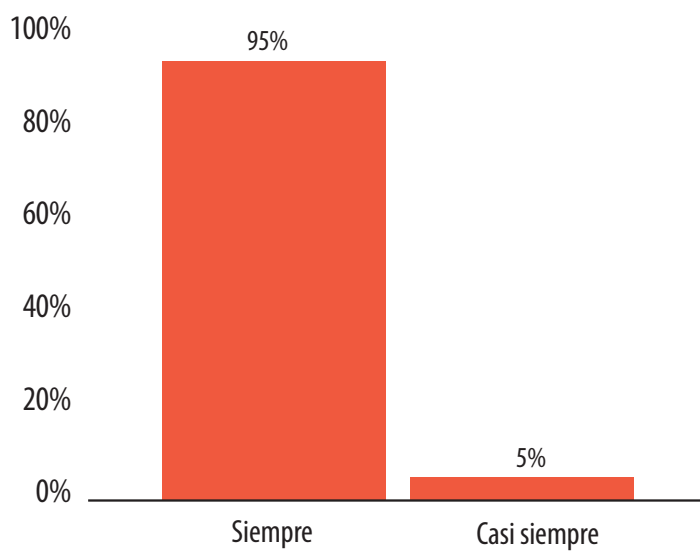


Fuente: Elaboración propia.

El 100% de los docentes expresaron que planifican todo lo que imparten en el aula.

Gráficos 22: ¿El maestro lleva la clase planificada?

Respuesta de los estudiantes

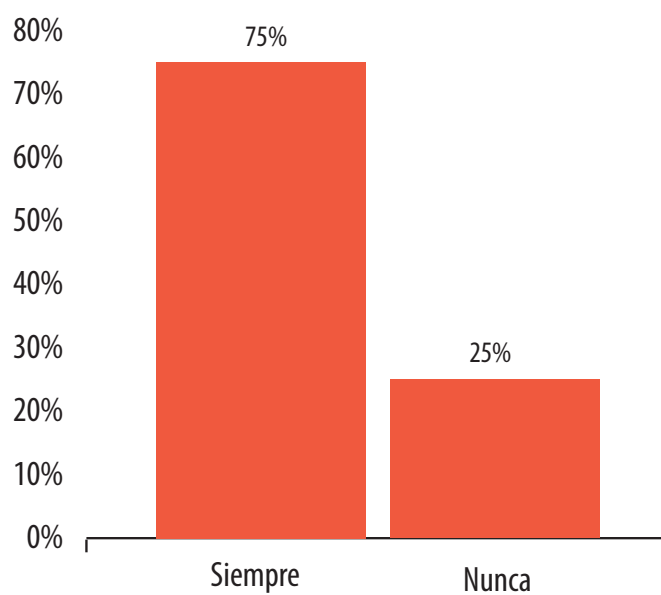


Fuente: Elaboración propia.

El 5% respondieron que casi siempre el maestro lleva la clase planificada en su cuaderno, mientras que el mayor porcentaje expreso en un 95% que sí la llevan.

Gráficos 23 ¿El maestro planifica la clase?

Según lo observado



Fuente: Elaboración propia.

Según lo observado el 75% de los docentes planifica siempre su clase; mientras que el 25% nunca lo hacen.

Tabla 2: Motivación de los estudiantes, con las metodologías de enseñanza usada por el maestro

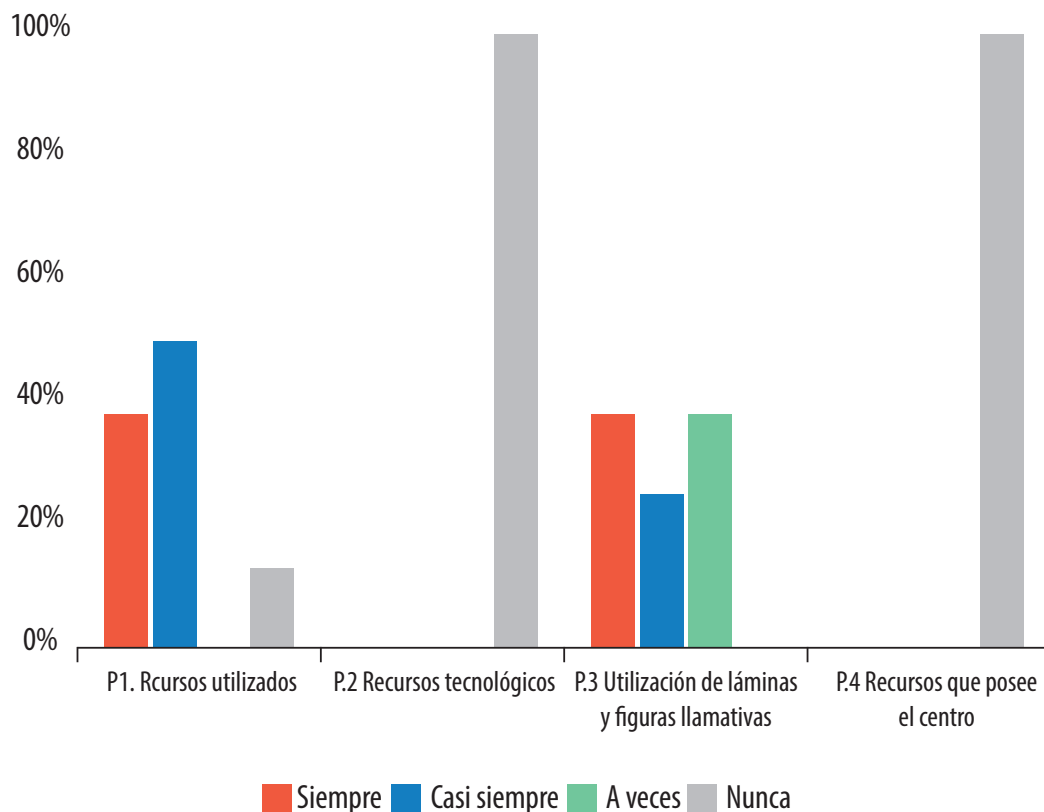
CATEGORÍAS	FRECUENCIA	%
Siempre	31	77.5
Casi siempre	7	17.5
A veces	2	5
Total	40	100

Fuente: Elaboración propia.

El 77.5% de los estudiantes se sienten motivados con las metodologías que utiliza su maestro, el 17% dice que casi siempre se sienten motivados, mientras que el 5% nunca se siente motivado.

Gráficos 24: Respuestas dadas por los maestros, con relación a los recursos.

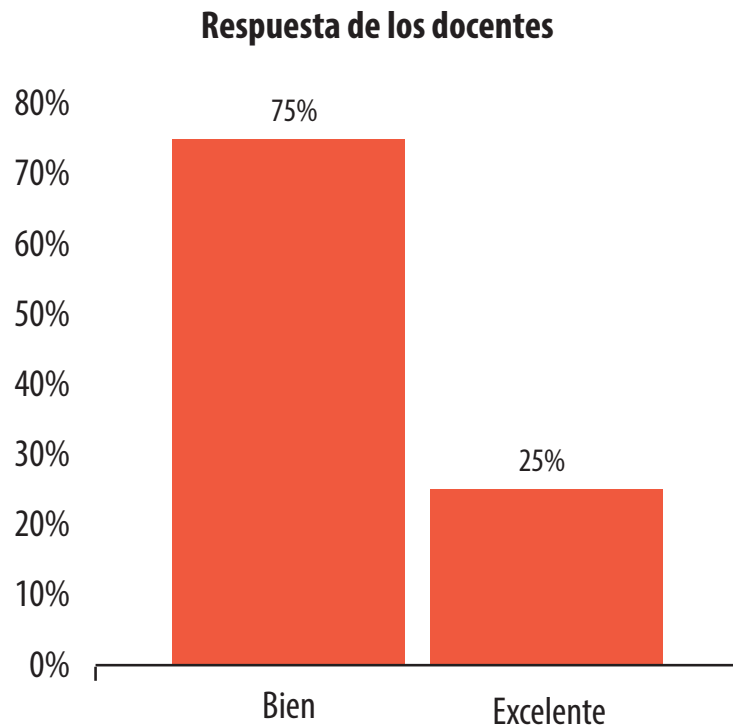
Recursos Educativos



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la pregunta 1 del instrumento aplicado a los docentes, un 37.5% dijo que casi siempre utiliza recursos, mientras que un 13% expresó que nunca lo utiliza. Con relación a la pregunta 2, el 100% expresaron, que nunca utiliza recursos tecnológicos. De acuerdo con la pregunta 3 el 37.5% afirmaron que siempre utilizan láminas y figuras ilustrativas para enseñar; sin embargo, un 37.5% expresó que a veces lo hacen. En cuanto a la pregunta 4 el 100% de los docentes expresaron que el centro posee recursos insuficientes.

Gráficos 25: ¿Cómo aprenden los estudiantes cuando impartes de clase?

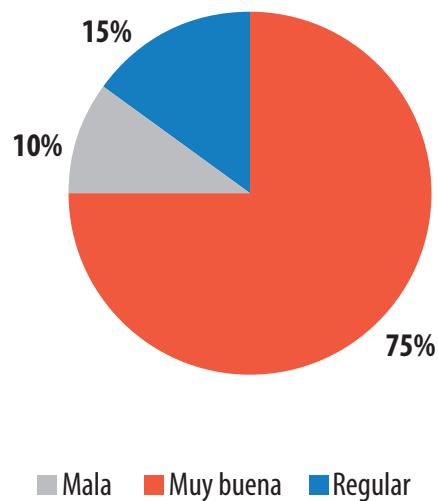


Fuente: Elaboración propia.

75% de los docentes expresó que los estudiantes aprenden bien cuando ellos enseñan, mientras que el 25% contestaron que excelente.

Gráficos 26: ¿Cómo es la manera en la que el maestro imparte la clase?

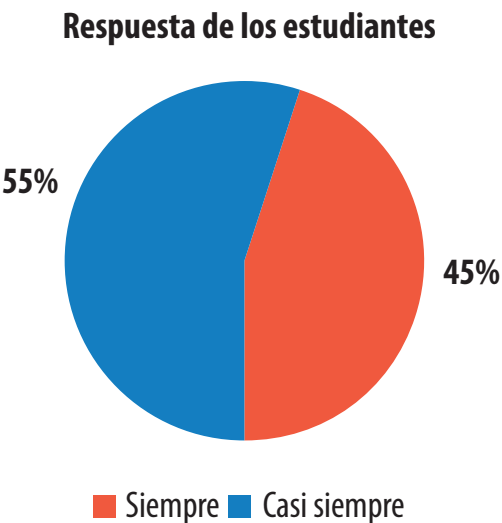
Manera en la que el maestro imparte la clase



Fuente: Elaboración propia.

75% de los estudiantes respondieron que su maestro imparte la clase de una manera muy buena, el 15% de una manera regular, mientras que el 10% dijo de una manera mala. Con lo que se demuestra que los estudiantes tienen una buena percepción de sus maestros.

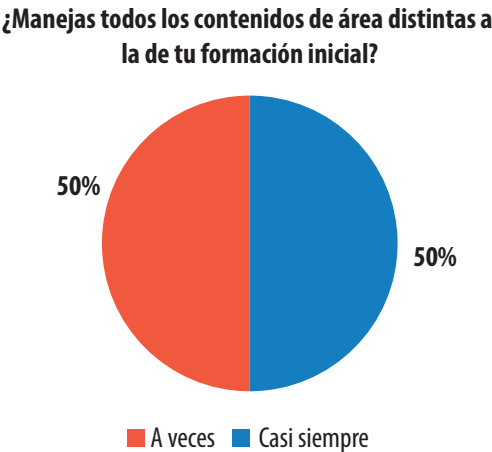
Gráfico 27: ¿El maestro explica de forma clara y precisa los contenidos?



Fuente: Elaboración propia.

El 45% de los estudiantes expresó que los maestros casi siempre explican de forma clara y precisa los contenidos, mientras que el mayor porcentaje (55%) dijo que siempre.

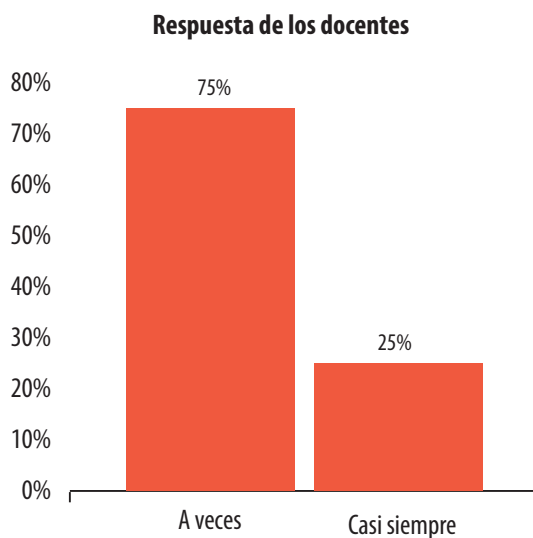
Gráfico 28: Respuesta de los docentes con relación al dominio de los contenidos.



Fuente: Elaboración propia.

Según lo expresado por los docentes, con relación al dominio de los contenidos el 50% expresó que manejan todos los contenidos a pesar de que es un área distinta, a la de su formación; mientras que el otro 50% expresó que no lo dominan.

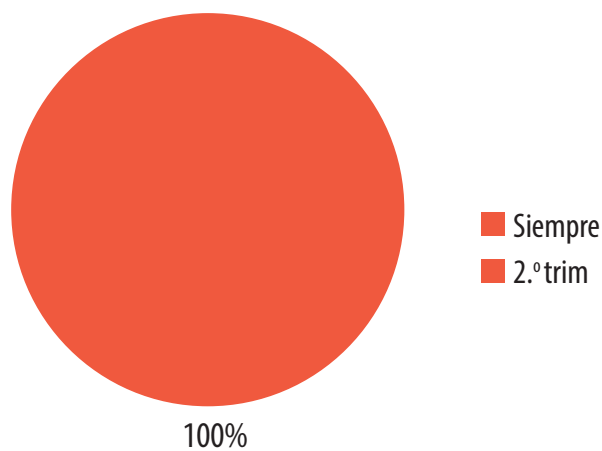
Gráfico 29: ¿Al momento de dar las clases sientes confusión o desconocimiento de qué impartes?



Fuente: Elaboración propia.

El 75% de los docentes expresó que a veces sienten confusión de lo que imparten y el 25% restante dijo que casi siempre.

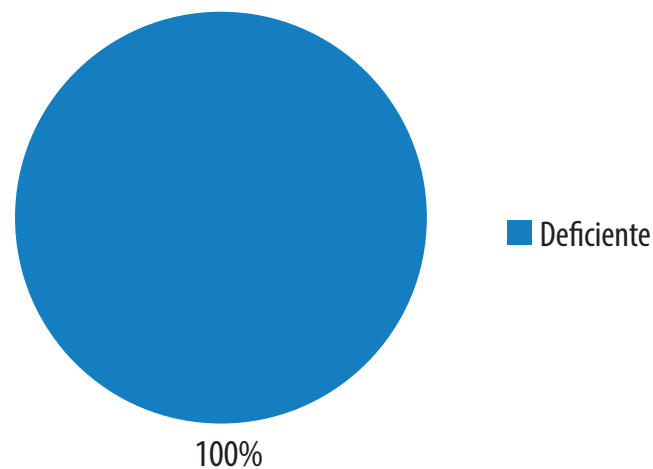
Gráfico 30: Respuesta del director y el coordinador, con relación a la pregunta ¿El perfil del docente influye en el proceso de enseñanza aprendizaje?



Fuente: Elaboración propia.

El 100% del equipo de gestión compuesta por el director y coordinador, respondieron que el perfil del docente sí influye en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Gráfico 31: Respuesta dada por el director y los coordinadores del centro sobre la percepción que tienen de los docentes que no son del área.



Fuente: Elaboración propia.

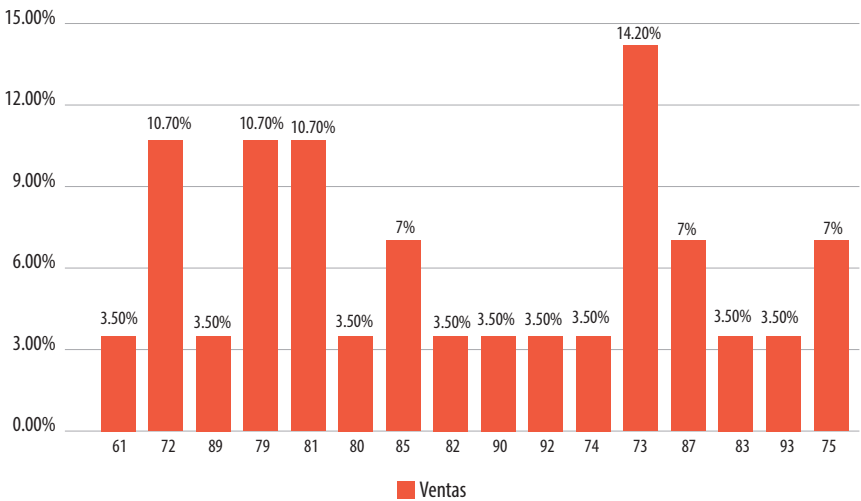
Tanto el director como el coordinador contestaron que la percepción que tienen sobre los docentes que no son de su área de formación inicial, es deficiente.

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	%
Siempre	2	100
Total	2	100

Tabla 3. Respuestas del director y coordinador del centro educativo, con relación a la pregunta ¿consideras que es un factor para la baja calidad de los aprendizajes de los estudiantes, los maestros impartir docencia en un área diferente a la de su formación inicial?

Objetivo 3: Describir resultados obtenidos de los estudiantes que reciben docencia, por aquellos maestros que no son de su área de formación.

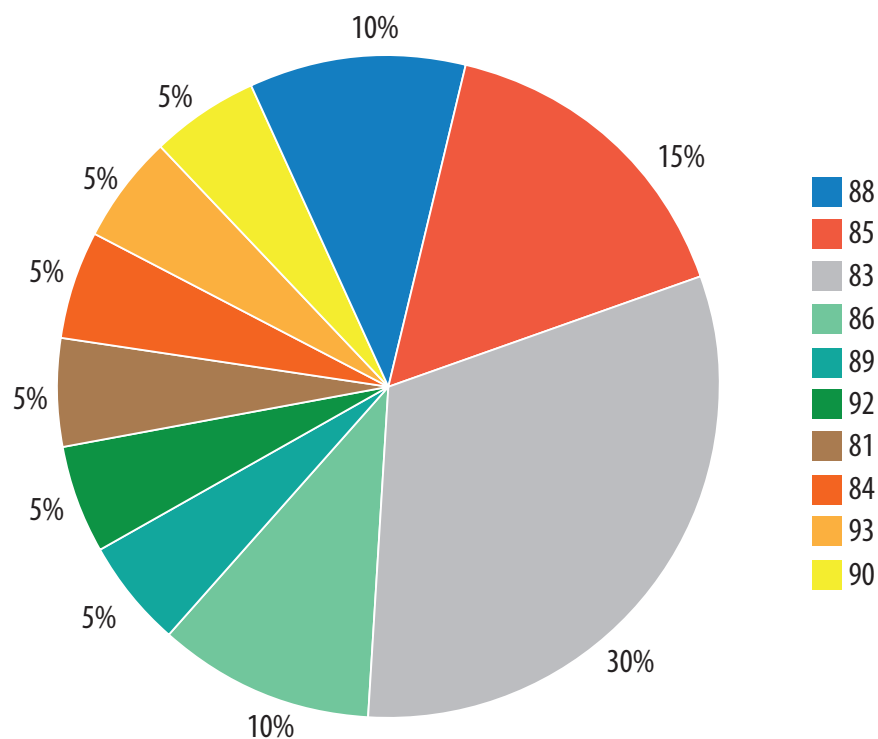
Gráfico 32: Calificaciones de los estudiantes de 4to grado, del área de biología.



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a las calificaciones de estos estudiantes, tenemos que el 46.1% obtuvieron una calificación entre los 70-79 puntos; sin embargo, el 3.5% de los estudiantes, obtuvieron 61 puntos en calificaciones. Lo que indica que casi el 50% de los estudiantes no tienen calificaciones buenas.

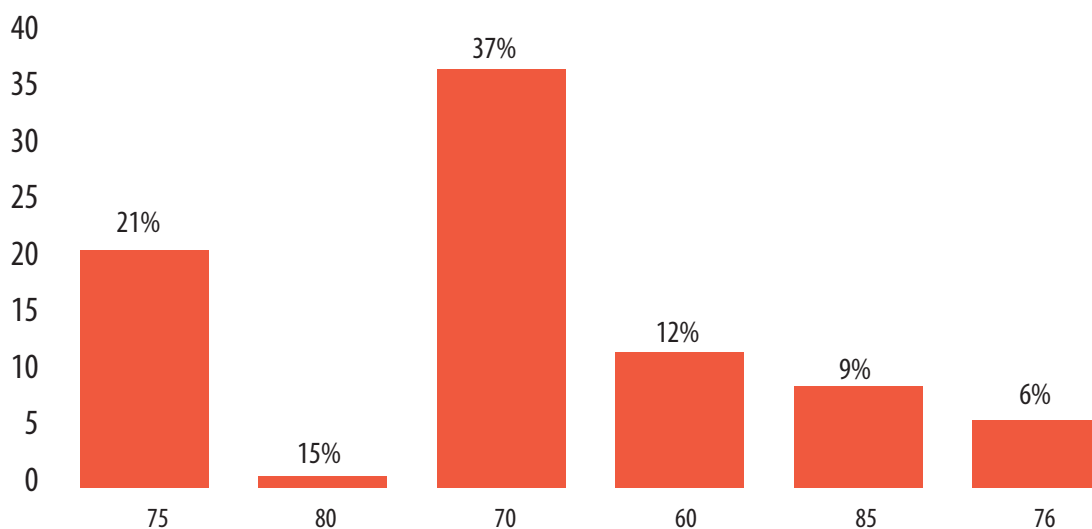
Gráfico 33: Calificaciones de los estudiantes de educación física 3er grado



Fuente: Elaboración propia.

El mayor porcentaje 30% de los estudiantes obtuvieron calificaciones de 83, sin embargo, el menor porcentaje 5%, obtuvieron calificaciones, que van desde 85 a 90.

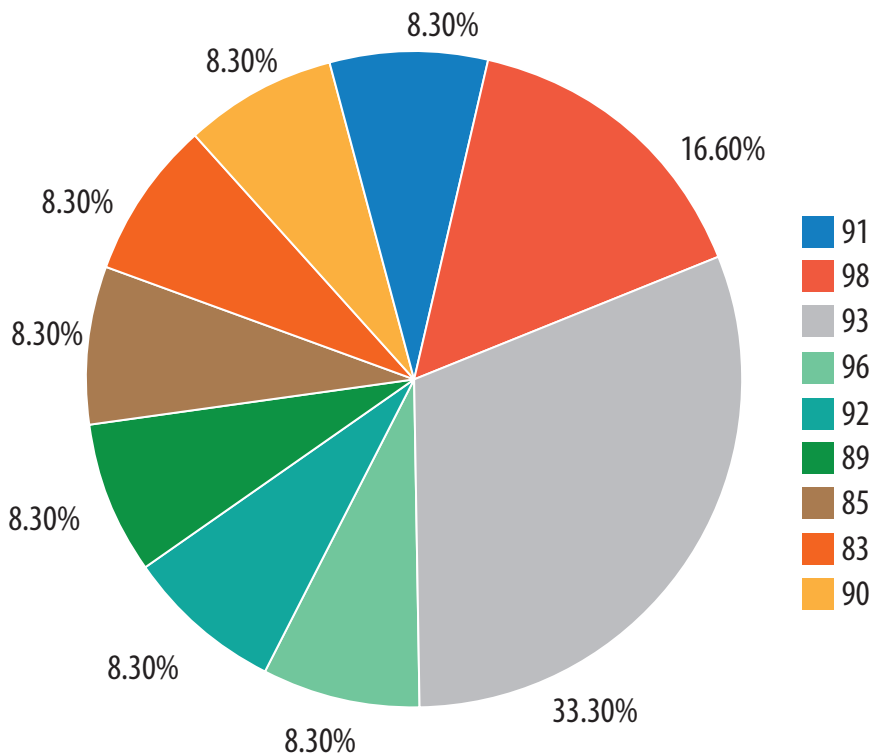
Gráfico 34: Calificaciones de los estudiantes de 2do grado de ciencias físicas.



Fuente: Elaboración propia.

El mayor porcentaje 37% obtuvieron calificaciones de 70 puntos, sin embargo, el menor porcentaje 6% obtuvieron calificaciones de 72. Siendo la calificación más alta de 85 para un total de estudiantes de un 9%.

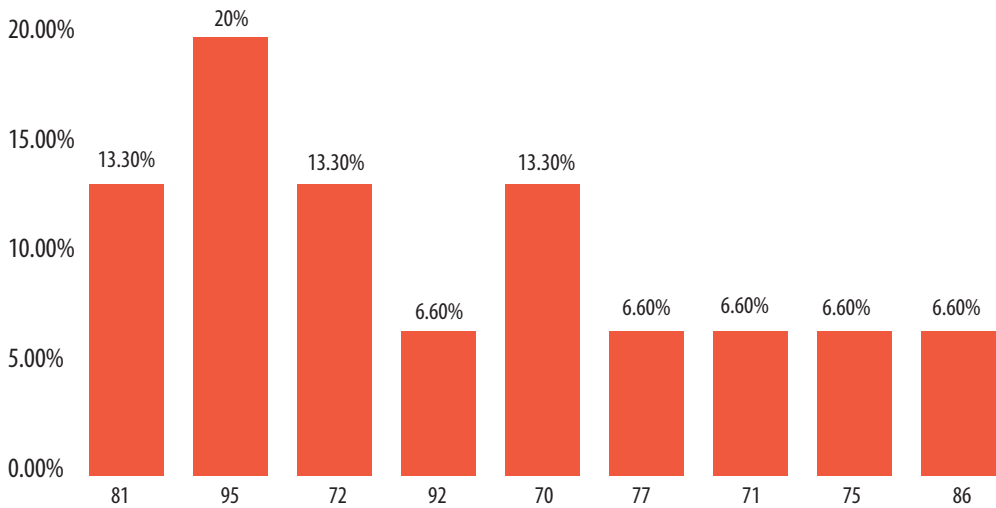
Gráfico 35: Calificaciones de los estudiantes de tercer grado de lenguas extranjeras (Inglés)



Fuente: Elaboración propia.

El 33.3 % de los estudiantes de esta área, es decir el mayor porcentaje, sacaron una calificación excelente de 90 puntos; sin embargo, 8.3% de los estudiantes, es decir, el menor porcentaje, una calificación buena de 83 puntos.

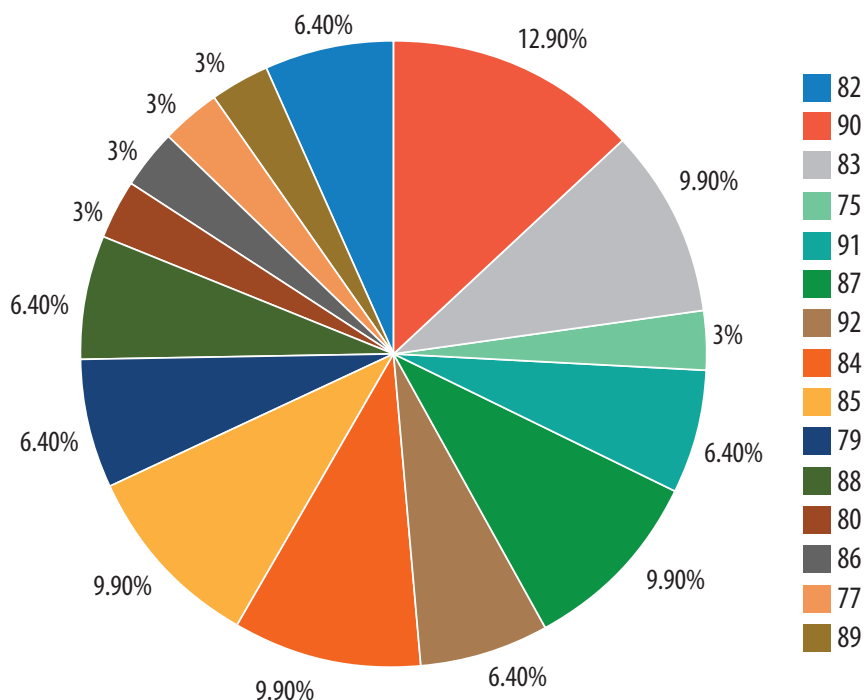
Gráfico 36: Calificación de los estudiantes de educación artística de 4to grado.



Fuente: Elaboración propia.

Sólo un 20% de los estudiantes obtuvieron una calificación de 90 puntos, siendo esta la calificación más alta: sin embargo, el 6.6% el menor porcentaje obtuvieron una calificación de 71 puntos.

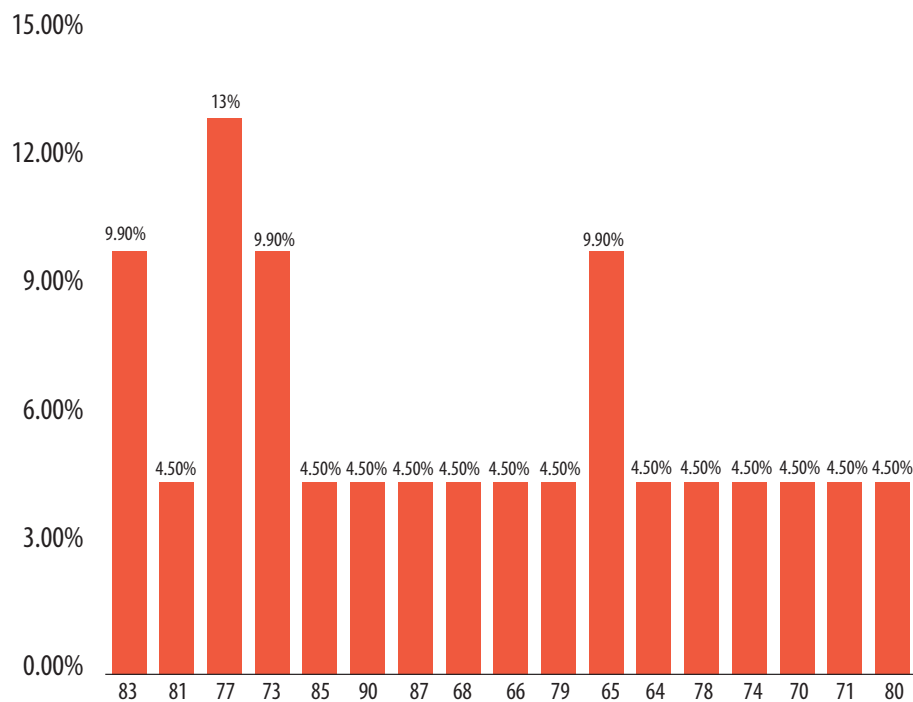
Gráfico 37: Calificación de los estudiantes de 4to grado de lenguas extranjeras (inglés)



Fuente: Elaboración propia.

El 12% de los estudiantes obtuvieron calificaciones entre los 70 puntos, e 66.6 de los estudiantes obtuvieron calificaciones entre los 80 y el 21.4 restante sacaron excelentes calificaciones sobre los 90.

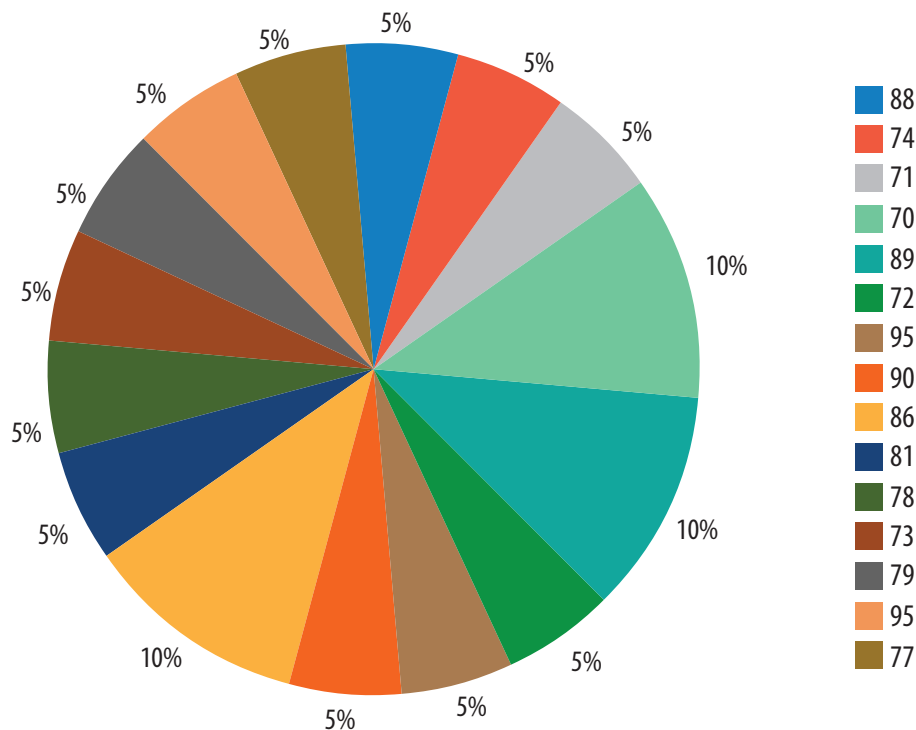
Gráfico 38: calificación de los estudiantes de 3er grado de inglés.



Fuente: Elaboración propia.

Entre los datos más relevante, este gráfico expresa que el 27.9 de los estudiantes, obtuvieron calificaciones entre los 80 puntos, el 4.5% entre los 90 y el 35.5, no sacaron notas tan buenas, sin embargo, el 23% sacaron calificaciones entre los 60.

Gráfico 39: Calificación de los estudiantes de Lengua española de 2do grado.



Fuente: Elaboración propia.

Aquí se puede evidenciar que el 45% de los estudiantes sacaron calificaciones entre los 70 puntos solamente el 15% sobre los 90.

Discusión

Esta investigación tuvo como propósito analizar la percepción del desempeño de maestros que laboran en áreas distintas a la de su formación inicial; teniendo en cuenta que el desempeño docente juega un papel importante en el proceso educativo, esta investigación aborda lo que son las características principales que poseen los docentes, las estrategias utilizadas y, por último, se describieron los resultados obtenidos de estudiantes que recibieron docencia de aquellos maestros que imparten docencia en áreas no afines a la de su formación inicial.

Del análisis de los resultados de este estudio relacionado con el primer objetivo, describir las características principales que poseen los docentes que laboran en áreas no afines a la de formación inicial, se puede confirmar, en cuanto a la distribución del género de los participantes más predominante, en ambas partes fue el femenino. de igual forma, el porcentaje más alto 30% en cuanto a las edades de los estudiantes, resultó ser la edad de 15 años; el grado que resultó ser mayor fue el 3er gado teniendo un total de 37.5% de estudiantes, los cuales tienen la edad correcta con relación al grado en el cual están, solo hay problemas de sobreedad en una mínima proporción.

La formación de los docentes, el mayor porcentaje (33%) tiene una formación inicial en Matemáticas, un 25% en educación física, 12.5% ciencias sociales, 12.5% filosofía y letras, 12.5% contabilidad, 12.5% ingeniería y el 12.5% restante en Educación Básica, siendo en este caso el área de las Matemáticas la más estudiada y a pesar de que se formaron en un área determinada hoy en día, están laborando en áreas no afines.

En cuanto el área de trabajo de los docentes ha de constar que el mayor porcentaje de los docentes 37.5% trabajan en el área de lenguas extranjeras (inglés), cabe destacar que es el área en donde hay más necesidad de maestros; ya que el idioma inglés se ha convertido en una necesidad para quienes no lo dominan. Según las estadísticas mundiales, de statista, es el tercer idioma más hablado en el mundo: 372 millones de personas hablan este idioma.

El nivel académico de los docentes un 87.5% ha llegado simplemente a una licenciatura; sin embargo, solo un 12.5% tiene especialidades; Lo que quiere decir, que los maestros, no han seguido preparándose y en cuanto a los dos últimos años solamente un 12.5% siempre ha seguido recibiendo actualización profesional; lo que deja a entender, que los maestros no han continuado recibiendo actualización profesional; la capacitación para el maestro del hoy, es una parte muy importante ya que se presentan retos para el profesor día a día; además es de suma importancia que este cuente con las herramientas necesarias para poder darles solución, a los diferentes situaciones que se le presenten en los diversos contextos de la vida. El profesor tiene la responsabilidad de formar a los alumnos en todos sus aspectos y si este no cuenta con los saberes necesarios no podrá transmitirles sus conocimientos, a los alumnos, en sentido de que el porcentaje más alto no cuenta con una formación continua lo que repercute negativamente en el proceso enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, el docente debe estar en continua preparación.

En cuanto al tiempo que tienen los docentes laborando en el sistema educativo, el mayor porcentaje 37.5% tienen laborando 5 años, bastante tiempo en el sistema educativo, para continuar actualizándose, pero según sus respuestas es todo lo contrario, 50%. La mitad de la muestra seleccionada contestaron que no han seguido preparándose, lo que resulta ser motivo de preocupación, ya que una persona que vive de enseñar tiene que estar constantemente abierta a cada uno de los conocimientos, las enseñanzas como profesor. La capacitación del docente es un proceso de vital importancia, ya que, si no estamos correctamente preparados, no formaremos profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables y competentes.

Según lo expresado por los docentes, sobre cómo se sienten al trabajar en un área distinta a su formación inicial, un 37.5% expresó que se siente regular, un 12% contestó inseguro y el 12.5% restante incómodo; por lo tanto, La tarea del profesor es tan compleja que exige el dominio de unas estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Un maestro que no se sienta totalmente seguro, en cuanto al área que imparte; posiblemente es porque, según el 62% de los docentes, no dominan los contenidos curriculares; si un maestro no cuenta con los saberes necesarios no podrá transmitirles conocimientos a sus estudiantes, es por esa razón que el maestro debe de manejar perfectamente los contenidos de enseñanza para saber lo que se enseña y saberlo enseñar.

Un 62.5% de esos maestros expresaron que siempre tienen interés a pesar de que es un área distinta, y el 37.5% restante que casi siempre. Lo que quiere decir que el estar laborando en un área distinta a la de su formación afecta en gran parte el proceso de enseñanza. El motivo por el cual los maestros trabajan en un área distinta a la de su formación, un 50% expresó que es por la falta de maestros del área, un 25% impuesto por el centro, un 12.5% para completar

carga horaria y el 12.5% restante por qué no hay plaza disponible en su área de formación. Lo que deja a entender que los maestros no laboran en esa área por decisión propia; sino, por necesidad del centro;

El mayor porcentaje 50% de los docentes piensan que el estar laborando en un área distinta es un reto, sobre los restos que han tenido que enfrentar, el 62% expresó, que el manejo del contenido ha sido uno de los grandes retos que han tenido que enfrentar, ya que se formaron en un área distinta, por lo tanto, los contenidos son diferentes, los contenidos son mediadores de aprendizajes significativos. Son los conocimientos o saberes propios de las áreas curriculares, a través de los cuales se concretan y desarrollan las competencias específicas. Los contenidos constituyen una selección del conjunto de saberes o formas culturales del conocimiento cuya apropiación, construcción y reconstrucción por parte del estudiantado se considera esencial para el desarrollo de las competencias. (MINERD,2016). Por lo tanto, los maestros deben de tener total dominio de los contenidos curriculares ya que ellos, deben estimular para incorporarlos en la estructura cognitiva del estudiante.

Un 12.5% dijo que implementar estrategias que se adecuen al área ha sido su mayor reto; un 12.5% ha sido tratar de que los estudiantes presten atención; el 12.5% restante tener que adecuarse a un área la cual no es la suya.

En cuanto a la percepción que tienen los directivos del centro educativo, el director expresó que: “Es muy difícil evaluar a un docente que no se esté desempeñando en su área de formación, ya que sus estrategias y aplicación de contenidos, se ven aplicados a un mínimo de lo que sería en su área”; sin embargo, el coordinador comentó que: “El desempeño es deficiente, por lo que he visto no reúnen las condiciones para impartir asignaturas, que difieren de su área”. Lo que deja a entender, a un 100% que el que un docente no se desempeñe en su área de formación, influye en gran medida en el proceso de enseñanza.

Objetivo 2: Identificar las estrategias utilizadas por el docente que imparten docencia en un área distinta a la de su formación.

En cuanto a las estrategias propuestas por el currículo un 50% de los docentes expresaron que sí la utilizan; sin embargo, el otro porcentaje 50% comentaron que la utilizan, pero medianamente. Las estrategias son intervenciones pedagógicas realizadas en el ámbito escolar que potencian y mejoran los procesos y resultados del aprendizaje. Las estrategias son seleccionadas / diseñadas por el/la docente con intencionalidad pedagógica para apoyar el desarrollo de las competencias en el marco de las situaciones de aprendizaje. (MINERD,2016). Sin embargo, un gran porcentaje de docentes no la utilizan en su totalidad; lo que coincide con las respuestas dadas por los estudiantes un 50% expresó que casi siempre se sienten motivados con las estrategias que utiliza el maestro; es decir que el porcentaje restante, siente desmotivación. Por ejemplo, la estrategia de Indagación dialógica o cuestionamiento solamente el 50% de los docentes la utilizan, lo cual resulta ser una estrategia de suma importancia, ya que según expresa el currículo, que explica que; cuando preguntamos, se origina una actitud de curiosidad y que, de este modo, el o la estudiante aprende a autoestimularse cognitivamente, es decir, aprende a aprender, a interrogar y con ello a desarrollarse y contribuir a transformar el mundo. Estrategias de debate, solamente 37.5% de los docentes la utilizan, siendo esta de suma importancia; permite que el/la estudiante enfoque sus esfuerzos en aprender aquellos contenidos, temas, informaciones y destrezas que va a utilizar para defender una posición o moción; en consiguiente los maestros no utilizan las estrategias propuesta por el currículo, en gran proporción; de no utilizarlas no se conllevará a un verdadero proceso eficaz y eficiente de aprendizaje

Sobre las técnicas adecuadas, para llevar el proceso de enseñanza según el 62.5% de los docentes, expresaron que conocen las técnicas adecuadas, para guiar el proceso de enseñanza, mientras que el 37.5% dijeron que casi siempre, las conocen.

En cuanto a la planificación, el 100% de los docentes contestaron, que planifican todo lo impartido en el aula; el 95% de los estudiantes también expresaron que sus maestros siempre llevan sus clases planificadas en el cuaderno; en ese mismo orden, según lo observado por el investigador este expresa en un 75% los maestros llevan sus clases planificadas, se puede evidenciar que hay relación en cada una de las respuestas. El docente debe planificar y demostrar creatividad e innovación en sus planificaciones enfocando siempre los indicadores de logro, la selección de estrategias pertinentes, recursos variados y técnicas de evaluación acordes a la competencia que se quiere desarrollar; y no tan solo eso, sino que Planifican tomando en cuenta la etapa de desarrollo de los y las adolescentes, sus experiencias y conocimientos previos, las condiciones y características del contexto y el diseño curricular vigente. (MINERD,2016). En cuantos a los recursos utilizados por los maestros un 50% expresó que casi siempre los utiliza, un 38% los utiliza siempre, sin embargo, un 13% comento, que nunca los utiliza, los recursos tecnológicos; sin embargo en otro instrumento aplicado, donde el gran porcentaje expresaron que nunca los utilizan, ya que el centro no cuenta con recursos tecnológicos, y en caso de que ellos los traigan, de todos modos, no podrían usarlos ya que el centro no cuenta con electricidad; lo cual atrasa el proceso de enseñanza y limita a cada uno de los maestros. (MINERD,2016). Los recursos de aprendizaje son instrumentos, productos y materiales auxiliares que, al ser utilizados durante las situaciones didácticas, favorecen el desarrollo de las Competencias Fundamentales y específicas asumidas desde cada asignatura o área curricular del Nivel Secundario.

De acuerdo con las informaciones ofrecidas, por los docentes en cuanto a la forma de aprender de sus estudiantes el 75% respondieron que a pesar de que no es su área de formación inicial aprenden bien; En esa misma manera en cuanto a la manera de pensar de los estudiantes de cómo su maestro imparte la clase el 75 % de los estudiantes contestaron que buena, lo que deja entender que existe relación en ambas respuestas Lo que resulta ser beneficiosos que un alto porcentaje tanto de docentes cómo de estudiantes que expresa la manera de cómo aprenden.

Los contenidos son mediadores de aprendizajes significativos. Son los conocimientos o saberes propios de las áreas curriculares, a través de los cuales se concretan y desarrollan las competencias específicas. (MINERD, 2016). Las respuestas de los docentes con relación al dominio de los contenidos; un 50% expresó que casi siempre dominan los contenidos; sin embargo, un 50 dijo que no los dominan; las respuestas de los estudiantes con relación a la forma en la que el maestro explica los contenidos, el 55% expreso que siempre el maestro explica de forma clara, sin embargo, el 45% restante dijo que casi siempre; la tabla 2, el 67.5 % de los estudiantes expreso que los maestros siempre tienen dominio del tema, un 25% dice que casi siempre, sin embargo hubo un 7.5% que dice que solamente a veces el maestro suele tener dominio; lo que deja a entender que solo existe una mínima deficiencia, con relación a los contenidos en maestros que imparten docencia en áreas no afines a la de su formación, en ese mismo orden en cuanto a la pregunta ¿sientes confusión o desconocimiento de lo que impartes? El 75% contestó que, sí sienten confusión y el 45% expresó que casi siempre, lo que deja entender que un maestro que no se desempeña en su área de formación, al momento de impartir la clase, no lo hará como lo haría en su área de formación, ya que, según lo expresado por algunos maestros, ese ha sido unos de sus mayores retos, tener que aprender sobre un área diferente. Si un maestro no domina los contenidos propuestos en el diseño curricular, no habrá un aprendizaje significativo.

Tanto el director como el coordinador contestaron en cuanto a la percepción que tienen sobre los docentes que no son de su área de formación inicial, es deficiente, al igual que es un factor para la baja calidad de los aprendizajes de los estudiantes, los maestros impartir docencia en un área diferente a la de su formación inicial.

Objetivo 3: Describir resultados obtenidos de los estudiantes que reciben docencia, por aquellos maestros que no son de su área de formación.

Según las calificaciones de los estudiantes de 4to grado, del área de biología. El porcentaje más bajo lo obtuvo solamente el 3% de los estudiantes con una puntuación entre los 60, lo cual indica que esos estudiantes, dejarán la actual asignatura, el 40% obtuvo una calificación entre los 70 puntos; lo que quiere decir; que no es una calificación verdaderamente suficiente.

Calificaciones de los estudiantes de Educación Física 3er grado

El gráfico 19 expresa que el mayor porcentaje, 30% de los estudiantes, obtuvieron calificaciones de 83, sin embargo, el menor porcentaje 5%, obtuvieron calificaciones, que van desde 85 a 90. Lo que deja a entender que el gran porcentaje de los estudiantes tienen notas regulares; aquí se puede evidenciar que todos los estudiantes obtuvieron calificaciones satisfactorias.

Calificaciones de los estudiantes de 2do grado de Ciencias Físicas.

Mayor porcentaje 37% obtuvieron calificaciones de 70 puntos, sin embargo; Lo cual se puede evidenciar que en este grado no se obtuvieron calificaciones tan relevantes.

Calificaciones de los estudiantes de 3er grado de Lenguas Extranjeras (Inglés)

El 33.3 % de los estudiantes de esta área, es decir el mayor porcentaje, sacaron una calificación excelente de 90 puntos; sin embargo, 8.3% de los estudiantes, es decir el menor porcentaje, una calificación buena de 83 puntos, es decir, que obtuvieron notas regulares.

Calificación de los estudiantes de Educación Artística de 4to grado.

Solo un 20% de los estudiantes obtuvieron una calificación de 90 puntos, siendo esta la calificación más alta: sin embargo, el 46.4% un gran porcentaje obtuvieron una calificación entre los 70 puntos, lo que quiere decir un gran porcentaje no sacaron buenas calificaciones.

Calificación de los estudiantes de 4to grado de Lenguas Extranjeras (inglés).

El 12% de los estudiantes obtuvieron calificaciones entre los 70 puntos, al igual las calificaciones de los estudiantes de 3er grado de inglés, el 23% sacaron calificaciones entre los 60. Lo que quiere decir que un mínimo porcentaje sacaron calificaciones excelentes. No sacaron notas tan buenas, sin embargo, la calificación de los estudiantes de Lengua Española se puede evidenciar que el 45% de los estudiantes sacaron calificaciones entre los 70 puntos. Según la ordenanza 1-96, en la valoración del rendimiento de los estudiantes será traducido en calificaciones que expresen los niveles de aprendizajes previstos en los propósitos de cada área y/o asignatura.

Para efectos de calificación se utilizará la escala numérica de 0 a 100 puntos. Para escala numérica se expresa en su equivalente literal que se detalla a continuación: A 90-100, Excelente 80-89 Muy Bueno 70-79 Bueno 60-69 Deficiente. (ordenanza, 1-96)

Según la muestra de los grados seleccionados, se puede evidenciar que el porcentaje más relevante es la calificación que ronda entre los 70-79 puntos, lo que según la ordenanza 1-96 resulta ser bueno; según el currículo que es asumido en la República Dominicana por competencias, supone potenciar un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que los estudiantes y que se manifiestan su desempeño en situaciones y contextos diversos.

Según los hallazgos ya mencionados, cabe destacar, que la inserción de docentes en un área distinta a su formación inicial reduce el dominio de los contenidos curriculares.

Limitaciones

La limitación que se presentó en esta investigación fue por cuestiones de tiempo. Los centros educativos estaban realizando el proceso de evaluación de fin de año escolar, lo que resultaba un poco dificultoso recoger los datos e informaciones a las muestras del estudio.

Conclusiones

Tomando como base los objetivos de esta investigación, se llegó a determinar definitivamente que el maestro se desenvuelva en su área de formación inicial, es bastante significativo para promover un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario.

A través de este estudio se buscó analizar, la percepción del desempeño docente en maestros que imparten docencia en áreas distintas a la de su formación inicial; después de los análisis de las informaciones obtenidas, se llegó a concluir que sus conocimientos, en cuanto a los contenidos curriculares, es deficiente y no están acorde a las exigencias educativas donde se espera contar con docentes y estudiantes competentes, capaz de saber desenvolverse ante diferentes contextos de la vida. Cabe destacar que gran porcentaje de los docentes se sienten incómodos e inseguros al impartir docencia en un área diferente a la de su formación inicial.

En relación con los recursos, un gran porcentaje de docentes no utiliza recursos educativos, estos son de suma importancia porque constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Con relación a los conocimientos que a las estrategias propuestas por el diseño curricular; gran porcentaje de los docentes no la utilizan; por lo tanto, no podrán llevar a cabo un proceso educativo de calidad, lo que revierte en contra de la formación de los estudiantes.

Sobre el nivel de conocimientos que tienen los estudiantes, que reciben docencia de aquellos maestros que no son de áreas a fines a su formación inicial, las calificaciones obtenidas por aquellos estudiantes no son tan satisfactorias. Lo que deja a entender que estamos preparando personas no competentes, todo lo contrario, a lo asumido en nuestro currículo por competencias.

Recomendaciones

Culminando el análisis de las temáticas en cuestión y los resultados encontrados, la parte investigadora procede a dar algunas recomendaciones a los organismos involucrados en la investigación.

A la dirección del centro educativo.

Como directiva del centro educativo, gestionar que se les envíe más maestros de las áreas necesitadas, para que de esta manera, cada maestro pueda desenvolverse en su área de formación inicial; Que procuren solicitar recursos, para que se les envíe; y para que el maestro continúe con su ardua labor, diligenciar talleres de capacitación con las actualizaciones de planificación correspondiente a fin de que el personal docente se mantenga siempre informado de las técnicas actualizadas e innovadoras para impartir la docencia.

A los docentes que imparten docencia en áreas no afines a la de su formación inicial.

Se les recomienda que continúen actualizándose; para de esa manera incentivar que la población estudiantil, se interese por la asignatura que imparte: así también, se les recomienda que en todo momento como parte del proceso de aprendizaje, integren recursos, actividades y estrategias que inculquen a los estudiantes el descubrir e investigar, ya que en el estudiante esto despierta emoción e intensidad de brindar lo mejor de sí, en el aprendizaje y ser personas competentes, que puedan desenvolverse en los diferentes contextos.

A la vez se les recomienda a los docentes, para motivar el aprendizaje de los estudiantes que utilicen recursos del medio, ya que el centro no los posee. Que al momento de que no dominen los contenidos, propuestos en el diseño curricular, que se dediquen a aprenderlos, ya que, si estos no son dominados, no habrá un aprendizaje significativo y de esta tener buenos resultados, los cuales se puedan evidenciar obteniendo calificaciones satisfactorias.

Referencias Bibliográficas

MINERD. (2016). Diseño curricular del nivel secundario, Primer Ciclo, República Dominicana: MINERD.

66-97, de 4 de febrero, Ley general de educación 66-97. República Dominicana. Recuperado de: <https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/20100408-12.pdf>

1996, de enero, Ordenanza 1-96 Recuperado de: http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5Cordenanza_01-96.pdf

66-97, de 4 de febrero, Ley general de educación 66-97. República Dominicana. Recuperado de: <https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/20100408-12.pdf>

Quezada, M., Medina, G., Díaz, D. y Méndez, D. (2013). *Desempeño Docente en el área de las Matemáticas Segundo Ciclo de 8vo del Nivel Básico* (Tesis de grado en Educación Básica), (UCATEBA)

Soriano Cuevas, D. (2018). Docente en maestros egresados de educación y docentes provenientes de carreras no pedagógicas. *REVIE*.5 (1),4-11.

Stegmann T. (2017) antecedentes básicos de la evaluación del desempeño docente. *Bases Psicológicas del Aprendizaje* 1(1), 18-2.

De los Ángeles, S. (2018). *Importancia de la formación docente en la actualidad*. Nexos. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1285>

Los idiomas más hablados del mundo (enero 15 2019). ESL. Recuperado de: <https://blog.esl-idiomas.com/blog/aprender-idiomas/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>

Ponce Espinosa, A. (05 de julio de 2015). Educación. Fines de la educación [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://educacion4850.blogspot.com/>



Análisis del Registro de Grado y su uso en las Asignaturas de Lengua Española y Matemáticas del 1er Ciclo del Nivel Primario.

Jhorman Javier Cruz

Educación

Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCATECI)

Resumen

El presente trabajo es de carácter cualitativo, analiza el Registro de Grado y su uso en las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas. El objetivo general de esta investigación es analizar el Registro de Grado del Primer Ciclo del Nivel Primario en las asignaturas Lengua Española y Matemáticas, de cara al Diseño Curricular vigente y las experiencias de los docentes con su uso. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas que fueron aplicadas a algunos docentes del Nivel Primario, Primer Ciclo. Los resultados demostraron que la cantidad de indicadores de logro que aparecen en el registro es muy mínima en comparación con la gran cantidad de indicadores que aparece en el diseño curricular tanto en Lengua Española y Matemáticas y también algunos errores de digitación en los apartados.

Otro hallazgo encontrado fue que algunos de los participantes que han tenido una buena experiencia, dado que ya no tienen dificultades en el llenado del registro, aunque al principio fue difícil y aún tienen pequeñas dudas. Con esto podemos entender que para todos los participantes es un proceso al que se han acostumbrado, pero siguen presentando inconvenientes en el momento del llenado.

Palabras clave:

alumnos, análisis, cambios, calificaciones, comparación, diseño curricular, dificultades, escuela, experiencia, indicadores, registro y observación.

Introducción

Los docentes tienen el compromiso de posibilitar el desarrollo de competencias que permitan a los niños tener mayor capacidad para forjar y construir su proyecto de vida. Esas competencias son evaluadas por el maestro y luego son plasmadas en un instrumento de evidencias de evaluación llamado Registro de Grado.

La educación se hace efectiva cuando impacta en el quehacer de las aulas, evidenciándose en el aprendizaje de los estudiantes, lo que implica el desafío de seguir incorporando valores en perspectiva de calidad, pertinencia y equidad.

En el año 2016 los registros se actualizaron a la luz de los nuevos diseños curriculares y es pertinente su evaluación para conocer si los mismos están cumpliendo su función y conocer las experiencias de su uso, por estas razones se decidió realizar esta investigación. También este trabajo busca analizar el nuevo Registro de Grado del Primer Ciclo del Nivel Primario en las asignaturas Lengua Española y Matemáticas, de cara al diseño curricular vigente y las experiencias de los docentes con su uso.

En algunas escuelas dominicanas, cada día se observan casos de maestros que no utilizan las diferentes técnicas e instrumentos para evaluar las competencias de los alumnos y no llenan los registros correctamente.

Los docentes tienen el deber y la responsabilidad de llenar los registros y dar seguimiento al proceso educativo de sus estudiantes, por lo que es necesario que todo maestro conozca a fondo todo lo concerniente al registro de grado.

Las circunstancias anteriores podrían traer como consecuencia malas tomas de decisiones, desinterés, carencias de estudio, desmotivación, repitencias de grado, desconocimiento y despreocupación por parte de los alumnos.

Ante tal situación se plantean las siguientes interrogantes

¿Cuáles son las experiencias de los docentes de Primer Ciclo del Nivel Primario con el Registro de Grado?

¿Se corresponde el Registro de Grado del año 2016 con el diseño curricular vigente del Primer Ciclo del Nivel Primario para las asignaturas Lengua Española y Matemáticas?

Objetivo general

Analizar el nuevo Registro de Grado del Primer Ciclo del Nivel Primario en las asignaturas Lengua Española y Matemáticas, de cara al diseño curricular vigente y las experiencias de los docentes con su uso.

Objetivos específicos

Conocer experiencias de algunos docentes del Primer Ciclo del Nivel Primario en las asignaturas Lengua Española y Matemáticas con el uso del nuevo Registro de Grado.

Contrastar el nuevo Registro de Grado correspondiente al Primer Ciclo del Nivel Primario en las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas con el diseño curricular vigente de estos grados.

Justificación

En esta investigación se analiza el Registro de Grado del año 2016 del Primer Ciclo del Nivel Primario en las asignaturas Lengua Española y Matemáticas.

En el aspecto teórico, esta investigación busca aportar al conocimiento sobre el registro como instrumento de evidencia de evaluación del logro de competencias de los alumnos del nivel primario Primer Ciclo.

Además, es importante porque servirá como fuente de consulta a futuros investigadores en el campo de investigación y específicamente en lo relacionado con los registros de grado de cara al diseño curricular.

En el aspecto práctico esta investigación se realizó porque existe la necesidad de mejorar el nivel de desempeño de los docentes en el llenado del registro.

Marco Teórico

1. El diseño curricular en República Dominicana

El Diseño Curricular en República Dominicana está enfocado en dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, el diseño en cierta parte favorece en el desarrollo integral del proceso de formación ofreciendo una gran variedad de inolvidables experiencias de aprendizajes significativos, el sentido de pertinencia, equidad, calidad y otras importantes virtudes del ser humano. (MINERD, 2014)

La idea principal del Diseño Curricular es convertirse en la base más importante del ámbito pedagógico y ofrecer sentido pedagógico al ambiente áulico para que los maestros cumplan en el proceso y los espacios de tiempo que ofrece el calendario escolar y el horario de actividades del ministerio de educación, con criterios de flexibilidad, apertura y compromiso con la mejora de la calidad educativa. (EDUCANDO, 2015)

El Diseño Curricular relaciona, familiariza y practica una gran variedad de estrategias dinámicas y motivadoras, donde se crea y posibilita la construcción de relaciones con alto sentido de corresponsabilidad, integralidad, valoración de los derechos y deberes, así como de articulación con la familia, escuela y la comunidad. (MINERD, 2014)

Por otro lado, el Diseño Curricular, considera que las competencias son las capacidades de realizar alguna acción de manera autónoma, el diseño afirma que más que el saber, el saber hacer o el saber ser se manifiestan en la acción de manera integrada a través de saberes y se evidencian tanto en situaciones suceden en la vida diaria como en situaciones abstractas. Dominar las competencias ayudan al estudiante a identificar un problema, poner en práctica los conocimientos necesarios para resolverlo. (Sánchez, 2012)

Vargas (2008 p.223) citando a Boterf sostiene que “si la noción de competencia está en crisis es porque su contenido tradicional no le permite hacer frente a los nuevos desafíos de la competencia y de las situaciones de trabajo. Hay que dotarse de nuevas herramientas conceptuales y prácticas del diseño curricular.”

Recuento histórico de cómo ha evolucionado el diseño curricular.

Después de un largo proceso de revisión del anterior diseño curricular del año 1995, en el 2013 el MINERD pone a disposición de todos los docentes del país un nuevo diseño curricular con el fin de mejorar la calidad educativa de los estudiantes. (Moquete, 2013)

El diseño curricular de la educación dominicana ha sido revisado y actualizado. El desarrollo de este proceso de revisión y actualización encamina a que el currículo responda a todas las necesidades que presentan los estudiantes y por ende contribuye en todos los sentidos a el fortalecimiento de la educación dominicana. (MINERD, 2015)

Según Moquete (2013 p. 173). “El propósito que preside el nuevo diseño, éste está llamado a impactar positivamente la escuela dominicana, pues responde a la necesidad de contribuir al fortalecimiento de la calidad de la educación dominicana, adecuándola a las condiciones y a los retos de la sociedad y del conocimiento en el siglo XXI”.

Todo el proceso que abarca la evolución del diseño curricular en los últimos años se puede resumir en dos grandes momentos que fueron la consulta técnica y la consulta social. La consulta de jornada técnica consistió en que deben participar actores del personal educativo en el desarrollo del ambiente escolar y la jornada de consulta social inicia con la idea de que el currículo debe de estar validado e inspirado por la sociedad en su totalidad. (MINERD, 2015)

Para lograr el objetivo de lo planteado anteriormente se organizó una jornada de trabajo extendida en cada regional que en total son 18, estas jornadas de trabajo están formadas sobre la base de unas estrategias metodológicas participativas y con instrumentos convenientes, los cuales fueron anticipadamente revisados por el personal de técnicos que forman las regionales. Todas y cada una de las regionales realizó su oportuna convocatoria, iniciando con una lista de personas de la sociedad que habrían de ser consultadas. Participo una gran cantidad de diferentes actores relacionados con la escuela comunidad, tanto de iglesias y organizaciones sociales, así como municipios y otros sectores públicos. En cada regional hubo por lo menos 10 mesas de trabajo. Una parte perteneció a los niveles, subsistemas y modalidades educativas. (MINERD, 2015)

La consulta técnica se abordó en tres etapas que fueron las siguientes: identificación de criterios para la revisión, deliberación y toma de decisiones en torno a los cambios que han de ser introducidos y redacción del diseño revisado y actualizado. (MINERD, 2016)

Bases y fundamentos del diseño curricular anterior y actual

En República Dominicana, el diseño curricular vigente desde el año 1995 se basaba en el enfoque de aprendizaje en las diferentes áreas curriculares, excepto la asignatura de lengua española, inglés y francés, que se distribuían las mismas orientaciones como el enfoque por competencias y el enfoque funcional. (Moquete, 2013)

Moquete (2013 p.244) afirma que “en ese marco se sitúa la mayor innovación en términos psicopedagógicos del nuevo diseño curricular: la educación por competencias. Y desde este momento, todos los actores han de ocuparse en la aplicación efectiva de ese enfoque, pues concretamente sobre él descansan las promisorias perspectivas de mejorar la calidad de la educación y así cumplir con el propósito que sirvió de motivación a la reforma curricular”.

La educación centrada en el enfoque por competencias es definitivamente un tema nuevo en República Dominicana que surgió en el año 2016, pero es un enfoque de aprendizaje que es usado en una gran cantidad de países, no solo en la educación técnica profesional, sino en la Educación Básica y general. No es importante mencionar de donde surgió este enfoque de competencias, pero basta con decir que desde hace mucho tiempo la mayoría de los países europeos se adaptaron a este enfoque en sus distintos sistemas de educación. (Moquete, 2013)

El principal cambio del currículo actual es la acogida del término competencia, que el elemento principal validado para las distintas áreas, grados y sistemas. El término competencia en este sentido sustituye los conceptos de contenido y de propósito, que eran los elementos más usados en el diseño curricular del año 1995. (Moquete, 2013)

En el soporte del diseño curricular dominicano se integran algunas orientaciones que son: enfoque histórico-cultural, enfoque sociocrítico y enfoque de competencias. Las combinaciones de estos enfoques representan la fortaleza y enriquecimiento conceptual de las teorías pedagógicas actuales que dan respuestas a las diferentes preguntas que se enfrenta la educación por parte de los retos educativos de la actualidad. (MINERD, 2015)

El currículo está conformado por distintos elementos que forman la nueva estructura del diseño curricular, estos elementos son: contenidos, competencias, estrategias de enseñanza aprendizaje, evaluación, medios, recursos, y orientaciones. El cambio más significativo del proceso de revisión y actualización fue la adopción del enfoque por competencias. Esta incorporación permite expresar diferentes intenciones con fin educativo, también enfatiza en la movilización de los conocimientos de distintas maneras en un lugar dado, dando oportunidad al aprendizaje significativo que sirve para el resto de la vida. (MINERD, 2015)

La permisividad del diseño curricular permite organizar las experiencias de aprendizaje de forma dinámica para que de esta manera permita profundizar en el conocimiento del diseño curricular, después de ese desarrollo cualquier actor puede reconocer los componentes principales de los contextos sociales y culturales, también permite identificar la relación de maestros, diseño y alumnos. En este sentido se puede esclarecer los procesos pedagógicos en relación con los criterios del alumnado, teniendo en cuenta el logro de objetivos educativos y el perfil del egresado. (Sánchez, 2012)

Estructura del Diseño Curricular

El diseño curricular dominicano se estructura en tres tipos de competencias que están formadas de la siguiente manera: a) fundamentales, b) específicas y c) laborales-profesionales.

Estas tres competencias expresan las distintas intenciones educativas de mayor relevancia e importancia del sistema educativo. Son competencias transversales que permiten relacionar de manera única y significativa todo el diseño curricular. Son competencias esenciales para el desarrollo de formación integral de los alumnos en sus diferentes contextos y contienen los principios de los derechos humanos en valores universales. (MINERD, 2016)

Las competencias describen las capacidades necesarias que tiene cada ser humano para realizar o dar respuesta a las diferentes situaciones que se le presenta a un individuo en la vida diaria. Partiendo del enfoque de competencia adaptado en la educación dominicana, se promueve de manera integral la comunicación crítica que implica diálogo frente a la cultura propia y otras culturas. Desde este punto de vista, se desarrolla la construcción de espacios de cooperación con dirección a espacios de humanización del sistema educativo. (MINERD, 2015)

Las Competencias Fundamentales componen el primer instrumento para afianzar la coherencia del sistema de educación. Los centros educativos requieren la participación colaborativa y continua de los grados, niveles, modalidades, sistemas y las distintas áreas del currículo. No solo se refieren a contextos específicos, sino que se ejercitan distintos contextos, aunque en los diferentes escenarios de aplicación tienen características similares. Las Competencias Fundamentales del currículo dominicano son las siguientes: Competencia Ética y Ciudadana, Competencia Comunicativa, Competencia de Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico, Competencia de Resolución de Problemas, Competencia Científica y Tecnológica, Competencia Ambiental y de la Salud y Competencia de Desarrollo Personal y Espiritual. (MINERD, 2015)

El diseño curricular contiene un orden diseñado que hace importante cada una de estas competencias, en este caso el currículo justifica su elección, brinda el concepto de manera precisa, indica sus elementos, menciona criterios para su evaluación y describe brevemente los Niveles de Dominio. Las competencias específicas pertenecen a las áreas curriculares. Estas competencias se refieren a las capacidades que el estudiantado debe adquirir y desarrollar en cada área del conocimiento. Son dirigidas a partir de las competencias fundamentales y se apoyan con su conceptualización, garantizando la coherencia del currículo en principio y términos de los aprendizajes. (MINERD, 2015)

Las competencias laborales y profesionales son dirigidas al desarrollo de capacidades vinculadas al mundo del trabajo. Forman a los estudiantes para la adquisición de nuevos conocimientos y desempeño de niveles laborales para darle solución a los problemas derivados del cambio en las situaciones de trabajo. (MINERD, 2016)

La organización que contiene el currículo depende de las condiciones educativas, de las diferentes tomas de decisiones de las autoridades universitarias en poner en práctica un modelo curricular determinado. También depende de las condiciones técnicas como la forma de estructura que tiene la malla curricular. (Vargas, 2012)

El currículo tiene distintas características basado en competencias que son las siguientes: adoptar una estructura modular, desarrollar un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones, tiende a la integración de capacidades, contenidos, teoría y práctica, actividades y evaluación, estructurarse en torno a logros complejos y completos que deben poseer los estudiantes, organizar las competencias considerando tiempos diferenciales según las demandas provenientes de estas competencias. Y focalizar apropiadamente el aprendizaje. (Vargas, 2012)

2. Diseño curricular del 1er ciclo del nivel primario

La función principal del diseño curricular del nivel primario es asegurar un sinnúmero de virtudes positivas del ser humano de manera física y espiritual de cada alumno del sistema educativo que inician en el primer nivel. Tomando en consideración el desarrollo de evolución del niño se espera que se crean las condiciones para lograr el aprendizaje y se desarrolle de manera integral atendiendo a sus necesidades e intereses. Por ende, se necesita un desarrollo armónico y dinámico de un grado a otro. (MINERD, 2015)

Principales contenidos

Los contenidos son intermediarios de aprendizajes significativos, aquellos que conocemos que son para toda la vida. Los saberes son particulares de cada área del currículo, a través del cual se desarrollan las diferentes competencias específicas del alumno. Los contenidos forman una

parte del conjunto de saberes culturales del aprendizaje y cada construcción y reconstrucción por parte del alumno se considera importante para el desarrollo y funcionamiento de cada competencia. (MINERD, 2015)

El currículo define que los contenidos se dividen en: conceptos, procedimientos y valores y actitudes. En otro sentido el diseño curricular describe que un concepto es decir que son las cosas, en forma de representar ideas, estructuras y procesos. Los procedimientos pertenecen a un tipo de contenido que se refiere a cómo hacer, son estrategias para accionar y transformar la realidad y organizarse de mejor forma.

Los procedimientos son modos de hacer sobre la realidad del día a día. El diseño los define como el conjunto de acciones que son ordenadas para alcanzar un objetivo determinado. Existen procedimientos de diversos tipos de grado de dificultad. (MINERD, 2015)

Asignaturas

En el diseño curricular del nivel primario Primer Ciclo se puede observar que está conformado por las siguientes asignaturas en los tres primeros grados.

Lengua Española

Matemática

Ciencias Sociales

Ciencias de la Naturaleza

Educación Artística

Educación Física Formación Integral, Humana y Religiosa

3. Evaluación y Calificación

La evaluación es un proceso sistemático, anticipadamente estructurado y técnicamente desarrollado, que recopila información importante, fiable, y válida, que permite decir un juicio de valor en función de las características anticipadamente desarrollados como la base para la toma de decisiones y lograr un propósito. (Fernández, 2005)

Evaluar es llevar a cabo una sucesión continua, que permite emitir un valor a todas las vertientes del proceso de enseñanza aprendizaje de un estudiante para lograr ver si los propósitos propuestos son los convenientes o si es necesario cambiar el método o los contenidos para mejorar. (Montenegro, 2018)

Ruiz (2011 p.173) citando a Lafourcade, afirma que “El proceso de evaluar que como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables”.

La evaluación realizada por el docente en el ambiente áulico valora el proceso de enseñanza aprendizaje buscando fuerzas y definiendo un plan de mejora. Una buena evaluación propone metas que influyen en la motivación de los alumnos, ya que les ayuda a ponerse frente a las debilidades y superarlas para alcanzar el objetivo. (Brown, 2003)

La calificación es definida como una valoración que es asignada al estudiante para saber si ha alcanzado los resultados de aprendizajes esperados. Calificar supone tener criterios que describen los propósitos que son generalmente elaborados por el docente. Un claro ejemplo es que, si se pretende que el alumno logre un indicador, el docente o evaluador debe establecer los criterios y características que les permita saber que la ha logrado. (Martínez, 2016)

Los maestros con gran facilidad confunden la calificación con evaluación, dado que son conceptos similares, pero existen muchas diferencias de uno a otro. Mientras que la calificación conlleva poner una nota, ya sea cuantitativa o cualitativa, la evaluación va más a lo profundo y se representa como un fenómeno de procesos investigativos sobre el desarrollo de cada alumno. (Martínez, 2016)

La evaluación en el nuevo diseño curricular

En el nuevo currículo basado en el enfoque de competencias, la evaluación realizada por el docente en el ambiente áulico valora el proceso de enseñanza aprendizaje buscando fuerzas y definiendo un plan de mejora. La única finalidad de la evaluación en el nuevo currículo es difundir aprendizajes basados en las competencias fundamentales. Evaluar las competencias deduce utilizar instrumentos diversos, acordes a la competencia que se va a evaluar y calificar en diversos lugares en situaciones reales que vive el estudiante en el día a día. No solo se evalúa los conceptos, se trata de evaluar los procedimientos y valores que integran y constituyen la competencia. (Diseño Curricular Dominicano, 2015)

Todas las competencias de un docente se ponen de manifiesto en la forma de enseñar de igual manera que se pone en manifiesto en la manera de evaluar. Dado que es un complemento educacional, es decir, la manera en que todo docente evalúa es la manera en que los estudiantes aprenden (MINERD, 2015)

Es muy imprescindible saber que los métodos de aprendizajes también son métodos de evaluación y viceversa. Toda actividad de enseñanza es una actividad de evaluación. La evaluación en el diseño curricular sigue de manera continua identificar y determinar lo que el estudiante ha aprendido y lo que le falta por lograr. Para que el proceso de evaluación sea más dinámico, interactivo y abierto el diseño sugiere algunos instrumentos de evaluación que son: observación, registro anecdótico, elaboración de mapas conceptuales, portafolios, diarios reflexivos, debate, entrevistas, etc.

La evaluación se realiza para que la observación de lo que desempeña cada alumno produzca información que permita al maestro observar lo que hace falta realizar o desarrollar para que el alumno pueda ir en el camino correcto y al dominio total de los contenidos. Por eso existen dos tipos de evaluaciones que son: La evaluación según sus actores y la evolución según sus funciones. (MINERD, 2015)

Registro de Grado

El Registro es una herramienta considerada como una guía de evaluación en el que se puede anotar y asentar todo el desarrollo de evaluación que evidencian el comportamiento del alumno, así como el logro de competencias y contenidos en el proceso de enseñanza, también sus avances y el logro de indicadores y competencias del diseño curricular. (MINERD;2016)

La evaluación en el Registro de Grado

La evaluación de los aprendizajes en el Registro de Grado actual permite recuperar los avances, necesidades y estrategias más oportunas para el acompañamiento pedagógico de las y los estudiantes. De acuerdo con el perfil de egreso del Nivel Primario, se espera que durante el proceso de enseñanza aprendizaje el alumno se desarrolle y aprenda como una persona crítica, responsable e integral, a partir del desarrollo de las Competencias Fundamentales. (MINERD, 2015)

Diferencias del Registro de Grado anterior y el actual

Existen una gran diversidad de diferencias entre el Registro de Grado actual y el Registro de Grado anterior. Una de estas diferencias es que el registro anterior se enfocaba mucho más en el aspecto cuantitativo de la educación, esa era la prioridad evaluar a los alumnos con números, a diferencia del registro actual que se enfoca en lo cualitativo, evalúa a los estudiantes por competencias e indicadores. Además, el registro actual difunde un seguimiento más continuo, integral y personalizado. (MINERD, 2015)

En el registro actual tiene un enfoque por competencias que no son llenados con cotejos como anteriormente se llenaban, en la actualidad estas competencias son llenadas con literales de la siguiente manera: (L) Logrado, (P) Proceso, (I) Iniciado. La literal (L) indica que el estudiante ha logrado la competencia según el indicador plasmado. La literal (P) indica que el alumno domina una parte de la competencia, pero le falta por lograr y por último la literal (I) que indica que el estudiante no tiene dominio alguno del indicador. También el registro actual contiene una matriz de la equivalencia de los por cientos, según cantidad de indicadores de logro. Por otro lado, se diferencian en la portada, contraportada y el lomo. (MINERD, 2011)

Proceso para el llenado del Registro de Grado

El MINERD, (2015) indica que “se inicia llenando los datos generales del centro educativo: nombre, código, número de teléfono, dirección, paraje, municipio, provincia, zona, sector, tanda, distrito, regional, grado, año escolar, organismo e institución que brinda apoyo y/o apadrina y los datos generales del maestro tutor”.

Una vez completado los datos generales se procede a llenar el resumen de matrícula inicial al 15 de octubre, se debe trabajar con este resumen, que sirve para llenar los formularios de Estadísticas Escolares. Completar este resumen que le corresponda según la sección.

En esta página se presentan diversos cuadros y se debe completar el resumen que corresponda según la sección.

Cuadro N° 1. Registrar la cantidad de estudiantes según edad y sexo.

Cuadro N° 2. En este espacio se coloca la cantidad de estudiantes con necesidades educativas específicas, de acuerdo con la situación presentada.

Cuadro N° 3. Se Completa este cuadro con los datos de escolaridad específicos de la persona que es responsable del o de la estudiante.

Cuadro Nº 4. Colocar los nombres de los y las estudiantes en sobreedad. Hay que tener en cuenta que están en sobreedad las y los estudiantes que tengan dos o más años por encima de la edad establecida para cada grado. Por ejemplo, para el tercer grado la edad establecida es de 8 años, entonces si el estudiante o la estudiante tiene 10 años o más, está en sobreedad para este grado y así sucesivamente.

Después se procede a llenar los datos generales del alumno.

El Registro de Grado se debe manipular diario para llenar el control de asistencia. Para llenar esta parte se debe completar un formulario por cada mes del año escolar, especificándolo en el extremo superior, así como los días trabajados en cada uno.

Hasta que un indicador no haya sido trabajado se registra con una línea oblicua o inclinada.

Investigaciones

Diseño Curricular

Rivas (2008) realizó una investigación en la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Campus Central Herrera, titulado “Estudio sobre la aplicación de los contenidos del diseño curricular en el Liceo Gral. Gregorio Luperón de Gaspar Hernández. Período 2007-2008. Consistió en evaluar la aplicación de los contenidos del Diseño Curricular en el cuarto grado del Nivel Medio del Liceo Gregorio Luperón. Las conclusiones revelan que los docentes encuestados, terminaron sus estudios hace varios años y no han continuado su actualización pedagógica, por lo que esto se ha evidenciado en debilidades manifestadas en su desempeño docente. Los profesores utilizan los resultados de la evaluación como estrategias para replantear su programación y para mejorar la calidad de los desempeños estudiantiles. En las áreas teóricas hay un buen rendimiento de desempeño docente, pero hay profundas debilidades en los aspectos que requieren dominio estratégico de profundidad científica y tecnológica. Los profesores sólo desarrollan el 82% de los temas de Ciencias Naturales, obviando el 18 % de los temas, lo cual perjudica a los estudiantes a corto y mediano plazo.

Por otro lado, Payams (2010) realizó una investigación en la misma universidad titulada “Análisis de la importancia de la educación en valores a partir del diseño curricular correspondiente al Nivel Básico”. Este trabajo investigativo tuvo como objetivo principal analizar la importancia de la educación en valores a partir del Diseño Curricular correspondiente al Nivel Básico, en esto se llevó a cabo una investigación de forma bibliográfica, basado en los métodos de análisis de contenido y documental. La investigación terminó en la base de la importancia de la educación en valores. Esto no se encuentra en la Ley Orgánica de Educación, pero habla de lo útil e importante de hablar y compartir acerca de los valores en niños y niñas del Nivel Básico. En este trabajo de investigación se concluyó que la principal función que tiene el Nivel Básico es promover el desarrollo valorativo de cada estudiante, tanto en las dimensiones intelectuales como afectivas. Facilitar a los estudiantes la formación valorativa es indispensable para desarrollarse satisfactoriamente en la sociedad. Otra conclusión, que sin duda le da más peso a la investigación es sea puesta en el currículo para la Educación en Valores que pretende satisfacer las demandas educativas de los estudiantes del Nivel Básico en la etapa de la vida de nuevos conocimientos, incorporando sus experiencias e impresiones, los intereses sociales y cotidianos.

Rodríguez y Peña (2015) realizaron una investigación en el liceo Sabaneta del Yásica titulado Efectividad de la aplicación del diseño curricular en la planificación realizada por los docentes del Liceo Sabaneta de Yásica, Puerto Plata. Año escolar 2014,2015. Esta investigación tuvo como objetivo general determinar la efectividad en la aplicación del diseño curricular en la

planificación de los docentes del Liceo Sabaneta de Yásica. Las conclusiones de este estudio evidenciaron que el diseño curricular es una pieza clave en la planificación y es considerado como la columna vertebral del proceso educativo, ya que sostiene y sirve de soporte al Sistema Educativo. Se pudo identificar que para los docentes el currículo es sumamente relevante, lo que le sirve como guía al realizar el plan de clase. Los docentes, la coordinadora y el director están estrechamente vinculados y cada uno de ellos realiza un trabajo excelente en la aplicación y seguimiento dado al diseño curricular.

Marte y Bello (2011) realizaron una investigación en la Universidad Nacional Evangélica de Santiago titulado “Nivel de implementación del diseño curricular, aplicado por los docentes de la Escuela Básica Genaro Pérez en el Cuarto Grado del Primer Ciclo, Nivel Básico, Distrito Educativo 08-03, años 2010-2011”. La investigación pretendió determinar los niveles de implementación del diseño curricular del Cuarto Grado, Primer Ciclo del Nivel Básico en la Escuela Básica Genaro Pérez. El método utilizado para el alcance del propósito fue el lógico deductivo. Las técnicas usadas en esta investigación fueron la entrevista y la encuesta. Como instrumento se empleó el cuestionario. La muestra de la investigación estuvo compuesta por 140 estudiantes, 132 padres, madres y tutores, 3 administrativos y 3 docentes.

Los resultados indicaron, de acuerdo con las docentes del grado investigado, que los elementos que favorecen la implementación del currículo son: las pruebas diagnósticas, los tipos de contenidos que se trabajan en el aula, medios y recursos utilizados, los diferentes criterios de evaluación, los libros de textos no contienen todos los contenidos, actividades avanzadas para el grado; los contenidos en su mayoría son pocos beneficiosos para desarrollar capacidades críticas y creadoras; el tiempo real de docencia no alcanza para trabajar los contenidos propuestos, por consiguiente, en consideración a las informaciones ofrecidas por los encuestados, los niveles de implementación del currículo son muy buenos, bajo las condiciones con que se trabaja en la actualidad.

La investigación sugiere al personal administrativo de la escuela que se realicen las notificaciones al personal docente por escrito, como es el caso de informar cuando se le va a realizar un acompañamiento y a las docentes que aprovechen con más frecuencia el entorno en las estrategias y actividades escolares, así como los recursos que dispone la escuela.

Santos y Romero (2015) desarrollaron una investigación en la Universidad Nacional Evangélica (UNEV), Recinto Santo Domingo titulada “Impacto de la implementación del Nuevo Diseño Curricular Escuela Básica, Vitalina Mordán de la Cruz. Municipio de Andrés Bona Chica, Santo Domingo. Este, Período 2014-2015”. En esta investigación tenía como objetivo identificar las diferencias que surgen en el ámbito educativo, especialmente en el primer grado, del Primer Ciclo de la Educación Básica, a través de la cual se presentan ciertas inestabilidades en maestros y estudiantes, y la realidad es incierta dentro de este campo pedagógico. Se pretende brindar posibles soluciones o estrategias a tantas incertidumbres, que conlleven o generen un cambio de paradigma positivo, al trabajo docente, que estimule y promueva un aprendizaje de calidad.

Investigaciones internacionales.

Contreras (2015) realizó una investigación en la Universidad Complutense de Madrid España titulada “El diseño curricular de aula como modelo de aprendizaje-enseñanza una alternativa para la educación colombiana actual”. La metodología de esta investigación es de enfoque cuantitativo y de caso no experimental, esta investigación tuvo como objetivo general realizar y aplicar gradualmente un diseño Curricular de Aula para grado sexto, séptimo y octavo en el área de Lengua Castellana, teniendo como horizonte los nuevos estándares de calidad colombianos.

Por otro lado, Salazar (2009) realizó trabajo de investigación que fue publicado en la revista EDUCERE: Revista Venezolana de Educación, titulado “Estructura y base conceptual del diseño curricular del sistema educativo bolivariano”. Este trabajo investigativo se basó en el análisis de contenido, el estudio de la propuesta de diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Se llegó a la conclusión que el análisis descubre un conjunto de niveles y categorías que forman el contenido de la propuesta con fines y principios del sistema educativo.

Hurtado (2009) realizó una investigación en la Universidad de Sevilla titulada “Innovación curricular en la educación preescolar en Santiago de Cali”, el desarrollo de esta investigación se enfocó en el estudio de innovación del currículo en la Educación Inicial de Santiago de Cali, se realizó con el objetivo general de incidir en la mejora del aprendizaje y del desarrollo de los alumnos en ese nivel educativo, tanto en el desarrollo de los niños como en el desarrollo profesional de los adultos en el propio centro educativo. Este trabajo de investigación llegó a la conclusión de que hay que analizar las innovaciones curriculares en preescolar, abre la posibilidad de utilizar el conocimiento producido para mejorar la escuela y pensar en el futuro de este nivel educativo en la región.

Esta investigación logró hacer un aporte a la mejora educativa de la educación del Nivel Inicial de Santiago de Cali, por el cual las contribuciones a la educación de profesionales en Educación Inicial incidan en el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos menores de seis años en la región. Así mismo, se ha potenciado el interés por la investigación curricular en el nivel de preescolar con el fin de fortalecer este saber pedagógico que necesita ser más divulgado en la educación formal en nuestro contexto.

Método

A partir de los elementos que integran la investigación, se determinó que el enfoque de esta investigación es cualitativo. La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. (Blasco y Pérez, 2007)

La presente investigación será de alcance descriptivo. La investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. (Arias, 2012)

Participantes y fuentes de revisión documental

En esta investigación participaron cuatro maestras de 1er a 3er grado de Primaria de un centro educativo público de la ciudad de la Vega.

También se realizó un análisis documental del nuevo Registro de Grado. El análisis documental se concentra en la recopilación de información en diversas fuentes. Indaga sobre un tema en documentos orales y escritos. (Palella y Martins, 2010)

Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

En el desarrollo de esta investigación se utilizaron entrevistas semiestructuradas buscando respuestas a las diferentes interrogantes o preguntas de investigación relacionadas con el Registro de Grado y las experiencias de los participantes con el mismo. Las entrevistas estaban conformadas por 19 preguntas y cada intervención tuvo una duración aproximadamente de 6 minutos y 53 segundos a 8 minutos y 20 segundos

Procedimiento.

Se realizó una visita de manera formal para solicitar el permiso al director del centro y explicarle detalladamente el motivo de la misma, al culminar la explicación el director agendo un día y se realizó otra visita más para explicarle el procedimiento a los docentes y proceder a aplicar los instrumentos.

Resultados

Para la presentación de los datos se analizó el Registro de Grado del 2016 del Primer Ciclo del Nivel Primario, de cara al diseño curricular vigente y las experiencias de los docentes con su uso, a través de entrevistas. En este apartado se presentan los resultados en forma de categorías de las entrevistas y los resultados del análisis de los registros de grado.

En primer lugar, presentamos el sistema de categorías correspondiente a las entrevistas realizadas:

Categoría 1: Uso del Registro de Grado

- a) **Tiempo de uso**
- b) **Aprendizaje**
- c) **Forma de llenado**
- d) **Tiempo de llenado**
- e) **Momento de llenado**
- f) **Forma de entrega**
- g) **Revisión**
- h) **Dificultades**

Categoría 2: Registro anterior

Categoría 3: Sugerencias al nuevo registro

A continuación, se detallan los hallazgos de cada una de las categorías y subcategorías.

Sistema de categorías.

Categoría 1: Uso del Registro de Grado

a. Tiempo de uso

En cuanto al tiempo de uso del nuevo Registro de Grado, la mayoría de los participantes indicaron utilizarlo desde sus inicios hace 3 años mientras que una participante indicó que solo lo ha utilizado un año.

Un ejemplo de esto es lo comentado por la participante 3 que indicó:

“1 año porque el primer año era sustituta de este curso.”

b. Aprendizaje

En la forma de aprender a llenar el Registro de Grado la mayoría indicó que aprendieron a llenarlo en las distintas jornadas de verano que es donde se capacitan a los docentes antes de iniciar el año escolar, una participante dijo que aún tiene dudas y que sus compañeros son los que le están ayudando a aprender a llenar el registro.

Un ejemplo de esto es lo que dijo el participante número 3 que indicó: “Yo aún tengo muchas dudas, no lo sé llenar correctamente, pero los docentes de aquí siempre me ayudan en lo que yo necesite”.

c. Forma de llenado

Todos los participantes señalaron que la forma del llenado la realizan leyendo los encabezados y las instrucciones que plantea el registro en toda su estructura.

Un ejemplo de esto es lo que dijo el participante número 1 que afirmó: “yo lo lleno leyendo cada encabezado, de acuerdo con cada encabezado lo que me vaya pidiendo yo voy llenando, si me pide la lista de los nombres se pone la lista de los nombres en orden alfabéticos como... lo que me va pidiendo yo voy llenando, o sea yo me llevo de lo que dice el registro”.

d. Tiempo de llenado

El tiempo del llenado es relativo según las respuestas de los participantes, el tiempo del llenado del registro puede variar todo depende del manejo y la experiencia que tenga cada maestro. 2 de los participantes indicaron que le tardaría semanas y los otros dos restantes dijeron que le tardaría horas.

Un ejemplo de esto es lo que dijo el participante número 4 que afirmó: “Cuando ya yo sé que tengo todo listo me tarda dos horas”.

e. Momento de llenado

En cuanto al momento de llenado todos los participantes señalaron que adelantan el registro en el momento en que los niños están en educación física y tienen llevarse el registro a sus casas para completarlo porque el tiempo es muy corto.

Un claro ejemplo de esto es lo que dijo el participante número 2 que indicó: “Muchas veces en la hora de educación física que es la única que tengo libre entre comillas porque a veces tengo que quedarme a trabajar con otros niños y en mi casa cuando el tiempo no me da aquí”.

f. Forma de entrega

Todos los participantes afirmaron que, para entregar el registro al director del centro que es quien lo observa y determina si está completo correctamente, primero lo revisan entero para ver si cometieron algún error y luego entregarlo de manera formal.

Un ejemplo claro de esto es lo que dijo el participante número 2 que indicó: “Cuando lo termino primero chequeo que no tenga borrones porque trato de no cometerlo, pero si lo cometo lo borro con mucho cuidado con un liquid paper”.

g. Revisión

Todos los participantes indicaron que le entregan el registro al director del centro para que en su tiempo libre lo revise, debido a que el director tiene muchas responsabilidades y en el centro no hay coordinadores.

Un ejemplo de esto es lo que dijo el participante número 4 que indicó: “Como aquí no hay coordinadores se lo entrego al director y en su tiempo libre lo revisa, digo en su tiempo libre porque los directores tienen muchas responsabilidades”.

h. Dificultades

Dos de los participantes indicaron que ya no tienen dificultades en el llenado del registro, pero si se le hace tedioso llenar, los otros dos restantes señalaron que tienen muchas dificultades que se resume en lo que lo que los otros participantes señalaron como tedioso.

Un ejemplo de esto es lo que dijo el participante número 2 que indicó: “No tengo dificultades, sino que se hace un poco tedioso, por ejemplo, quitaron los números, a los niños, sabemos que los niños no son números, pero el orden en los números ayuda mucho a tu agilizar, porque entonces tú tienes que ir copiando los números uno por uno para no equivocarte y buscar el nombre e ir contando 123... porque eso es lo que te hace equivocar más, el orden con los números es muy importante”

Categoría 2: Registro anterior

La mayoría de los participantes indicaron que el registro anterior también era con indicadores, pero en vez de la literal se llenaban con cotejos y los estudiantes tenían un número, mientras que el participante número 3 no indagó mucho porque como ya mencioné apenas trabaja con el registro desde hace 1 año, pero sí sabía que antes era con cotejo y ahora es con literal.

Un ejemplo de esto es lo que dijo el participante número 3 que indicó: “Honestamente no te puedo indagar mucho porque como ya te dije apenas tengo 1 año trabajando con esto, pero sí sé que antes era con cotejo y ahora es con literal”.

Categoría 3: Sugerencias al nuevo registro

Todos los participantes coincidieron en que al Registro de Grado hay que añadirle y cambiarle algunas cosas en la estructura y formato, hay que añadirle números a cada estudiante, que solo sea para simplificar el llenado no para nombrar por números a los estudiantes, también los indicadores que están el diseño sean exactamente los mismos que aparezcan en el registro.

Un ejemplo de esto es lo que dijo el participante número 2 que indicó: “Le cambiaría el detalle de los números y le cambiaria, por ejemplo, en Matemáticas, tu trabajas varios meses trabajando suma resta multiplicación y división y el registro en un solo indicador abarca todo y tú no lo puedes completar hasta que no termines la división que es la última operación básica entonces el padre va a decir y el niño tanto tiempo que duramos no se ve donde si logro sumar, porque un niño puede lograr sumar y no saber dividir”.

Por último, presentamos una tabla de análisis de los registros de grado.

Tabla 1. Resumen del análisis de los registros de grado del Primer Ciclo del Nivel Primario.

ÁREAS Y GRADOS	CONTENIDOS, Y COMPETENCIAS DEL DISEÑO CURRICULAR	INDICADORES DE LOGRO DEL REGISTRO Y DISEÑO CURRICULAR	COMPETENCIAS FUNDAMENTALES	¿ES CÓMODO DE LLENAR?	ERRORES DE FORMATO	TIEMPO DE LLENADO
LE 1	Si	32 indicadores en el Registro de Grado 88 indicadores en el Diseño Curricular	Contienen las competencias específicas, no las fundamentales. Podrían incluirse al inicio.	No resulta cómodo llenar el registro la matriz de equivalencia es la clave fundamental para poder poner el porcentaje y sacar la literal correspondiente a cada alumno, esta matriz se encuentra en la página 31, el docente tiene que trabajar con la matriz a partir de la página 45 y termina de usarlo en la página 84, es decir que obligatoriamente hay que estar cambiando de página para poder llenar esta parte y resulta muy tedioso.	Tiene algunos errores de formato, en las páginas 28 y 29 que corresponde al resumen anual de asistencia, se puede notar que en la parte superior hay dos errores de formato, pusieron el mes y la cantidad de días trabajados con una línea en blanco al lado de cada palabra.	6 horas
M1	No muestra los contenidos. Tiene las competencias e Indicadores de logro.	32 indicadores en el registro 174 indicadores en el diseño curricular				
LE 2	Si	32 indicadores en el Registro de Grado 114 indicadores en el diseño curricular				
M 2	No muestra los contenidos. Tiene las competencias e Indicadores de logro.	32 indicadores en el Registro de Grado 201 indicadores en el diseño curricular				
LE 3	Si	32 indicadores en el Registro de Grado 132 indicadores en el diseño curricular				
M 3	No muestra los contenidos. Tiene las competencias e Indicadores de logro.	32 indicadores en el Registro de Grado 365 indicadores en el diseño curricular.				

Nota: LE = Lengua Española; M= Matemáticas

Discusión de los resultados

El objetivo general de este trabajo de investigación fue analizar el nuevo Registro de Grado del Primer Ciclo del Nivel Primario en las asignaturas Lengua Española y Matemáticas, de cara al diseño curricular vigente y las experiencias de los docentes con su uso.

El Registro de Grado permite recuperar los avances, necesidades y estrategias más oportunas para el acompañamiento pedagógico de las y los estudiantes. De acuerdo con el perfil de egreso del Nivel Primario, se espera que durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje la niña o el niño se desarrolle y aprenda como un sujeto crítico, responsable e integral, a partir del desarrollo de las Competencias Fundamentales. (MINERD, 2015)

El Diseño Curricular relaciona, familiariza y practica una gran variedad de estrategias dinámicas y motivadoras, donde se crea y posibilita la construcción de relaciones con alto sentido de corresponsabilidad, integralidad, valoración de los derechos y deberes, así como de articulación con la familia, escuela y la comunidad. (MINERD, 2014)

En el resumen del análisis de los registros de grado del Primer Ciclo del Nivel Primario se pudo determinar que, en la parte de los contenidos y competencias del Diseño Curricular, está plasmado en el diseño, pero en el registro solo está en Lengua Española, en Matemáticas no muestra los contenidos, solo tiene las competencias e indicadores de logro.

En el resumen de análisis también se pudo observar que el registro actual está estructurado generalmente en cuadrículas y tablas, desde la página 9 hasta la página 86, y en cada apartado se puede notar que tiene espacio suficiente para que el maestro pueda trabajar cómodamente, cabe destacar que desde de la página 88 hasta la página 110 los cuadros de los informes de los estudiantes son relativamente pequeños, dependiendo el informe que debe hacer cada maestro en cada período.

Con este trabajo también se quiso conocer las experiencias de los docentes con el uso del Registro de Grado actual donde se pudo saber que los participantes aprendieron a llenar el registro en las distintas jornadas de verano que es donde se capacitan a los docentes antes de iniciar el año escolar, una participante dijo que aún tiene dudas y que sus compañeros son los que le están ayudando a aprender a llenar el registro.

En la parte del llenado todos los participantes señalaron que la forma del llenado la realizan leyendo los encabezados y las instrucciones que plantea el registro en toda su estructura, afirmaron que el registro contiene letras legibles y toda la información es clara y precisa.

El tiempo del llenado es relativo según las respuestas de los participantes, el tiempo que tardaría llenarlo puede variar todo depende del manejo y la experiencia que tenga cada maestro. 2 de los participantes indicaron que le tardaría semanas y los otros dos restantes dijeron que le tardaría horas.

El MINERD, (2015) indica que para llenar el registro “se inicia llenando los datos generales del centro educativo: nombre, código, número de teléfono, dirección, paraje, municipio, provincia, zona, sector, tanda, distrito, regional, grado, año escolar, organismo e institución que brinda apoyo y/o apadrina y los datos generales del maestro tutor”.

El Registro de Grado se debe manipular diario para llenar el control de asistencia. Para llenar esta parte se debe completar un formulario por cada mes del año escolar, especificándolo en el extremo superior, así como los días trabajados en cada uno. Se usa la (P) Presente, (A) Ausente, (T) Tardanza y (E) Excusa, según sea necesario completar en cada casilla de los alumnos al momento de pasar lista. En el renglón total de asistencia diaria contará por día la cantidad de P más T. Si un estudiante se retira de la sección durante el transcurso del año escolar, a partir de ese día y hasta el último día del año escolar, el renglón correspondiente al mismo será rayado, preferentemente con trazo de color.

Se realiza un resumen anual de que es una síntesis del resumen mensual de asistencia.

Otro propósito era contrastar el Registro de Grado actual correspondiente al Primer Ciclo del Nivel Primario en las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas con el diseño curricular vigente de estos grados donde se pudo determinar que en Lengua Española de 1ro 3ro de Primaria el registro contiene los contenidos en la parte final de las competencias específicas y en Matemáticas no contiene nada acerca de los contenidos.

También se pudo observar que la cantidad de indicadores de logro que aparecen en el registro es muy mínima en comparación con la gran cantidad de indicadores que aparece en el diseño curricular tanto en Lengua Española y Matemáticas, un ejemplo de esto es que en 3ro de Primaria en el área de Matemáticas el registro contiene 32 indicadores de logro y en el diseño hay 365.

Sin embargo, al participante número 3 se le preguntó que si tiene alguna dificultad para llenar el registro y contestó lo siguiente:

“Claro que sí, a veces en los indicadores que me sale uno a en el registro y otro me sale en el currículo y tengo que salir a preguntar a mis compañeros.”

Para la elaboración de este trabajo de investigación se presentaron algunas limitaciones, una de ellas es que el tiempo para poder realizar la investigación es corto, también en los centros educativos las clases finalizaron y para poder aplicar los instrumentos a los participantes hubo que realizar varias visitas.

Conclusiones

Según los datos encontrados se pudo llegar a la conclusión de que, aunque el registro contenga letras legibles y que en cada uno de los apartados tenga espacios suficientes, no resulta cómodo de llenar porque hay que estar cambiando de páginas constantemente para poder colocar la calificación de cada estudiante; también que el registro actual contiene las competencias específicas, no las fundamentales.

Algunos de los participantes indicaron que ya no tienen dificultades en el llenado del registro, pero sí se le hace “tedioso” llenar, los otros dos restantes señalaron que tienen muchas dificultades. Con esto podemos entender que para todos los participantes es un proceso al que se han acostumbrado, pero siguen presentando inconvenientes en el momento del llenado.

En los resultados encontrados se pudo observar que la cantidad de indicadores de logro que aparecen en el registro es muy mínima en comparación con la gran cantidad de indicadores que aparece en el diseño curricular tanto en Lengua Española y Matemáticas, un ejemplo de esto es que en 3ro de Primaria en el área de Matemáticas el registro contiene 32 indicadores de logro y en el diseño hay 365.

Recomendaciones

Se recomienda que se realice una revisión exhaustiva y actualización de los registros de grado, tomando en cuenta lo siguiente:

- Que los indicadores de logro que aparecen en el diseño curricular sean los mismos indicadores que aparezcan en el Registro de Grado.
- Que el cuadro de la matriz de equivalencia que está en el registro sea dividido en la parte de calificación final en cada asignatura para así evitar el cambio de páginas.
- Eliminar los errores de formato de las páginas 28 y 29.
- Añadir las competencias fundamentales al Registro de Grado.

Recomendar realizar este tipo de revisiones en el resto de los registros.

Recomendar realizar este estudio con mayor tiempo y técnicas que permitan comprender con más profundidad los procesos de llenado de estos registros y las vivencias de los docentes con los mismos para documentarlos y tomarlos en cuenta en futuras actualizaciones.

Otros centros, regionales, distritos, diferentes tipos de escuelas y diferentes docentes.

Referencias bibliográficas

- Blasco M., Pérez, J. y Turpin, J. (2007) *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario, 2007.
- Brown, S. (2003). *Estrategias institucionales en Evaluación* (1ra.Ed). Madrid, España: Editorial Narcea.
- Contreras, M. (2015). *El diseño curricular de aula como modelo de aprendizaje-enseñanza una alternativa para la educación colombiana actual*. (Tesis de licenciatura) Universidad Complutense de Madrid España.
- EDUCANDO (2015). *Nuevo diseño curricular y sus correspondientes ordenanzas*. [Versión Electrónica] Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/portal/nuevo-diseno-curricular/>
- Fernández, B. (2005). *Conceptos de evaluación educativa*. [Versión Electrónica] Recuperado de: <http://www.webscolar.com/conceptos-de-evaluacion-segun-diferentes-autores>
- Hurtado, O. (2009). *Innovación curricular en la educación preescolar en Santiago de Cali*. (Tesis de maestría en pedagogía) Universidad de Sevilla España.
- Ministerio de educación de la República Dominicana MINERD (2014). *Diseño Curricular del Nivel Primario Primer Ciclo Versión Preliminar*. (1ra. Ed.) Santo Domingo, República Dominicana.
- Moquete, M. (2013, noviembre 26). Ante un nuevo diseño curricular en la educación dominicana. *Diario Libre*. [Versión Electrónica] Recuperado de: <https://www.diariolibre.com/actualidad/ante-un-nuevo-diseo-curricular-en-la-eduacin-dominicana-CNDL412606>
- Marte, J. y Bello C. (2011). *Nivel de implementación del diseño curricular, aplicado por los docentes de la Escuela Básica Genaro Pérez en el Cuarto Grado del Primer Ciclo, Nivel Básico, Distrito Educativo 08-03, años 2010-2011* (Tesis de maestría inédita) Universidad Nacional Evangélica (UNEV), Recinto Santiago República Dominicana.
- MINERD (2015). *Diseño Curricular del Nivel Primario Primer Ciclo*. (1ra. Ed.) Santo Domingo, República Dominicana.
- Montenegro, M. (2018). El maestro enseña más con lo que es, que con lo que dice. [Versión Electrónica] Recuperado de <http://evaluacionelquinteto.blogspot.com/2012/06/autores-que-hablan-sobre-la-evaluacion.html>
- Martínez, L. (2016). *Más allá de la calificación, instrumentos para evaluar los aprendizajes*. (1ra. Ed.) Chile: Editorial Concepción.
- MINERD (2015). Registro de Grado del Nivel Primario. Santo Domingo, República Dominicana
- Payams, D. (2010). *Análisis de la importancia de la educación en valores a partir del Diseño Curricular correspondiente al Nivel Básico*. (Tesis de maestría inédita) Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Rep. Dom.
- Rodríguez, Y., Peña E. (2015). *Efectividad de la aplicación del diseño curricular en la planificación realizada por los docentes del Liceo Sabaneta de Yásica, Puerto Plata*. Año escolar 2014, 2015. (Tesis de maestría inédita) Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), República Dominicana.

- Rivas, N. (2008). *Estudio sobre la aplicación de los contenidos del diseño curricular en el Liceo Gral. Gregorio Luperón de Gaspar Hernández*. Período 2007-2008. (Tesis de maestría inédita) Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), República Dominicana
- Ruiz L. (2011). Evaluación y Autoevaluación. *Revista de Posgrado de la VI Cátedra de Clínica Médica de la Facultad de Medicina*. 12 108-117.
- Sánchez, N. (2012). El currículo de la Educación Básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10, 150-163.
- Santos, V. y Romero, A. (2015). *Impacto de la implementación del Nuevo Diseño Curricular Escuela Básica, Vitalina Mordán de la Cruz. Municipio de Andrés Boca Chica, Sto. Dgo. Este, Período 2014-2015*. (Tesis de licenciatura inédita) Universidad Nacional Evangélica (UNEV) Santo Domingo, República Dominicana.
- Salazar, A. (2009). Estructura y base conceptual del diseño curricular del sistema educativo bolivariano. Este trabajo se basó en el análisis de contenido, el estudio de la propuesta de diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano. *Educere: Revista Venezolana de Educación*. 45 399-414.
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. (1ra. Ed.) México: Editorial Printed.



**Derecho fundamental en el tablero de la desigualdad:
Análisis de las políticas educativas de apoyo a poblaciones
en situaciones de vulnerabilidad y los desafíos en la
implementación.**

Paola Celina Corporán Matos

Relaciones Internacionales

Universidad Católica Santo Domingo (UCSD)

Resumen

Los índices de desigualdad que se proyectan en la sociedad evidencian su influencia en el proceso de implementación y desarrollo de las políticas públicas. La gran cantidad de políticas educativas que se desarrollan poseen un alto riesgo de ser ineficientes, debido a que se no se llevan a cabo esfuerzos por mejorar las carencias sociales que hay detrás de ciertas poblaciones a intervenir.

La educación es un derecho humano trascendental y base del desarrollo social, el cual ha sufrido trascendentales vulneraciones hasta consolidarse como una conquista social y un compromiso de los Estados. El desarrollo en el sistema educativo promueve un análisis riguroso del sistema de implementación, y es en esta época, la representación más genuina del desarrollo de los Estados.

Las políticas de atención a poblaciones en situación de vulnerabilidad deben promover un equilibrio en el acceso, favoreciendo a aquellas comunidades y poblaciones que poseen dificultades para acceder a servicios básico, esto bajo el fin de garantizar su estabilidad y continuidad en el sistema educativo.

El Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE) es la institución encargada de diseñar y enmarcar políticas que vienen a nivelar las deficiencias que históricamente han amenazado con el desempeño y la continuidad en la matrícula escolar, brindando la posibilidad de que un derecho humano como es la educación en un país con altos índices de desigualdad sea garantizado con calidad y servicios integrales.

Los criterios de aplicación deben ser correlacionados con los índices de deficiencias en las provincias y distritos educativos en específico. De lo contrario se estaría contribuyendo a través de esas prácticas de promoción de desarrollo a concentrar una mayor deuda social sistémica.

Palabras clave:

Educación Dominicana, Políticas educativas, derechos fundamentales, desigualdad, vulnerabilidad

Introducción

La educación ha sufrido sostenidas transformaciones sustanciales las cuales se han ido materializando en la Constitución, y en las ordenanzas y disposiciones establecidas por el Consejo Nacional de Educación. Es desde la concesión de este derecho que las sociedades pueden lograr el desarrollo transicional que ameritan.

La República Dominicana como signataria de las Naciones Unidas asume las atribuciones de este organismo en cuanto a la mejora sistémica para garantizar la concesión de los derechos fundamentales. En lo referente al derecho humano a la educación se establecen periódicamente medidas para garantizar que las naciones en conjunto logren que se otorgue en su concesión de condiciones de calidad, lo que implica equidad y justicia social, además de otros atributos para garantizar el bien común.

Se evidencia en el artículo 26 de la declaración universal de los Derechos Humanos que todo ser humano posee el derecho inalienable a la educación, y que su proporción debe ser gratuita y generalizada, con el objetivo de que la persona consiga el desarrollo pleno. Estas anotaciones han llevado a las naciones a evaluar no solo los niveles de acceso sino también la calidad en el acceso y desarrollo.

El mandato constitucional dominicano (2010), expresa que el objeto de la educación reside en formación del ser humano en todo su ciclo de vida con enfoque en el potencial de los individuos y sus valores. En ese sentido, el Pacto Nacional por la Reforma Educativa promueve que la calidad educativa es una herramienta poderosa para la consecución de las transformaciones que son demandadas por la sociedad dominicana.

La calidad educativa es un concepto regularmente normalizado, que hace referencia al conjunto de cambios y transformaciones y que envuelve los términos de eficacia y eficiencia. (USAL)

La calidad educativa no solo recibe afección en cuanto a su concesión, sino, a las deficiencias en la implementación de iniciativas que produce distanciamiento entre las clases sociales. El Estado como garante de este derecho, debe procurar que las políticas públicas sean orientadas a reducir la deuda social y las deficiencias.

El componente de afecciones a las competencias educativas asociado a los factores socioeconómicos es una de las líneas de estudio de mayor relevancia en los países desarrollados. Entre las razones de afección de las competencias en las que se fundamenta para explicar esta fuerte relación se destaca el entorno familiar del alumno. La estructura de las escuelas a nivel socioeconómico altera la igualdad de oportunidades en el sistema educativo.

La deuda social representa el déficit del Estado en salud, educación, empleo y demás bienes y servicios que son principio de la exclusión social y desigualdad y que a la vez lacera la dignidad de la persona. (Helmer, 2015)

La vulnerabilidad es el signo de la desigualdad vigente en las sociedades actuales por el patrón de desarrollo vigente que promueve mayor progreso económico a expensas del desarrollo colectivo, y representa la perpetuación de ciertos grupos o su imposibilidad para nivelar la balanza de desarrollo. (Pizarro, 2001)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece que la equidad en la educación involucra atender necesidades y diferencias individuales, lo que implica las condiciones económicas, demográficas o de género para que sus vulnerabilidades en estas áreas no impliquen un retroceso o no ganancia en el proceso de aprendizaje. (Crespo, 2009)

Esta investigación pretende evidenciar las poblaciones vulnerables, su desempeño en el aspecto educativo, y la debida contribución estatal para mitigar riesgos y garantizar una educación integral y de calidad, además de dar a conocer cuáles esfuerzos se están creando fuera de lo estipulado en reglamentaciones para garantizar la equidad en el acceso en zonas vulnerables.

Planteamiento del problema

La educación no es solo un Derecho Humano fundamental, sino un compromiso que asumen los países que integran la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en poder establecer una vinculación con la garantía de calidad en los países signatarios. Así como fundamental deben ser sus mecanismos de otorgamiento entre las políticas de un gobierno. Como prioridad, debe tener presente siempre los desafíos que su implementación asume.

La República Dominicana se localiza en la región más desigual del mundo, América Latina, problemática que es transversal a la de la provisión de los derechos fundamentales, y a la retribución de estos en sus formas de políticas públicas.

La desigualdad aborda muy de cerca a la educación, no solo en términos de alcances diferenciales, sino por el deterioro mismo de los mecanismos de enseñanza y aprendizajes. Las políticas y el sistema educativo deben ser instrumento de devolución de las conquistas a la sociedad.

La deuda que se gesta en la implementación de las políticas educativas ocasiona una contradicción en el fin que se pretende defender por lo que se deben promover mecanismos de veeduría que garanticen que su implementación no colabore con el ensanchamiento de la deuda educativa, garantizando así el desarrollo sostenible de las políticas específicas.

De acuerdo con un informe desarrollado por el Ministerio de Economía Planificación y Desarrollo (MEPyD, 2016), del año 2015 al 2016, la disminución en la tasa de pobreza multidimensional fue de 2.4%. Sin embargo, la Cepal (2017) calificó a la República Dominicana como uno de los dos países (incluyendo Honduras), en el que los índices de desigualdad aumentaron significativamente, ascendiendo a 0,46.

Las discusiones que se gestan en torno al papel del Estado como ente asegurador de la equidad y justicia social, son cruciales para conocer las limitantes que no permiten que las estrategias con enfoque en la ciudadanía se desarrollen de la manera adecuada, creando los llamados “Estados Fallidos”.

Desde siempre y en la continuidad las privaciones frente a equívocos del diagnóstico se ven agravadas la orientación de las políticas. (Observatorio de la Deuda Social Argentina, 2016)

La población debería de establecer sistemas de veeduría constantes, para cerciorarse de que este Derecho se concede en la manera correcta y sin dejar espacios para la brecha y la desigualdad sociales. Su reconocimiento provoca que la concesión de este aborde los detractores y procure la equidad social.

La problemática de la perpetuación de la vulnerabilidad social en el sector educativo será detallada a través del análisis de las políticas de apoyo a dichas comunidades. Este abordaje se desarrollará a través de la investigación de la institución que se encarga de solventar estas deficiencias estructurales, el Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE), el abordaje y enfoque de sus políticas, así como también la correspondencia de las zonas más vulnerables con aquellas a las que conceden los servicios.

Objetivo General

Analizar las políticas educativas de apoyo a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad y los desafíos en la implementación.

Objetivos Específicos

- Establecer los factores asociados a la desigualdad social dominicana que influyen en la implementación de las políticas educativas.
- Describir las políticas direccionadas a reducir la desigualdad social en Educación.
- Describir los índices de Desarrollo Humano en República Dominicana y su correlación con el desarrollo educativo.

Justificación

El Observatorio de la Deuda Social Argentina ha definido la “deuda social” como el conjunto de privaciones económicas, sociales, políticas, psicosociales y culturales que recortan, frustran o limitan el progreso histórico de las necesidades y capacidades de desarrollo humano y de integración social de nuestra sociedad. Se pretende presentar e identificar la deuda social que se acrecienta en la implementación de las políticas educativas, de manera que este esfuerzo pueda servir de insumo para posteriores investigadores y en la identificación sus efectos en la reducción de la brecha social en educación de la República Dominicana.

Esta investigación se realiza en el entendido de que este aporte será necesario para establecer una clara especificación de cómo las políticas educativas gestadas desde un Estado desigual podrían propiciar más desigualdad, y denota así mismo cuál es la brecha social desde su implementación, los cambios transicionales en la educación, y la influencia de los demás derechos fundamentales en la deuda social educativa.

Para los fines de este trabajo de investigación, se considera el apoyo a poblaciones vulnerables, los logros, y equidad en distribución y acceso, así como de análisis de la relación de algunas variables con los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes y la distribución de las oportunidades educativas. Estas informaciones resultan en indicadores valiosos para medir la justa distribución de los servicios de atención a poblaciones vulnerables.

A partir de estas exploraciones se propiciará la realización de estudios posteriores sobre políticas educativas y desigualdad social, con el propósito de impactar en el análisis de la brecha social que se crea en políticas que pretenden en primera instancia su reducción. Se encontrarán los datos y prescripciones de las principales políticas educativas dominicanas, con enfoque en aquellas referidas a apoyo a comunidades y situaciones de vulnerabilidad. La sociedad, que aumentará su conocimiento y empoderamiento sobre la desigualdad social asociada a la educación, un derecho fundamental. Todo el estudioso de Educación tendrá a su disposición un compendio de las políticas educativas y la correlación con la brecha social de la República Dominicana.

La política que analizada en este estudio es la de atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad a través de los programas: de Alimentación Escolar, Salud, y Protección Social.

Marco teórico

Antecedentes

El Gobierno de la República Dominicana asume el concepto de vulnerabilidad para definir a determinados grupos que por su sexo, estado civil, estatus social y origen étnico se ven vinculados a riesgos que impide incorporarse a la consigna del desarrollo (Portal oficial del Estado Dominicano).

En 2010, el Estado dominicano elaboró un compendio de logros y desafíos de las políticas sociales. Esto implica, un compendio de las políticas direccionadas a apoyar a las poblaciones vulnerables para la fecha. En lo referente a contribución directa para la educación, el gobierno de Leonel Fernández contemplaba el incentivo a la Asistencia Escolar, que constituía el 10% de los subsidios de transferencia monetaria. Más específicamente para atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad, se contempló un aporte desde el Programa de Alimentación Escolar, el cual había impactado unos 5,063 centros educativos que, para el año de medición, representaba unos 1,477.584 alumnos.

En cuanto a la transferencia de artículos educativos, se contemplaron unos 260,000 niños, niñas y jóvenes en la recepción de uniformes y unos 360,000 en la recepción de útiles escolares.

Antecedentes del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil

El Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE), surge como una institución fuera de la administración del Ministerio de Educación (MINERD), Dirección General de Bienestar Estudiantil (DGBE), creado mediante la ordenanza número 12'2003 del 2003 cuya misión se concretizaba en lograr que la población infantil, juvenil y adulta, contemplen atención integral que favorezca su inserción plena y permanencia. (Inabie)

La educación como Derecho Humano

Es la educación un bien que se sobrepone a reglas. Más allá de ser un derecho fundamental del que deben ser favorecidos todos los ciudadanos de las naciones, debe ser establecida como una oportunidad para los individuos. (Olivia, 2008)

El sentido que se asume detrás de la expresión de derecho a la educación es que la misma debe abolir las desigualdades operantes en los sistemas y de exclusión social, lo que implica un reconocimiento del activismo ciudadano y de los diferentes actores.

No solo se hace necesario el abogar por una educación como derecho, sino, por la necesidad imperante de ampliar la visión del derecho en cuestión. No solo implica el derecho a la educación sino el derecho a una educación sintonizada con los tiempos y las necesidades. (Torres, 2006)

Según la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, reconoce la educación como un derecho, impulsando a la ampliación de las capacidades y la satisfacción de las necesidades que se vinculan al proceso de aprendizaje. (Torres, 2006)

En ese sentido se han rescatado leyes y se han comprometido en accionares internacionales y nacionales en favor de la Educación. Como pueden ser citados: el Plan Decenal 2008 - 2018; la Constitución Nacional del año 2010, la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Ley 01-2012); La Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad 2012-2016; y el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014 2030. Para 2013 se establece una duplicación en la inversión pública estableciendo el 4 % del producto bruto interno (PIB), como designa la Ley de Educación 66-97.

Declaración Universal de los Derechos Humanos

La declaración de los Derechos Humanos, de 1948, establece en el artículo 26, el derecho inalienable a la educación, donde estipula que las personas ciudadanas tienen el derecho a la educación en todos los niveles y modalidades. Igualmente, hace referencia a la gratuidad como elemento constitutivo del derecho a la educación orientada hacia el desarrollo integral de las personas y su inserción, así como la libertad de decidir qué tipo de educación sea conveniente. (Torres, 2006)

La agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establece la educación como la base crucial para la consecución del desarrollo y la mejora social.

Esta agenda establece para 2030 el logro de la alfabetización y de la escolarización Primaria y Secundaria, así como el acceso a servicios de atención, mejora en la calidad docente, eliminación de las disparidades de género en educación, la adecuación de las instalaciones educativas. (Naciones Unidas)

Contenido de la desigualdad educativa.

La brecha educativa que se gesta en la inequidad en la distribución de los aprendizajes entre los diferentes estratos sociales y comunidades dominicanas, constituyen un dato central para determinar la efectividad de las políticas de desarrollo. (Valenti, G. y Tapia, L., 2015)

Según declaraciones de expertos la baja calidad del sistema educativo es un elemento que inciden en la desigualdad. (Caraballo, 2019) Entonces, el sistema educativo, es la institución en la que la desigualdad se ha prolongado por más tiempo.

La desigualdad social es una problemática que se refleja en las deficiencias educativas, de alimentación y de salud. A pesar de los indicadores de desigualdad, y las medidas para la erradicación de estas, aun es constante el tema desigualdad en los Estados, mostrando evidentes trabas en el acceso y continuidad en los ciclos que son prioridad para las naciones. (Bracho, 2002)

Existen diversos estudios de las competencias educativas y su relación con el aspecto socioeconómico, en los que se destacan la influencia de los ingresos de los padres, y el destino a los aspectos educativos. (Determinantes de la desigualdad educativa de España, 2013)

Desigualdad social en la República Dominicana

La desigualdad social no es propia solamente del poder adquisitivo, más bien incluye factores multivariados como los que se derivan del sesgo referente a factores de clase, raza, género y origen geográfico. Es decir que, a las tradicionales concepciones de vulnerabilidad económica, se agregan las desigualdades que categorizan a los individuos. (Insulza, 2015)

Existen países cuya erradicación de la desigualdad viene conectada a problemáticas políticas que inciden e impiden el desarrollo de las sociedades en conjunto, como es el caso de los conflictos bélicos constantes, la mala gobernabilidad, el sistema de la corrupción y el cambio climático. Las últimas estimaciones indican que para poder llegar a la consecución del objetivo de educación de calidad de la agenda 2030 en la medida en que la desigualdad disminuya considerablemente. (Rocha, 2017)

Para la Cepal (2016), la desigualdad es una característica que ha afectado a Latinoamérica y el caribe, cuya constancia repercute en la prosperidad económica y el desarrollo social. Estos factores son influyentes en la ampliación de la ciudadanía y el funcionamiento de un estado en que prime la gobernabilidad democrática. (Cepal, 2016)

Políticas educativas dominicanas

Ante la aprobación de la ley 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo, se presentan un conjunto de acciones que promoverán el desarrollo en diferentes áreas en la República Dominicana hacia el 2030. En la misma se estableció la necesidad de la consecución de un Pacto Político por la Reforma Educativa en el que se establecen las necesidades de interacción entre los diferentes ámbitos de la República Dominicana. A partir de este esfuerzo se busca especificar las acciones que devienen a la consecución de calidad en el sistema educativo. (Medina, 2013)

En el Pacto elaborado por el gobierno dominicano por la Reforma Educativa, se establecen aspectos que son cruciales para el alcance de los tres niveles educativos, mejora del acceso, así como aspectos relativos a la gestión docente y al sector privado. Estableciendo que el Estado debe asegurar la universalización y el acceso efectivo a la educación y la promoción de la educación técnica profesional. (Medina, 2013)

Deuda Social

El Observatorio de la Deuda Social Argentina (2004, conceptualiza deuda social como las restricciones sistemáticas en términos económicos, sociales, políticas, psicosociales y culturales, aspectos que coartan el acceso a respuestas a las necesidades y habilidades presentadas en la consecución al desarrollo humano y de integración de nuestra sociedad.

La noción de Deuda Social Educativa expresa la existencia de grupos de niños, adolescentes y adultos con niveles precarios de educación, esto implica un requerimiento de mayor extensión de garantías institucionales para la concesión de este derecho. (Riquelme, Herger y Kodric, 2017)

La deuda social general de los países latinoamericanos incrementa cada vez más en niveles alarmantes. Estos datos son constatados en la calidad de vida y en la paz social. Las imposiciones económicas en la región han llevado al reconocimiento de la desigualdad en la repartición de la riqueza en los sectores de la sociedad. (Serrano, 1993)

El acumulado de las preocupaciones y deficiencias sociales coloca a los Estados en una situación que aminora las oportunidades para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de no adoptarse medidas y transformaciones (Helmer, 2017)

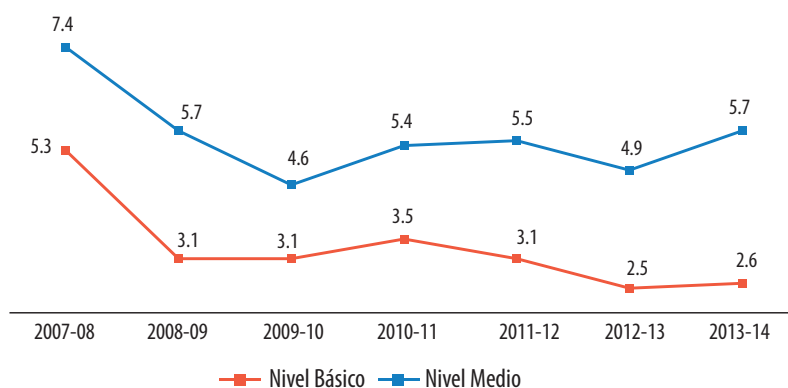
Necesidades que afectan la continuidad y desarrollo en el sistema educativo dominicano para poblaciones en situaciones de vulnerabilidad en el sector primario.

El Estado ha implementado, con los últimos años, un sin número de políticas que van dirigidas a reducir los factores que inciden en el alza de las tasas de deserción y abandono escolar. Entre éstas se pueden citar las relacionadas a la transferencia condicionada a las familias, el fortalecimiento de los programas de alimentación escolar, la construcción y reparación de planteles escolares (MINERD 2014).

En el gráfico 1 se evidencia la evolución de las tasas de deserción en el período 2008-2014.

Este gráfico explica las tasas de deserción en República Dominicana durante los años 2008-2014 y documenta la baja en la misma. La deserción que está condicionada a la falta de respuestas estatales ante problemas comunes que provocan una salida del sistema. Durante estos años se podría inferir a la mayor contribución estatal a los programas de atención a personas vulnerables. Si bien el Nivel Medio es el más impactado, no solo porque estos niveles acogen a la generalidad que logró sobrellevar los esquemas de vulnerabilidad durante el Nivel Básico, lo cual les convierte en un grupo más reducido y selecto, sino porque desde ese nivel se experimentan mayores avances en dichas políticas de atención.

Gráfico 1. Deserción educativa para el periodo 2007-2014



Fuente: MEPyD 2015

Inclusión Social en Educación

Existen un sinnúmero de países que incorporan a sus estrategias y programas principios de la Declaración Educación para Todos¹, pero aún siguen existiendo prácticas que excluyen y vulnerabilidad más a las poblaciones estudiantiles.

Aun, a pesar de esfuerzos, existen dificultades en la calidad de la oferta formativa, siendo los colectivos más desfavorecidos los más afectados por estas carencias.

América Latina posee el mayor desafío es el de superar la desigualdad referente a la calidad educativa. Siguen siendo determinantes las condiciones de vulnerabilidad que se dan en zonas rurales, pueblos originarios y en poblaciones que cohabitan en contextos socioeconómicos desfavorecidos. Estudios internacionales sustentan la existencia del inequitativo acceso y obtención de conocimientos. (Blanco, 2006)

1. Surge del compromiso desde UNESCO por satisfacer las necesidades de todos los niños para 2015 y contribución con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)

Instituto Nacional de Bienestar estudiantil

El Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE), es la institución descentralizada adscrita al Ministerio de Educación (MINERD), cuya finalidad es brindar el soporte y promoción de servicios de transporte, nutrición escolar, salud y otros servicios de desarrollo. (INABIE)

Este organismo se constituye bajo el artículo 177 de la Ley General de Educación 66-97, con la finalidad de promover actividades curriculares y extracurriculares dirigidas a estudiantes.

Acoge como misión la reducción de las vulnerabilidades en el sector educativo de la población escolarizada del ciclo preuniversitario; a través del desarrollo y ejecución de programas inclusivos de apoyo a los estudiantes, sus familias y comunidades, tendentes a crear un escenario favorable para su aprendizaje y desarrollo integral. Se consolida como organismo descentralizado mediante la ordenanza 12'2003 de fecha 9 de diciembre de 2003, para la consecución del objetivo de lograr que las poblaciones de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos vulnerables reciban una atención con enfoque integral que favorezca su inserción y permanencia en el sistema educativo.

Método

Se utilizará el análisis y la síntesis, partiendo de una problemática magna como es la deuda social educativa y los desafíos en su abordaje en las políticas educativas. Se irán detallando las influencias y aristas que se derivan de esa problemática, utilizando las fuentes y desarrollando las conclusiones producto del análisis.

Diseño

No experimental y cualitativa, puesto que no se ostentó una manipulación de las variables en su expresión. Se analizarán los fenómenos tal y como se dan en su entorno.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Fuentes secundarias: libros, revistas, periódicos.

Técnica: análisis documental.

Procedimiento

La información será detallada de forma escrita, y orientada a un estudio claro, y sin prerrogativas. Esta será presentada en un escrito analítico, riguroso y extensivo en el plano histórico-social en función a las causas y consecuencias de la problemática en cuestión acarrea.

Presentación y análisis de los resultados.

1. Modelo de los factores asociados a la desigualdad social dominicana que influyen en la implementación de las políticas educativas.

El estudio TERCE en República Dominicana (Tercer Estudio Regional Comparativo de Educación) 2015, establece entre los factores asociados al logro de aprendizaje se encuentran: el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes; las expectativas y el involucramiento

familiar, así como el tiempo de estudio en el hogar; el género; el trabajo infantil; la repitencia; la asistencia a la Educación Inicial; el clima escolar; la asistencia y puntualidad del docente; la infraestructura, y recursos educativos disponibles, entre otros.

Este informe establece como recomendaciones, de manera especial, concentrar las intervenciones en la población en la que se presentan condiciones de vulnerabilidad ya que aunar los esfuerzos en las escuelas cuyos estudiantes presentan un desempeño más bajo a la generalidad, hace viable la atención de las necesidades de los grupos mencionados y disminuye la desigualdad existente. (MINERD, 2016)

Los estudiantes evaluados en esta prueba, que presentaban niveles económicos bajos y carencias materiales conseguían resultados relativamente más bajos en las disciplinas que fueron evaluadas. Los estudiantes inmigrantes alcanzaron resultados similares. En cuanto al género, las estudiantes dominicanas superan a los hombres en Lectura, obteniendo resultados similares a estos últimos en Matemáticas.

Medidas para disminuir la asociación de las desigualdades socioeconómicas en el logro académico.

La relación fuerte existente entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y de las escuelas con el desempeño, así como con el trabajo infantil, revelan la necesidad de mejoras en las condiciones sociales de la población escolar que deben ser atendidas para obtener avances en la mejora de los aprendizajes.

A continuación, se presentan los aspectos que, de acuerdo con la literatura, condicionan la vulnerabilidad.

- Alimentación y mal nutrición

La educación es también un problema socioeducativo, situación que promueve un cambio constante en la sociedad dominicana. Ante las problemáticas de grupos vulnerables afectados por la mal nutrición y baja calidad alimentaria, las soluciones implementadas de alimentación escolar, reducen, las consecuentes deserciones de aquellos grupos vulnerables. Se hace necesario, entonces, diseñar intervenciones para revertir ese mal. (Alburquerque, 2017)

- Familia

Según Alburquerque (2017) otro componente que se constituye en un agravante de la vulnerabilidad socioeconómica y que, a la vez, afecta la continuidad de estos grupos en el sistema educativo, es la estrechez familiar. Razón que tiende a activar la vulnerabilidad.

Es evidente la necesidad de agregar como uno de los factores y aspectos de estudio para el problema la deserción escolar, sin dejar de lado la realidad de los hogares que se ven afectados por cuestiones de violencia.

- Carentes políticas

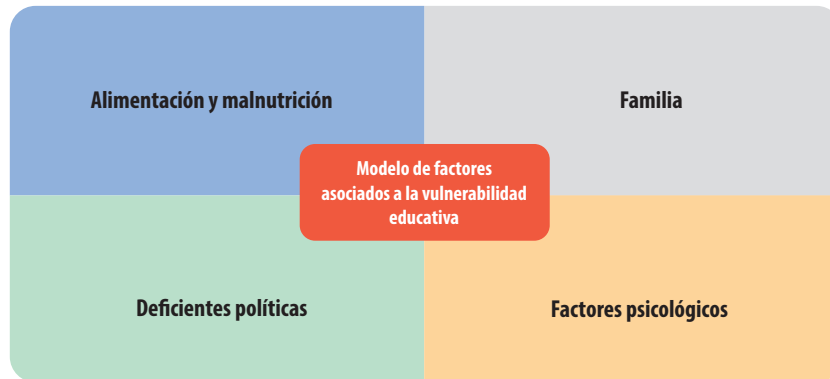
No existe en su forma básica, una iniciativa estatal de incentivo al estudio, situación que deja marginalizada a la concentración de poblaciones vulnerables, que por la compleja realidad socioeconómica, obliga a transformar la norma social de acceso a la educación por la inviabilidad de problemas como las bajas remuneraciones salariales que impiden vivir de manera loable para una vida de calidad, unos mayores índices en la seguridad ciudadana y social que limitan la libre circulación en muchas zonas y las dificultades que se presenta en la movilidad a las zonas donde se localizan ciertas escuelas, la ineficiencia en el plantel escolar, entre otros elementos. (Alburquerque, 2017)

- Factores psicológicos

En este factor se identifican niños y niñas con condiciones mentales sanas pero que poseen problemas en el procesamiento correcto de la información. Algunos de los problemas que varios autores identifican son: de dislexia, de conducta, de comunicación social, falta de concentración, hiperactividad, problemas visuales, de desarrollo cognitivo, desmotivación y falta de habilidades lingüísticas y emocionales, mismas que provocan una deficiencia en el rendimiento escolar.

De acuerdo con lo expuesto, en el gráfico 4 se presenta la estructura del modelo de factores asociados a la vulnerabilidad propuesto.

Gráfico 2. Modelo de factores asociados a la vulnerabilidad en el sector educativo.



Fuente: Elaboración propia con datos OCDE, UNESCO, UASD (2016)

2. Políticas direccionadas a atender poblaciones en condiciones de vulnerabilidad

Desde el Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil se articulan las políticas orientadas a responder y a aminorar la vulnerabilidad social en el sector educativo.

Entre los programas que ejecutan se encuentran:

1. Programa de servicio social.
2. Programa de alimentación escolar.
3. Programa de salud escolar.

Se presenta a continuación se establece una descripción general del programa Social del cabo desde INABIE.

2.1. Programa de servicio social

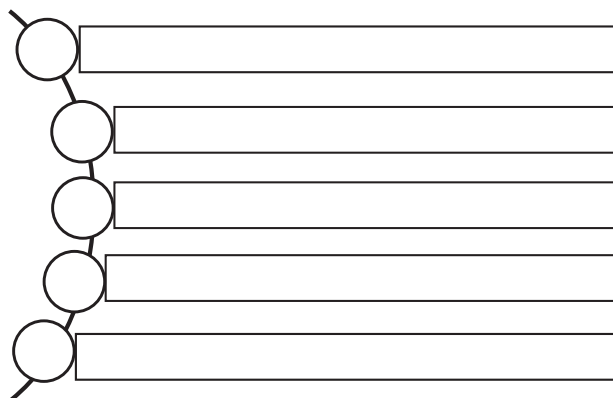
El programa de Servicio Social del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE), es un programa creado bajo la responsabilidad de establecer la coordinación y ejecución de los programas sociales en el sector educativo, así como la evaluación de estos, implementando mejoras y cambios que respondan a las demandas de niños y adolescentes del sistema educativo público nacional. (INABIE)

El objetivo es aportar al mejoramiento de los espacios de participación estudiantil, evidenciando una mejora en el contexto socioeducativo del estudiantado, para evidenciar la sostenibilidad en el sistema educativo.

2.2. Programa de Alimentación Escolar

Con la finalidad de promover una seguridad alimentaria y nutricional a la población escolar que comprende niños, niñas, adolescentes y jóvenes pertenecientes a la matrícula del sistema educativo dominicano. El programa cubre parte de las necesidades del estudiantado, eliminando el ausentismo y las deficiencias en el aprendizaje que son provocadas por el hambre y la desnutrición. (CELAC)

Gráfico 3. Cronología de avances PAE



Fuente: Foro Internacional desarticulación de políticas inclusivas Pequeños Productores a las compras públicas, 2015

Objetivos de PAE

- Promover un alza en los índices de asistencia, mediante la erradicación del hambre, eliminando sustancialmente el ausentismo.
- Eliminar los problemas asociados a la desnutrición y mal nutrición, a través de proveer los nutrientes requeridos, para poder asegurar una alimentación adecuada y balanceada.
- Reducir las enfermedades adquiridas por condiciones de mal nutrición, con enseñanzas basadas en la creación de mejores hábitos en la alimentación y manejo de los alimentos. (Foro Internacional desarticulación de políticas inclusivas Pequeños Productores a las compras públicas, 2015)

Modalidades del Programa de Alimentación Escolar

Urbano marginal

Se desarrolla en centros educativos ubicados en la zona urbana. Las raciones alimenticias que se les provee están compuestas por leche, jugos, y raciones de pan y galleta integral. Esta modalidad está cubriendo el 92% de las escuelas públicas que existen en el territorio nacional.

Real

Esta modalidad se lleva a cabo en centros de enseñanza pública ubicados en zonas apartadas del territorio nacional, zonas de difícil acceso y con enfoque en las modalidades inicial y básica. Las raciones alimenticias en esta modalidad constan de plátanos, salami, huevos, harina de maíz, pan, queso, arroz y un vaso de leche, mismos que han ido en aumento de diversidad con el pasar de los años. Es importante el tema de la integración familiar en el proceso de elaboración y distribución de este.

Fronterizo

Esta modalidad se desarrolla en comunidades fronterizas del país y representa el 3,2% del total de beneficiarios, incluye productos como el arroz, las habichuelas, gandules y salchichas, e involucra de igual forma a los familiares en los procesos de cocción. (CELAC)

Jornada Extendida

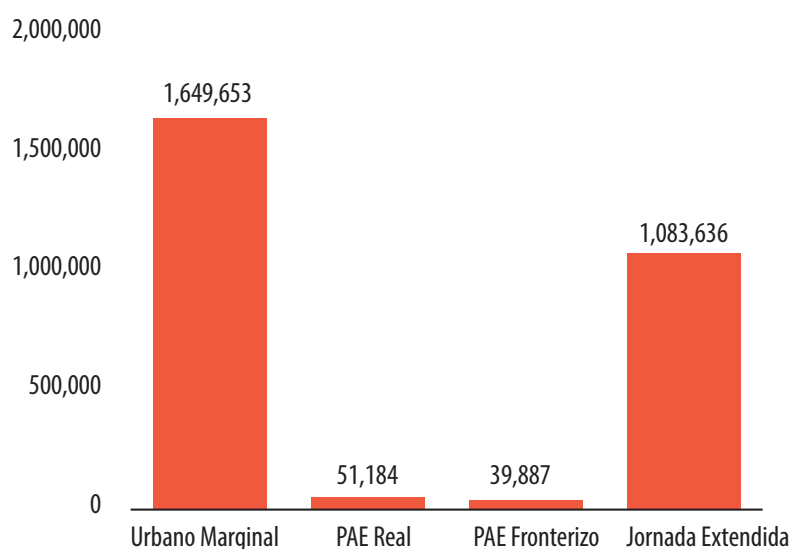
En este caso se incluye desde una entrega de raciones alimenticias a los centros educativos para su cocción, hasta el establecimiento de servicios de proveedores nacionales o locales. Se entrega, en ese sentido, tres raciones: el desayuno, el almuerzo y en la tarde se hace constar de un lácteo o jugo para la merienda. La particularidad de esta modalidad es la flexibilidad en el menú, de manera que puede diversificar los platos sin alterar el componente nutricional de las raciones y promueve al igual la intervención de los familiares para su observación y testeo. (CELAC)

Alcance y cobertura

Los programas de Alimentación Escolar (PAE) representan el mayor recurso disponible desde INABIE en el marco de los programas de atención a poblaciones vulnerables. Desde la data que nos ha puesto a disposición el Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil se evalúa no solo a inversión sino también el impacto de estas políticas de asistencia en el sector educativo.

Gráfico 4. Beneficiarios PAE 2016-2017

**Beneficiarios de los Programas de
alimentación Escolar 2016-2017**



Fuente: Datos INABIE 2017

En este gráfico se evidencia el impulso que ha supuesto la Jornada extendida no solo en la concesión de este servicio sino también en el impacto de este. Demostrando una desviación positiva a las poblaciones vulnerables, en tanto y en cuanto estas se circunscriban al nuevo modelo educativo.

Es así como también los modelos de PAE urbano marginal, en los años analizados, se presenta como el modelo más abordado, demostrando serios avances en cuanto a la priorización no solo de los recursos sino también del enfoque para eliminar las barreras de la desigualdad.

Tabla 1. Beneficiarios PAE

En esta tabla se percibe la contribución que se designó para las diferentes modalidades. Estas evidencian la mayor apreciación de recursos, esto quiere decir, que con el establecimiento de la Jornada Extendida se presenta un mayor abordaje de estas necesidades y se hace una mayor inversión de recursos de manera paulatina. Los PAE correspondientes a Urbano Marginal es el que para la época contenía mayor inversión por las prerrogativas que contienen los sectores marginados, y por la concentración de los servicios en la zona metropolitana, provocando un mayor abordaje de estos grupos. El PAE fronterizo es, sin embargo, el que presenta menor inversión a pesar de establecerse menos alumnado, presenta dificultades en cuanto al abordaje de grupos vulnerables que se concentran en zonas fronterizas.

Beneficiarios de los programas de asistencia	2016-2017	Urbano Marginal	PAE Real	PAE Fronterizo	Jornada Extendida	1,649,653	51,184	39,887	1,083,636
--	-----------	-----------------	----------	----------------	-------------------	-----------	--------	--------	-----------

Fuente: Datos Inabie, 2017

2.3. Programa de Salud Escolar

Este programa posee el propósito de coordinar y planear acciones direccionadas a promover e incentivar una salud y nutrición dentro de la esfera educativa, con la finalidad de crear capacidades y promover un equilibrio que no afecte el desempeño escolar.

Alcance y cobertura

Tabla 2. Consolidado de servicios de salud prestados.

Esta tabla presenta los datos de alcance de los servicios que se prestan desde el programa de Salud escolar para el periodo 2016-2017.

SERVICIO DE SALUD	PERIODO		PROMEDIO
	2016	2017	
Epidemiología	1,746,000	1,840,000	1,793,000
Salud Auditiva	21,223	28,922	25,073
Salud Bucal	296,963	123,004	209,984
Salud Visual	41,253	18,341	29,797

Fuente: Departamento Gestión de Salud Escolar, Inabie 2017.

En esta tabla se evidencia la cantidad de estudiantes impactados por los diferentes servicios que son ofertados desde el Programa de Salud Escolar que coordina el INABIE en el marco también de los programas de atención a poblaciones vulnerables.

Durante los primeros años se evidencian mayores aportes a los diferentes servicios desde el Programa de Salud Escolar. Esto podría deberse a las jornadas masivas de intervención.

Estas jornadas no son tan masivas como las que se realizan desde PAE, puesto a que su abordaje es puntual, aunque si da paso a analizar el ejercicio de no priorizar un factor del que no gozan muchos estudiantes, la salud.

Tabla 3. Consolidado de servicios de salud prestados por el programa Salud Auditiva.

Esta tabla presenta el abordaje de estas problemáticas que se presenta como un factor para no integrarse correctamente a la sociedad.

SERVICIOS DE SALUD	PERÍODO		ACUMULADO
	2016	2017*	
Estudiantes orientados	19,164	28,922	48,086
Estudiantes evaluados y tratados	103	609	712
Docentes capacitados en la detección de déficit auditivo	849	355	1,204

Fuente: Departamento Gestión de Salud Escolar, 2017

En esta tabla se evidencia una mínima de intervención en problemas de salud asociados a lo auditivo y una intervención mínima en cuanto a la capacitación de docentes para el abordaje de estas problemáticas y sus mecanismos para la inserción en el sector educativo.

Las evaluaciones evidencian un mínimo de abordaje. Presentando serias oportunidades de abordar de una manera más precisa esta problemática.

Tabla 4. Consolidado de servicios de salud prestados por el programa Salud Bucal.

Esta tabla evidencia el alcance que se presentó durante el periodo de estudio 2016-2017 desde el Programa de Salud escolar en la higiene bucal. Evidencia el impacto de niños, niñas y adolescentes intervenidos.

SERVICIOS DE SALUD	PERÍODO		ACUMULADO
	2016	2017	
Instrucción de higiene oral**	296,963	123,004	419,967
Profilaxis	37,281	48,959	86,240
Aplicación de flúor	39,053	28,377	67,430
Obturaciones	38,754	26,925	65,679
Exodoncias	12,427	8,554	20,981
Otros tratamientos	5,410	3,110	8,520
Pacientes de alta	12,630	12,013	24,643
Kits de higiene oral	146,007	27,809	173,816

Fuente: Departamento Gestión de Salud Escolar, 2017

Tabla 5. Consolidado de servicios de salud prestados por el programa Salud Visual.

SERVICIOS DE SALUD	PERÍODO		ACUMULADO
	2016	2017	
Estudiantes evaluados	41,253	10,647	51,900
Entrega de lentes	8,490	710	9,200
Cirugías	101	18	119
Maestros capacitados para la toma de agudeza visual	3,450	235	3,685

Fuente: Departamento Gestión de Salud Escolar, 2017

En estos cuadros, se identifica las diferentes áreas de servicio y los diferentes impactos en los diferentes servicios. Nos muestra el impacto que, aunque no por zona de impacto, nos deja entrever el impulso que desde este programa se otorga.

4.3. Índices de desigualdad social en República Dominicana y su correlación con las políticas educativas.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo publica desde 1990 el Índice de Desarrollo Humano, que analiza cuestiones de base analítica de políticas de Desarrollo.

Para 2016 el Programa de Naciones Unidas se encargó de desarrollar el Índice de Desarrollo Humano (IDH), correspondiente a ese año, en el mismo se evidencia, por zona y provincia los alcances de desarrollo en los ámbitos de pobreza, educación y salud.

Para los fines de este análisis correlativo nos limitamos a estudiar los índices en los que se evidencia la vulnerabilidad enfocada en la pobreza y educación, mismos que nos servirán para identificar el enfoque de las políticas analizadas en el apartado anterior.

Las tablas 6 a la 7 muestran los índices de desarrollo humano, resaltando el componente de educación. Durante este estudio se hizo necesario no solo conocer el IDH provincial sino también las contribuciones diferenciadas en los sectores salud y educación de las políticas públicas.

Tabla 6. Índice de Desarrollo Humano Provincial 2016

Esta tabla evidencia el Índice de Desarrollo Humano que bajo los estudios de PNUD para 2016 coloca separado por provincias el nivel de desarrollo que poseen y sus distintas contribuciones en salud y educación.

PROVINCIA	IDH	ÍNDICE DE EDUCACIÓN	CONTRIBUCIÓN % ÍNDICE DE SALUD	CONTRIBUCIÓN % ÍNDICE DE EDUCACIÓN
Azua	0.445	0.42	37.2	31.4
Bahoruco	0.367	0.315	44.4	27.9
Barahona	0.445	0.388	41	28.7
Dajabón	0.476	0.454	35.7	31.7
Distrito Nacional	0.742	0.62	34.5	27.6

PROVINCIA	IDH	ÍNDICE DE EDUCACIÓN	CONTRIBUCIÓN % ÍNDICE DE SALUD	CONTRIBUCIÓN % ÍNDICE DE EDUCACIÓN
Duarte	0.545	0.474	36.4	28.8
El Seibo	0.39	0.277	35.8	23
Elías Piña	0.308	0.252	50.8	25.6
Españolat	0.473	0.476	33.5	33.5
Hato Mayor	0.49	0.446	37	30.3
Hermanas Mirabal	0.544	0.489	38.2	29.8
Independencia	0.353	0.356	42.8	32.7
La Altagracia	0.448	0.406	27.7	29.7
La Romana	0.501	0.449	31.2	29.6
La Vega	0.508	0.489	34.4	32.1
María Trinidad Sánchez	0.498	0.442	34.8	29.5
Monseñor Nouel	0.537	0.496	31.7	30.7
Monte Cristi	0.456	0.391	34.6	28.4
Monte Plata	0.434	0.401	41	30.4
Pedernales	0.318	0.254	41.3	26.1
Peravia	0.449	0.411	34.2	30.4
Puerto Plata	0.502	0.515	30.2	34.1
Samaná	0.463	0.42	33.9	30.2
San Cristóbal	0.451	0.472	33.8	34.8
San José de Ocoa	0.528	0.433	37.2	27.1
San Juan de la Maguana	0.478	0.425	37.9	29.5
San Pedro de Macorís	0.525	0.476	32.6	30.1
Sánchez Ramírez	0.502	0.437	36.1	28.9
Santiago	0.525	0.514	31.1	32.6
Santiago Rodríguez	0.508	0.494	35.4	32.3
Santo Domingo	0.432	0.473	27.3	36.1
Valverde	0.471	0.418	33.7	29.5
Nacional	0.522	0.482	33.6	30.7

Fuente: Elaboración propia con datos PNUD, 2016

Este gráfico evidencia una correspondencia entre el IDH y los índices en educación y salud.

Este hallazgo, aunque no nuevo, hace notar la influencia de la pobreza y los bajos niveles de desarrollo en la correcta inserción en la educación y como la contribución en salud también es un factor determinante para la correcta integración en la sociedad y en sus diferentes imaginarios.

Tabla 7. Indicadores del IDH en Educación

La tabla siguiente evidencia separados por posición las provincias con mayor y menor índice o calificación de desarrollo humano en educación.

ÁREA	POSICIÓN	CLASIFICACIÓN
Azua	25	Medio Bajo
Bahoruco	29	Bajo
Barahona	24	Medio Bajo
Dajabón	16	Medio Bajo
Distrito Nacional	1	Alto
Duarte	2	Medio Alto
El Seibo	28	Bajo
Elías Piña	32	Bajo
Españillat	17	Medio Bajo
Hato Mayor	14	Medio Bajo
Hermanas Mirabal	3	Medio Alto
Independencia	30	Bajo
La Altagracia	23	Medio Bajo
La Romana	12	Medio Bajo
La Vega	9	Medio Bajo
María Trinidad Sánchez	13	Medio Bajo
Monseñor Nouel	4	Medio Alto
Monte Cristi	20	Medio Bajo
Monte Plata	26	Medio Bajo
Pedernales	31	Bajo
Peravia	22	Medio Bajo
Puerto Plata	11	Medio Bajo
Samaná	19	Medio Bajo

San Cristóbal	21	Medio Bajo
San José de Ocoa	5	Medio Alto
San Juan de la Maguana	15	Medio Bajo
San Pedro de Macorís	6	Medio Bajo
Sánchez Ramírez	10	Medio Bajo
Santiago	7	Medio Bajo
Santiago Rodríguez	8	Medio Bajo
Santo Domingo	27	Medio Bajo
Valverde	18	Medio Bajo

Fuente: Elaboración propia con datos PNUD, 2016.

Estos recuadros evidencian la inexistencia a nivel provincial de un IDH alto, solo el caso de Distrito Nacional evidenciado, lo que demuestra una dificultad en la priorización del abordaje en cuanto a poblaciones en condición de vulnerabilidad. Si bien a nivel de educación, este índice presenta grandes detalles respecto a la categoría en la que la mayoría de las provincias se circunscriben en la categoría de medio bajo, aun con indicadores bajos en el IDH de medición de pobreza. Podría establecerse una ligera correspondencia entre Desarrollo Humano de pobreza y educación, puesto que el abordaje mismo de las acciones y necesidades que perpetúan la pobreza parecería un activador para el ascenso en los índices en cuanto a educación. Por esto la importancia de las acciones direccionadas a poblaciones vulnerables.

Es justa la mención de provincias más favorecidas como Duarte, Hermanas Mirabal y Monseñor Nouel, cuyo índice medio alto, las coloca como referentes de educación. Esto en detrimento de provincias como Elías Piña, Pedernales e Independencia, provincias con IDH provinciales más bajo, que llama la atención el necesario abordaje de la pobreza y la vinculación con las políticas de apoyo a poblaciones vulnerables.

Las provincias con menores niveles de desarrollo enfocado a educación deberían presentar una mayor priorización de los recursos. Esto requiere una evaluación de las políticas siempre enfocadas a aumentar los índices de desarrollo, y una gestión de nuevas y veeduría de existentes más enfocadas a estos índices de desarrollo.

El IDH de educación no se plantea en una intención de observar, plantea retos en el actuar y desafíos en mejorar. El Estado dominicano, específicamente a través de estos programas de atención a poblaciones vulnerables, que se deben solventar estos conceptos de deudas educativas que se vienen desarrollando.

Conclusión

La educación es un derecho humano inalienable, pasando a ser responsabilidad del Estado el garantizarla en condiciones dignas. Las poblaciones vulnerables, son aquellas que deben recibir mayor atención para no crear altos niveles de desigualdad.

En la investigación se resumieron los principales hallazgos de estudios sobre la vinculación de la desigualdad social con la vulnerabilidad en el sector educativo. A partir de esta, se podrán establecer propuestas para viabilizar y articular la asistencia social en el sector educativo, de manera que responda a los grupos poblacionales históricamente desfavorecidos.

En el modelo de factores asociados a la vulnerabilidad educativa, se establecieron los puntos principales que han afectado el correcto desenvolvimiento del estudiantado y ha alterado su correcta inserción o continuidad colocándoles como población vulnerable. Dentro de estas se explica la familia, por ser un factor estrechamente vinculado a la economía o al incentivo de estudiar. Los factores psicológicos, estrechamente ligados al proceso de aprendizaje y que generan cuestionante respecto a la individualización de los programas educativos. Los problemas asociados a la malnutrición, para el cual se ha establecido medidas, han presentado oportunidades de mejora en su focalización hacia comunidades donde niños y adolescentes se ven más afectados. En este entendido se han creado diversas modalidades del PAE (Real, Urbano marginal, Fronterizo y Jornada Extendido)

Un último aspecto, de un escenario macro, están las deficientes políticas públicas que se articulan para estos grupos vulnerables, cuyos enfoques y concentraciones no van de acuerdo con el escenario de la pobreza a nivel nacional. Se evidencia mayormente en los programas: Programa de Salud y Programa de protección social, todos adscritos al INABIE.

Si bien dentro de las políticas direccionadas a apoyar a estas poblaciones se encuentran, el Programa de asistencia social, el Programa de Alimentación Escolar y el Programa de Salud Escolar, programas pertenecientes a la jurisdicción del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE), y dentro de estos establecen una cobertura minoritaria a las zonas rurales y fronterizas, entendido por la mayor densidad poblacional concentrada en la región Ozama.

El IDH evidenciado en los resultados plantea retos en su correspondencia con la implementación y abordaje de las políticas públicas de atención a poblaciones vulnerables.

Los índices de desarrollo humano son vinculantes, todos, a los índices de desigualdad educativa, presentando serios desfases en cuanto al desarrollo humano de los niños y adolescentes que están o no en los centros educativos. Estos índices aportan insumos interesantes de las provincias específicas vulneradas por bajos índices de desarrollo humano, y que presentan necesidades de respuestas ante dificultades.

En esta investigación se analizaron las políticas de atención a poblaciones vulnerables, mismas que evidencian avances en cuanto al abordaje de las diferentes necesidades. Estas políticas fueron definidas por su alcance poblacional y luego en detalle sus diferentes estrategias y actividades de abordaje.

Las políticas han sido, aunque acertadas y ampliadas, no sujetas a los diferentes estudios de desarrollo humano. Estas deben de tener presente no solo la atención a los grupos vulnerables sino la promoción de una justa distribución territorial de los servicios.

Las políticas de atención a poblaciones vulnerables son sustantivas y merecen un análisis más exhaustivo a partir de este. En el cual sea viable una dirección con enfoque humano probado.

Referencias Bibliográficas

- Albuquerque, P. (31 de enero de 2017). *El universitario*. Recuperado el 22 de junio de 2019, de El universitario: <https://www.uasd.edu.do/periodico/index.php/2016-02-17-14-06-26/item/1888-desercion-escolar-en-la-republica-dominicana-y-america-latina>
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre*, 1-15.
- Bracho, T. (noviembre-diciembre de 2002). Desigualdad educativa. Un tema recurrente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 409-413.
- Caraballo, J. (31 de enero de 2019). Educación mediocre aumenta niveles de desigualdad en RD. *Diario Libre*, pág. 1.
- CELAC. (s.f.). *Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional*. Recuperado el 3 de junio de 2019, de Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional: <https://plataformacelac.org/programa/244>
- Cepal. (2016). *La matriz de la desigualdad en America Latina*. Santiago de Chile.
- Crespo, E. (2009). *Determinantes de las desigualdades educativas en España*. Madrid.
- Dasso, C. (2006). Derecho Humano a la educación. *Hologramática*, 3(4).
- Determinantes de la desigualdad educativa de España. (2013). *XX Encuentro Economía Publica*, 12.
- Foro Internacional desarticulación de políticas inclusivas Pequeños Productores a las compras públicas. (2015). *Impacto de las compras del PAE al desarrollo*. Distrito Nacional.
- Helmer, A. (2015). *DEUDA SOCIAL Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: UNA PERSPECTIVA*. Guatemala.
- Helmer, A. (2017). *Deuda social y Objetivos de Desarrollo Sostenible: una perspectiva*. Social Watch.
- Inabie. (s.f.). Inabie.gob. Recuperado el 23 de junio de 2019, de Inabie.gob: <http://inabie.gob.do/transparencia/index.php/sobrenosotros/historia>
- INABIE. (s.f.). *Ministerio de Educación, INABIE*. Recuperado el 6 de junio de 2019, de Ministerio de Educación, INABIE: <http://inabie.gob.do/index.php/sobrenosotros/quienes-somos>
- Insulza, J. (2015). *Desigualdad, democracia e inclusión social*. Organización de los Estados Americanos.
- Medina, D. (19 de septiembre de 2013). *Observatorio Político Dominicano*. Recuperado el 18 de marzo de 2019, de Observatorio Político Dominicano: <http://www.opd.org.do/index.php/temas-de-coyuntura-sociedad-civil/1106-pacto-nacional-para-la-reforma-educativa>
- MINERD. (2016). *Informe Nacional Tercer República Dominicana*. Santo Domingo.
- Naciones Unidas. (s.f.). *Naciones Unidas*. Recuperado el 24 de marzo de 2019, de Naciones Unidas: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Observatorio de la Deuda Social Argentina. (2016). *Tiempo de balance: Deudas sociales pendientes al final del bicentenario*. Buenos Aires, Argentina: Educa.
- Olivia, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 207-226.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde America Latina*. Santiago de Chile.: CEPAL.
- Portal oficial del Estado Dominicano. (s.f.). *Dominicana.gob.do*. Recuperado el 12 de mayo de 2019, de Dominicana.gob.do: <http://dominicana.gob.do/index.php/e-sociedad/sic/e-participacion/grupos-vulnerables>
- Riquelme, Herger y Kodric. (Ene/Abr. de 2017). Deuda social con la educación y formación de jóvenes y adultos: Accesibilidad, barreras y escenarios complejos. *RBP AE*, 33(1), 37-54.

- Rocha, M. d. (2017). Pobreza y desigualdad social en el mundo. *Nueva revista de politica, cultura y arte* (162), 21-30.
- Serrano, C. (1993). Deuda externa y deuda social. *Revista UCR*.
- Tedesco, J. C. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. *Perfiles educativos*.
- Torres, R. (2006). Derecho a la educación mucho más que acceso a la escuela. En L. N. Dávila, *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (págs. 43-58). Donostia, San Sebastián: Espacio Universitario/EREIN.
- USAL. (s.f.). *Calidad educativa*.
- Valenti, G. y Tapia, L. (2015). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Universida Autónoma de México*, 38(151).



Biodiversidad en el contexto escolar como factor influyente en el rendimiento de estudiantes de Educación Primaria en Ocoa.

Zoidi Marie Carpio Pérez

Psicología

Universidad Iberoamericana (UNIBE)

Resumen

La presente investigación tiene como finalidad comprobar si existe correlación entre el índice de vegetación de las escuelas primarias de Ocoa y el rendimiento escolar en estudiantes de Tercero y Sexto de Primaria en escuelas públicas del municipio de San José de Ocoa. Se realizó un análisis de correlación de Spearman entre los resultados de Lengua Española y Matemáticas de las pruebas diagnósticas de Tercero de Primaria de 2017 y de Sexto de Primaria de 2018 y la tasa de vegetación de las escuelas primarias. El análisis de datos realizado de manera general demostró que, tanto en Tercero de Primaria como en Sexto de Primaria, para Lengua Española y Matemáticas, existe correlación entre estos resultados y las tasas de áreas verdes de las escuelas.

Palabras clave:

áreas verdes, Educación Primaria, rendimiento académico

Introducción

La UNESCO (2019) define biodiversidad como todas las formas de vida, hábitats y ecosistemas. Diversos estudios han demostrado la importancia de la interacción de las personas con la biodiversidad y la naturaleza, sosteniendo sus beneficios como esenciales para la calidad de vida (Duarte-Tagles, 2015). Asimismo, estos beneficios se ven en los niños y las niñas durante sus procesos de aprendizaje primarios y formación escolar, pues el rendimiento escolar se ve estimulado por la exposición a espacios verdes con biodiversidad (Markevych, 2018).

Se han realizado diversos estudios en países como Estados Unidos, España, Alemania y Nueva Zelanda, donde han comprobado los beneficios, tanto a nivel cognitivo como fisiológico, de la interacción con los espacios verdes, desde la observación hasta las actividades de campo en el desempeño de las y los estudiantes en las actividades escolares (Wu, 2014; Kuo, 2018; Dadvand, 2017; Markevych, 2018; Beere y Kingham, 2017).

En este mismo orden, para este estudio no se encontraron registros que describan la relación que existe entre la exposición a espacios verdes y la biodiversidad, y el rendimiento académico escolar en el país. Es por esto, que este estudio busca explorar la relación de estas variables en la República Dominicana. Este estudio se compone de dos capítulos, el primer capítulo expone el planteamiento del problema, haciendo una descripción de este, también se encuentran la descripción, la formulación, los objetivos, la justificación, los alcances y límites de este estudio. En este sentido, se explica el diseño metodológico, el tipo de investigación, los métodos y las técnicas de recolección, la muestra y los procedimientos utilizados. El segundo capítulo abarca el análisis, la discusión de los resultados obtenidos, las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

Definición de términos

- **Áreas verdes.** Se define como terreno que se caracteriza por la presencia de vegetación (Definición.de, 2015). Bosque, selva, parque y jardín son ejemplos de áreas verdes.
- **Biodiversidad.** Todas las formas de vida, hábitats y ecosistemas (UNESCO, 2019).
- **NDVI o Índice de vegetación de diferencia normalizada.** Estimación de la cantidad, calidad y desarrollo de la vegetación. Se calcula por medio de sensores que captan la intensidad de la radiación de bandas del espectro electromagnético que la vegetación emite (Geolnnova, S.F.).
- **Rendimiento académico.** Evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar (Definición.de, 2008).
- **Vegetación.** Cobertura de plantas o flora, salvajes o cultivadas, que crecen espontáneamente sobre la superficie del suelo o un medio acuático (EduRed, S.F.).
- **Tasa de vegetación.** Porcentaje de área verde con relación al área de una superficie.

Nota: Los términos áreas verdes, biodiversidad y vegetación se usan indistintamente para esta investigación.

Planteamiento del problema

En la República Dominicana se ha podido identificar la relación que tiene el bienestar emocional, la salud física y las condiciones socioeconómicas que inciden en el rendimiento escolar de los niños, niñas y jóvenes (Murillo y Martínez Garrido, 2016). Sin embargo, no existen estudios sobre la relación que existe entre ecosistemas saludables, espacios verdes y la exposición a estos como un factor influyente en el desempeño académico de las y los estudiantes en edad escolar primaria. Estudios en los Estados Unidos y Europa, determinan que la exposición a

espacios verdes y a la naturaleza tiene efectos positivos a nivel cognitivo (Wu, et al, 2014) y se asocia a un mayor aprendizaje y desempeño en las evaluaciones escolares (Dadvand, et al, 2018).

Actualmente, en la República Dominicana existe un alto índice de bajo rendimiento académico (UNICEF, S.F.), contrastado con recintos escolares que carecen de espacios verdes en los que las y los estudiantes puedan interactuar.

Formulación y sistematización del problema

De lo planteado anteriormente, surgen las siguientes preguntas:

- ¿Existe una relación entre el rendimiento académico de los niños y las niñas de Primaria de Ocoa y la interacción con las áreas verdes?
- ¿Toma en cuenta el currículo escolar dominicano la importancia de las áreas verdes en la salud, el bienestar y el aprendizaje?
- ¿Cómo son los espacios verdes en las escuelas primarias de Ocoa?
- ¿Los niños y las niñas de las escuelas primarias de Ocoa pasan tiempo en las áreas verdes? ¿qué actividades realizan?

Objetivo general

Comprobar si la interacción con el medio ambiente y la diversidad biológica promueven un mejor rendimiento escolar en los estudiantes de Tercero y Sexto de Primaria en cinco escuelas públicas de Ocoa.

Objetivos específicos:

- Cuestionar la importancia del medio ambiente, la interacción con el mismo para el rendimiento académico y desarrollo personal de la niñez en edad escolar.
- Evidenciar el porcentaje y la calidad de la vegetación que poseen los recintos escolares de las escuelas públicas de Ocoa.
- Identificar si existe la necesidad de aumentar los espacios verdes, así como el tiempo de interacción de los niños y las niñas con estos espacios en las escuelas de la República Dominicana.

Justificación

El resultado de esta investigación ampliará la visión de los factores que influyen en el rendimiento escolar de los niños y las niñas de Educación Primaria de la República Dominicana, pudiendo ser un vehículo para mejorar las estrategias de estimulación del aprendizaje y el rendimiento en la Educación Primaria dominicana.

Este estudio puede ser un punto de partida para mejorar las estrategias educativas, así como los planteles escolares en las escuelas primarias. Se beneficiarían tanto el Ministerio de Educación de la República Dominicana, como las instituciones que regulan la construcción de estos planteles, los maestros y las maestras, y sobre todo las y los estudiantes. El Ministerio de Educación, pues este estudio presenta una nueva perspectiva de estimulación al aprendizaje; las instituciones que regulan la construcción de las escuelas, porque se muestra la importancia de áreas verdes a que sean accesibles y con utilidad práctica necesaria más que ornamental; los maestros y las maestras, porque los resultados demuestran la importancia de la exposición a los espacios verdes, una nueva forma de enseñanza que pueden implementar en sus

estrategias; y finalmente, las y los estudiantes, pues de tomarse en cuenta los resultados de este estudio podrán gozar de nuevas experiencias de motivación para aprender, al igual que mejora en la salud mental y estado de ánimo.

De igual manera, esta investigación sirve para sensibilizar al lector y al público en general sobre la importancia de los espacios verdes y la biodiversidad en el contexto escolar.

Marco teórico

La psicología ambiental evidencia que la exposición a espacios verdes y zonas con diversidad biológica tiene efectos positivos en la autoestima y los procesos cognitivos ((Barton y Pretty, 2010; Zelenski y Nisbet, 2014; y Bratman et al., 2015) citados por Barnes et al, 2019). Esto, a su vez, influyendo en la capacidad de aprendizaje de las personas, y en el caso de los niños y las niñas que tienen contacto con áreas verdes, tienen un mejor rendimiento en las actividades escolares. (Dadvand et al., 2015)

Un estudio realizado por Wu et al (2014) en el que se comparó el rendimiento académico en Matemáticas e inglés en estudiantes de dos escuelas públicas de Massachusetts, una con espacios verdes y otra sin estos, los estudiantes de la escuela con espacios verdes obtuvieron un mayor puntaje que los otros cuya escuela no poseía dichos espacios. Además, otro estudio realizado en Barcelona con más de 2,000 niños y niñas entre los 7 y los 9 años, se encontró que los que iban a escuelas con espacios verdes tenían un mayor aumento en su memoria de trabajo y un menor déficit de atención, al contrario de los y niños y las niñas que iban a escuelas con menos espacios verdes. (Dadvand et al., 2018)

Sin embargo, los beneficios de los espacios verdes en los planteles escolares y sus alrededores no sólo están en el desempeño de las actividades escolares; sino también en la inteligencia emocional y el manejo del estrés. En un estudio llevado a cabo en Sheffield, en Reino Unido, se encontró que las personas expresaron mayor bienestar psicológico y recuperación frente a la fatiga mental, luego de haber sido expuestas a una gran diversidad de plantas (Duarte-Tagles, 2015). Así ocurre en el entorno escolar, (Kuo et al, 2018) señalan que las actividades relacionadas a las áreas verdes en el patio de las escuelas, como la siembra, aumenta significativamente el rendimiento escolar pues permite desarrollar la habilidad de concentrarse, manejar los niveles de estrés y motiva el aprendizaje. Experimentos realizados por Li y Sullivan ((2016), citado por Kuo et al., 2018) analizaron los efectos del contacto con la naturaleza en la atención y el estrés, en los salones de clase donde había vista desde la ventana hacia áreas verdes había más concentración y menos estrés, mientras que en los salones donde no había vista a espacios verdes había menos concentración y más estrés.

Más allá, los efectos de las áreas verdes y la exposición a la biodiversidad en el rendimiento escolar podrían ser aún más grandes en poblaciones que viven en ambientes de violencia, sobrepoblación y ruido con un bajo nivel socioeconómico, puesto que estas son más propensas a la fatiga mental crónica (Juo, 1992, citado por Kuo et al., 2018). Los efectos desestresantes de los espacios verdes pueden ser más necesarios en niños, niñas y jóvenes que vivan en estas condiciones; influyendo así en su aprendizaje y desempeño en la escuela.

Los niños y las niñas aprenden a través del juego, (Bell y Dymment, 2016, citados por Beere y Kingham, 2017) sostienen que los patios o espacios de juegos verdes refuerzan oportunidades para el desarrollo cognitivo, puesto que los espacios verdes promueven más el juego cohesivo y las interacciones sociales, en comparación con los espacios donde el acceso a la naturaleza

es limitado o nulo. El acceso limitado al ambiente natural puede impactar negativamente el desarrollo de la niñez, y puede resultar en implicaciones de salud física y mental. (Strife y Downey, 2011, citados por Beere y Kingham, 2017)

La mayoría de los estudios reportan que los espacios verdes en zonas residenciales están asociados a factores que favorecen el aprendizaje, el bienestar emocional y el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas (Gascon et al., 2015; McCormick, In press; de Keijzer et al., 2016; Feng y Astell-Burt, 2017; Ward et al., 2016; Dadvand et al., 2015) citados por Markevych et al., 2018). Es por esto, que en diversos países existe un interés en implementarlos a través de la creación de políticas como una forma de contribuir a la mejora del desempeño académico. (Markevych, et al., 2018)

El sistema educativo dominicano

En la República Dominicana la Ley General de Educación No. 66-97, en su artículo título II, define la estructura del sistema educativo dominicano actual. Este se compone de dos tipos de tipos de educación, la formal y la no formal. La educación formal es el proceso que abarca desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior. Mientras que la educación no formal abarca de todo el proceso de adquirir conocimientos, experiencias y destrezas de forma paralela a la educación formal. (Habitación Docente 23, S.F.)

El sistema educativo dominicano se compone por tres niveles: Primaria, Secundaria y superior. La Educación Primaria y la Secundaria se dividen en dos ciclos, Primer y Segundo Ciclo. El Primer Ciclo de Primaria abarca Primero, Segundo y Tercero, y el Segundo Ciclo Cuarto, Quinto y Sexto. Asimismo, para Secundaria, se divide en dos ciclos de tres grados cada uno, Primero, Segundo y Tercero para el Primer Ciclo, y Cuarto, Quinto y Sexto para el Segundo Ciclo (Spain Exchange, S.F.).

Es importante destacar, que en el país la educación es obligatoria y gratuita entre los 5 y los 14 años, lo cual corresponde a los grados Primero de Primaria, hasta Tercero de Secundaria (Ley 66-97).

El currículo educativo nacional

El diseño curricular dominicano, está compuesto por cinco diseños, uno correspondiente por cada nivel y ciclo educativo. El fundamento de este nuevo diseño curricular se basa en siete competencias fundamentales de las que se desprenden las estrategias y los aprendizajes que las y los estudiantes deben tener al completar la escuela, las cuales son:

1. Ética y Ciudadana
2. Comunicativa
3. Desarrollo del Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico
4. Resolución de Problemas
5. Científica y Tecnológica
6. Ambiental y de la Salud
7. Desarrollo Personal y Espiritual

El diseño curricular de Nivel Inicial, resultado de la Ordenanza 01-2015, establece la atención y educación que deben recibir los niños y las niñas desde su nacimiento hasta los 6 años. Describiendo las estrategias y las metodologías divididas en dos ciclos de tres años cada uno. Estas estrategias, se basan en la estimulación a través de procesos lúdicos para promover las potencialidades y capacidad de los niños y las niñas. (MINERD, 2016)

El diseño curricular de Nivel Primario de Primer Ciclo va desde Primero hasta Tercero de Primaria. Las edades adecuadas para estos niveles son de los 6 a los 8 años, 6 correspondiendo a Primero, 7 a Segundo y 8 a Tercero. En este nivel se empiezan a trabajar el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social, espiritual, emocional y físico de los niños y las niñas que pasan del Nivel Inicial al Nivel Primario. (MINERD 2016)

En el diseño curricular primario de Segundo Ciclo, comprende Cuarto, Quinto y Sexto de Primaria. Las edades adecuadas para estos niveles son 9, 10 y 11 años, respectivamente. En este nivel se desarrollan las habilidades de lectura y escritura de la lengua materna y las habilidades para comprender y utilizar símbolos matemáticos, con el fin de que comprendan el mundo y adquieran habilidades para la solución de problemas de la vida cotidiana. De igual manera, se estimula el interés por el conocimiento, entender y transformar la realidad y su entorno. (MINERD, 2016)

En el diseño curricular de Secundaria de Primer Ciclo, va desde Primero hasta Tercero de Secundaria. Las edades apropiadas son 12, 13 y 14 años, respectivamente. Durante estos grados, se continúa desarrollando las siete competencias fundamentales, promoviendo ciudadanos y ciudadanas que tengan autonomía de sus vidas, y actúen de forma activa, productiva y consciente, con dignidad y en democracia. (MINERD, 2016)

El diseño curricular de Secundaria de Segundo Ciclo no es obligatorio; es decir, que está a opción del estudiante y su familia continuar estudiando. Las edades adecuadas para Cuarto, Quinto y Sexto de Primaria son 15, 16 y 17 años. En este ciclo, termina el proceso de desarrollo y dominio de las competencias fundamentales. Para esta etapa de su formación las y los estudiantes deben poder tomar decisiones y hacer uso de las capacidades adquiridas de manera productiva para sus vidas y la sociedad. (MINERD, 2018)

Evaluación diagnóstica nacional

En el año 2016, bajo la Ordenanza 1-2016, el Ministerio de Educación de la República Dominicana introdujo las Evaluaciones Diagnósticas. El objetivo de estas pruebas es medir qué ha aprendido el estudiantado de Tercero y Sexto de Primaria según el currículo nacional a final de cada ciclo. Esto, con el fin de monitorear los aprendizajes y poder dar apoyo pedagógico, mejorando la calidad educativa. Estas pruebas miden las competencias en Lengua Española y Matemática, para Tercero de Primaria, y Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, para Sexto de Primaria, a través de los indicadores de logro contemplados en el currículo nacional. (MINERD, 2017)

Cabe destacar, entendiendo que la educación es un eje transversal, la prueba consta de diversos formularios a ser respondidos por la familia, docentes y directores de las y los estudiantes. Las preguntas van desde las características de la familia, hasta las estrategias de aprendizaje, la infraestructura del centro educativo, entre otras. (MINERD, 2017)

Las pruebas se realizan cada tres años, midiendo las mejoras e identificando los aspectos a mejorar en el sistema educativo dominicano. Para estas pruebas se definen tres niveles de desempeño: elemental, aceptable y satisfactorio. El elemental se refiere a las competencias

más básicas, el aceptable a algunas competencias establecidas, y el satisfactorio a todas las competencias esperadas para final de cada ciclo. Las mismas se califican con una nota combinada de los resultados de la regional de las y los estudiantes, en una escala de 450 puntos, con una media establecida de 300 puntos y desviación estándar de 50. El nivel elemental va hasta 298 puntos, el aceptable desde 299 hasta 391 puntos, y el satisfactorio desde los 362 en adelante. (MINERD, 2017)

La primera Evaluación Diagnóstica Nacional que se ha realizado hasta la fecha fue en el año 2017, en la cual fueron evaluados 176,772 niños y niñas de tercer grado. De estos, los resultados reflejaron que, para Lengua Española, un 50% se situó en el nivel elemental, un 38% en el nivel aceptable y un 12% en nivel satisfactorio. Mientras que, los resultados de Matemáticas arrojaron que un 44% estaba en nivel elemental, un 28% en aceptable y un 27% en nivel satisfactorio. (MINERD, 2017)

Tabla 1. Niveles de desempeño en evaluaciones diagnósticas

	NIVEL ELEMENTAL	NIVEL ACEPTABLE	NIVEL SATISFACTORIO
Lengua Española	50%	38%	12%
Matemática	44%	28%	27%

La segunda fue en el año 2018, para niños y niñas de Sexto de Primaria, y aún no ha sido publicado el informe oficial de los resultados.

Espacios verdes en las escuelas dominicanas

La República Dominicana está ubicada en uno de los espacios geográficos más ricos de la zona de Latinoamérica y el Caribe en biodiversidad; con un porcentaje de alrededor de un 30% de su superficie siendo espacios verdes (Ministerio Ambiente, 2015). El Municipio San José de Ocoa, Provincia San José de Ocoa tiene una superficie de 855.40 km2 con una población de 25,710 habitantes (ONE, S.F.), de esta superficie 155.68 km2 corresponden a áreas protegidas y áreas verdes (Ministerio Ambiente, 2017).

En el país, está delimitado el porcentaje de las superficies que debe estar destinado a áreas verdes en base a la densidad poblacional y el tamaño de las áreas, las cuales varían entre 5% y 10% (Ley No. 675-44, 1944); sin embargo, para las plantas físicas escolares no existe una medida o porcentaje establecido, en el Reglamento para el diseño de plantas físicas escolares sólo se hace la sugerencia de que el plantel esté dotado de vegetación con el fin de proporcionar sombra, protección de la radiación solar y el ruido (MOPC, 2006). Es decir, que no existe un marco legal o normativa que haga obligatorio la creación de espacios verdes, y mucho menos una medida estándar de estas; sino que queda a voluntad de quien diseñe el plantel.

El medio ambiente en el currículo educativo dominicano

La Ley General de Educación de la República Dominicana señala, en su artículo 6 del Capítulo II relativo a los principios y fines de la educación dominicana, que entre estos se encuentran fortalecer los buenos hábitos personales para relacionarse armónicamente con los demás y con su medio ambiente (Ley 66-97, 1997).

La estructura del currículo escolar dominicano para el nivel primario, tanto del primer como del Segundo Ciclo, se basa en siete competencias fundamentales que tienen como finalidad la realización personal, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo de la sociedad en equilibrio con el medio ambiente (MINERD 2016). Entre estas, se encuentra la Competencia Ambiental y de la Salud la cual consta de tres componentes, que son:

1. Valora y cuida su cuerpo
 - Valora su cuerpo y su funcionamiento
 - Identifica factores de riesgo que pueden generar desequilibrios y daños en su cuerpo.
2. Practica hábitos de vida saludables
 - Practica hábitos adecuados de alimentación sana y balanceada.
 - Practica adecuados hábitos de higiene, de descanso, deporte, recreación y uso del tiempo libre.
 - Disfruta de la naturaleza y muestra sensibilidad ante su belleza.
 - Identifica y evita situaciones que ponen en riesgo su vida y la de otras personas.
3. Se compromete con la sostenibilidad ambiental
 - Identifica factores que afectan al buen funcionamiento de los ecosistemas.
 - Identifica y rechaza conductas humanas que generan consecuencias para la sostenibilidad ambiental.
 - Actúa a favor de la preservación de los recursos naturales.
 - Conoce y pone en práctica medidas de emergencia en caso de riesgos y desastres naturales.
 - Practica hábitos de uso racional de recursos tales como el agua, la energía eléctrica, el papel. (MINERD, 2016, p.68-69)

En el Diseño Curricular Nivel Primario (2016) se contemplan los requerimientos de la infraestructura y espacios de aprendizaje para que sean atractivos e inclusivos, donde se describen los elementos y espacios para poder cumplir con el logro de las competencias. Sin embargo, no incluye las áreas verdes o espacios con vegetación pues destaca más un enfoque ornamental que de salud cuando se refiere a las áreas verdes y a la naturaleza. Cabe destacar, que en este mismo currículo se establece como estrategia de aprendizaje la interacción del estudiante con su medio social y natural. No obstante, se destinan de 3 a 5 horas semanales a ciencias naturales, la cual es la única que contempla actividades fuera del aula aparte de Educación Física, y los procedimientos de esta asignatura, tanto en el Diseño Curricular Nivel Primario como Secundario, no incluye actividades en el medio ambiente o fuera del aula, más que la experimentación guiada de plantar un árbol. Es decir, que no existe una coherencia entre los componentes de la Competencia Ambiental de la Salud y los contenidos de las asignaturas.

Hipótesis

Existe una relación causal positiva entre la exposición a espacios verdes y ambientes naturales con biodiversidad, y el rendimiento escolar en niños y niñas en educación Primaria en Ocoa, República Dominicana.

Diseño metodológico

Mixto

Este estudio se combina lo cualitativo y lo cuantitativo debido a que busca demostrar a través de resultados característicos y descriptivos la relación existente entre la exposición a las áreas verdes y los resultados de las pruebas diagnósticas de estudiantes de Tercero y Sexto de Primaria de Ocoa, Así como se analizó e interpretó la hipótesis planteada mediante pruebas estadísticas (Hernández-Sampieri et al. 2014).

Exploratorio

La presente investigación es exploratoria porque a través de sus objetivos busca identificar si existe la necesidad de aumentar los espacios verdes de las escuelas. Asimismo, como el tiempo que los niños y las niñas pasan en estas áreas (Hernández-Sampieri et al. 2014).

Descriptivo

Este trabajo de investigación es descriptivo porque a través de los objetivos establecidos busca describir la importancia de los espacios verdes con biodiversidad en el currículo escolar dominicano (Hernández-Sampieri, 2014).

Correlacional

Este estudio es correlacional, porque busca cuantificar las relaciones entre los espacios verdes de las escuelas y los resultados de las pruebas diagnósticas de estudiantes de Tercero y Sexto de las escuelas primarias seleccionadas de Ocoa (Hernández-Sampieri, 2014).

Método

Observación

Esta investigación utilizó el método de observación con el fin de comprobar la existencia de los espacios verdes y ver la interacción de los niños y las niñas con las áreas verdes en el recinto escolar (Hernández-Sampieri, 2014).

Analítico

Se implementó el método analítico porque mediante el análisis se buscó conocer

y mostrar la realidad de las escuelas primarias de Ocoa en cuanto a las áreas verdes, la interacción que tienen los niños y las niñas en el recinto escolar, y si esto tiene influencia en su desempeño académico en las pruebas diagnósticas de 3ro y 6to de Primaria (Hernández-Sampieri, 2014).

Transversal

Este estudio es transversal, puesto que se analizaron datos ya establecidos, estos son los resultados de las pruebas diagnósticas de Tercero y Sexto de Primaria de los centros estudiados. Asimismo, se recolectaron datos a través de un instrumento creado para para analizar la incidencia de la percepción de los maestros y maestras sobre las áreas verdes en el contexto escolar (Hernández-Sampieri, 2014).

Deductivo

La presente investigación implementó el método deductivo porque develó una conclusión específica que corresponde al contexto de los planteles escolares de Educación Primaria de Ocoa y las áreas verdes de estas, en base a generalizaciones de otros estudios (Hernández-Sampieri, 2014).

Síntesis

Este estudio utilizó la síntesis para presentar las informaciones encontradas a través del análisis de resultados de esta investigación (Hernández-Sampieri, 2014).

Participantes

En el país existen 8,466 centros de Educación Primaria, de los cuales 4,981 son públicos con 3,299 en tanda extendida; en la Provincia San José de Ocoa existen 25 centros educativos con estas características (Datos abiertos, 2017). De estos 25 fueron seleccionados al azar cinco centros educativos, de los que se tomaron los resultados de las pruebas diagnósticas del año 2017 de Tercero y del 2018 de Sexto de Primaria. Sin embargo, no existían datos disponibles para uno de estos cinco centros, por lo que se trabajó con cuatro centros.

El total de estudiantes fue de 444 estudiantes, compuesto de la siguiente manera:

- **Primer centro**
Tercero de Primaria: 95 estudiantes
Sexto de Primaria: 109 estudiantes
- **Segundo centro**
Tercero de Primaria: 71 estudiantes
Sexto de Primaria: 66 estudiantes
- **Tercer centro**
Tercero de Primaria: 18
Sexto de Primaria: 17
- **Cuarto centro**
Tercero de Primaria: 43
Sexto de Primaria: 25

Asimismo, se entrevistaron 36 maestros y a 4 directores, con el fin de enriquecer el análisis. Cabe destacar que, para este tipo de estudio esta muestra no es significativa.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Observación

Mediante la observación no participante se comprobó las áreas verdes, su tamaño y la cantidad de árboles del centro, con el fin de comparar si esta corresponde con la cantidad de vegetación adecuada para una buena calidad del aprendizaje en el centro de estudios.

Entrevistas

Se realizaron entrevistas como medio de recolección de información para ampliar la perspectiva del análisis. Este instrumento se aplicó a maestros, maestras y directores de los centros seleccionados, quienes sirvieron para corroborar datos de cuánto tiempo y el tipo de actividades que realizan los niños y las niñas en las áreas verdes, así como la importancia que le da el centro a poseer este tipo de espacios.

Software ArcGIS

Se planteó el Software ArcGIS de análisis geoespacial, para calcular el índice de áreas verdes a través de imágenes satelitales. Sin embargo, este presentó limitaciones para este estudio, pues el software carece de datos para la República Dominicana, por lo que las imágenes satelitales no podían proporcionar los datos necesarios para hacer un cálculo de índice de vegetación. Es por esto, que se tomó como alternativa la tasa de vegetación de las escuelas que sí se logró calcular a través de este mismo programa, en base al porcentaje de área verde contra el área total de la escuela.

Presentación y análisis de los resultados

Se seleccionaron cinco escuelas al azar, las cuales correspondían al criterio de selección el cual se basó en que la escuela debía funcionar a horario de tanda extendida y ser de Educación Primaria. Estos fueron los factores que se identificaron a conveniencia, donde en el municipio de San José de Ocoa sólo hay 25 escuelas que cumplan con estos dos criterios, de estas 25 escuelas se seleccionó la muestra. De las cinco escuelas seleccionadas, no existían datos de una de las escuelas disponibles de las pruebas de evaluación diagnóstica, por lo que la muestra se redujo a cuatro centros.

Previo a realizar el análisis individual de cada centro, se calculó la curva de normalidad a todos los datos de manera general, para así poder determinar cuál tipo de análisis de correlación correspondía. Mediante la curva de normalidad, analizada por un histograma y un qnorm, se observó que los datos estaban dispersos por lo que correspondía hacer el análisis de correlación de Spearman.

Puntaje español para Tercero de Primaria

Según la muestra total de Tercero de Primaria recolectada para este estudio, existe una correlación positiva moderada para el puntaje en español de los estudiantes y la tasa de vegetación disponible en los centros elegidos, puesto que la correlación es de 0.3886.

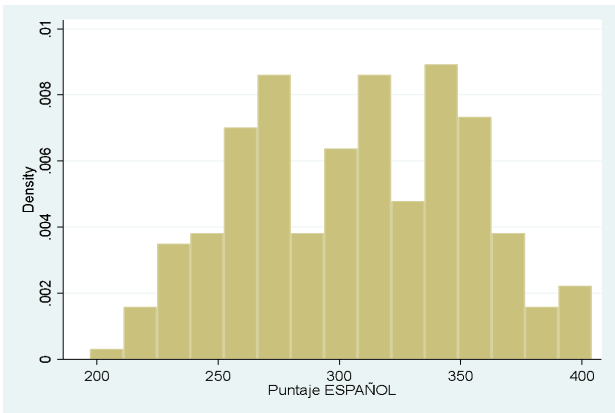


Gráfico 1. Histograma correlación entre puntaje de Lengua Española y tasa de vegetación de Tercero de Primaria.

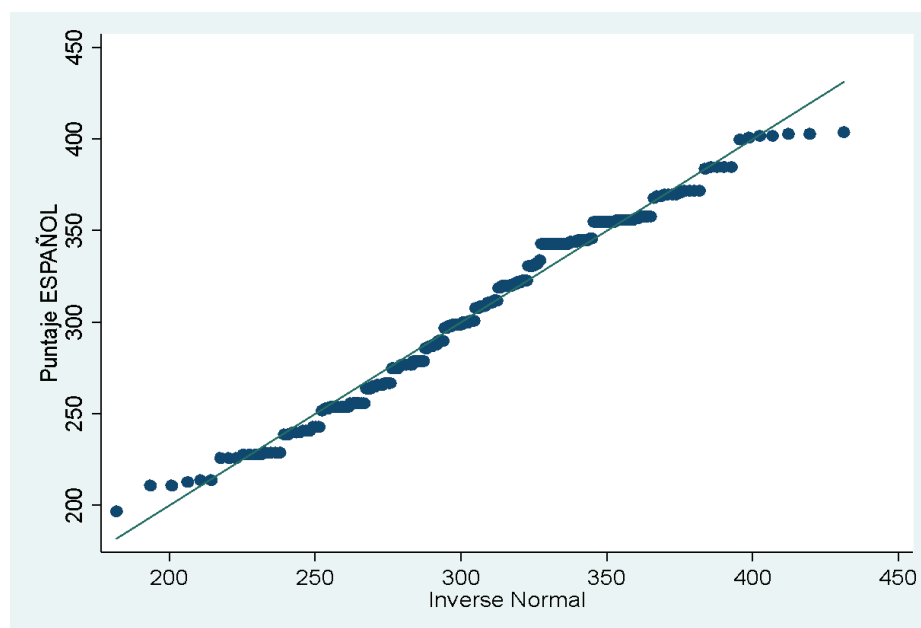


Gráfico 2. Qnorm correlación entre puntaje de Lengua Española y tasa de vegetación de Tercero de Primaria.

Tabla 2. Cálculo correlación entre puntaje de Lengua Española y tasa de vegetación de Tercero de Primaria.

Percentiles		Smallest	
1%	211	197	
5%	228	211	
10%	241	211	Obs 227
25%	267	213	Sum of Wgt. 227
50%	309		Mean 306.4493
		Largest	Std. Dev. 47.58589
75%	344	402	
90%	369	403	Variance 2264.417
95%	384	403	Skewness -0.0707218
99%	403	404	Kurtosis 2.179463
Pwcorr Puntaje	Tasa Vegetación, star(0.05)	sig	
	Puntaje Tasa Vegetación		
Puntaje		1	
TasaVegetación	-0.6114	1.0000	
0.3886			

Puntaje Matemáticas para Tercero de Primaria

Con un puntaje de 0.8661, existe una correlación positiva fuerte entre la puntuación en Matemáticas y la tasa de vegetación del centro.

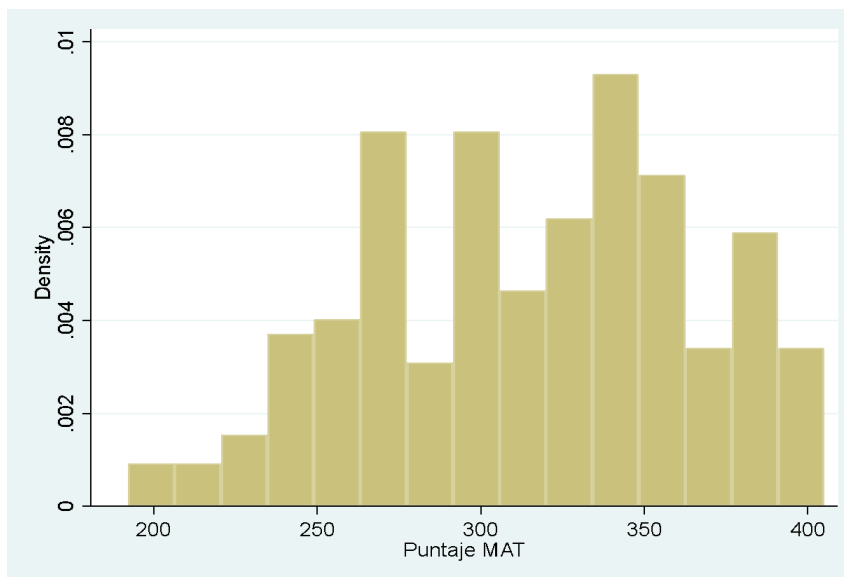


Gráfico 3. Histograma de correlación entre puntaje de Matemáticas y tasa de vegetación de Tercero de Primaria.

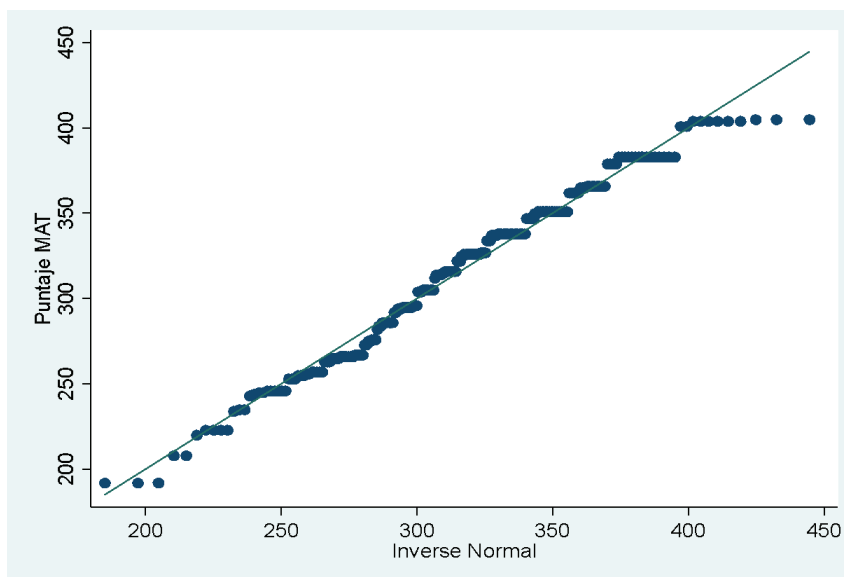


Gráfico 4. Qnorm de correlación entre puntaje de Matemáticas y tasa de vegetación de Tercero de Primaria.

Tabla 3. Cálculo correlación entre puntaje de Lengua Española y tasa de vegetación de Tercero de Primaria.

Percentiles		Smallest	
1%	211	197	
5%	228	211	
10%	241	211	Obs 227
25%	267	213	Sum of Wgt. 227
50%	309		Mean 306.4493
		Largest	Std. Dev. 47.58589
75%	344	402	
90%	369	403	Variance 2264.417
95%	384	403	Skewness -0.0707218
99%	403	404	Kurtosis 2.179463
Pwcorr Puntaje	Tasa Vegetación, star(0.05)	sig	
	Puntaje Tasa Vegetación		
Puntaje		1	
TasaVegetación	-0.6114	1.0000	
0.3886			

Puntaje español para Sexto de Primaria

Con un puntaje de 0.6253, existe una correlación positiva fuerte entre el puntaje de español de los estudiantes de sexto y la tasa de vegetación de los centros de Ocoa seleccionados para este estudio.

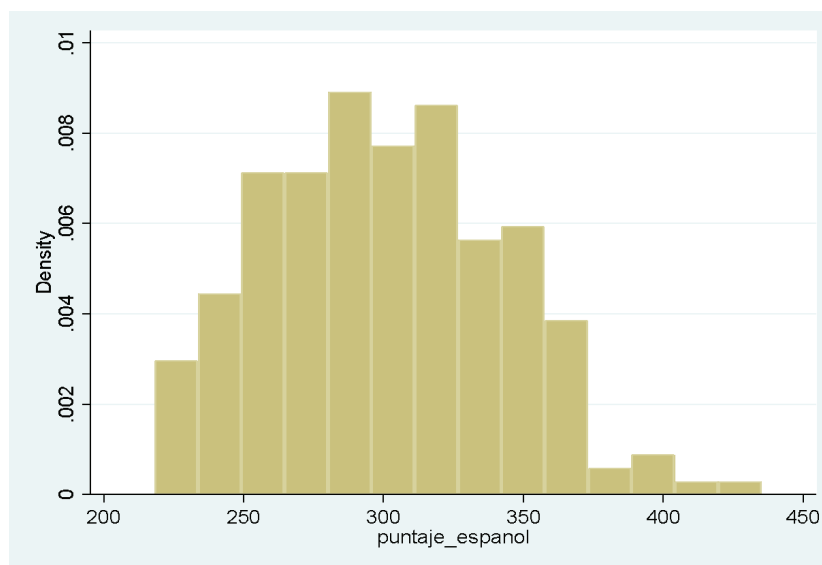


Gráfico 5. Histograma de correlación entre puntaje de Lengua Española y tasa de vegetación de Sexto de Primaria.

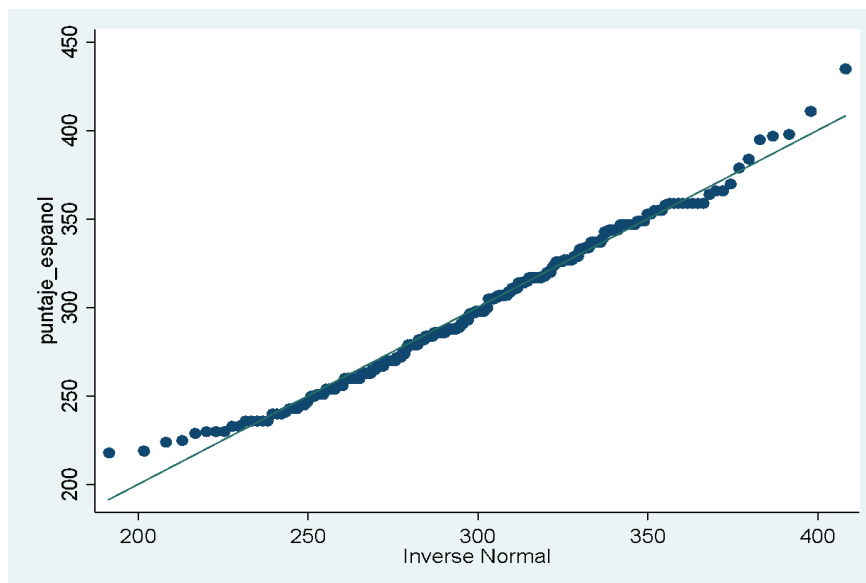


Gráfico 6. Qnorm de correlación entre puntaje de Lengua Española y tasa de vegetación de Sexto de Primaria.

Tabla 4. Cálculo correlación entre puntaje de Lengua Española y tasa de vegetación de Sexto de Primaria.

Percentiles		Smallest	
1%	192	192	
5%	235	192	
10%	246	192	Obs 227
25%	273	208	Sum of Wgt. 227
50%	322		Mean 314.674
		Largest	Std. Dev. 49.51534
75%	351	404	
90%	383	405	Variance 2451.769
95%	383	405	Skewness -0.2046735
99%	405	405	Kurtosis 2.356221
Pwcorr PuntajeMat TasaVegetación, star(0.05)			
Puntaje TasaVegetación			
PuntajeMat 1.0000			
TasaVegetación -0.1339 1.0000			
0.8661			

Puntaje Matemáticas para Sexto de Primaria

Con un puntaje de 0.408, existe una correlación positiva débil entre la puntuación de Matemáticas de los estudiantes de sexto grado y la tasa de vegetación de los centros.

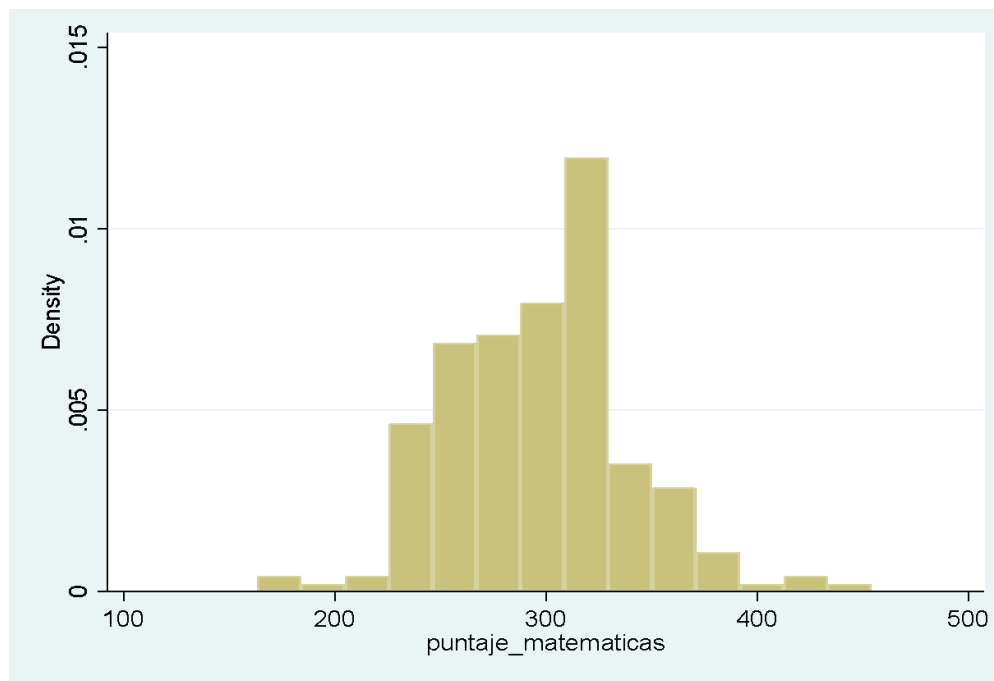


Gráfico 7. Histograma de correlación entre puntaje de Matemáticas y tasa de vegetación de Sexto de Primaria.

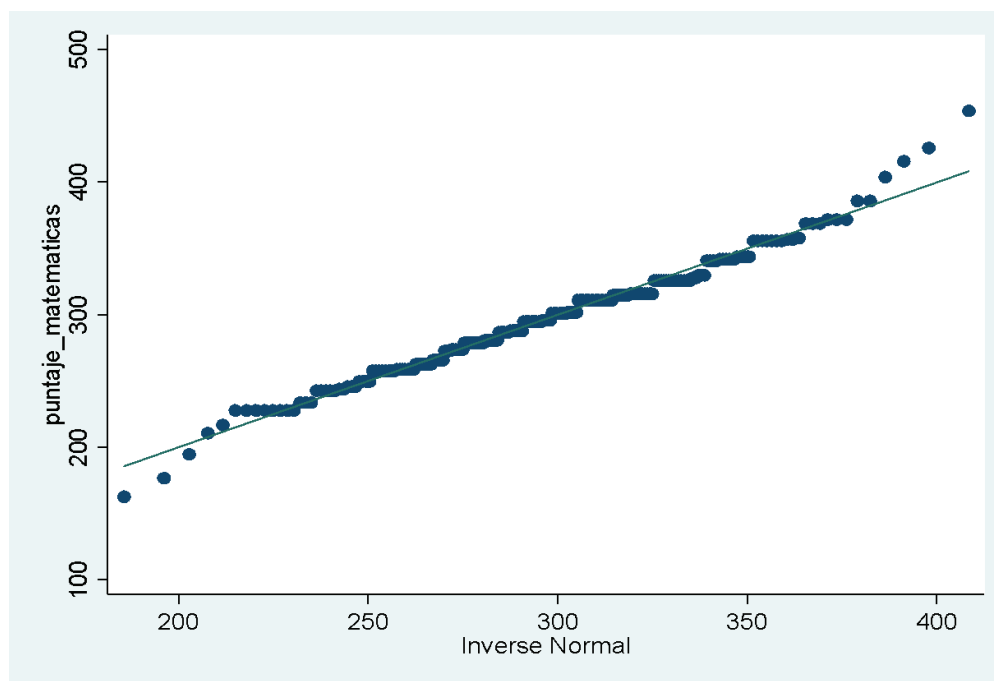


Gráfico 8. Qnorm de correlación entre puntaje de Matemáticas y tasa de vegetación de Sexto de Primaria.

Tabla 5. Cálculo correlación entre puntaje de Matemáticas y tasa de vegetación de Sexto de Primaria.

Percentiles	Smallest			
1%	195		163	
5%	228		177	
10%	244	195	Obs	217
25%	266	211	Sum of Wgt.	217
50%	296	Mean		296.8894
		Largest	Std.	42.76548
		Dev.		
75%	326		404	
90%	356	416		1828.886
		Variance		
95%	396	426		0.2226122
		Skewness		
99%	416	454	Kurtosis	3.933947

Primer centro

El primer centro educativo ocupa una cuadra completa con un área de 6,760.40 metros cuadrados. El centro educativo cuenta con 2,172.30 metros cuadrados de áreas verdes, las cuales están divididas en 2, un área que abarca todo el perímetro de la escuela, y un patio español. El centro cuenta con 7 árboles que miden más de dos metros de altura, 11 árboles de menos de dos metros de alturas y 27 arbustos, con la superficie de área verde cubierta de grama.

Tercero de Primaria

La muestra de estudiantes para Tercero de Primaria fue de 95 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 8 y los 11 años, siendo tanto la media, como la moda y la mediana 9, para un total de 40 niños y 55 niñas.

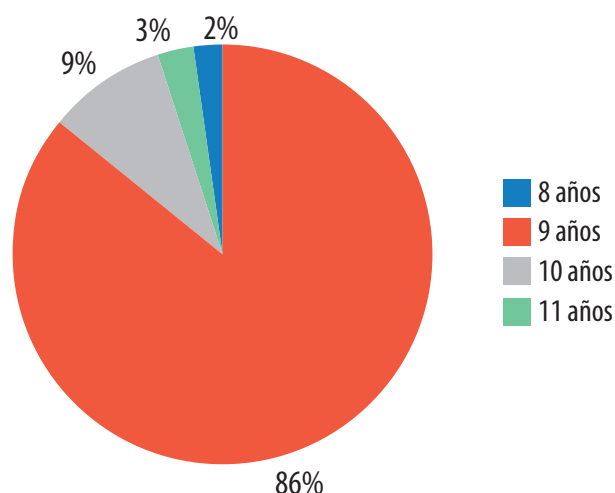


Gráfico 9. Edad de estudiantes de Tercero de Primaria del primer centro.

Las puntuaciones en Lengua Española de los niños y las niñas de Tercero de Primaria del primer centro estuvieron entre 197 y 402 puntos, siendo la media 295, la moda 256 y la mediana 298. De estos 95 estudiantes, 56 estudiantes obtuvieron calificaciones en el nivel elemental, 32 obtuvieron resultados que les colocaron en el nivel aceptable, y 7 estudiantes en nivel satisfactorio.

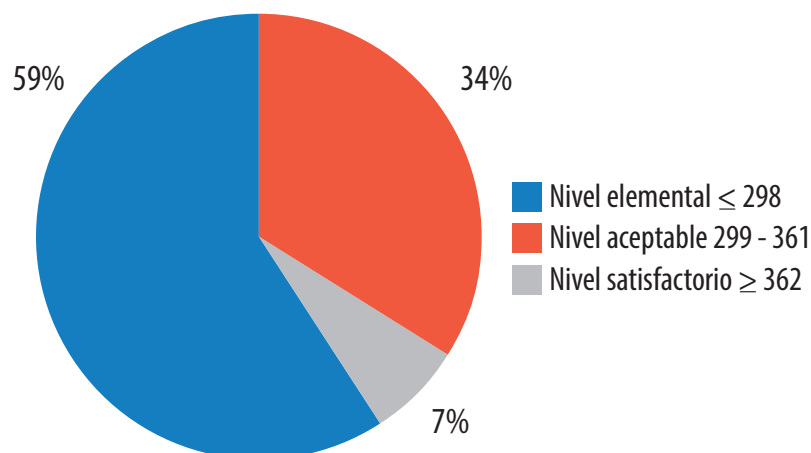


Gráfico 10. Nivel de desempeño en Lengua Española de Tercero de Primaria del primer centro.

Las puntuaciones en Matemáticas de los niños y las niñas de Tercero de Primaria del primer centro estuvieron entre 192 y 405 puntos, siendo la media 296, la moda 338 y la mediana 292. De estos 95 estudiantes, 51 obtuvieron calificaciones en el nivel elemental, 33 obtuvieron calificaciones en el nivel aceptable, y 11 estudiantes en nivel satisfactorio.

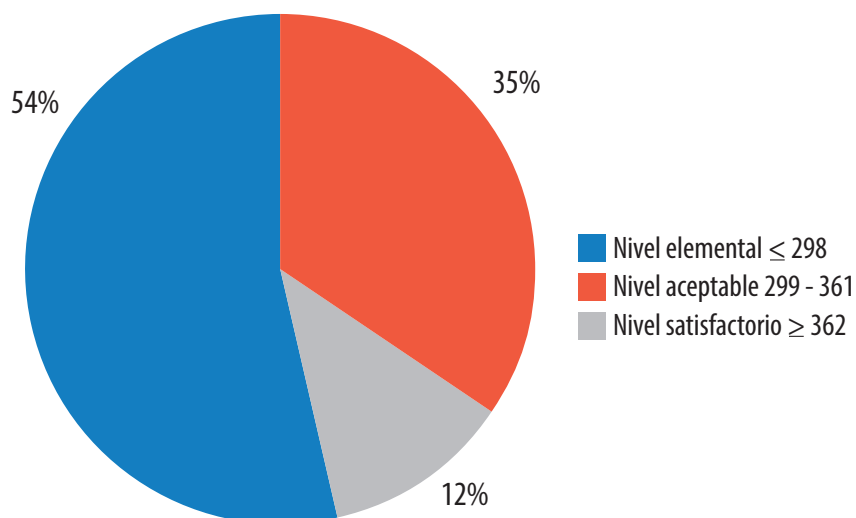


Gráfico 11. Nivel de desempeño en Matemáticas de Tercero de Primaria del primer centro.

Sexto de Primaria

La muestra de estudiantes para Sexto de Primaria fue de 109 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 10 y los 17 años, siendo la media 12, la moda 11 y la mediana 11, para un total de 54 niños y 55 niñas.

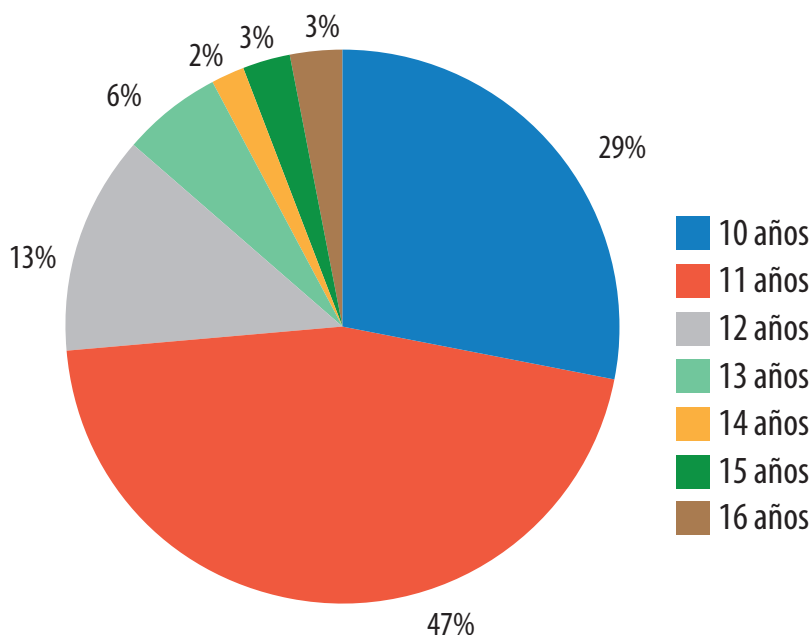


Gráfico 12. Edad de estudiantes de Sexto de Primaria del primer centro.

Las puntuaciones en Lengua Española de los niños y las niñas de sexto de Primaria del primer centro estuvieron entre 224 y 411 puntos, siendo la media 295, la moda 256 y la mediana 298. De estos 109 estudiantes, 49 estudiantes obtuvieron calificaciones en el nivel elemental, 54 obtuvieron resultados que les colocaron en el nivel aceptable, y 6 estudiantes en nivel satisfactorio.

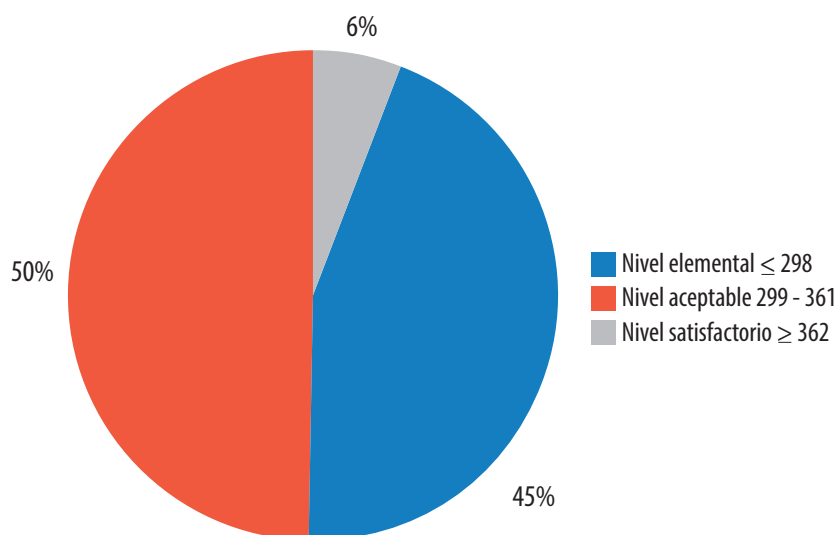


Gráfico 13. Nivel de desempeño en Lengua Española de sexto de Primaria del primer centro.

Las puntuaciones en Matemáticas de los niños y las niñas de Sexto de Primaria del primer centro estuvieron entre 163 y 416 puntos, siendo la media 296, la moda es 279 y 311, y la mediana 295. De estos 109 estudiantes, 60 obtuvieron calificaciones en el nivel elemental, 43 obtuvieron calificaciones en el nivel aceptable, y 6 estudiantes en nivel satisfactorio.

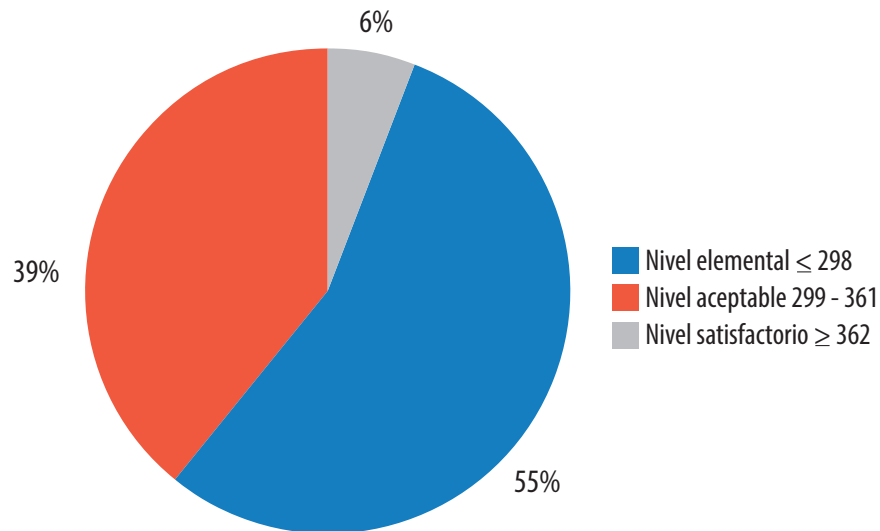


Gráfico 14. Nivel de desempeño en Matemáticas de Sexto de Primaria del primer centro.

Segundo centro

El segundo centro educativo abarca un área de 8,938.50 metros cuadrados, con 1,014.80 metros cuadrados de áreas verdes, las cuales están divididas en jardineras. El centro 23 árboles de menos de dos metros de alturas y 37 arbustos, con la superficie de área verde cubierta de grama y piedras.

Tercero de Primaria

La muestra de estudiantes para Tercero de Primaria fue de 71 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 8 y los 11 años, siendo tanto la media, como la moda y la mediana 9, para un total de 40 niños y 31 niñas.

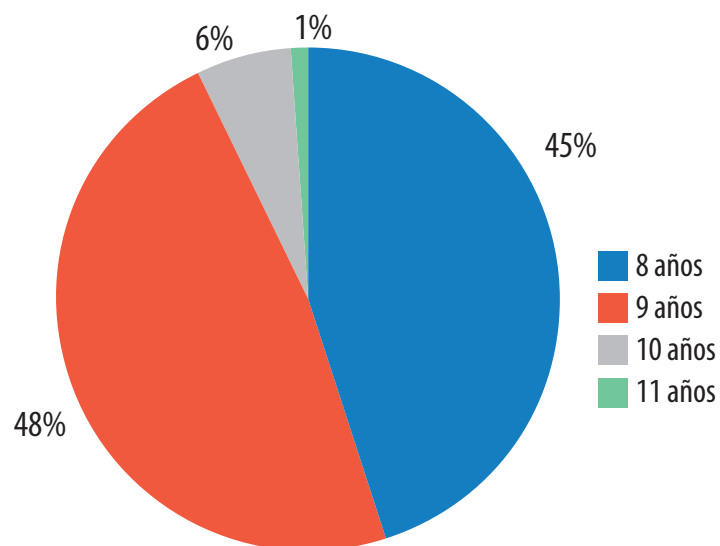


Gráfico 15. Edad de estudiantes de Tercero de Primaria del segundo centro.

Las puntuaciones en Lengua Española de los niños y las niñas de Tercero de Primaria del segundo centro estuvieron entre 254 y 404 puntos, siendo la media 326.125, la moda 343 y la mediana 321.5. De estos 71 estudiantes, 11 estudiantes obtuvieron calificaciones en el nivel elemental, 46 obtuvieron resultados que les colocaron en el nivel aceptable, y 14 estudiantes en nivel satisfactorio.

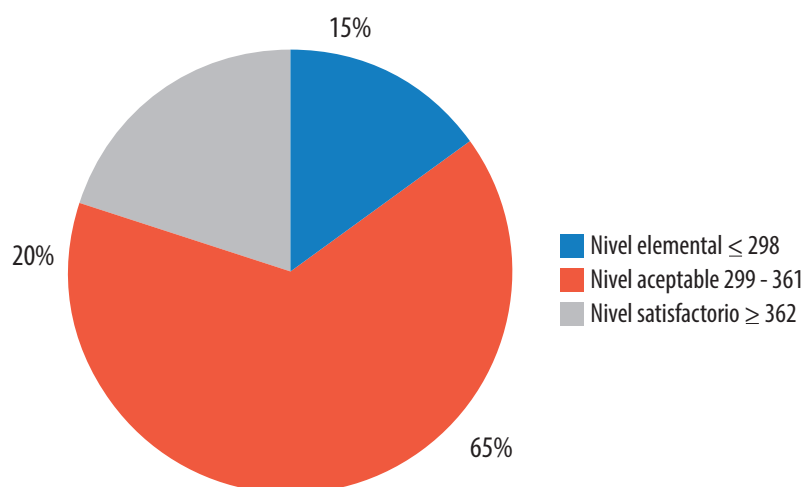


Gráfico 16. Nivel de desempeño en Lengua Española de Tercero de Primaria del segundo centro.

Las puntuaciones en Matemáticas de los niños y las niñas de Tercero de Primaria del tercer centro estuvieron entre 263 y 405 puntos, siendo la media 334.25, la moda 383 y la mediana 330.5. De estos 71 estudiantes, 6 obtuvieron calificaciones en el nivel elemental, 39 obtuvieron calificaciones en el nivel aceptable, y 26 estudiantes en nivel satisfactorio.

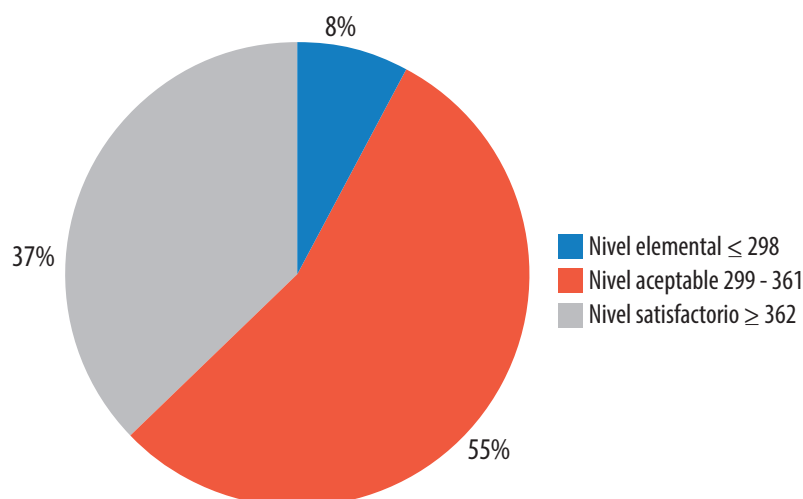


Gráfico 17. Nivel de desempeño en Matemáticas de Tercero de Primaria del segundo centro.

Sexto de Primaria

La muestra de estudiantes para Sexto de Primaria fue de 66 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 10 y los 14 años, siendo la media 12, como la moda 11 y la mediana 11, para un total de 37 niños y 29 niñas.

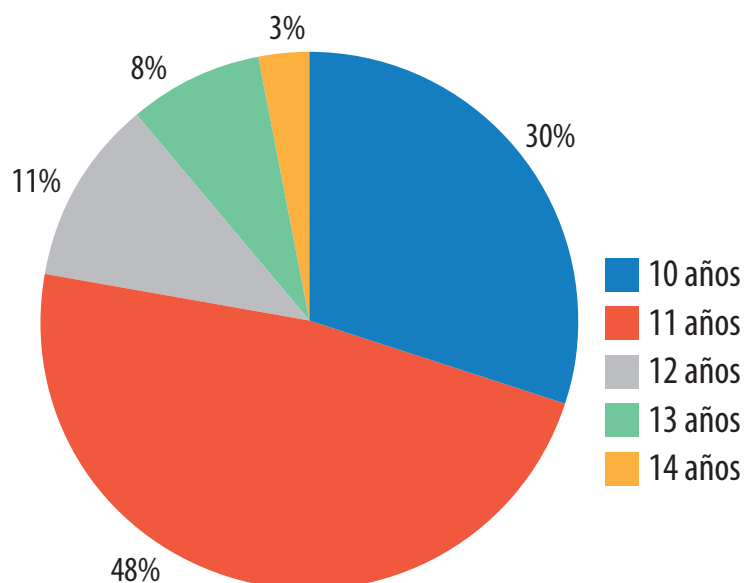


Gráfico 18. Edad de estudiantes de Sexto de Primaria del segundo centro.

Las puntuaciones en Lengua Española de los niños y las niñas de Sexto de Primaria del segundo centro estuvieron entre 219 y 435 puntos, siendo la media 302.62, la moda 317 y la mediana 298. De estos 66 estudiantes, 34 estudiantes obtuvieron calificaciones en el nivel elemental, 27 obtuvieron resultados que les colocaron en el nivel aceptable, y 5 estudiantes en nivel satisfactorio.

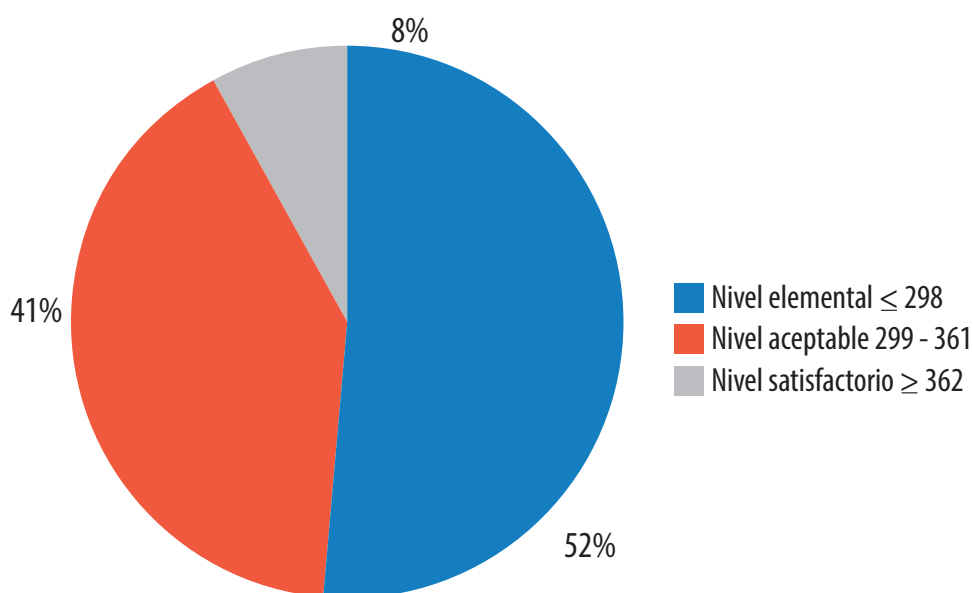


Gráfico 19. Nivel de desempeño en Lengua Española de Sexto de Primaria del segundo centro.

Las puntuaciones en Matemáticas de los niños y las niñas de Sexto de Primaria del tercer centro estuvieron entre 195 y 454 puntos, siendo la media 310, la moda 311 y la mediana 302. De estos 66 estudiantes, 28 obtuvieron calificaciones en el nivel elemental, 34 obtuvieron calificaciones en el nivel aceptable, y 4 estudiantes en nivel satisfactorio.

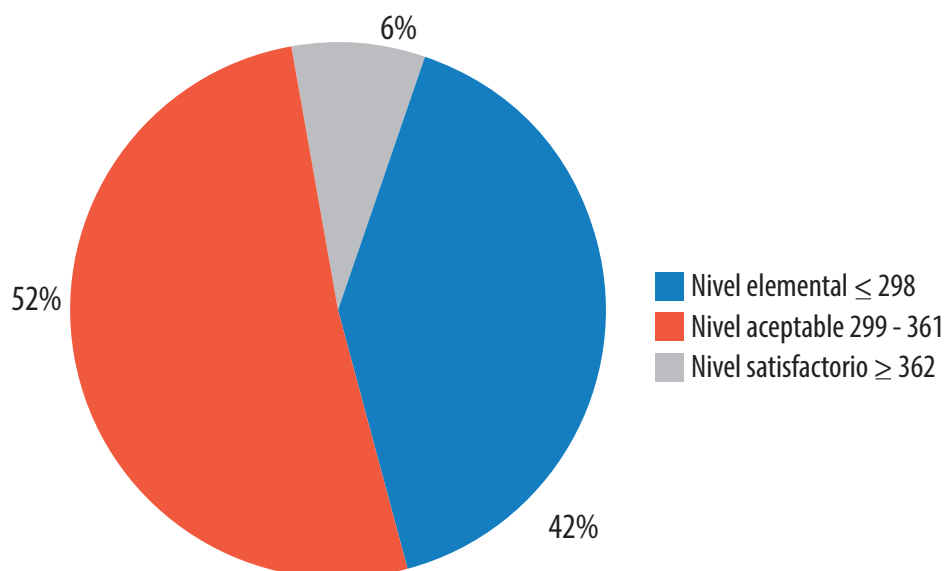


Gráfico 20. Nivel de desempeño en Matemáticas de Sexto de Primaria del segundo centro.

Tercer centro

El tercer centro educativo abarca un área de 1,357.60 metros cuadrados, con 477 metros cuadrados de áreas verdes, la cual es una jardinera que recorre todo el perímetro de la escuela por adentro. Sus áreas verdes están compuestas por 6 árboles de más de dos metros de altura y 17 arbustos con una superficie parcialmente cubierta por gramas.

Tercero de Primaria

La muestra de estudiantes para Tercero de Primaria fue de 18 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 8 y los 13 años, siendo la media 10, la moda 9 y la mediana 9, para un total de 8 niños y 10 niñas.

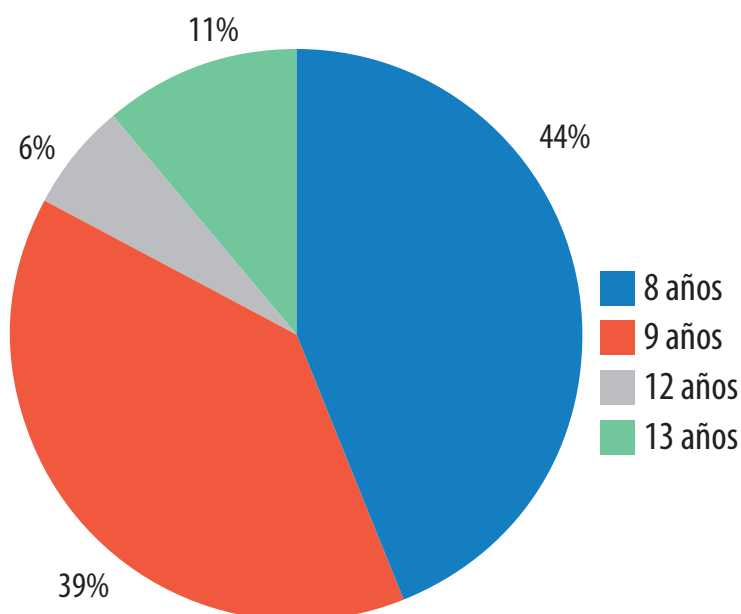


Gráfico 21. Edad de estudiantes de Tercero de Primaria del tercer centro.

Las puntuaciones en Lengua Española de los niños y las niñas de Tercero de Primaria del tercer centro estuvieron entre 240 y 343 puntos, siendo la media 283.7, hay 3 valores para moda, 290, 299 y 301 y la mediana 290. De estos 18 estudiantes, 13 estudiantes obtuvieron calificaciones en el nivel elemental y 5 obtuvieron resultados que les colocaron en el nivel aceptable.

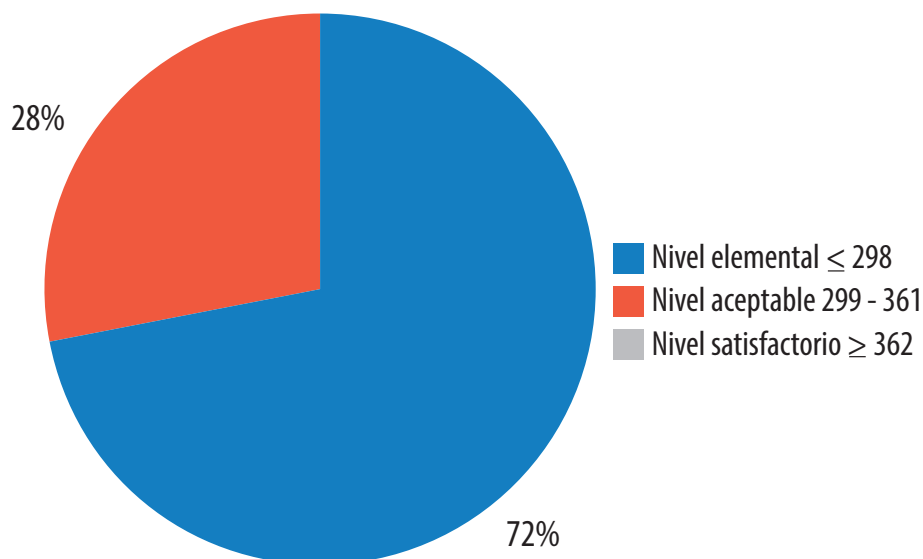


Gráfico 22. Nivel de desempeño en Lengua Española de Tercero de Primaria del tercer centro.

Las puntuaciones en Matemáticas de los niños y las niñas de Tercero de Primaria del tercer centro estuvieron entre 266 y 405 puntos, siendo la media 337.5, hay 3 valores para la moda 266, 326 y 338, y la mediana 336. De estos 18 estudiantes, 5 obtuvieron calificaciones en el nivel elemental, 7 obtuvieron calificaciones en el nivel aceptable, y 6 estudiantes en nivel satisfactorio.

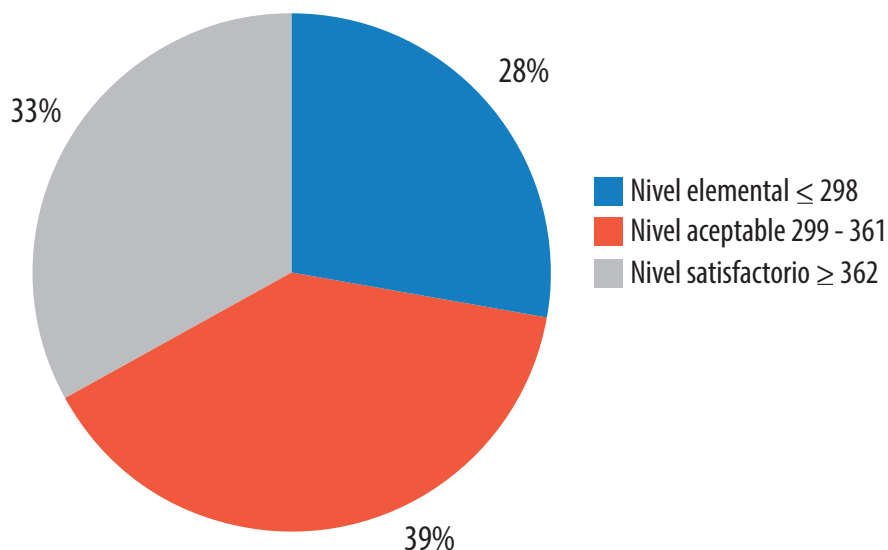


Gráfico 23. Nivel de desempeño en Matemáticas de Tercero de Primaria del tercer centro.

Sexto de Primaria

La muestra de estudiantes para Sexto de Primaria fue de 17 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 10 y los 15 años, siendo la media 11, la moda 10 y la mediana 11, para un total de 10 niños y 7 niñas.

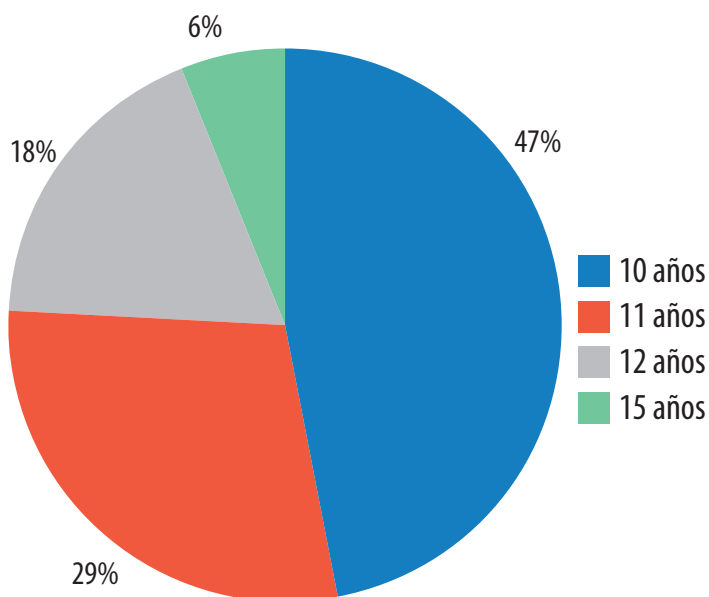


Gráfico 24. Edad de estudiantes de sexto de Primaria del tercer centro.

Las puntuaciones en Lengua Española de los niños y las niñas de Sexto de Primaria del tercer centro estuvieron entre 240 y 355 puntos, siendo la media 286.2, hay 3 valores para moda 263, 284 y 286 y la mediana 286. De estos 17 estudiantes, 14 estudiantes obtuvieron calificaciones en el nivel elemental y 3 obtuvieron resultados que les colocaron en el nivel aceptable.

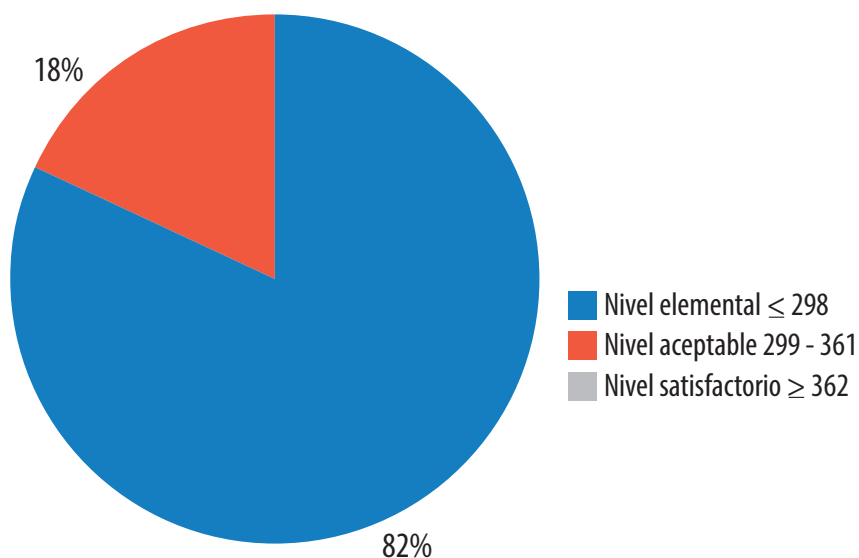


Gráfico 25. Nivel de desempeño en Lengua Española de Sexto de Primaria del tercer centro.

Las puntuaciones en Matemáticas de los niños y las niñas de Sexto de Primaria del tercer centro estuvieron entre 228 y 372 puntos, siendo la media 295.2, hay 3 valores para la moda 311, 316 y 356, y la mediana 311. De estos 17 estudiantes, 8 obtuvieron calificaciones en el nivel elemental, 7 obtuvieron calificaciones en el nivel aceptable, y 1 estudiante en nivel satisfactorio.

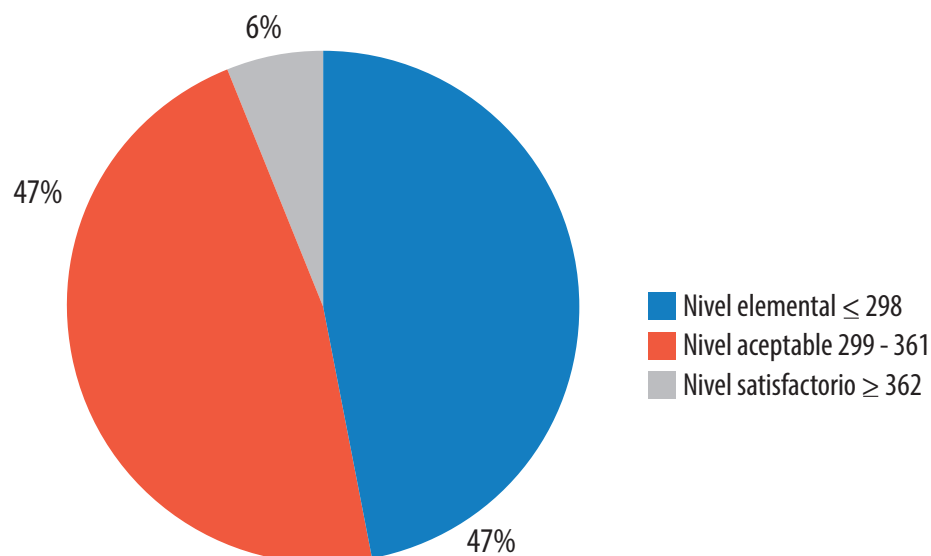


Gráfico 26. Nivel de desempeño en Matemáticas de Sexto de Primaria del tercer centro.

Cuarto centro

El cuarto centro educativo abarca un área de 7,517.70 metros cuadrados, con 698 metros cuadrados de áreas verdes, la cual se divide en dos jardineras una en medio de dos edificios, y otra en una jardinera en el patio del recreo, sin embargo, esta es ornamental, no como área de esparcimiento. Sus áreas verdes están compuestas por arbustos con una superficie parcialmente cubierta por gramas.

Tercero de Primaria

La muestra de estudiantes para Tercero de Primaria fue de 43 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 8 y los 13 años, siendo la media 10, la moda 9 y la mediana 9, para un total de 20 niños y 23 niñas.

Las puntuaciones en Lengua Española de los niños y las niñas de Tercero de primaria del cuarto centro estuvieron entre 211 y 402 puntos, siendo la media 303.6, la moda 279 y la mediana 300. De estos 43 estudiantes, 22 estudiantes obtuvieron calificaciones en el nivel elemental, 18 obtuvieron resultados que les colocaron en el nivel aceptable y 3 obtuvieron calificaciones de nivel satisfactorio.

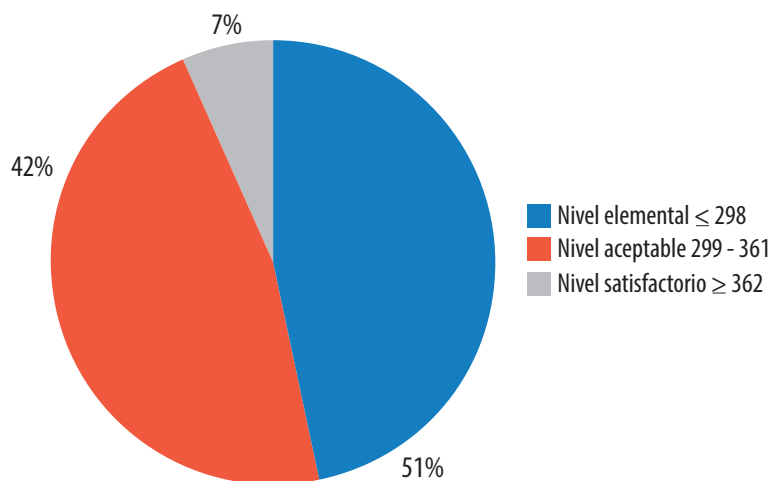


Gráfico 27. Nivel de desempeño en Lengua Española de Tercero de Primaria del cuarto centro.

Las puntuaciones en Matemáticas de los niños y las niñas de Tercero de Primaria del cuarto centro estuvieron entre 192 y 404 puntos, siendo la media 292.4, la moda 351, y la mediana 295. De estos 43 estudiantes, 25 obtuvieron calificaciones en el nivel elemental, 15 obtuvieron calificaciones en el nivel aceptable, y 3 estudiantes en nivel satisfactorio.

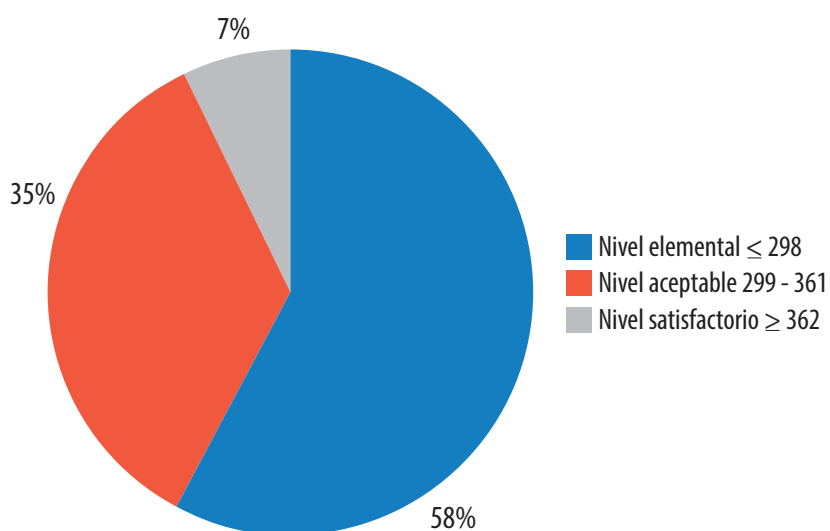


Gráfico 28. Nivel de desempeño en Matemáticas de Tercero de Primaria del cuarto centro.

Sexto de primaria

La muestra de estudiantes para Tercero de Primaria fue de 25 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 10 y los 16 años, siendo la media 13, la moda 11 y la mediana 12, para un total de 14 niños y 11 niñas.

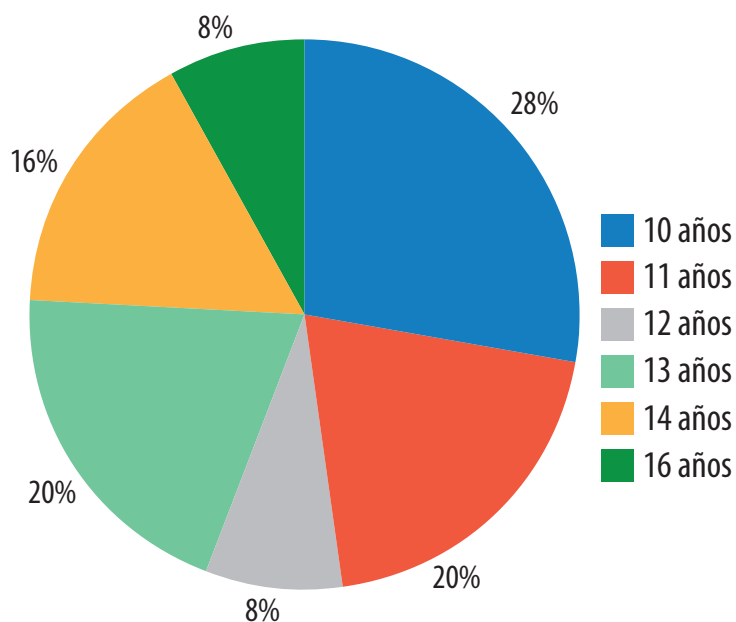


Gráfico 29. Edad de estudiantes de Sexto de Primaria del cuarto centro.

Las puntuaciones en Lengua Española de los niños y las niñas de Sexto de Primaria del cuarto centro estuvieron entre 218 y 347 puntos, siendo la media 283.7, la moda 236 y la mediana 270. De estos 25 estudiantes, 16 estudiantes obtuvieron calificaciones en el nivel elemental y 9 obtuvieron resultados que les colocaron en el nivel aceptable.

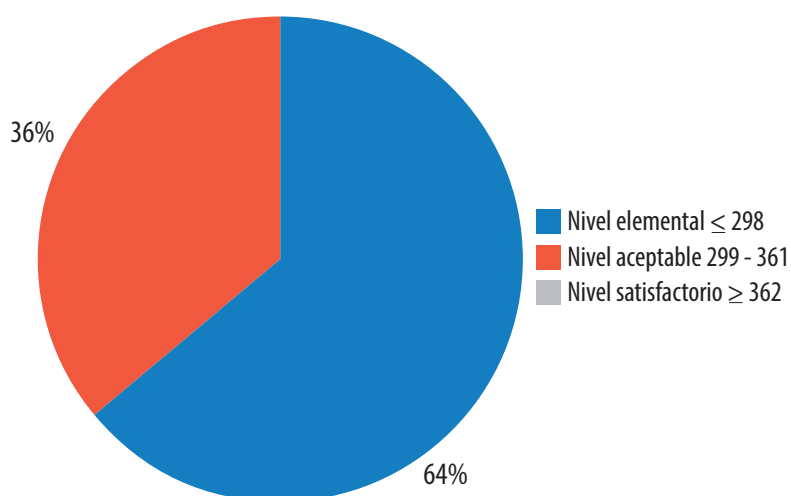


Gráfico 30. Nivel de desempeño en Lengua Española de Sexto de Primaria del cuarto centro.

Las puntuaciones en Matemáticas de los niños y las niñas de Sexto de Primaria del cuarto centro estuvieron entre 211 y 369 puntos, siendo la media 283.2, la moda 326, y la mediana 288. De estos 25 estudiantes, 15 obtuvieron calificaciones en el nivel elemental, 9 obtuvieron calificaciones en el nivel aceptable, y 1 estudiante en nivel satisfactorio.

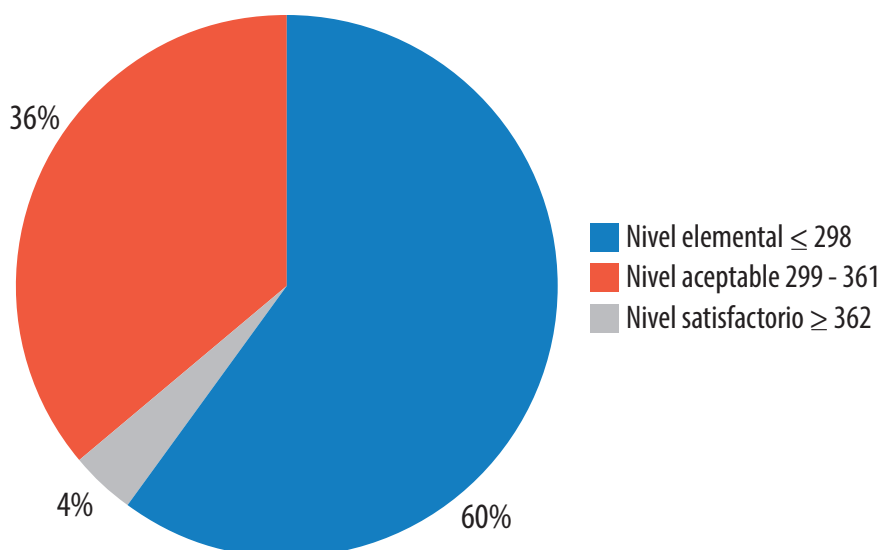


Gráfico 31. Nivel de desempeño en Matemáticas de Sexto de Primaria del cuarto centro.

Análisis de datos

Se realizó un análisis estadístico con los datos de cada escuela correlacionando los resultados de las pruebas diagnósticas de Lengua Española y Matemáticas de Tercero y de Sexto, por separado, con la tasa de vegetación del centro. Esta información fue analizada a través del programa Stata: Software for Statistics and Data Science. Sin embargo, el programa no reveló resultados, puesto que indicaba que la tasa de vegetación era un valor muy bajo, por lo que no se pudo determinar la correlación de ambas variables en ninguno de los casos.

Percepción de las áreas verdes por maestros y directores

Con el fin de enriquecer el análisis de los datos recolectados, así como poder contextualizar la percepción sobre la importancia de las áreas verdes en las escuelas y el uso que se les da, se realizaron entrevistas a los maestros, maestras y directores de los centros que participaron en este estudio. El instrumento para la realización de las entrevistas consta de dos partes. Una primera parte de datos sociodemográficos, donde se colecta el género, la edad, el estado civil, grado académico, en qué cursos da clases, el tiempo que tiene en el centro y si ha impartido docencia en otros centros.

La segunda parte del instrumento consta 9 preguntas cerradas y 5 abiertas. 8 de las 9 preguntas cerradas responden a una escala de Likert, donde hay cinco opciones para responder las cuales son: *a. Totalmente en desacuerdo*, *b. En desacuerdo*, *C. Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, *d. De acuerdo*, y *e. Totalmente de acuerdo*. Mientras que las abiertas, son justificativas de preguntas cerradas. El contenido de las preguntas es sobre su opinión acerca de las áreas verdes en la escuela, su importancia y la motivación que da el centro para que los niños y las niñas a pasen tiempo en las áreas verdes. Asimismo, las actividades que realizan y qué tanto tiempo suelen pasar al día en estos espacios.

Este cuestionario fue revisado por un grupo focal de cinco personas que lo contestaron, dieron su opinión sobre el contenido y entendían, por consenso, que era claro y conciso. Sin embargo, este no fue validado, pues no es un instrumento creado para el análisis cuantitativo, sino cualitativo.

Primer centro

El primer centro, se entrevistaron 11 maestros y al director, sin embargo, se contabilizará como 12 maestros con el fin de facilitar el análisis de los datos. De un total de 12 maestros, 9 son mujeres y 3 hombres, cuyas edades oscilan entre los 26 y los 52 años. Respecto a su estado civil, 4 están casados, 6 solteros, y el resto identificó que se encontraba en otro estado civil diferente a estas opciones. Sólo el director alcanzó grado de maestría, mientras que el resto de los maestros y las maestras tiene grado de licenciatura. De estos maestros, 8 son titulares, mientras que el resto, sin contar al director, dan clases en diferentes cursos. Dos maestros tienen menos de dos años en el centro, cinco maestros y el director, tienen entre tres y cinco años, uno tiene entre cinco y diez años, y tres tienen más de 10 años.

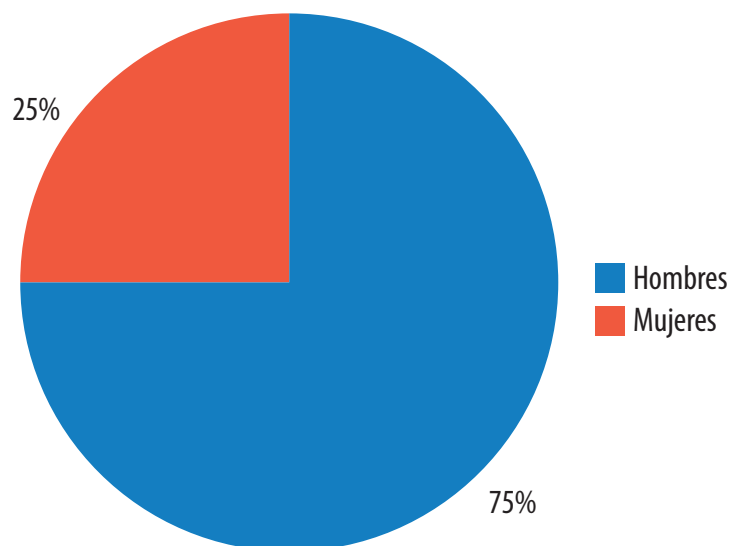


Gráfico 32. Proporción de maestros hombres y mujeres en el primer centro.

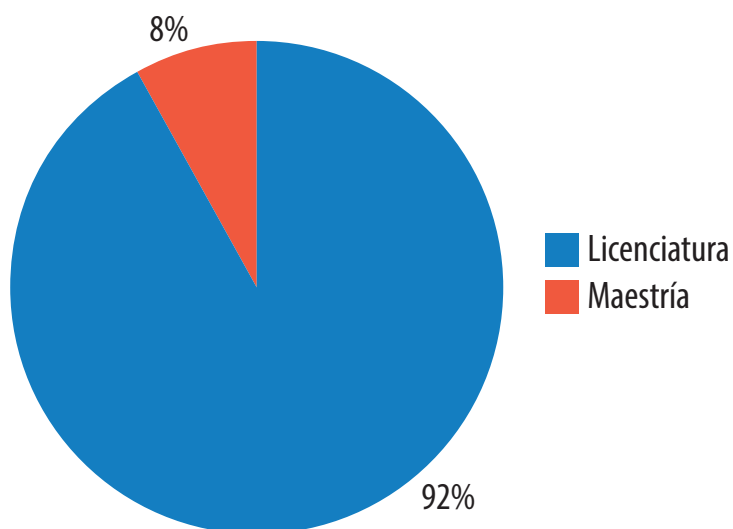


Gráfico 33. Formación académica de maestros y maestras del primer centro.

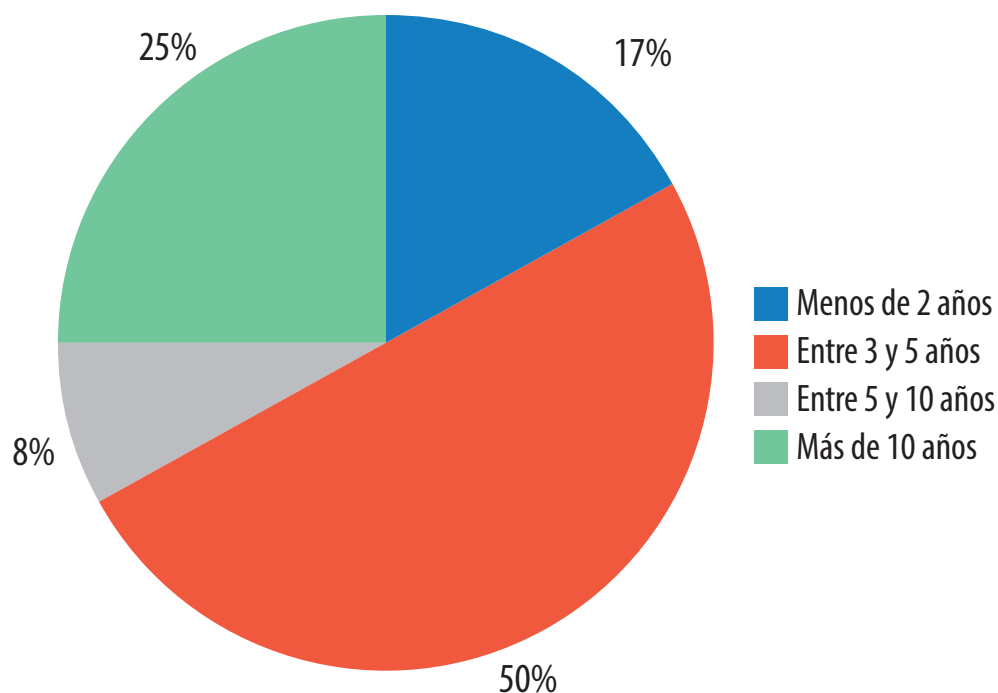


Gráfico 34. Años de docencia de maestros y maestras en el primer centro.

Parte B. Encuesta sobre Percepción de las Áreas Verdes en el Contexto Escolar.

B1. Son importantes las áreas verdes en las escuelas

6 maestros y el director están totalmente de acuerdo con que las áreas verdes de la escuela son importantes. Y el resto de los maestros, están de acuerdo. Al momento de justificar su respuesta, entendían que es beneficioso, porque embellece el centro, hace que la temperatura esté más fresca y les ayuda a entender sus clases de ciencias naturales. Es por esto por lo que, a su vez, expresaban la importancia de cuidarlo, y enseñarle a los niños y las niñas a proteger las áreas verdes del centro.

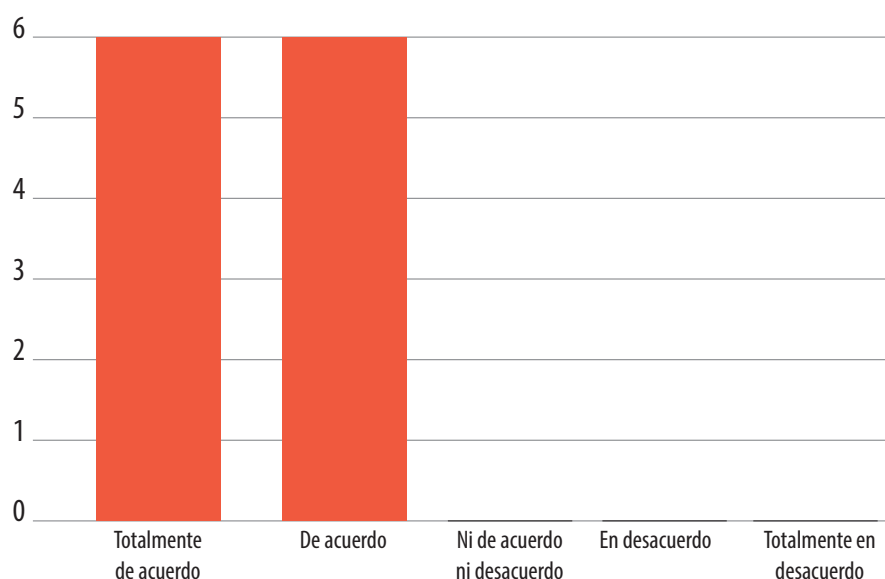


Gráfico 35. Proporción de respuestas pregunta B1 primer centro.

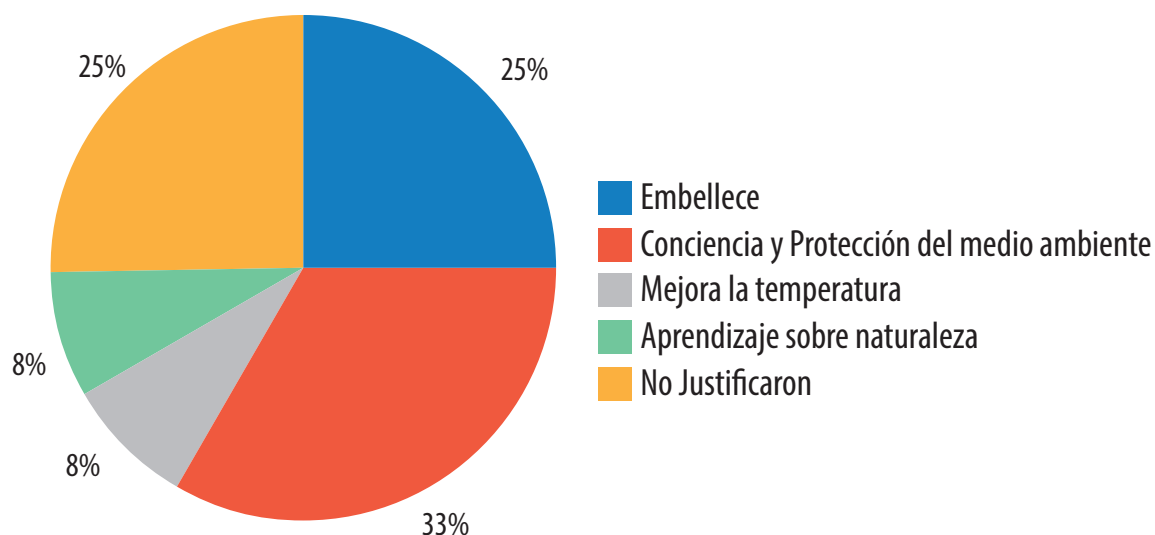


Gráfico 36. Justificación de la pregunta B1 del primer centro.

B2. Las niñas y los niños de esta escuela pasa tiempo en las áreas verdes.

2 maestros y el director estaban totalmente de acuerdo en que los niños y las niñas pasan tiempo en las áreas verdes del centro, 6 estaban de acuerdo, 1 estaba en desacuerdo y 2 estaban totalmente en desacuerdo.

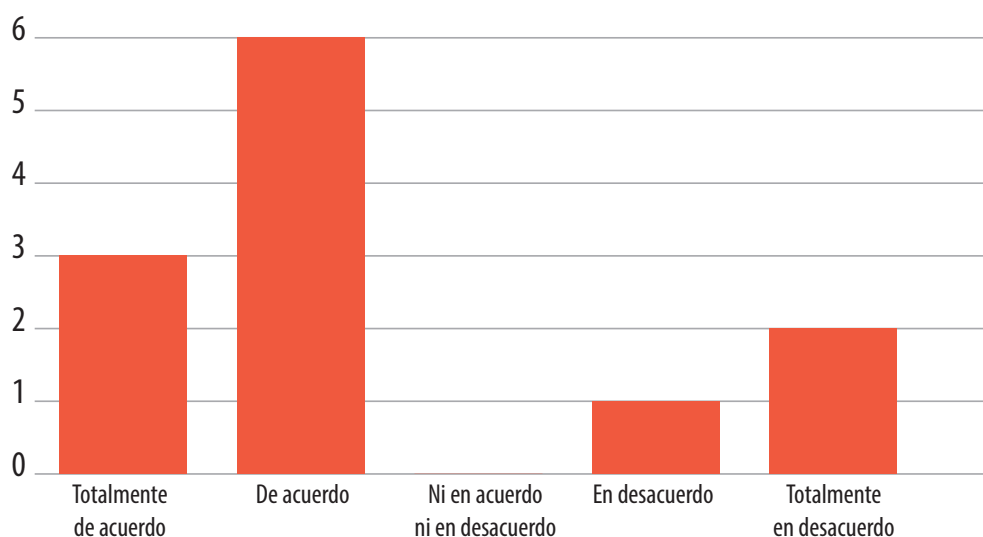


Gráfico 37. Pregunta B2 del primer centro.

B3. ¿Qué tanto tiempo, al día, pasan las niñas y los niños en las áreas verdes?

Respecto al tercer ítem, había cuatro opciones de respuesta sobre el tiempo que pasan los niños y las niñas al día en las áreas verdes. Las respuestas eran: *a. Menos de 10 minutos*, *b. Entre 10 y 20 minutos*, *c. De 20 minutos a media hora*, y *d. Más de media hora*. De los maestros y las maestras entrevistados, uno respondió la opción a, menos de 10 minutos; siete respondieron que a la opción b, que es entre 10 y 20 minutos al día, y cuatro respondieron a la opción c, de 20 minutos a media hora.

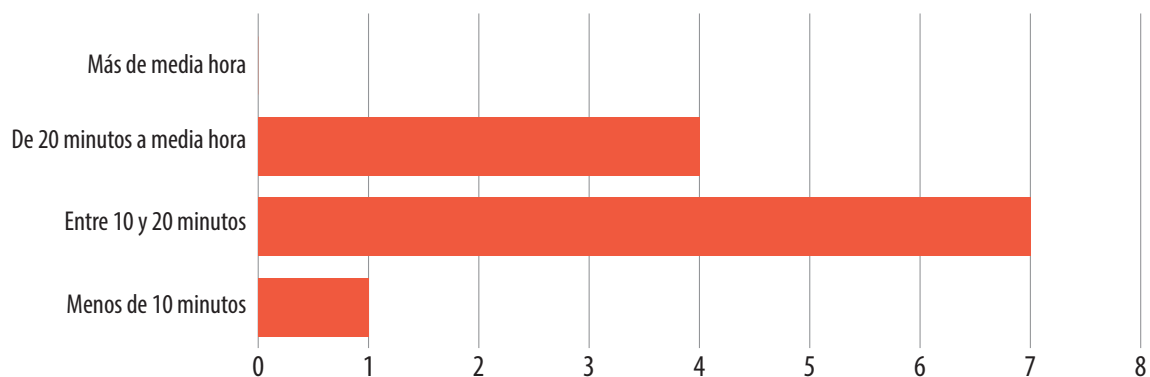


Gráfico 38. Pregunta B3 del primer centro.

B4. La escuela motiva a las niñas y los niños a pasar tiempo en las áreas verdes.

Cuatro maestros estuvieron totalmente de acuerdo con que la escuela a pasar tiempo en las áreas verdes. Cuatro están de acuerdo, dos no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo y dos totalmente en desacuerdo. Cuando se les pidió que justificaran sus respuestas, una se abstuvo de contestar, ocho dijeron que la motivación es a través de charlas de conciencias y hablar sobre la importancia del cuidado del medio ambiente. Y sólo tres expresaron que pasan tiempo para las clases de ciencias naturales, en el recreo y en deporte los niños y las niñas tienen contacto con la naturaleza.

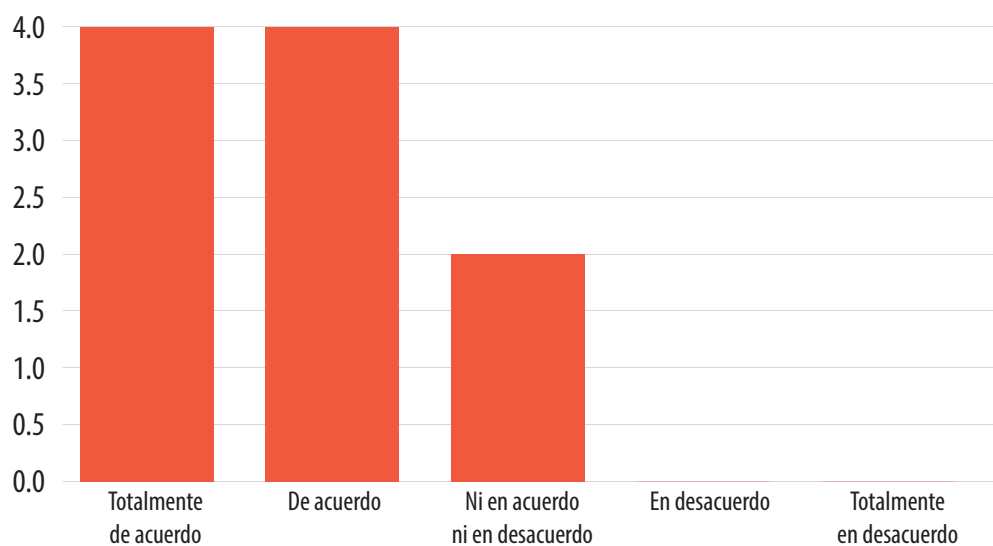


Gráfico 39. Pregunta B4 del primer centro.

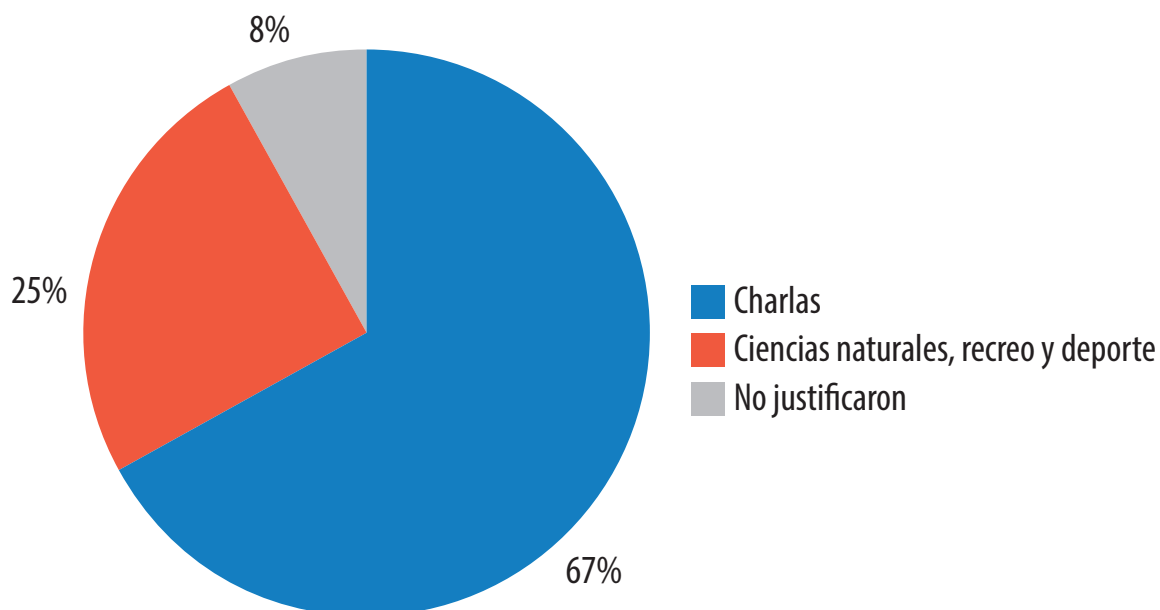


Gráfico 40. Justificación pregunta B4 del primer centro.

B5. La escuela motiva a las niñas y los niños a realizar actividades en las áreas verdes.

Cuatro maestros y maestras estuvieron totalmente de acuerdo en que los niños y las niñas realizan actividades en las áreas verdes. Cuatro están de acuerdo, uno no estaba de acuerdo ni en desacuerdo, uno estaba en desacuerdo y dos estaban totalmente en desacuerdo. Al momento de justificar su respuesta, a través de las clases de ciencias naturales, por exposiciones, tareas que implican observación, en jornadas de limpieza, clases de deporte, recreo, y que usualmente reciben instrucciones y se les habla sobre lo importante que es cuidarlas. Asimismo, hubo maestros que mencionaron el programa “Escuela Verde” que se lleva a cabo en conjunto con el Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, en el que los niños y las niñas llevaron una planta de sus casas para plantarlas en la escuela.

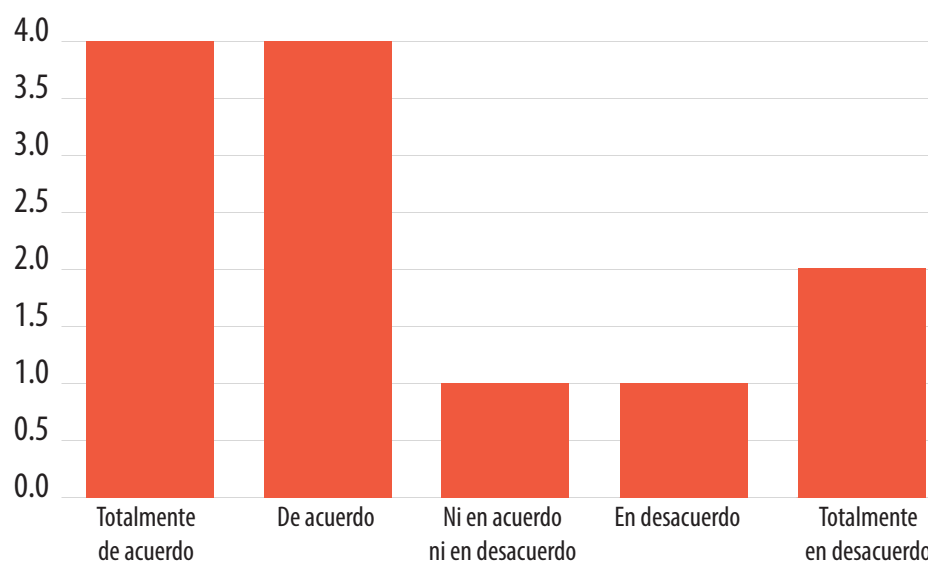


Gráfico 41. Pregunta B5 del primer centro.

B6. Mientras más interacción con la naturaleza y las áreas verdes tienen las y los estudiantes, mejor es su rendimiento académico.

Seis maestros, incluyendo al director, expresaron estar totalmente de acuerdo con el enunciado. Tres están de acuerdo y tres están totalmente en desacuerdo. Quienes expresaron estar de acuerdo, lo justificaron diciendo que al valorar el entorno se vuelven más responsables, su aprendizaje es más significativo, y la apreciación de la belleza estimula el aprendizaje. Mientras que, quienes estuvieron en desacuerdo, indicaron que pasar más tiempo en la naturaleza hace que adquieran más conocimientos sobre esta; sin embargo, no estuvo clara su postura sobre esto.

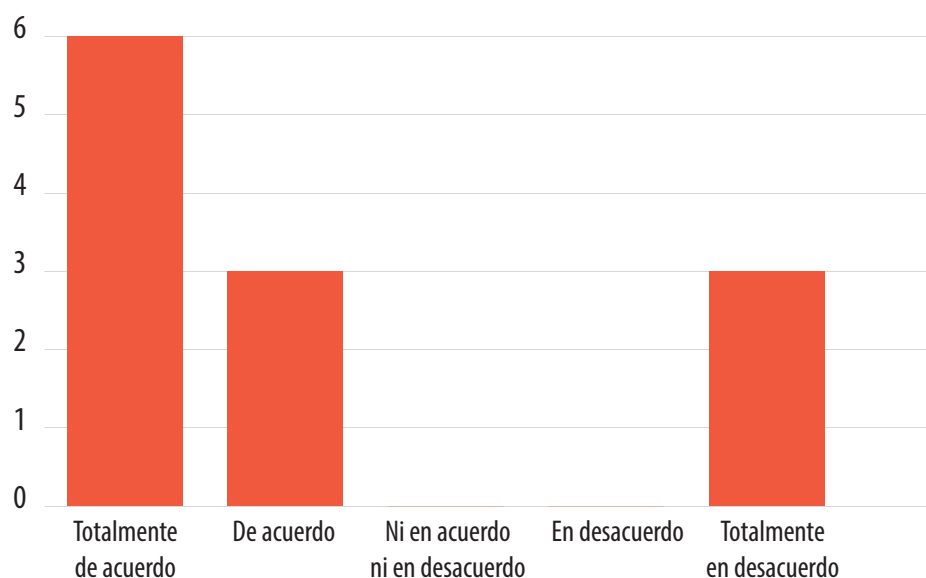


Gráfico 42. Pregunta B6 del primer centro.

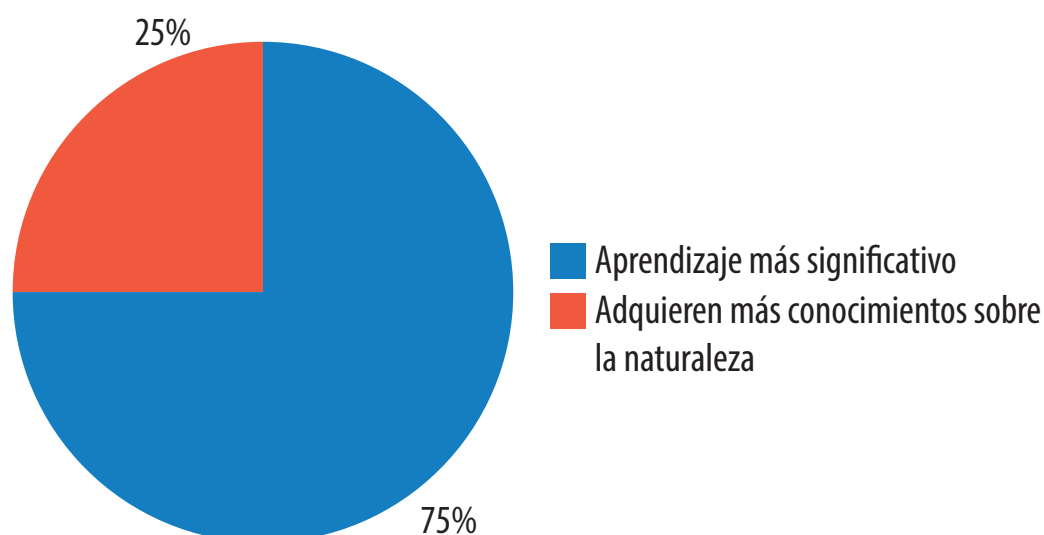


Gráfico 43. Justificación pregunta B6 del primer centro.

B7. Debe haber más espacios de áreas verdes en el recinto escolar.

Tres maestros y el director estuvieron totalmente de acuerdo con que se necesitan más espacios verdes en la escuela. Cuatro maestros están de acuerdo, uno no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo, y tres estuvieron totalmente en desacuerdo.

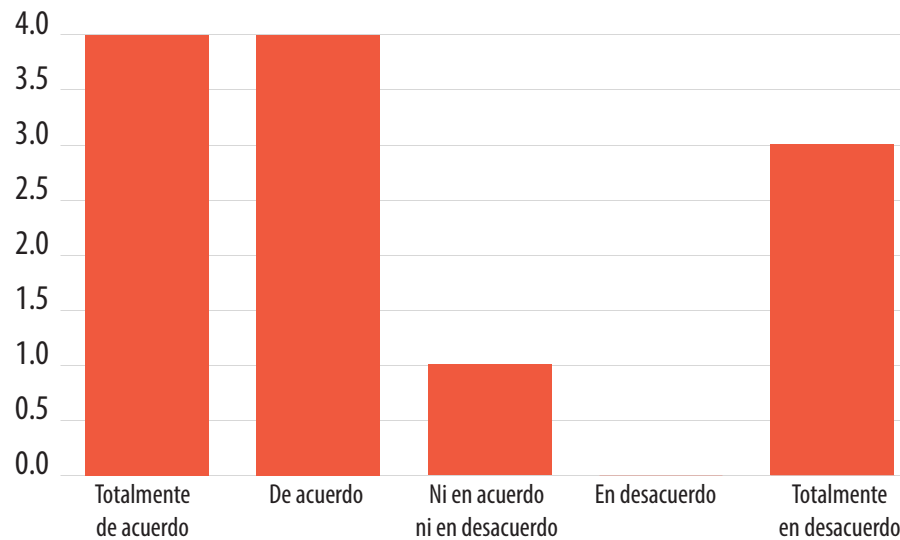


Gráfico 44. Pregunta B7 del primer centro.

B8. El espacio de área verde que hay en esta escuela no es suficiente para las y los niños.

Cinco maestros estuvieron totalmente de acuerdo, seis maestros y el director, estuvieron de acuerdo.

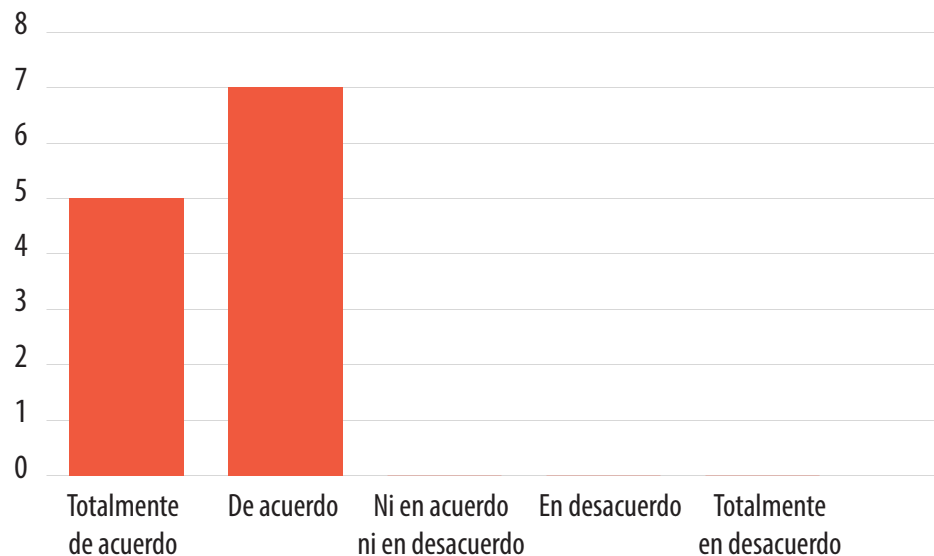


Gráfico 45. Pregunta B8 del primer centro.

B9. ¿Existen estudiantes que pasen más tiempo en las áreas verdes que otros?

Dos maestros estuvieron totalmente de acuerdo, dos maestros y el director estuvieron de acuerdo, dos estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo, tres estuvieron en desacuerdo, y dos estuvieron totalmente de acuerdo. A esto le seguía otra pregunta: *¿Ha notado alguna diferencia entre estos(as) estudiantes con relación a las(os) que pasan menos tiempo en las áreas verdes del recinto?* Al momento de justificar si veían alguna, cuatro se abstuvieron, algunas respuestas no tenían coherencia con la pregunta, sino que dijeron que si pasan más tiempo tienen más conocimiento y mayor desenvolvimiento en la clase, es decir, que no se respondió la pregunta, esto ocurrió con cuatro maestros. Dos maestros indicaron no ver diferencias, uno indicó que

las niñas tienden a pasar más tiempo en las áreas verdes, sentadas en los bancos, y son más hábiles a nivel primario. Otro maestro notó que los niños y las niñas que no pasan tiempo en las áreas verdes suelen aislarse.

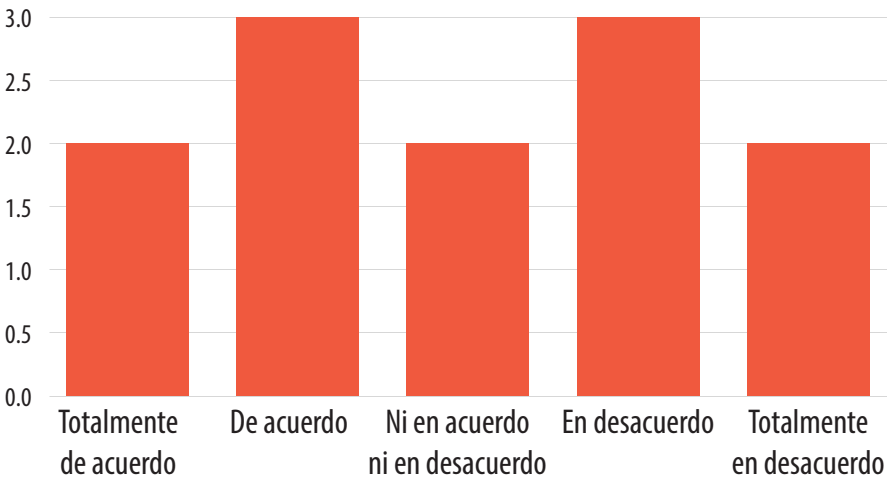


Gráfico 46. Pregunta B9 del primer centro.

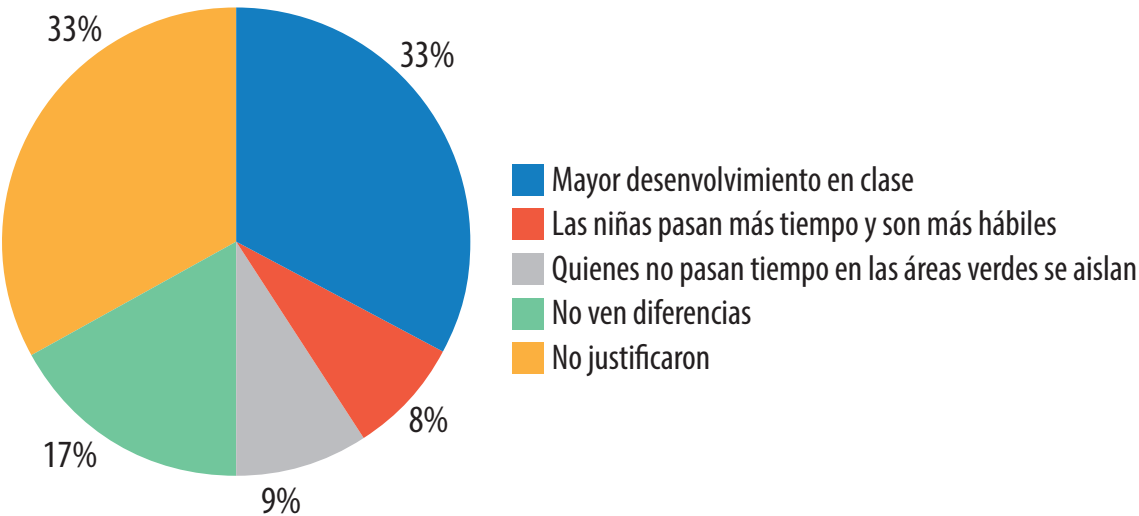


Gráfico 47. Justificación a pregunta B9 del primer centro.

Segundo centro

El segundo centro, se entrevistaron 6 maestros y maestras, y al director, sin embargo, se contabilizará como 7 maestros con el fin de facilitar el análisis de los datos. De un total de 7 maestros y maestras, 6 son mujeres y 1 hombre, cuyas edades oscilan entre los 26 y los 60 años. Respecto a su estado civil, 3 están solteros, 3 casados, y uno divorciado. Sólo un maestro alcanzó grado de maestría, mientras que el resto de los maestros y las maestras tiene grado de licenciatura. Todos los maestros entrevistados son titulares de curso. Un maestro tiene entre dos y cinco años en el centro, cuatro y el director, tienen entre cinco y diez años, y uno más de diez años. Seis han trabajado anteriormente en otros centros, menos una.

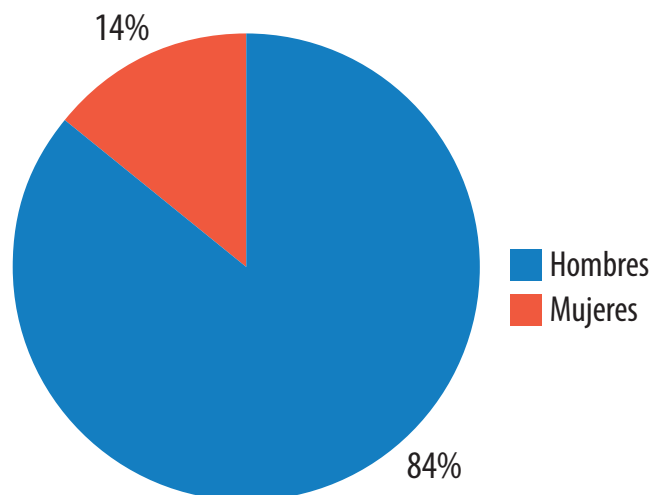


Gráfico 48. Proporción de maestros hombres y mujeres en el segundo centro.

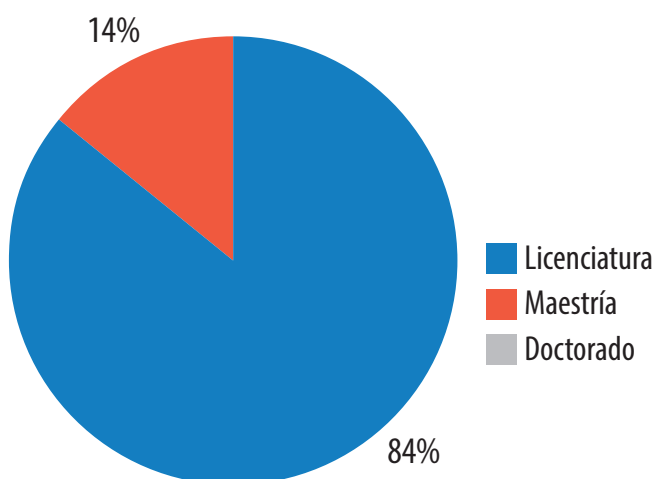


Gráfico 49. Formación académica de maestros y maestras del primer centro.

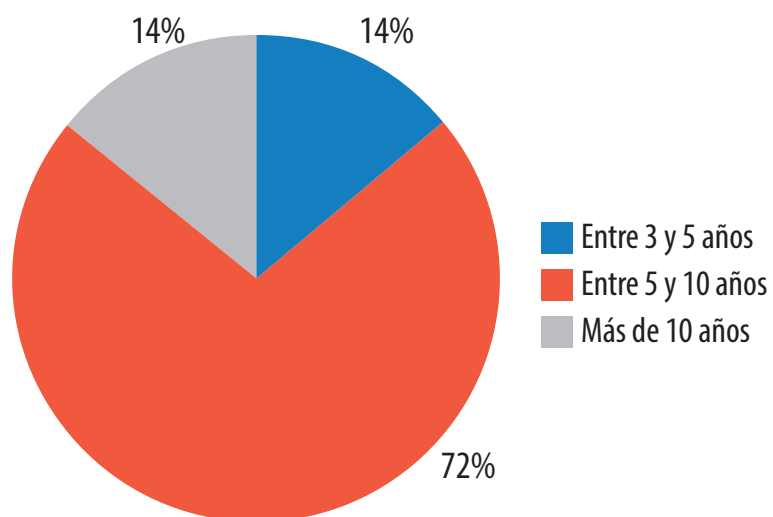


Gráfico 50. Años de docencia de maestros y maestras en el primer centro.

Parte B. Encuesta sobre Percepción de las Áreas Verdes en el Contexto Escolar.

B1. Son importantes las áreas verdes en las escuelas

6 maestros, están totalmente de acuerdo con que las áreas verdes de la escuela son importantes y el director de acuerdo. Al momento de justificar su respuesta, entendían que es beneficioso, porque las áreas verdes promueven el cuidado por el medio ambiente, ayuda a crear conciencia sobre el agua, el aire y la salud.

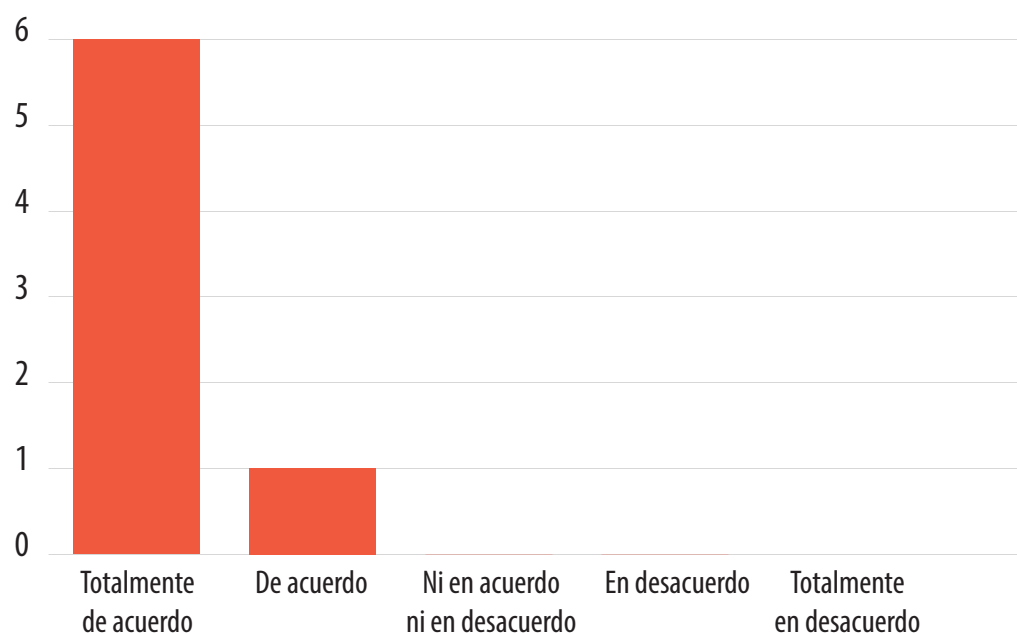


Gráfico 51. Proporción de respuestas pregunta B1 segundo centro.

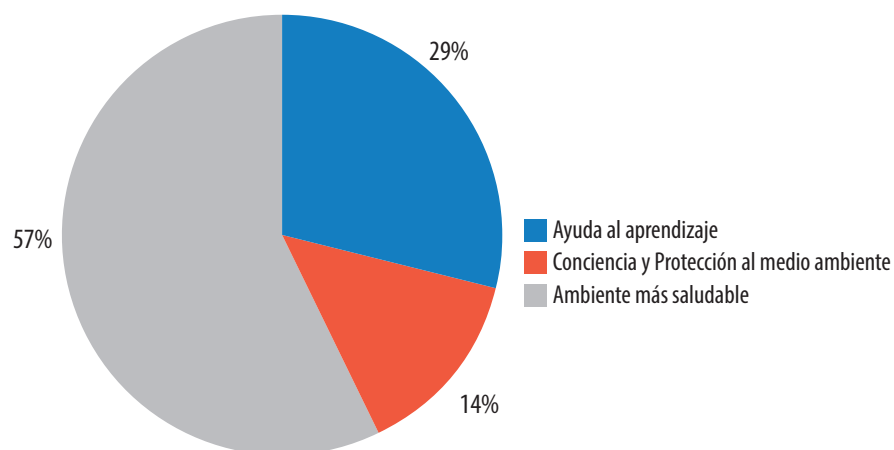


Gráfico 52. Justificación pregunta B1 del segundo centro.

B2. Las niñas y los niños de esta escuela pasa tiempo en las áreas verdes.

5 maestros, estaban totalmente de acuerdo en que los niños y las niñas pasan tiempo en las áreas verdes del centro. Un maestro y el director estaban de acuerdo.

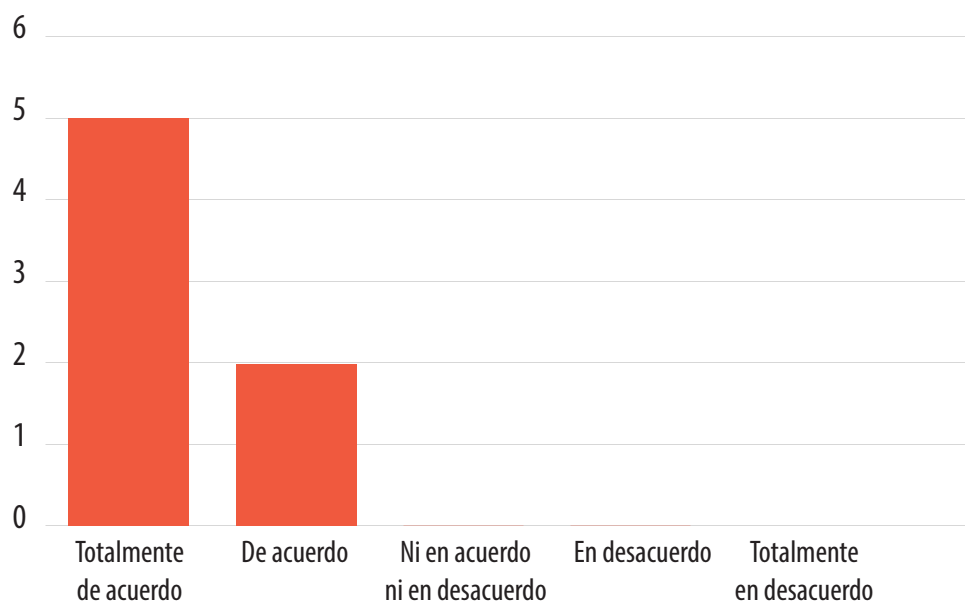


Gráfico 53. Pregunta B2 del segundo centro.

B3. ¿Qué tanto tiempo, al día, pasan las niñas y los niños en las áreas verdes?

Respecto al tercer ítem, había cuatro opciones de respuesta sobre el tiempo que pasan los niños y las niñas al día en las áreas verdes. Las respuestas eran: *a. Menos de 10 minutos, b. Entre 10 y 20 minutos, c. De 20 minutos a media hora, y d. Más de media hora.* De los maestros y las maestras entrevistados, uno respondió la opción b, entre 10 y 20 minutos al día; tres respondieron a la opción c, de 20 minutos a media hora; y dos maestros y el director respondieron a la opción d, más de media hora.

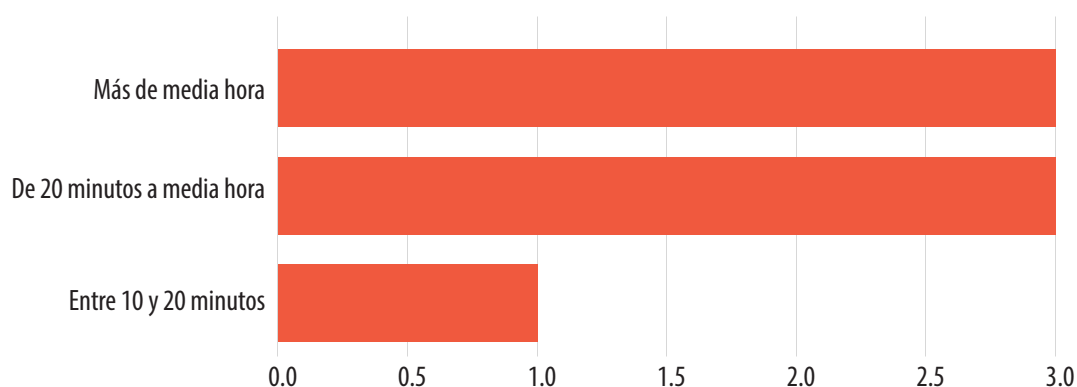


Gráfico 54. Pregunta B3 del segundo centro.

B4. La escuela motiva a las niñas y los niños a pasar tiempo en las áreas verdes.

Seis maestros estuvieron totalmente de acuerdo con que la escuela a pasar tiempo en las áreas verdes. El director de la escuela está de acuerdo. Cuando se les pidió que justificaran sus respuestas, tres dijeron que la motivación es a través de charlas de motivación y utilización del medio ambiente. Una maestra expresó que cuando no hay energía eléctrica en la escuela, las clases se hacen en las áreas verdes. Otra maestra habló de que protegen las áreas verdes, pero no especificó cómo. Mientras que una maestra habló del programa Escuela Verde en el que las y los estudiantes llevaron plantas de sus casas para sembrarlas en la escuela, y el director a su vez habló del programa Escuela Verde con mayor profundidad, explicando que hay comités ambientales que vigilan el cuidado de las áreas verdes.

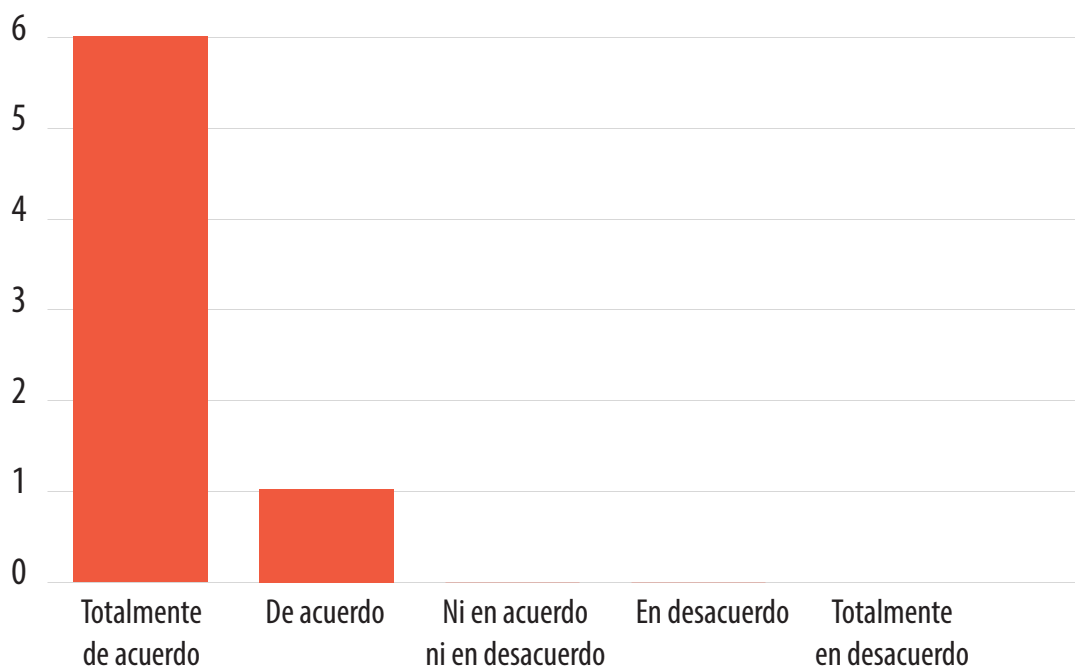


Gráfico 55. Pregunta B4 del segundo centro.

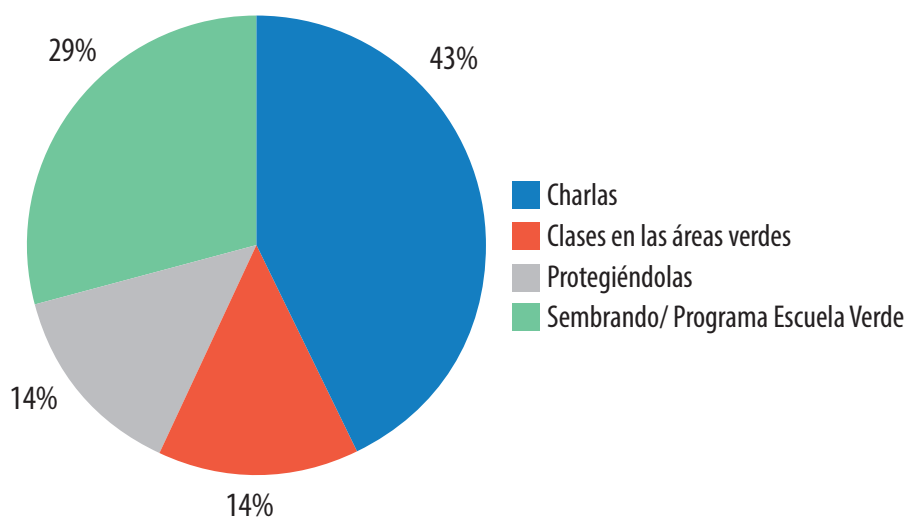


Gráfico 56. Justificación pregunta B4 del segundo centro.

B5. La escuela motiva a las niñas y los niños a realizar actividades en las áreas verdes.

Cinco maestros y maestras estuvieron totalmente de acuerdo en que los niños y las niñas realizan actividades en las áreas verdes. Un maestro y el director están de acuerdo. Al momento de justificar su respuesta, cuatro maestras explicaron que tienen un huerto escolar donde las y los estudiantes siembran, se hacen operativos de limpieza a través de las clases de ciencias naturales, por exposiciones, tareas que implican observación, en jornadas de limpieza, otro mencionó que existe un club ambiental, y el director dijo que en recreo y el desarrollo de las clases.

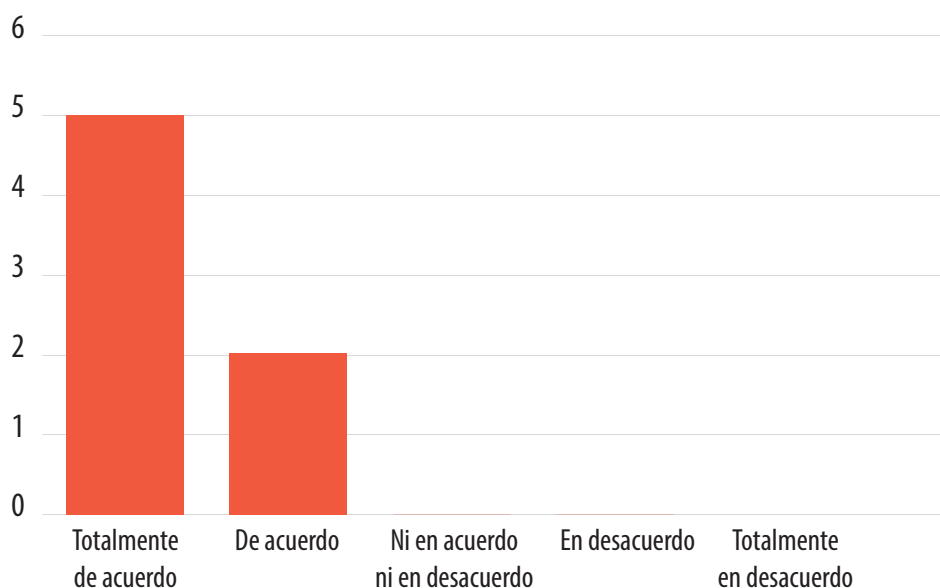


Gráfico 57. Pregunta B5 del segundo centro.

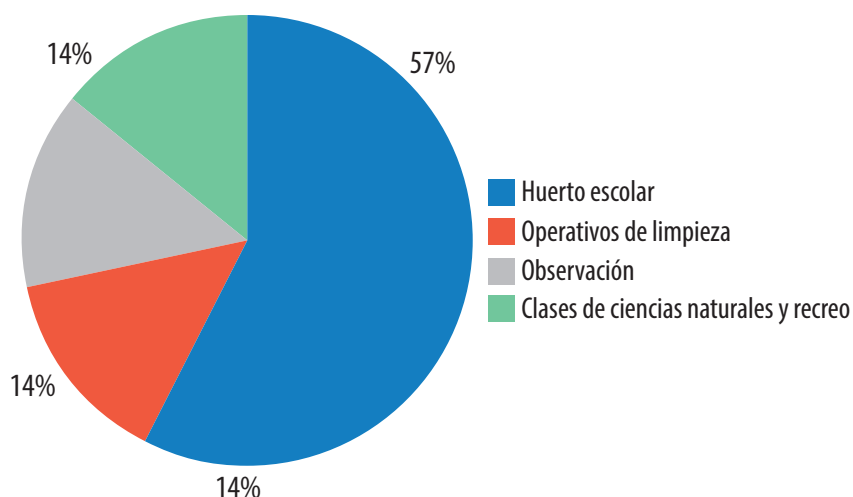


Gráfico 58. Justificación pregunta B5 del segundo centro.

B6. Mientras más interacción con la naturaleza y las áreas verdes tienen las y los estudiantes, mejor es su rendimiento académico.

Cuatro maestros y el director expresaron estar totalmente de acuerdo con el enunciado, y dos están de acuerdo. Quienes expresaron estar totalmente de acuerdo, lo justificaron diciendo que a través del contacto con las áreas verdes el aprendizaje es más significativo y se tiene mayor conciencia sobre el medio ambiente. Quienes estuvieron de acuerdo, uno dijo que les enseña a proteger el medio ambiente y otra que ayuda a la motivación del estudiante.

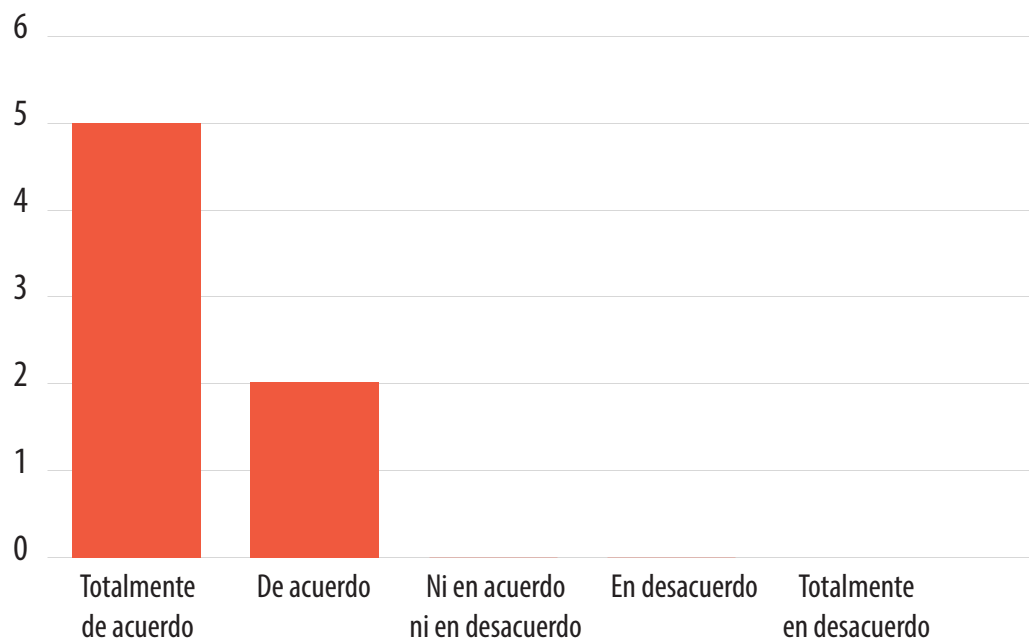


Gráfico 59. Pregunta B6 del segundo centro.

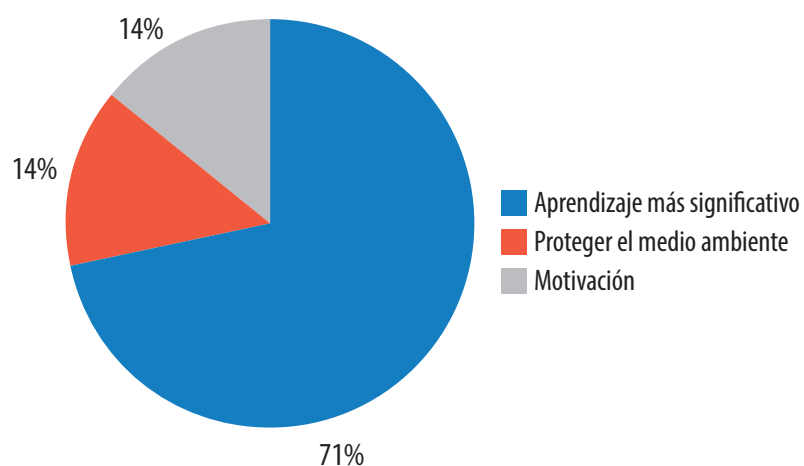


Gráfico 60. Justificación pregunta B6 del segundo centro.

B7. Debe haber más espacios de áreas verdes en el recinto escolar.

Cinco maestros y el director estuvieron de acuerdo con que se necesitan más espacios verdes en la escuela. Un maestro no está de acuerdo ni en desacuerdo.

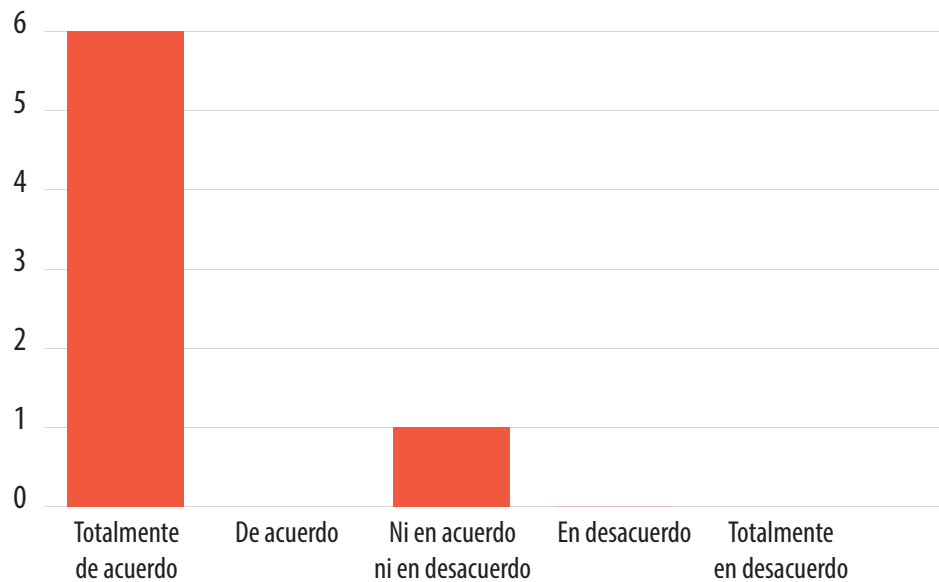


Gráfico 61. Pregunta B7 del segundo centro.

B8. El espacio de área verde que hay en esta escuela no es suficiente para las y los niños.

Dos maestros estuvieron de acuerdo, uno y el director estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo, uno estuvo en desacuerdo y dos estuvieron en totalmente en desacuerdo.

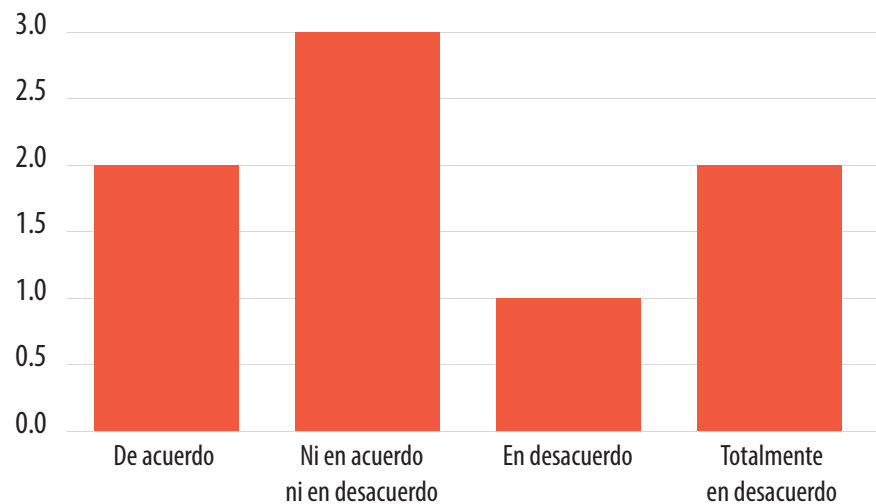


Gráfico 62. Pregunta B8 del segundo centro.

B9. ¿Existen estudiantes que pasen más tiempo en las áreas verdes que otros?

Dos maestros estuvieron totalmente de acuerdo, uno estuvo de acuerdo, uno y el director estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo, uno estuvo en desacuerdo, y uno estuvo totalmente en desacuerdo. A esto le seguía otra pregunta: *¿Ha notado alguna diferencia entre estos(as) estudiantes con relación a las(os) que pasan menos tiempo en las áreas verdes del recinto?* Al momento de justificar si veían alguna, uno se abstuvo, dos maestros y el director aseguraron que los niños y las niñas pasan la misma cantidad de tiempo y tienen la misma oportunidad. Dos indicaron notar mayor liderazgo en los niños y las niñas que pasaban más tiempo en las áreas verdes, y uno dijo que quienes pasan más tiempo tienen más conocimientos que las que no.

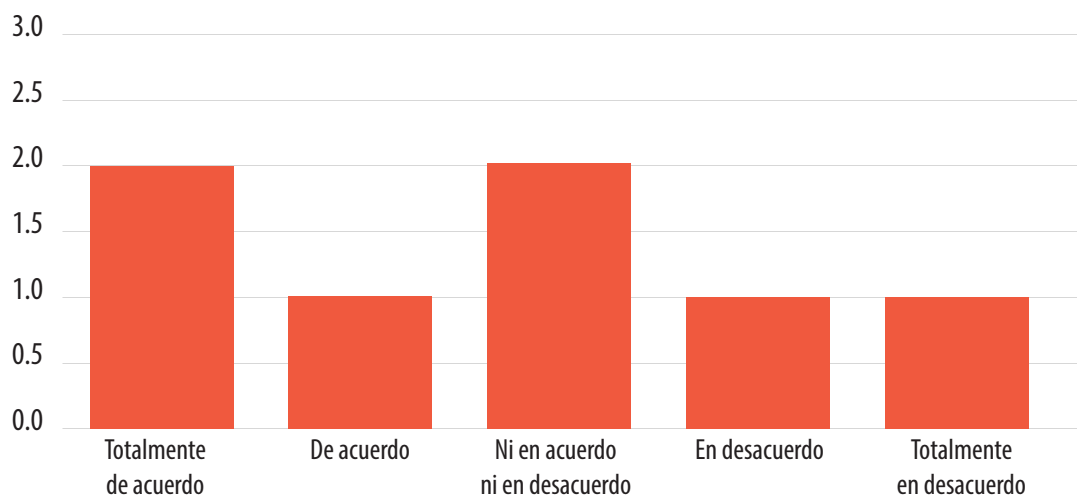


Gráfico 63. Pregunta B9 del segundo centro.

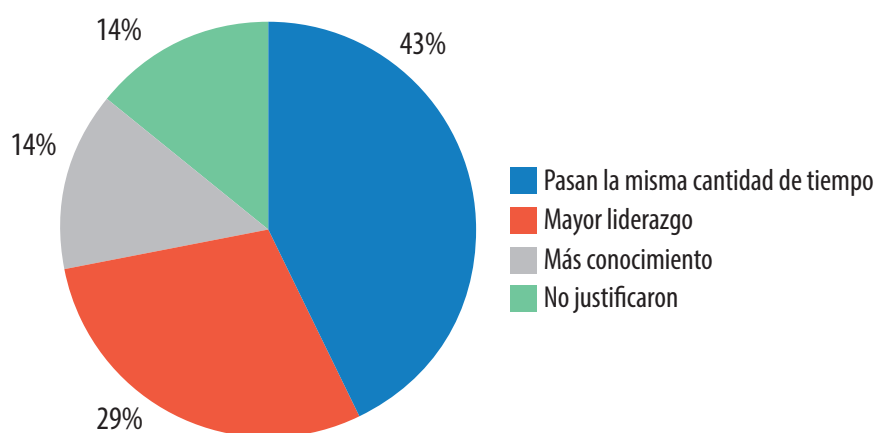


Gráfico 64. Justificación pregunta B9 del segundo centro.

Tercer centro

El tercer centro, se entrevistaron 8 maestros, de los cuales 7 son mujeres y 1 es hombre, cuyas edades oscilan entre los 30 y los 53 años. Respecto a su estado civil, 3 están casados, 3 solteros, y uno se identificó que se encontraba en otro estado civil diferente a estas opciones. Todos los maestros y las maestras tienen grado de licenciatura. De estos maestros, 7 son titulares, mientras que uno da clases en diferentes cursos. Una maestra tiene menos de dos años en el centro, tres tienen entre tres y cinco años, dos tienen entre cinco y diez años, y uno tiene más de 10 años.

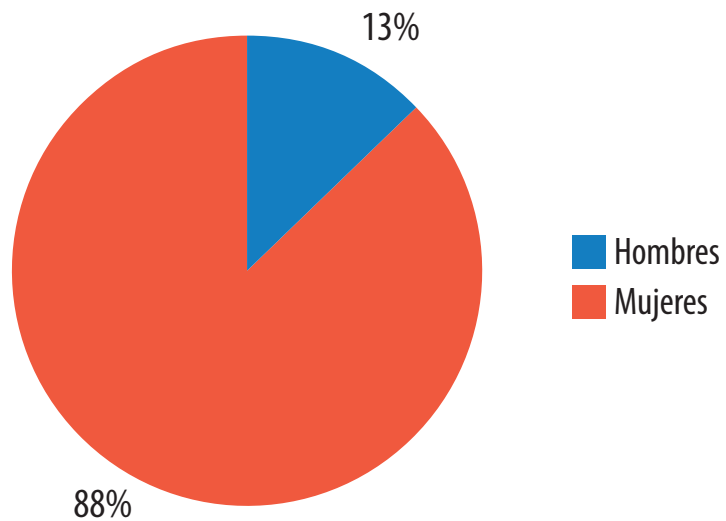


Gráfico 65. Proporción de maestros hombres y mujeres en el tercer centro.

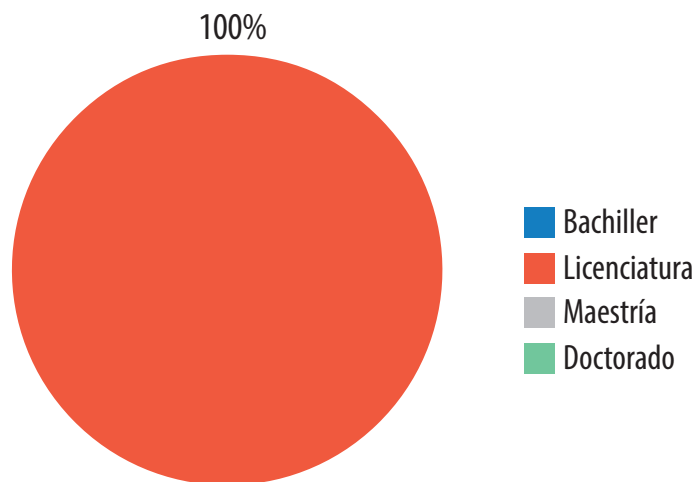


Gráfico 66. Formación académica de maestros y maestras del tercer centro.

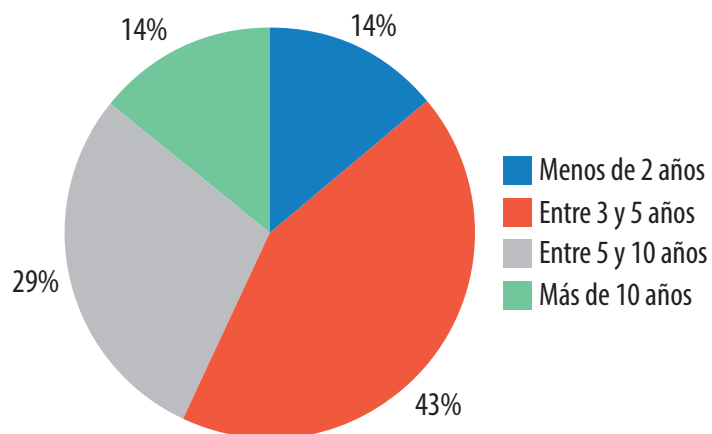


Gráfico 67. Años de docencia de maestros y maestras en el tercer centro.

Parte B. Encuesta sobre Percepción de las Áreas Verdes en el Contexto Escolar.

B1. Son importantes las áreas verdes en las escuelas

7 maestros, están totalmente de acuerdo con que las áreas verdes de la escuela son importantes, y una maestra está de acuerdo. Al momento de justificar su respuesta, todos entendían que es beneficioso, por salud, de estos uno mencionó que consumen los frutos de las plantas del centro, otro que motiva a los jóvenes, y un último expresó que sirven para recrearse.

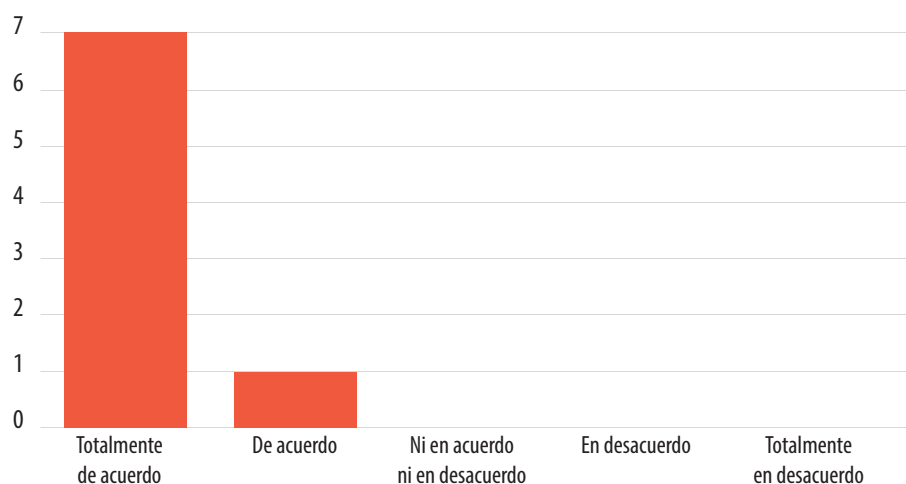


Gráfico 68. Pregunta B1 del tercer centro.

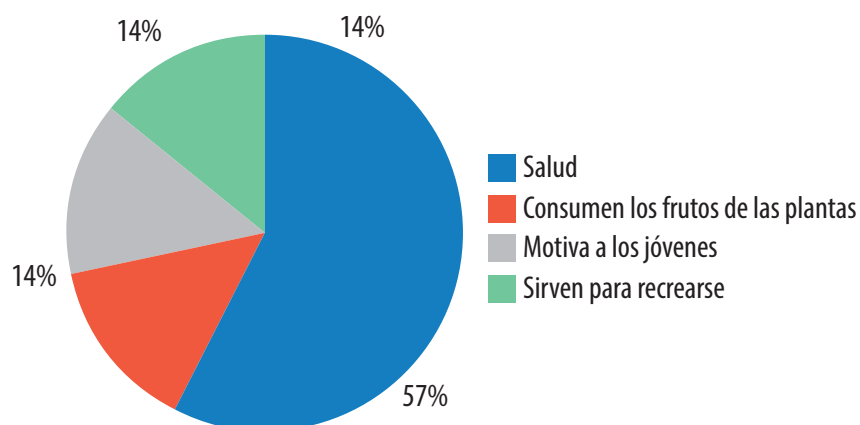


Gráfico 69. Justificación pregunta B1 del tercer centro.

B2. Las niñas y los niños de esta escuela pasa tiempo en las áreas verdes.

6 maestros estaban de acuerdo en que los niños y las niñas pasan tiempo en las áreas verdes del centro, uno estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo y uno estaba totalmente en desacuerdo.

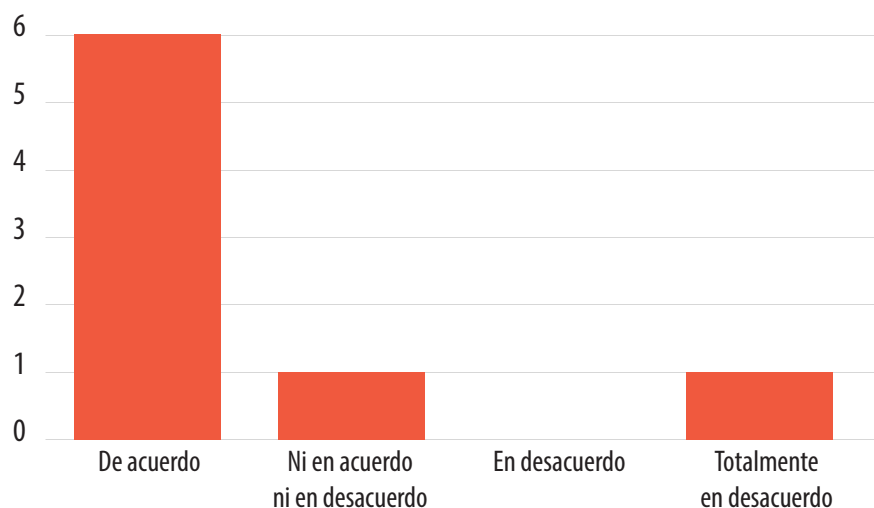


Gráfico 70. Pregunta B2 del tercer centro.

B3. ¿Qué tanto tiempo, al día, pasan las niñas y los niños en las áreas verdes?

Respecto al tercer ítem, había cuatro opciones de respuesta sobre el tiempo que pasan los niños y las niñas al día en las áreas verdes. Las respuestas eran: *a. Menos de 10 minutos, b. Entre 10 y 20 minutos, c. De 20 minutos a media hora, y d. Más de media hora.* Dos de los maestros y las maestras entrevistados respondieron a la opción a, menos de 10 minutos; uno respondió que a la opción b, que es entre 10 y 20 minutos al día, uno respondió a la opción c, de 20 minutos a media hora, y tres respondieron a la opción d, más de media hora.

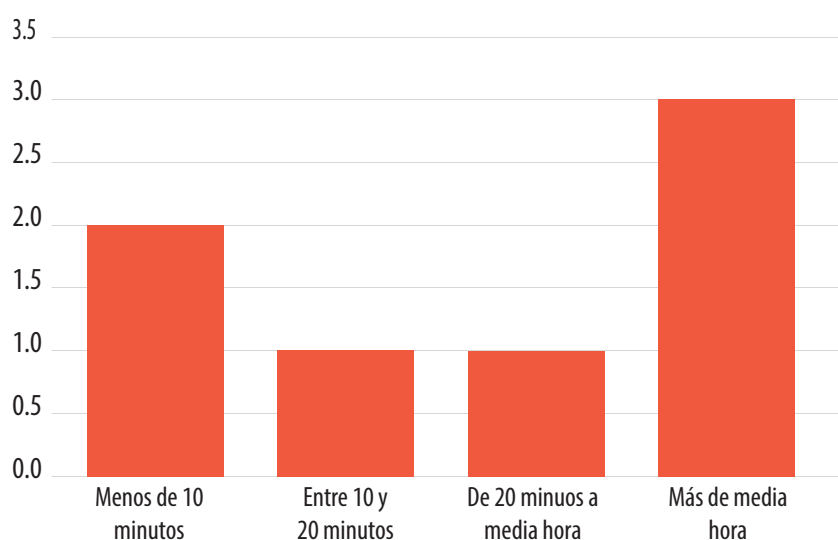


Gráfico 71. Pregunta B3 del tercer centro.

B4. La escuela motiva a las niñas y los niños a pasar tiempo en las áreas verdes.

Tres maestros estuvieron totalmente de acuerdo con que la escuela motiva a sus estudiantes pasar tiempo en las áreas verdes. Cuatro están de acuerdo y uno estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo. Cuando se les pidió que justificaran sus respuestas, dos dijeron con charlas sobre la importancia de las áreas verdes, dos mencionaron el proyecto Escuela Verde, dos hablaron sobre el recreo y los juegos fuera del aula, y uno hizo énfasis en que cuidar las áreas verdes motiva al estudiante.

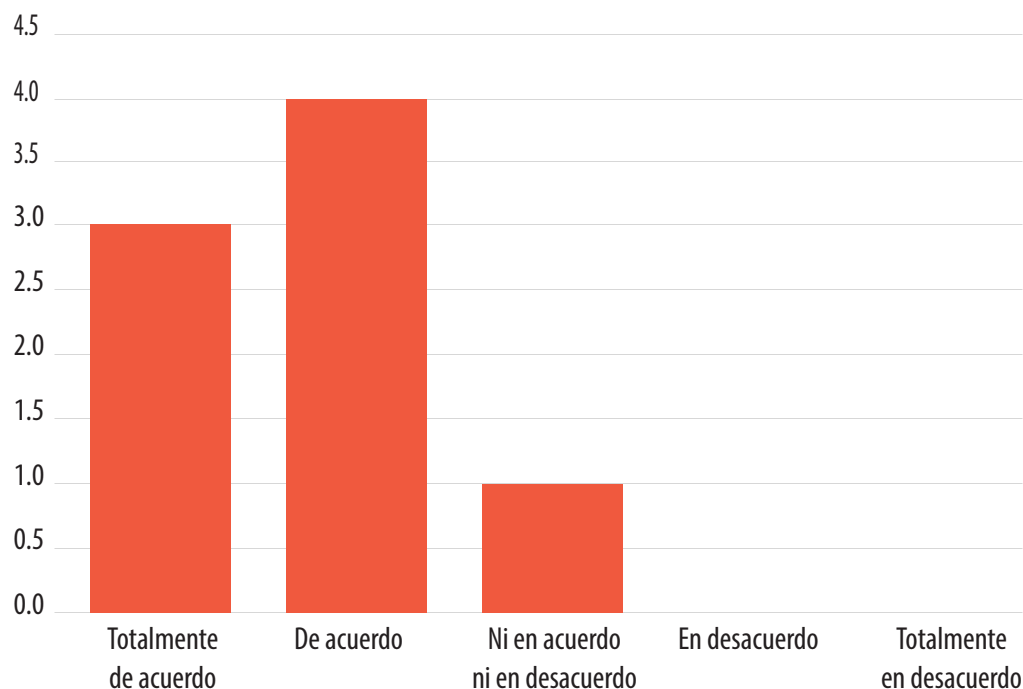


Gráfico 72. Pregunta B4 del tercer centro.

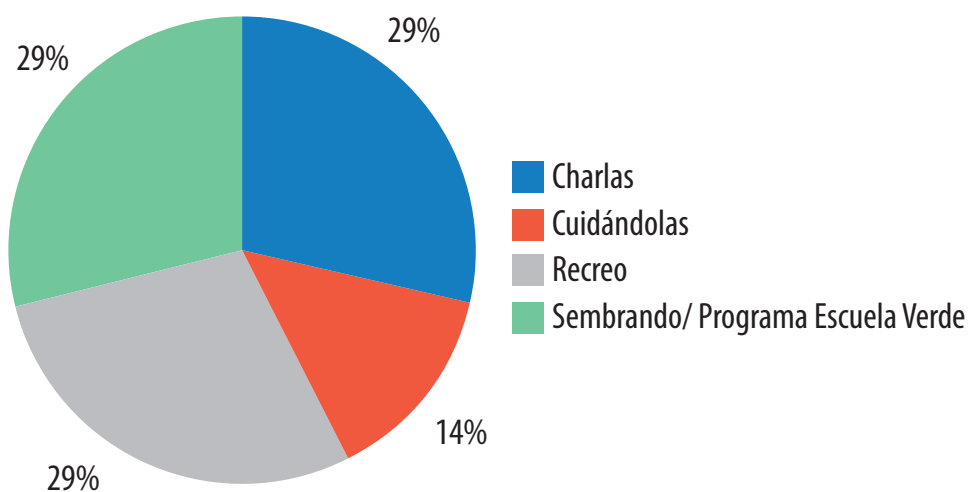


Gráfico 73. Justificación pregunta B4 del tercer centro.

B5. La escuela motiva a las niñas y los niños a realizar actividades en las áreas verdes.

Tres maestras y maestros estuvieron totalmente de acuerdo en que los niños y las niñas realizan actividades en las áreas verdes. Cuatro están de acuerdo y uno estaba en desacuerdo. Al momento de justificar su respuesta, uno se abstuvo de responder, tres mencionaron el programa Escuela Verde, uno dijo sobre observación y análisis, dos hablaron sobre las tareas y exposiciones en clase.

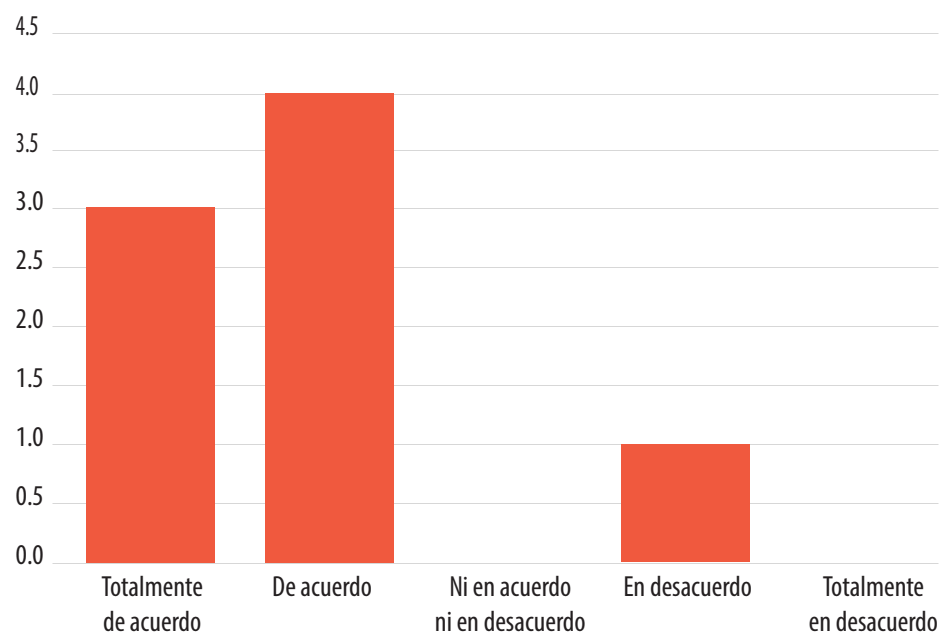


Gráfico 74. Pregunta B5 del tercer centro.

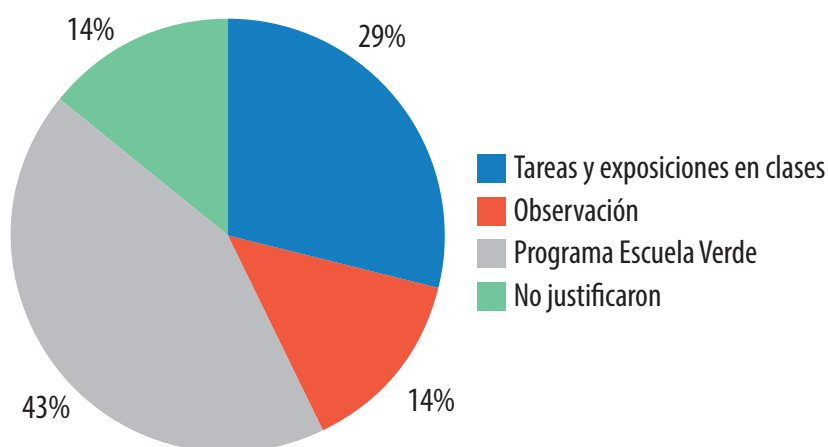


Gráfico 75. Justificación pregunta B5 del tercer centro.

B6. Mientras más interacción con la naturaleza y las áreas verdes tienen las y los estudiantes, mejor es su rendimiento académico.

Cinco maestros expresaron estar totalmente de acuerdo con el enunciado y tres están de acuerdo. Quienes expresaron estar de acuerdo, lo justificaron diciendo que el aprendizaje es más significativo y vivencial, un maestro mencionó que da armonía y tranquilidad.

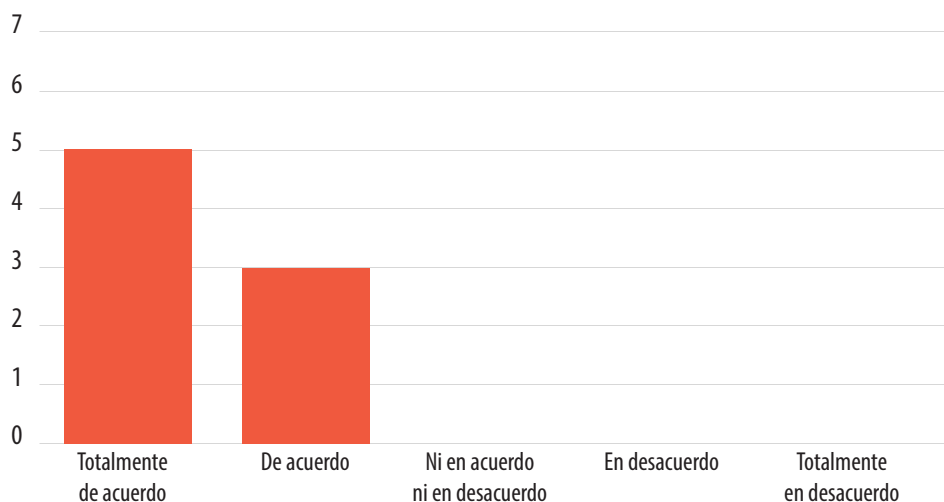


Gráfico 76. Pregunta B6 del tercer centro.

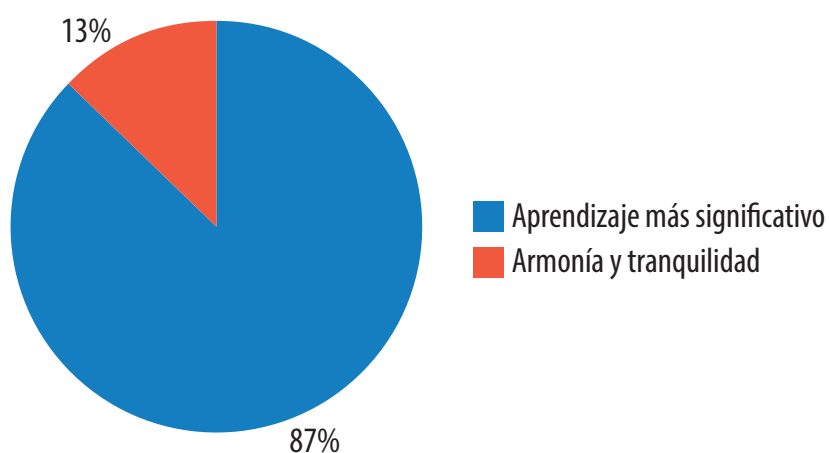


Gráfico 77. Justificación pregunta B6 del tercer centro.

B7. Debe haber más espacios de áreas verdes en el recinto escolar.

Tres maestros estuvieron totalmente de acuerdo con que se necesitan más espacios verdes en la escuela, dos maestros están de acuerdo, y tres estuvieron en desacuerdo.

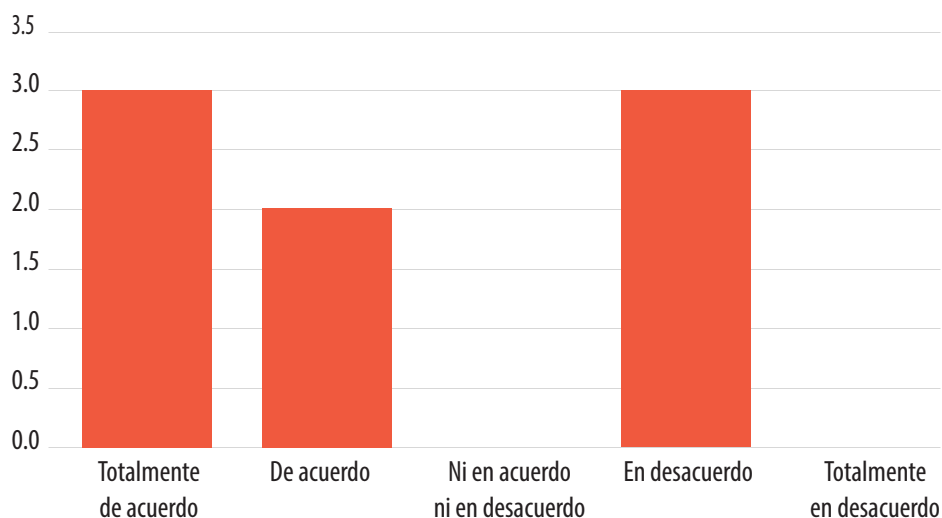


Gráfico 78. Justificación pregunta B7 del tercer centro.

B8. El espacio de área verde que hay en esta escuela no es suficiente para las y los niños.

Tres maestros estuvieron totalmente de acuerdo, dos estuvieron de acuerdo y tres en desacuerdo.

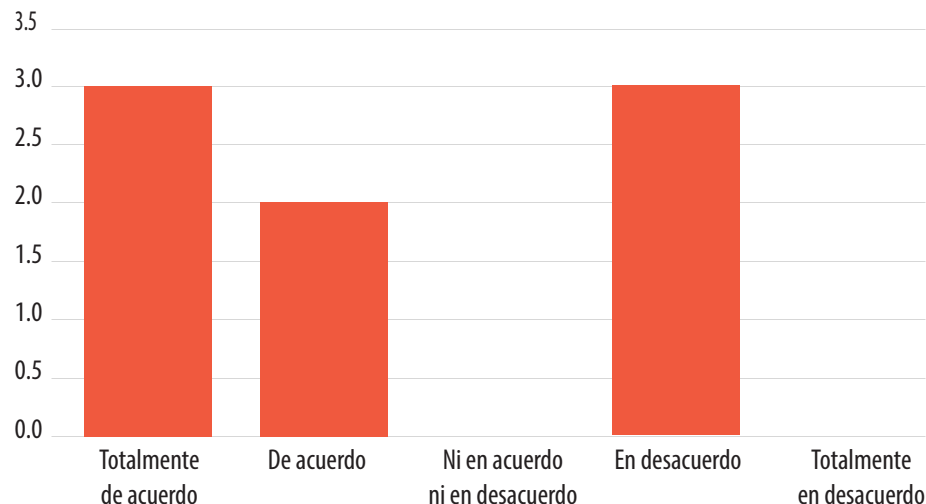


Gráfico 79. Pregunta B8 del tercer centro.

B9. ¿Existen estudiantes que pasen más tiempo en las áreas verdes que otros?

Un maestro estuvo totalmente de acuerdo, tres maestros estuvieron de acuerdo, dos estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo y dos estuvieron en desacuerdo. A esto le seguía otra pregunta: *¿Ha notado alguna diferencia entre estos(as) estudiantes con relación a las(os) que pasan menos tiempo en las áreas verdes del recinto?* Al momento de justificar si veían alguna, dos se abstuvieron, uno dijo que no, uno dijo no saber, otro dijo que sí, sin especificar. Mientras que uno expresó que quienes pasaban más tiempo eran más activos, otro dijo que quienes pasaban menos tiempo son más irritables y un último dijo que los grandes disfrutaban más las áreas verdes que los más pequeños porque se les deja hacer más trabajos fuera del aula.

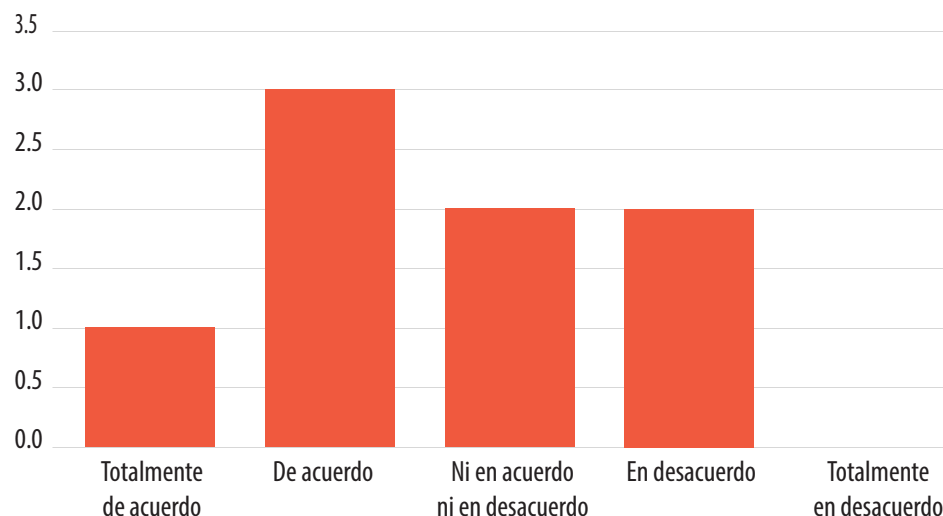


Gráfico 80. Pregunta B9 del tercer centro.

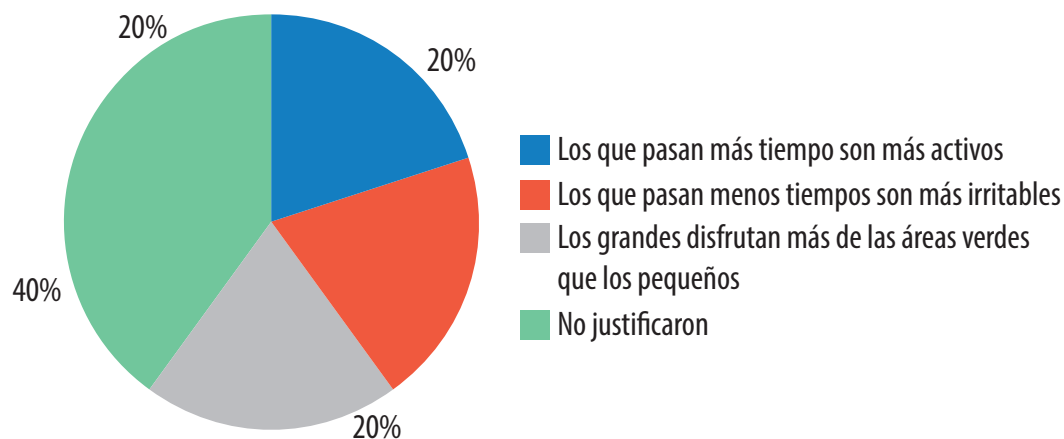


Gráfico 81. Justificación pregunta B9 del tercer centro.

Cuarto centro

El cuarto centro, se entrevistaron 7 maestros, de los cuales 6 son mujeres y 1 es hombre, cuyas edades oscilan entre los 28 y los 46 años. Respecto a su estado civil, dos están casados, 3 solteros, y dos se identificaron que se encontraban en otro estado civil diferente a estas opciones. Seis de los maestros y las maestras tiene grado de licenciatura, mientras que uno tiene un grado técnico. De estos maestros, 6 son titulares, mientras que uno da clases en diferentes cursos. Dos de los maestros tienen menos de dos años en el centro, cuatro tienen entre dos y cinco años, uno tiene entre cinco y diez años. Todos los maestros han dado clases en otros centros antes de este.

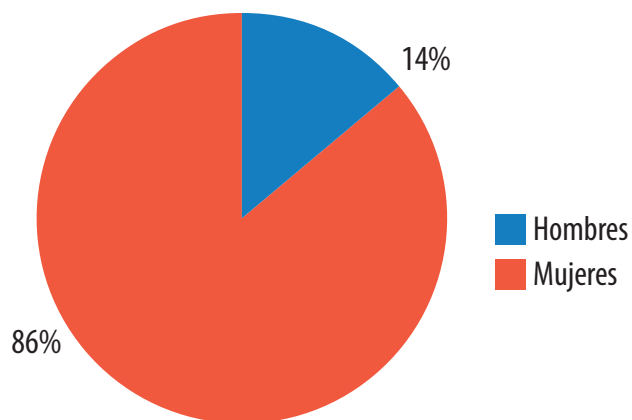


Gráfico 82. Proporción de maestros hombres y mujeres en el cuarto centro.

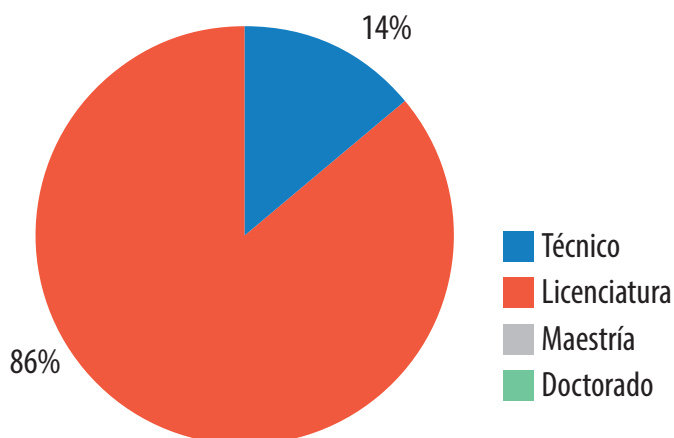


Gráfico 83. Formación académica de maestros y maestras del cuarto centro.

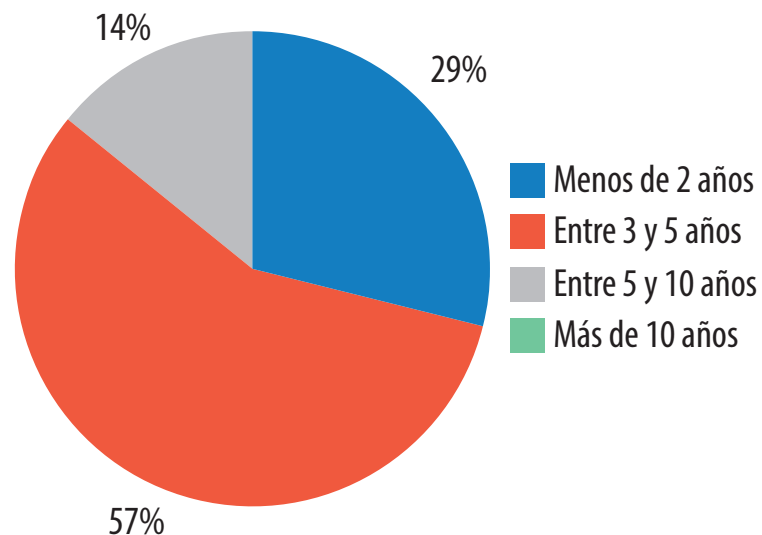


Gráfico 84. Años de docencia de maestros y maestras en el cuarto centro.

Parte B. Encuesta sobre Percepción de las Áreas Verdes en el Contexto Escolar.

B1. Son importantes las áreas verdes en las escuelas

Los 7 maestros están totalmente de acuerdo con que las áreas verdes de la escuela son importantes. Al momento de justificar su respuesta, todos entendían que es beneficioso, dos porque embellece el entorno, uno mencionó que es una de las competencias fundamentales, uno dijo que, porque nos dan aire fresco y frutos, uno mencionó que hace que haya un mejor clima y menos calor, hay niños que se han desmayado por el calor, y dos entienden que es bueno tenerlos en la escuela porque ayudan a proteger el medio ambiente.

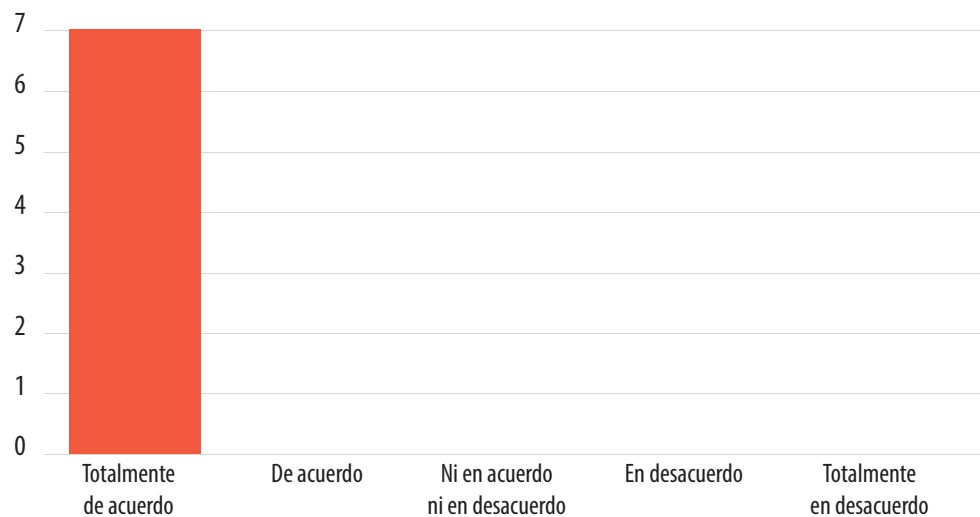


Gráfico 85. Pregunta B1 del cuarto centro.

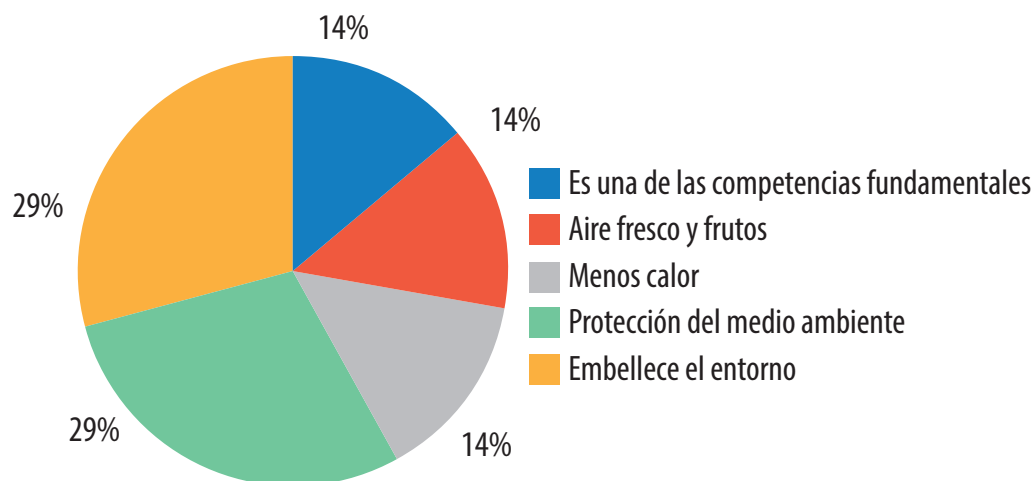


Gráfico 86. Justificación pregunta B1 del cuarto centro.

B2. Las niñas y los niños de esta escuela pasa tiempo en las áreas verdes.

2 maestros están totalmente de acuerdo en que los niños y las niñas pasan tiempo en las áreas verdes del centro, 3 están de acuerdo, y 2 están ni de acuerdo ni en desacuerdo.

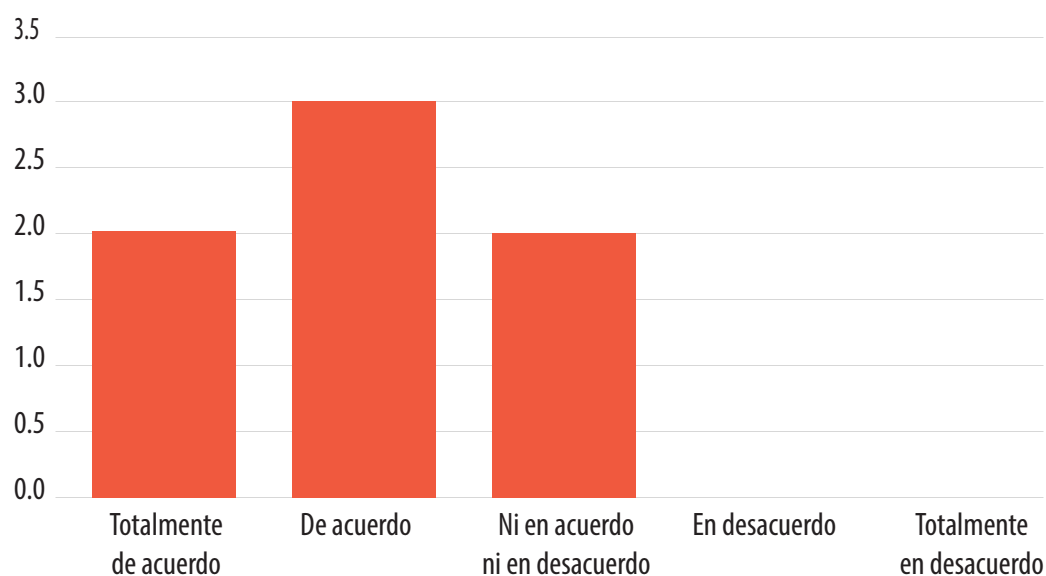


Gráfico 87. Pregunta B2 del cuarto centro.

B3. ¿Qué tanto tiempo, al día, pasan las niñas y los niños en las áreas verdes?

Respecto al tercer ítem, había cuatro opciones de respuesta sobre el tiempo que pasan los niños y las niñas al día en las áreas verdes. Las respuestas eran: *a. Menos de 10 minutos*, *b. Entre 10 y 20 minutos*, *c. De 20 minutos a media hora*, y *d. Más de media hora*. Dos de los maestros y las maestras entrevistados respondieron a la opción c, de 20 minutos a media hora, y cinco respondieron a la opción d, más de media hora.

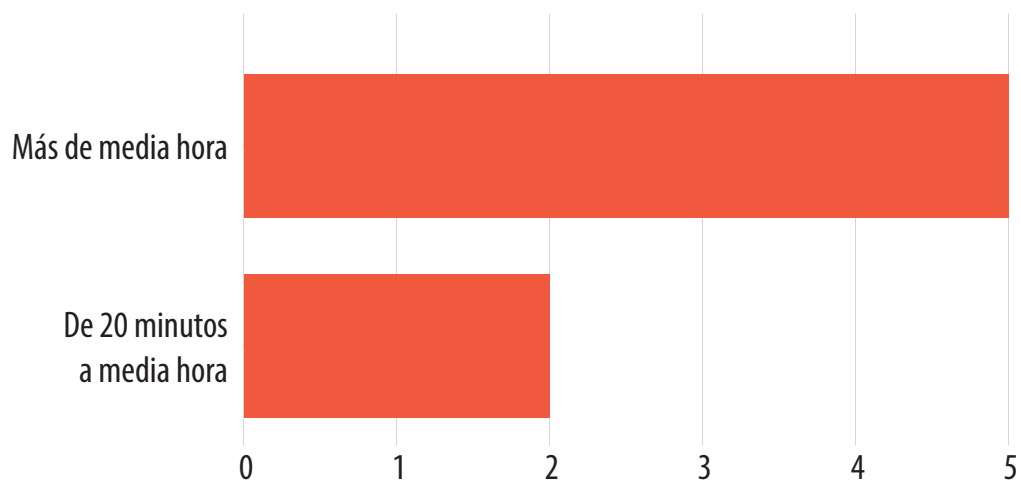


Gráfico 88. Pregunta B3 del cuarto centro.

B4. La escuela motiva a las niñas y los niños a pasar tiempo en las áreas verdes.

Cinco maestros y maestras estuvieron de acuerdo en que los niños y las niñas realizan actividades en las áreas verdes, uno estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo y uno estaba en desacuerdo. Al momento de justificar su respuesta, dos se abstuvieron de responder, uno respondió que tienen un comité de lectura que lee bajo los árboles, dos dijeron que en recreo y que a veces las clases se dan fuera del aula, una dijo en clases fuera del aula, y otro que sólo hay dos árboles en la escuela y la comparó con una cárcel.

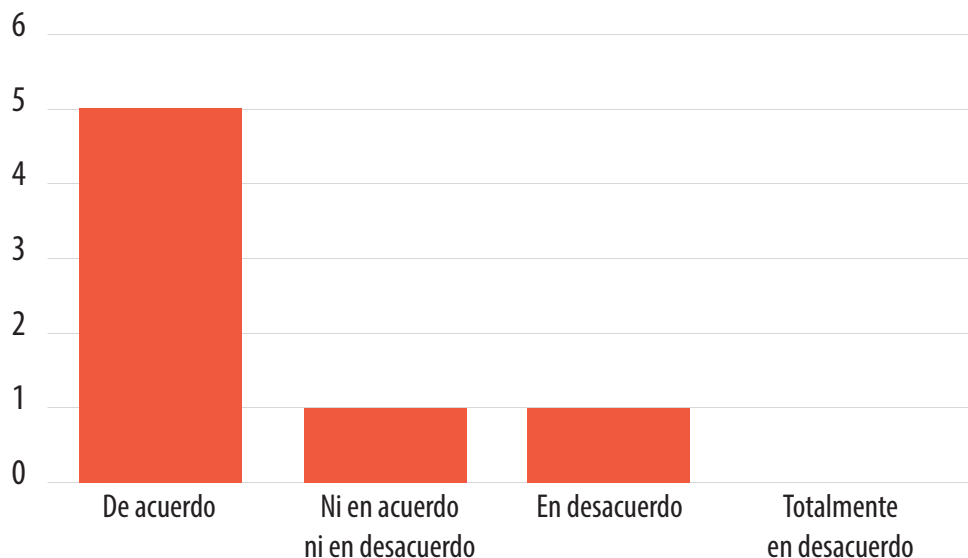


Gráfico 89. Pregunta B4 del cuarto centro.

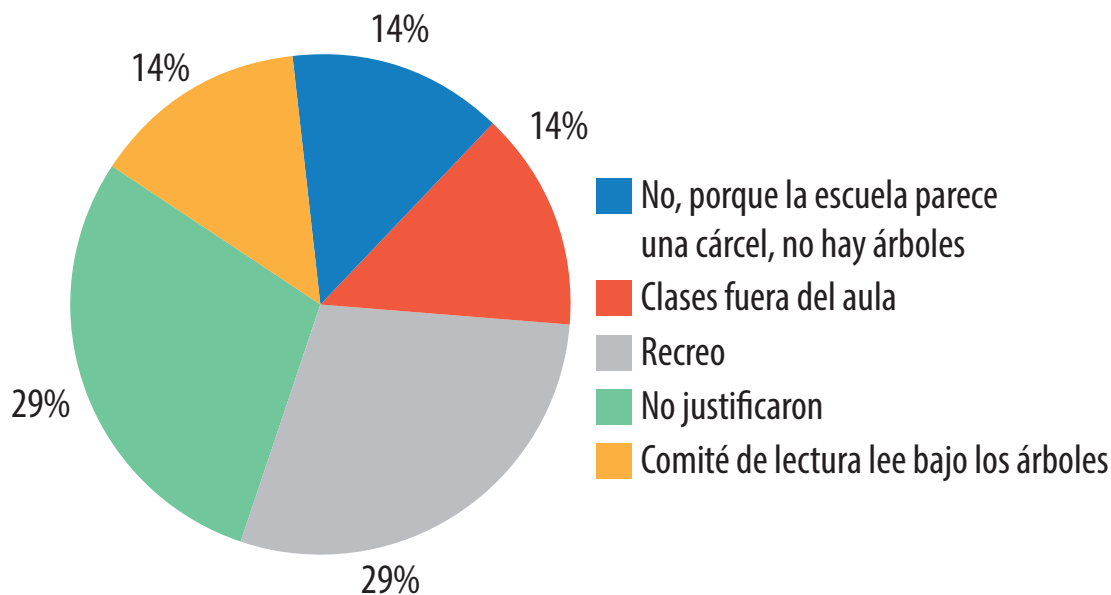


Gráfico 90. Justificación pregunta B4 del cuarto centro.

B5. La escuela motiva a las niñas y los niños a realizar actividades en las áreas verdes.

Tres maestros expresaron estar totalmente de acuerdo con el enunciado y cuatro están de acuerdo. Lo justificaron diciendo de la siguiente manera, uno dijo protegiendo las áreas verdes, uno dijo enseñándoles el cuidado y las partes, otro expresó que con charlas sobre el cuidado y proyecto de un huerto comunitario que tendrán, otro habló de que hacen actividades del cuidado de las áreas verdes dentro y fuera del aula; asimismo, uno mencionó que hacen siembra de árboles y tienen un club ambiental, otro expresó que les sacan a observar en ciencias naturales, y uno dijo que hay unos canadienses que van cada año y hacen juegos.

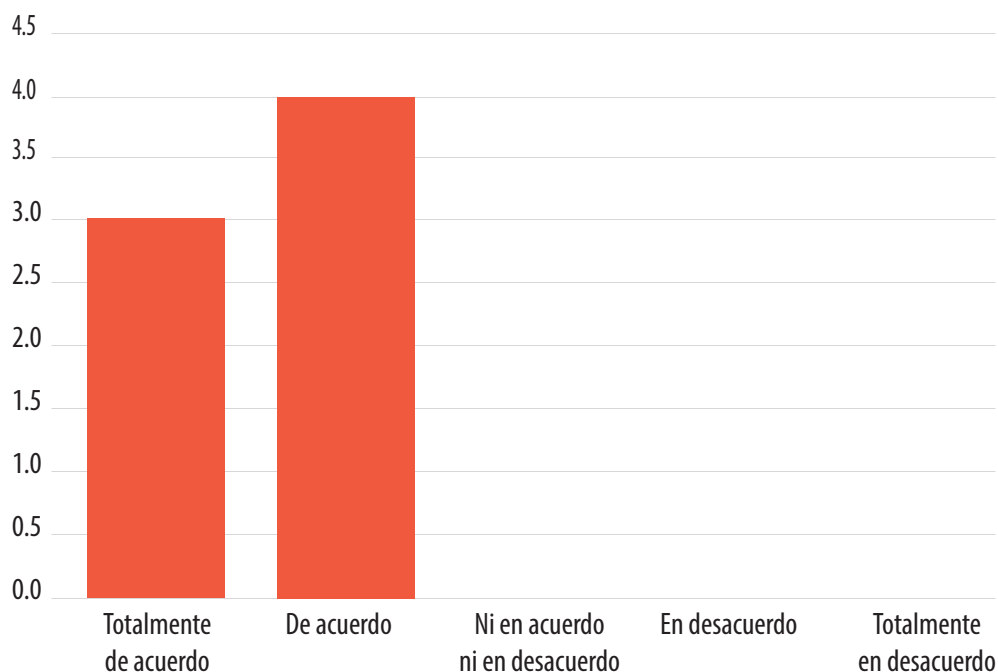


Gráfico 91. Pregunta B5 del cuarto centro.

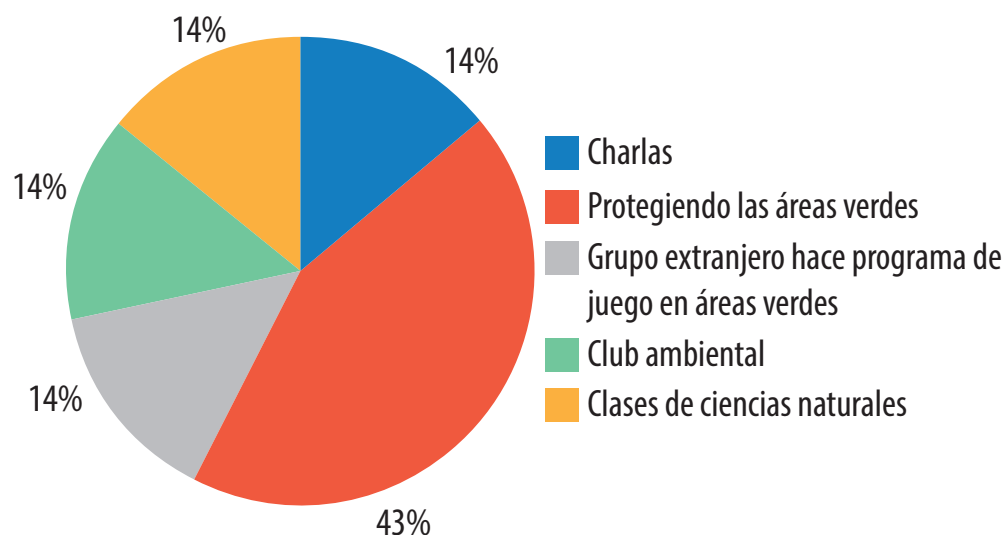


Gráfico 92. Justificación pregunta B5 del cuarto centro.

B6. Mientras más interacción con la naturaleza y las áreas verdes tienen las y los estudiantes, mejor es su rendimiento académico.

Cuatro maestros y maestras estuvieron de totalmente acuerdo, uno estuvo de acuerdo, uno estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo, y uno estuvo en desacuerdo. Quien estuvo en desacuerdo, expresó que no influye, quienes estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo expresaron diversos puntos de vista, estos son: cuando ven la naturaleza, la entienden como un ser vivo y no como un objeto; otro dijo que se le crea al estudiante una conciencia de cómo proteger las áreas verdes; otro dijo que el aprendizaje es mejor con lo vivido, en donde se trae al aula la vida real; uno mencionó que está de acuerdo porque les permite aprender y, por último, porque aprenden a cuidar y sienten amor por la naturaleza.

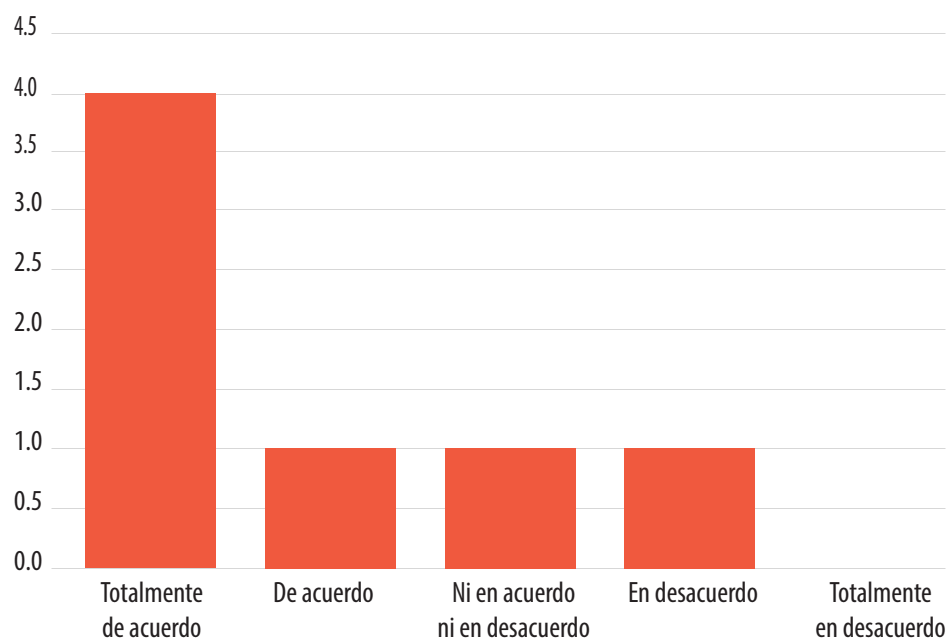


Gráfico 93. Pregunta B6 del cuarto centro.

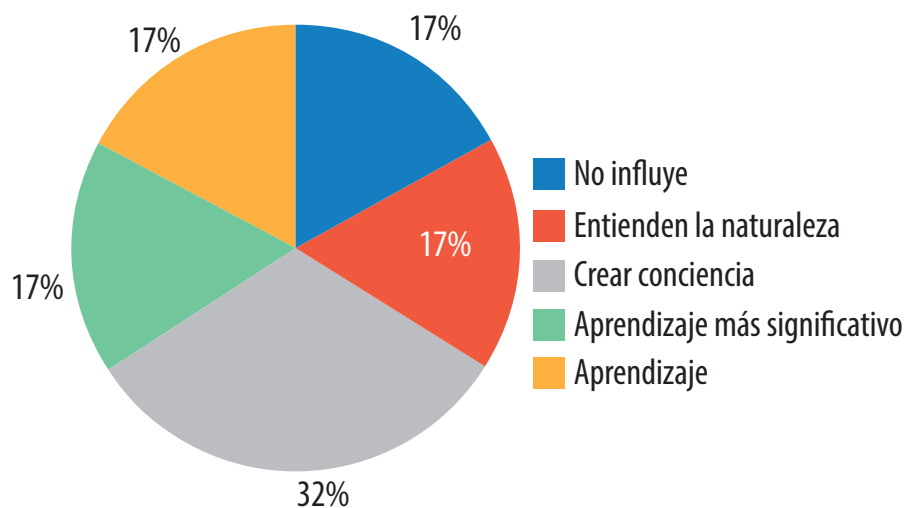


Gráfico 94. Justificación pregunta B6 del cuarto centro.

B7. Debe haber más espacios de áreas verdes en el recinto escolar.

Cuatro maestros y maestras estuvieron totalmente de acuerdo con que se necesitan más espacios verdes en la escuela, uno está de acuerdo y dos estuvieron en desacuerdo.

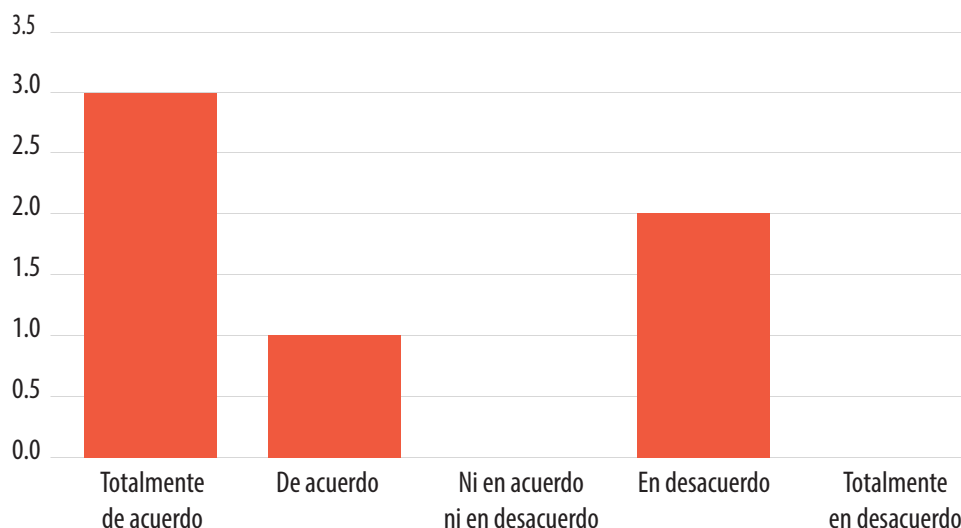


Gráfico 95. Pregunta B7 del cuarto centro.

B8. El espacio de área verde que hay en esta escuela no es suficiente para las y los niños.

Dos maestros estuvieron totalmente de acuerdo, uno estuvo de acuerdo, uno estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo, dos estuvieron en desacuerdo y uno totalmente en desacuerdo.

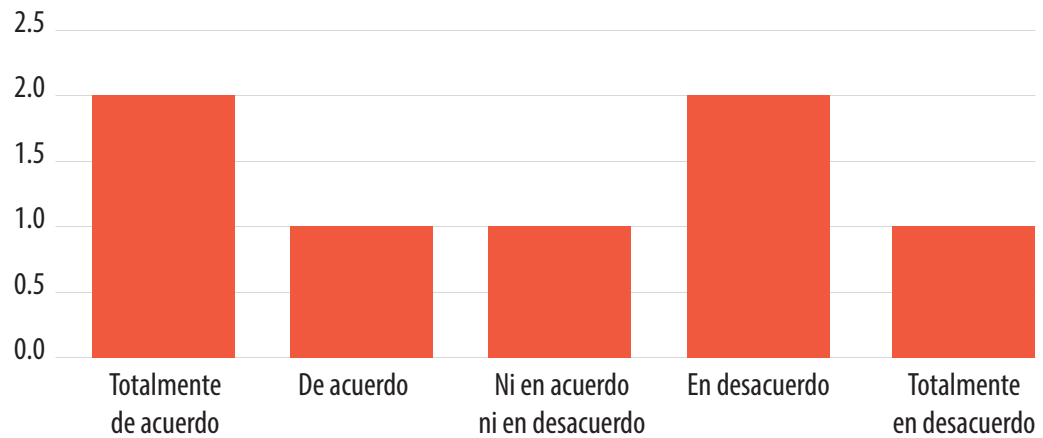


Gráfico 96. Pregunta B8 del cuarto centro.

B9. ¿Existen estudiantes que pasen más tiempo en las áreas verdes que otros?

Tres maestros estuvieron totalmente de acuerdo, tres maestros estuvieron de acuerdo y uno estuvo en desacuerdo. A esto le seguía otra pregunta: *¿Ha notado alguna diferencia entre estos(as) estudiantes con relación a las(os) que pasan menos tiempo en las áreas verdes del recinto?* Al momento de justificar si veían alguna, uno se abstuvo, dos dijeron que no, uno dijo que usan las áreas verdes por igual, otro dijo que sí, sin especificar. Mientras que uno dijo que el comportamiento y disciplina es mejor y otro dijo que quienes pasan más tiempo son más tranquilos y sienten más amor por la naturaleza.

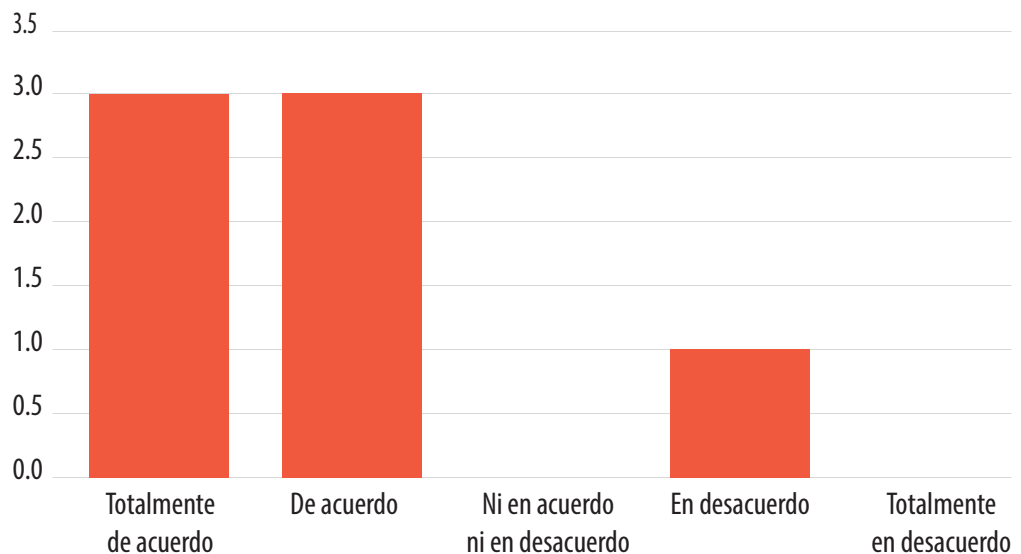


Gráfico 97. Pregunta B9 del cuarto centro.

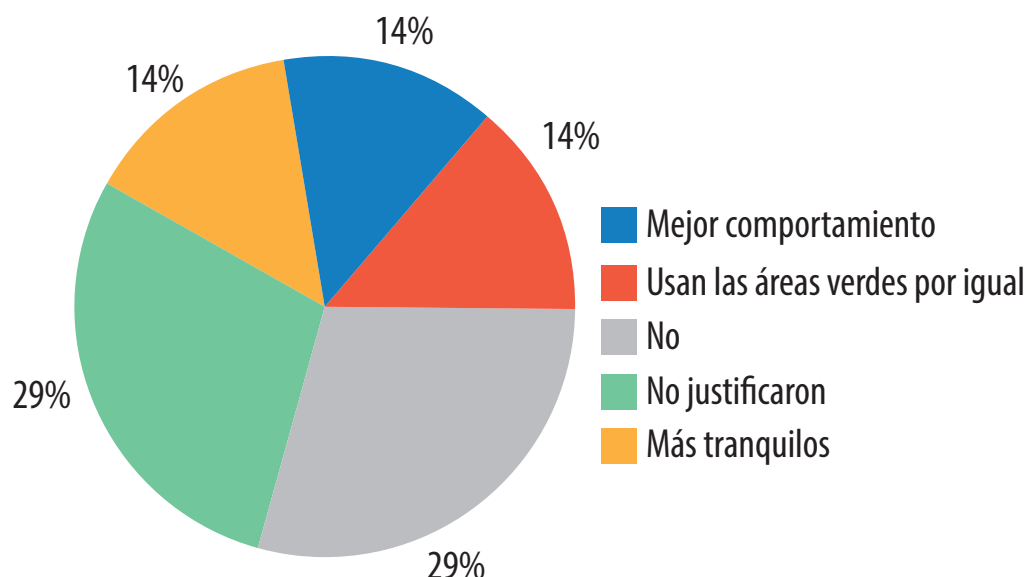


Gráfico 98. Justificación B9 del cuarto centro.

Conclusiones

Existen diversos estudios que revelan la influencia de las áreas verdes en el entorno escolar. Cada día existe más conciencia y el factor ambiental es cada vez más importante. En el caso de esta investigación, se buscó encontrar la correlación existente entre las áreas verdes de las escuelas y el rendimiento de las evaluaciones diagnósticas del 2017 y 2018 en escuelas primarias seleccionadas en Ocoa. Luego de haber hecho un análisis por correlación, utilizando el coeficiente de Spearman y la tasa de vegetación de las escuelas se llega a las siguientes conclusiones:

1. En el análisis general,
 - Existe correlación positiva moderada entre los resultados de la Prueba Diagnóstica de Tercero de Primaria de Lengua Española y la tasa de vegetación de los cuatro centros.
 - Existe una correlación positiva fuerte entre los resultados de la Prueba Diagnóstica de Tercero de Primaria de Matemáticas y la tasa de vegetación de los cuatro centros.
 - Existe una correlación positiva fuerte entre los resultados de la Prueba Diagnóstica de Sexto de Primaria de Lengua Española y la tasa de vegetación de los cuatro centros.
 - Existe una correlación positiva débil entre los resultados de la Prueba Diagnóstica de Sexto de Primaria de Matemáticas y la tasa de vegetación de los cuatro centros. Lo cual quiere decir, que las áreas verdes de las escuelas influyeron en el desempeño académico a tanto en Tercero como en Sexto de Primaria en todos los centros. Esto significa que estos espacios son importantes y tienen un valor positivo en el contexto escolar.
2. No se pudo comprobar si existe una correlación de manera particular para cada grado de cada centro con la tasa de vegetación de las escuelas. Esto debido a limitaciones en la metodología, pues no se pudo obtener el índice de vegetación, por lo que desde un inicio no se podía estructurar un análisis adecuado. A pesar de haber trabajado con la tasa de vegetación, este no era el valor correspondiente al tipo de análisis que se realizó.

3. El cuerpo docente de las escuelas de Ocoa que participaron en este estudio no poseen conocimientos de la importancia de las áreas verdes en las escuelas en materia de rendimiento académico y salud mental. Por ejemplo, en las encuestas se pudo observar que predominaba la justificación de la importancia de las áreas verdes en base a su función ornamental, de regular la temperatura y proteger el centro del sol.
4. En las escuelas primarias que participaron en este estudio, no existen áreas verdes adecuadas para el esparcimiento, que promuevan la salud y que permitan al estudiante tener una experiencia significativa en la naturaleza. Puesto que, las actividades que realizan son limitadas, acorde a este levantamiento de datos, siendo sólo recreo (de 20 minutos a media hora), limpieza y observación para clases (ocasionalmente), y en el caso del programa Escuela Verde plantar un árbol (actividad puntual de un solo momento). Asimismo, acorde a la recolección de datos y la observación no existe árboles con sombra, que propicien el juego y el poder permanecer en estas áreas. El acceso limitado a las áreas verdes puede impactar negativamente el desarrollo de la niñez, con posibilidad de implicaciones en la salud física y mental (Strife y Downey, 2011, citados por Beere y Kingham, 2017).
5. No se pudo determinar si existe la necesidad de implementar más espacios verdes en las escuelas basados en la correlación con el rendimiento académico.

Recomendaciones

Luego de concluido este estudio, se recomienda:

- Hacerlo de nuevo a futuro con el índice de vegetación para poder contar con datos fiables. Así como con toda la información necesaria para el análisis.
- En caso de que se vuelva a realizar este estudio, utilizar un instrumento validado que pueda agregar valor con las experiencias de los docentes y de los niños y niñas.
- Sensibilizar al personal docente de los centros sobre la importancia del medio ambiente en el rendimiento académico y la salud emocional.
- Determinar si existe la necesidad de implementar más espacios verdes en las escuelas basado en la correlación con el rendimiento académico.

Limitaciones

- El software para obtener el índice de vegetación no funcionó para la República Dominicana, por lo que no se pudo hacer un análisis adecuado.
- No hubo suficiente tiempo para las entrevistas con las y los estudiantes, puesto que el año escolar estaba terminando y el profesorado iba de vacaciones.
- No hubo suficiente tiempo para validar el instrumento para las entrevistas con el profesorado.
- No hay información oficial sobre los resultados de las Pruebas Diagnósticas para Sexto de Primaria del MINERD.
- De los datos de los cinco centros que fueron solicitados al MINERD, sólo tenían disponible las informaciones de cuatro centros.

Referencias bibliográficas

- Barnes MR, Donahue ML, Keeler BL, Shorb CM, Mohtadi TZ & Shelby LJ (enero 2019) Characterizing Nature and Participant Experience in Studies of Nature Exposure for Positive Mental Health: An Integrative Review. *Frontiers in Psychology*. 9:2617. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02617
- Beere, P. & Kingham, S. (enero 2017). Assessing the relationship between greenspace and academic achievement in urban New Zealand primary schools. *New Zealand Geographer*. doi:10.1111/nzg.12155
- Dadvand, P., Pujol, J., Macia, D., Martínez-Vilavella, G., Blanco-Hinojo, L., Mortamais, M., Alvarez-Pedrerol, M., Fenoll, R., Esnaola, M., Dalmau-Bueno, A., López-Vicente, M., Basagaña, X., Jerrett, M., Nieuwenhuijsen, M.J., y Sunyer, J. (2018). The Association between Lifelong Greenspace Exposure and 3-Dimensional Brain Magnetic Resonance Imaging in Barcelona Schoolchildren. *Environmental Health Perspectives*. Recuperado de: <https://ehp.niehs.nih.gov/doi/10.1289/EHP1876>
- Definición.de. (2008). Recuperado de: <https://definicion.de/rendimiento-academico/>
- Definicion.de. (2015). Recuperado de: <https://definicion.de/areas-verdes/>
- Duarte-Tagles, H.; Salinas-Rodríguez, A.; Idrovo, A.J.; Búrquez, A & Corral-Verdugo, V. (febrero 2015). Biodiversidad y síntomas depresivos en adultos mexicanos: exploración de los efectos benéficos del ambiente. *Biomédica* 35:46-57. doi: <http://dx.doi.org/10.7705/biomedica.v35i0.2433>
- EcuRed. (S.F.). Recuperado de: <https://www.ecured.cu/Vegetación>
- Geolnnova. (S.F.). Recuperado de: <https://geolnnova.org/blog-territorio/ndvi-indice-vegetacion/>
- Habilitación Docente 23. (S.F.). Recuperado de: <https://sites.google.com/site/habilitaciondocenteasr/sistema-educativo-dominicano>
- Kuo M, Browning MHEM, Sachdeva S, Lee K & Westphal L (septiembre 2018) Might School Performance Grow on Trees? Examining the Link Between “Greenness” and Academic Achievement in Urban, High-Poverty Schools. *Frontiers in Psychology*. 9:1669. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01669
- Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana, No. 66-97, 1997. Recuperado de: <https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/20100408-12.pdf>
- Ley sobre Urbanización, Ornato Público y Construcciones, No. 675-44, 1944. Recuperado de: <http://monografiadigital.com/wp-content/uploads/2016/11/Ley-675-sobre-urbanizacion-y-ornato-2010.pdf>
- Markevych, I., Feng, X., Astell-Burt, T., Standl, M., Sugiri, D., Schikowski, T., Koletzko, S., Herberth, G., Bauer, C.-P., von Berg, A., Berdel, D. & Heinrich, J. (octubre 2018). Residential and school greenspace and academic performance: Evidence from the GINIplus and LISA longitudinal studies of German adolescents, *Environmental Pollution*. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.envpol.2018.10.053>.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). Diseño Curricular Nivel Primario, Primer Ciclo (1ro, 2do y 3ro). Santo Domingo, D.N. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-PRIMARIO-PC.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). Diseño Curricular Nivel Primario, Segundo Ciclo (4to, 5to y 6to). Santo Domingo, D.N. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-PRIMARIO-SC.pdf>

- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo (1ro, 2do y 3ro). Santo Domingo, D.N. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-SECUNDARIO-PC.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2018). Diseño Curricular Nivel Secundario, Segundo Ciclo 4to, 5to y 6to. Versión Preliminar. Santo Domingo, D.N. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/10/An9x-secundaria-segundo-ciclo-modalidad-academicapdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2017). Centros Educativos de República Dominicana, 2018. *Datos Abiertos Gobierno República Dominicana*. Recuperado de: <https://datos.gob.do/dataset/centros-educativos-de-republica-dominicana>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). Diseño Curricular Nivel Inicial. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-INICIAL.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2017). Evaluación Diagnóstica nacional de 3er Grado de Educación Primaria. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2017/02/Folleto-MINERD-Enero-WEB.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2017). Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria. *Informe Nacional*. Santo Domingo.
- Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la República Dominicana (2015). *Valor de los ecosistemas protegidos de la República Dominicana*. Santo Domingo, RD.
- Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones de la República Dominicana (2006). Reglamento para el diseño de plantas físicas escolares – nivel básico y medio – R-023. Recuperado de: <https://bit.ly/2Sep877>
- Murillo, J. y Marínez-Garrido, C. (2016). Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. *Innovación educativa*, 16 (72). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000300113
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural (2017). Biodiversidad. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/office-in-montevideo/natural-sciences/ecological-sciences/mab-lac-themes/biodiversidad/>
- Sampaio, M-B; De La Fuente M-F.; de Albuquerque U-P; Souto A-D. & Schiel N (enero 2018). *Urban Forestry and Urban Greening*. Doi: <http://doi.org/10.1016/j.ufug.2018.01.006>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación (6ta Edición). México D.F.: McGrawHill Education
- Spain Exchange. (S.F.) Recuperado de: <https://www.studycountry.com/es/guia-paises/DO-education.htm>
- United Nations International Children's Emergency Fund (S.F.). Educación Secundaria. Recuperado de: https://www.unicef.org/republicadominicana/education_25954.html
- Wu C-D, McNeely E, Cedeño-Laurent JG, Pan W-C, Adamkiewicz G, et al. (Octubre 2014). Linking Student Performance in Massachusetts Elementary Schools with the "Greenness" of School Surroundings Using Remote Sensing. *PLoS ONE* 9(10): e108548. doi:10.1371/journal.pone.0108548



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do



ISSN: 2676-0983

