

RECIE

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Volumen 7 Núm. 2
Julio-diciembre 2023

Medidas disciplinarias como factor de una convivencia escolar positiva en República Dominicana
Martín Santana, Ginia Montes de Oca y Raydy Marlin Cabrera

Diseño y validación de un instrumento para medir las percepciones del profesorado universitario respecto a las TIC
Laura Milena Palacios-Mora, Jesús Salinas y Victoria Marín

Los dominicanos en la educación superior de la ciudad de Nueva York, 2000-2019
Julián Antonio Valdés Ramírez

La OEI y las metas 2021: Evolución del derecho a la educación en Latinoamérica y el Caribe
Adrián Neubauer, María Ángeles Nicolás-Ruiz y Sara Álvarez-Pavón

Good Practices in Global Competence Development within the International Baccalaureate Framework
Eva García-Beltrán

Historia de la etnoeducación en el departamento de Bolívar. Un tránsito inconcluso de casa adentro a casa afuera
María Teresa Álvarez Aterhortúa y Gilma Mestre de Mogollón

La cobertura mediática de PISA en la prensa de República Dominicana
Héctor González-Mayorga

Tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés: un estudio comparativo de las percepciones de profesores
Luis Felipe Casimiro-Perlaza y Héctor Fabio Torres-Daza

¿Qué leen los docentes? Análisis de los libros que los docentes dominicanos declaran haber leído
Berenice Pacheco-Salazar y Cristina Amiama-Espaillet

Actitudes hacia la investigación formativa: análisis exploratorio en los grupos de investigación
Magda Alejandra Martínez-Daza y Alfredo Guzmán-Rincón

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2>

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (RECIE)

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN
DOCENTE SALOMÉ UREÑA



Volumen 7 - Núm 2
Julio-diciembre 2023

ISSN impreso: 2636-2139 ISSN-e: 2636-2147

RECIE

REVISTA CARIBEÑA DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Del Instituto Superior
de Formación Docente
Salomé Ureña (ISFODOSU)

Volumen 7 - Núm. 2
Julio-diciembre 2023

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147

<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2>

JUNTA DE DIRECTORES

Miembros Ex Officio

Ángel Hernández Castillo, Ministro de Educación, Presidente
Anzell Schecker, Viceministra de Servicios Técnicos y Pedagógicos, Ministerio de Educación
Leonidas Germán, Directora General de Currículo, Ministerio de Educación
Francisco Ramírez, Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)
Sixto Gabin, Representante de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP)
Nurys del Carmen González, Rectora, Secretaria

Miembros Intuitu Personae

Radhamés Mejía, Vicepresidente
Ángela Español
Juan Tomás Tavares
Laura Lehoux
Magdalena Lizardo
Rafael Emilio Yunén
José Alejandro Aybar
Pedro José Agüero

CONSEJO ACADÉMICO

Nurys del Carmen González, Rectora
Maribell Martínez, Representante Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos del Ministerio de Educación
Francisco Ramírez, Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)
Carmen Gálvez, Vicerrectora Académica
Andrea Paz, Vicerrectora de Investigación y Postgrado
Milta Lora, Vicerrectora de Desarrollo e Innovación
Maritza Rodríguez, Vicerrectora de Gestión
Glenny Bórquez, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Félix Evaristo Mejía
Cristina Rivas, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Eugenio María de Hostos
Ana Julia Suriel, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Emilio Prud'Homme
Alejandrina Miolán, Vicerrectora Ejecutiva Interina Recinto Luis Napoleón Núñez Molina
Mercedes Carrasco, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Juan Vicente Moscoso
Jorge Sención, Vicerrector Ejecutivo Recinto Urania Montás
Angelquis Aquino, Directora de Postgrado y Educación Permanente
Ramón Apolinar Méndez, Director de Extensión y Cocurriculares
Elisa Mena, Representante Directores Académicos
Carlos Nova, Representante de los Profesores
Yendry Marius Rojas Ynfante, Representante de los Estudiantes

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

- Dr. Francisco Imbernón Muñoz, Universitat de Barcelona, España / Spain, fimberson@ub.edu
Dr. Sergio Tobón Tobón, Centro Universitario CIFE, México / Mexico, stobon@cife.edu.mx
Dr. Sergio Martinic Valencia, Universidad Pontificia Católica de Chile, Chile/ Chile, alfabetomartinic@gmail.com
Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla, España / Spain, cabero@us.es
Dr. José Sanabria, Universidad del Atlántico, Colombia / Colombia, jesanabri@gmail.com
Dra. Esther López Martín, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España / Spain, estherlopez@edu.uned.es
Dra. M. Ángeles López González, Universidad Rey Juan Carlos, España / Spain, angeles.lopezg@urjc.es
Dra. Eva Expósito Casas, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España / Spain, evaexpositocasas@edu.uned.es
Dra. Milagros Elena Rodríguez, Universidad de Oriente, Venezuela / Venezuela, melenamata@hotmail.com
Dr. Javier Cejudo, Universidad de Castilla La Mancha, España / Spain, manueljavier.cejudo@uclm.es
Dr. Eliseo Iglesias-Soler, Universidade da Coruña, España / Spain, eliseo.iglesias.soler@udc.es
Dra. Olga Cecilia Díaz, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia / Colombia, odiaz@pedagogica.edu.co
Dra. Haylen Perines, Universidad La Serena, Chile / Chile, profesorahaylen@gmail.com
Dra. Carmen Márquez, Universidad Autónoma de Madrid, España / Spain, ccarmen.marquez@gmail.com
Dr. Gustavo Toledo Lara, Universidad Camilo José Cela, España / Spain, gustavotoledolara@gmail.com
Dr. Sergio Fabián Mosquera Restrepo, Universidad de Antioquia, Colombia / Colombia, serfares@gmail.com
Dr. Jesús Astolfo Romero García, Universidad Santo Tomás, Colombia / Colombia, astolforomero@hotmail.com
Dr. Ramón López Martín, Universidad de Valencia, España / Spain, ramon.lopez@uv.es
Dra. Rosabel Roig Vila, Universidad de Alicante, España / Spain, rosabel.roig@ua.es
Dr. Bento Duarte de Silva, Universidade do Minho, Portugal / Portugal, bento@ie.uminho.pt
Dr. Julio Ruiz Palmero, Universidad de Málaga, España / Spain, julio@uma.es
MSc. Freddy González López, Universidad Nacional de Ingeniería, Nicaragua / Nicaragua, Freddy.Gonzalez@pstg.uni.edu.ni
Dr. Fernando José García Moreira, Universidade do Vale do Paraíba, Brasil / Brazil, fmoreira@bighost.com.br
Dra. Zulma Cataldi, Universidad Tecnológica Nacional, Argentina / Argentina, zulmacataldi@yahoo.com
Dr. Fernando Leal Rios, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México / Mexico, fleal@docentes.uat.edu.mx
Dra. Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba, España / Spain, ed1madiv@uco.es
Dr. Juan Jesús Gutiérrez Castillo, Universidad de Sevilla, España / Spain, jjesusgc@us.es
Dra. Sandra González Pons, INTEC, República Dominicana / Dominican Republic, sandrag.pons@gmail.com
Dra. Berenice Pacheco-Salazar, INTEC, República Dominicana / Dominican Republic, berenice.pacheco@intec.edu.com
Dra. Ginia Montes de Oca Baéz, INAFOCAM, República Dominicana / Dominican Republic, ginia.montesdeoca@gmail.com
Dr. Alfonso Barca Lozano, Universidade da Coruña, España / Spain, alfonso.barca@udc.es
Dr. Adriano Díez Jiménez, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
República Dominicana / Dominican Republic, adriano.diez@isfodosu.edu.do
Dr. Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa, Universidade Lusófona, Portugal / Portugal, fcarreiro.costa@ulusofona.pt
Dr. Xurxo Dopico Calvo, Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación
Física-Universidade da Coruña, España / Spain, xurxo.dopico@udc.es
Dr. Miguel Escala, Instituto Tecnológico de Santo Domingo,
República Dominicana / Dominican Republic, miguel.escala@intec.edu.do
Dra. Ivanovvna Milqueya Cruz Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y
Maestra, República Dominicana / Dominican Republic, IvanovvnaCruz@pucmm.edu.do
Dra. Cristina Amiama Esparillat, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra,
República Dominicana / Dominican Republic, cm.amiama@ce.pucmm.edu.do
Dr. Emmanuel Silvestre, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
República Dominicana / Dominican Republic, esilvestre@esilvestre.com
Dra. Guiselle María Garbanzo Varga, Universidad de Costa Rica / Costa Rica, gmgarban@gmail.com

COMITÉ EDITORIAL / EDITORIAL COMMITTEE

EDITOR JEFE / CHIEF EDITOR

Dr. Vladimir Figueroa Gutiérrez, vladimir.figueroa@isfodosu.edu.do
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic.

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Dr. Mario Di Giacomo, madigiac@ucab.edu.ve, Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela / Venezuela;
Dr. Óscar Gallo, oscar.gallo@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic; Dra. Adriana Juliet Serna Jaramillo, juliet.serna@udea.edu.co, Universidad de Antioquia, Colombia / Colombia;
Dra. Lidia Losada, llosada@edu.uned.es, Universidad Nacional de Educación a Distancia. España / Spain;
Alexander Javier Montes Miranda, amontes@unicartagena.edu.co, Universidad de Cartagena, Colombia / Colombia;
Dr (c). Bismar Galán, bismar.galan@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic; Dr. Alexander Gorina Sánchez, onairda10@hotmail.com, Universidad de Oriente, Cuba / Cuba;
Dr. Miguel Ángel González Valeiro, miguel.gonzalez.valeiro@udc.es, Universidade da Coruña, España / Spain.
Óscar Gallo, ofernando.gallo@udea.co, Universidad de Antioquia, Colombia / Colombia.

Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), recie@isfodosu.edu.do, es una publicación editada por Vicerrectoría de Investigación y Postgrado / It is a publication edited by the Vice-Rector for Research and Postgraduate Studies del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

Andrea Paz, Vicerrectora / Vice-rector

ISSN impreso: 2636-2139 ISSN-e: 2636-2147

©Todos los derechos reservados.

Dirección / Address: Calle Caonabo esq. C/ Leonardo da Vinci, Urbanización Renacimiento, Sector Mirador Sur, Santo Domingo, República Dominicana. Teléfono / Phone: 809-482-3797 Ext. 103 | Correo electrónico / E-mail: recie@isfodosu.edu.do
Enlace electrónico: <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

Departamento de Publicaciones de ISFODOSU

Cuidado de edición: Miguelina Crespo V.

Diseño y diagramación: Julissa Ivor Medina y Yelitza Sosa

Corrección de estilo y ortotipográfica: Alejandro Castelli, Vilma Martínez A. y Adrian R. Morales

Impresa en los talleres de FR Multiservicios S. R. L., Santo Domingo, República Dominicana / Dominican Republic. Noviembre / November 2023.

CONTENIDO

7

MEDIDAS DISCIPLINARIAS COMO FACTOR DE UNA CONVIVENCIA ESCOLAR POSITIVA EN REPÚBLICA DOMINICANA
Martín Santana, Ginia Montes de Oca y Raydy Marlin Cabrera

31

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO RESPECTO A LAS TIC
Laura Milena Palacios-Mora, Jesús Salinas y Victoria Marín

55

LOS DOMINICANOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA CIUDAD DE NUEVA YORK, 2000-2019
Julián Antonio Valdés Ramírez

83

LA OEI Y LAS METAS 2021: EVOLUCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE
Adrián Neubauer, María Ángeles Nicolás-Ruiz y Sara Álvarez-Pavón

105

GOOD PRACTICES IN GLOBAL COMPETENCE DEVELOPMENT WITHIN THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE FRAMEWORK
Eva García-Beltrán

129

HISTORIA DE LA ETNOEDUCACIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE BOLÍVAR. UN TRÁNSITO INCONCLUSO DE CASA ADENTRO A CASA AFUERA
María Teresa Álvarez Aterhortúa y Gilma Mestre de Mogollón

151

LA COBERTURA MEDIÁTICA DE PISA EN LA PRENSA DE REPÚBLICA DOMINICANA
Héctor González-Mayorga

175

TECNOLOGÍAS DISRUPTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS PERCEPCIONES DE PROFESORES
Luis Felipe Casimiro-Perlaza y Héctor Fabio Torres-Daza

199

¿QUÉ LEEN LOS DOCENTES? ANÁLISIS DE LOS LIBROS QUE LOS DOCENTES DOMINICANOS DECLARAN HABER LEÍDO
Berenice Pacheco-Salazar y Cristina Amiama-Espaillet

215

ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA: ANÁLISIS EXPLORATORIO EN LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN
Magda Alejandra Martínez-Daza y Alfredo Guzmán-Rincón

Medidas disciplinarias como factor de una convivencia escolar positiva en República Dominicana

Disciplinary Regulations as Positive School Life Factor in Dominican Republic

ID **Martin Santana**
IDEICE, República Dominicana
martin.santana@ideice.gob.do

ID **Ginia Montes de Oca**
IDEICE, República Dominicana
ginia.montesdeoca@ideice.gob.do

ID **Raydy Marlin Cabrera**
IDEICE, República Dominicana
raydy.cabrera@ideice.gob.do

Resumen

Este estudio busca identificar las medidas educativas y disciplinarias según la gravedad de las faltas para fomentar una convivencia escolar armoniosa y comparar las medidas educativas en función de la regional educativa, el rol (alumno o profesor), el sector, el nivel y el sexo. La metodología es cuantitativa, con un alcance exploratorio, descriptivo y un diseño no experimental. Se utiliza un muestreo por conglomerados de forma aleatoria, dividido en las 18 regionales educativas del país, con 10,114 sujetos entre alumnado y docentes. Los resultados revelan que un 96.8 % de la muestra conoce las normas de convivencia educativa, y un 89.1 % indica que se aplican en los centros. La mayoría de las medidas disciplinarias utilizadas en el alumnado corresponde a las faltas leves, y el diálogo reflexivo es la más utilizada. También se evidencia que las medidas pueden ayudar en la mejora de la convivencia escolar, ya que su presencia establece un esquema de consecuencias para el alumnado, y esto disminuye los conflictos en el contexto educativo.

Palabras clave: ambiente educacional, disciplina escolar, relación estudiante-escuela, relación profesor-alumno, relaciones entre pares.

Abstract

This study aims to identify school discipline regulations according to the type of misconduct to develop a healthy and safe school environment. Additionally, it seeks to compare those disciplinary regulations based on school location, role (teacher or student), sector, grades and gender. The methodology is quantitative, with an exploratory and descriptive scope, and a non-experimental design. Using random cluster sampling, distributed across the 18 regions of the country, the study included 10,114 subjects, including students and teachers. The results show that 96.8% of the sample is aware of the regulations governing school life, and 89.1% indicate that they are implemented in schools. The majority of student disciplinary regulations correspond to minor misconduct, with reflective dialogues being the most commonly used approach. The regulations have the potential to contribute to the improvement of school life.

Keywords: educational environment, peer relationship, school discipline, school student relationship, student teacher relationship

Recibido: 2 de marzo de 2023
Revisado: 11 de abril de 2023
Aprobado: 25 de abril de 2023
Publicado: 15 de julio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp7-29>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Santana, M., Montes-de-Oca, G., Cabrera, R. M. (2023). Medidas disciplinarias como factor de una convivencia escolar positiva en República Dominicana. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 7-29.
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp7-29>

1 | INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la convivencia escolar está considerada como un constructo importante dentro de los procesos educativos de los diferentes niveles, constructo que ha sido estudiado desde diferentes vertientes y bases teóricas que, si bien en su totalidad no tienen consenso, han logrado detallar dos enfoques. El primero involucra la convivencia como la reducción de la violencia en los centros educativos, en específico la disminución de las conductas agresivas del alumnado. El segundo trata de ver la convivencia con una visión más amplia que unifica la democratización institucional, cultural e interpersonal, así como la composición de estructuras fundamentales para fortalecer la paz. Aun con todas las diferencias que existen entre estas perspectivas, ambas coinciden en que la convivencia escolar es una parte significativa de la calidad del proceso educativo (Carbajal, 2013).

Una parte de la responsabilidad de lograr una convivencia adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje reposa en lo que conocemos como medidas disciplinarias. Estas podrían entrar en función cuando las normas de convivencia se ven afectadas por los alumnos y son aplicadas por las autoridades del centro, dígase profesores, orientadores o directores. En esta investigación se han examinado las medidas que entran en vigor en función del tipo de falta (leve, grave o muy grave) que cometa el estudiante, y se ha explorado su incidencia en los centros educativos de República Dominicana.

Conocer la situación a grandes rasgos acerca de las medidas disciplinarias como factor de convivencia escolar positiva en República Dominicana implica analizar sus efectos y los obstáculos que representa para el sistema educativo del país con la finalidad de garantizar un entorno escolar respetuoso y seguro. Por ello es importante la revisión y el análisis estructural y sistémico de las medidas que velan por la disciplina escolar, pues a través de estas se busca promover una convivencia escolar positiva.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

En el ámbito escolar, la convivencia es un proceso en el que todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a relacionarse con los demás; su definición abarca desde los sentimientos y las emociones que se requieren para la relación con el resto hasta el cumplimiento de la acción cultural pública y cívica por sus prácticas concretas y el diálogo constructivo; esto incluye la interacción positiva entre alumnos y docentes, y entre

estudiantes y personal de gestión (Herrero Márquez, 2012; Perales et al., 2013; Ruiz, 2007; Vilar Rubiano & Carretero Palacios, 2008). A través de investigaciones realizadas sobre el tema, se ha constatado que existe cierta confusión en cuanto al uso del concepto para definir el clima escolar (Cornejo & Redondo, 2001; Fierro & Carbajal, 2019; Muñoz Quezada et al., 2007; Ortega-Ruiz et al., 2013).

Sin embargo, el logro de una convivencia escolar armoniosa debe acompañarse de medidas que, tras su ejecución, velen por la promoción de la disciplina y propicien el máximo beneficio del proceso educativo (Ávalos Díaz & Berger Silva, 2021; Bugueño & Mena, 2008; Carbajal, 2013; Ruiz & Chaux, 2005). En algunos casos existen medidas específicas que pueden ser contraproducentes en cierto sentido, por formar parte del abandono y el fracaso escolar (Diez & de Pena, 2022; Fernández-Sogorb et al., 2023; Quijada & Narváez, 2021; Sáez Sáez, 2005).

Por otro lado, se ha visto que disminuye la probabilidad de aparición del comportamiento conflictivo dentro del aula ante la propuesta de normas o pautas conductuales aprobadas por la comunidad educativa, al igual que cuando se informa al alumnado las consecuencias de violar las normas de conducta (Álvarez-García et al., 2015; Bringas-Molleda et al., 2021; Peñalva-Vélez et al., 2015). Sánchez et al. (2019) y Zapata Martelo y Ruiz Ramírez (2015) constataron que la existencia de medidas en el contexto educativo disminuye las faltas, lo que demuestra que el sistema de consecuencias funciona. Si bien es cierto que las medidas funcionan, también es bueno resaltar otros métodos como el de Posso et al. (2015), quienes señalan que la convivencia escolar puede mejorar no solo con las normas y medidas, sino también con estrategias lúdicas.

No obstante, existen casos que incluyen otros planes y medidas que no tienen eficacia ni un efecto positivo en la convivencia escolar (Avendaño-Villa et al., 2015; García & Niño, 2018; Merma-Molina et al., 2019).

Las medidas disciplinarias existen desde hace mucho tiempo, y no solo en el ámbito escolar; si se retrocede en el tiempo en el contexto educativo habría que centrarse solo en el término disciplina escolar y, como confirman Márquez Guanipa et al. (2007), «en el ámbito educativo la disciplina escolar se entiende como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela» (p. 127). De igual forma se ha utilizado la disciplina para contrarrestar un aspecto nocivo muy común como es el *bullying*. Olweus et al. (2020) explican que han podido reducir de manera significativa el *bullying*, al establecer reglas disciplinarias claras a través de su programa OBPP (Olweus Bullying Prevention Program). Esto tiene que ver con diferentes acepciones que, según García et al. (1994) citado en Márquez Guanipa et al. (2007),

indican que la disciplina en la escuela tiene funciones como: la organización del espacio educativo, el establecimiento de normas para la socialización y el aprendizaje y la formación de valores morales. Está documentado que cuando el alumnado participa en la creación de las normas de convivencia, las cumple en mayor proporción y entiende que las medidas que se toman son justas en caso de incurrir en alguna falta (Andrés & Barrios, 2006; Caballero, 2010; Pineda-Alfonso & Pérez, 2014).

Por ello es importante tomar en cuenta la participación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa, por ser fundamental para reducir situaciones de desigualdad social y educativa, y para lograr mejoras en el rendimiento del alumnado a través de la convivencia escolar como factor (Aierbe-Barandiaran et al., 2023; Álvarez, 2019; Arostegui et al., 2013; Fúñez, 2014; Gomilla & Pascual, 2015).

2.1. Marco legal

Está claro que las formas de establecer medidas disciplinarias no están ligadas a un protocolo oficial (Badía et al., 2012; Guillamón & Ferrando, 2023). En cambio, en el contexto dominicano sí están presentes unas medidas que se amparan en una ley para su correcta ejecución. El Estado dominicano creó el manual *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados* (MINERD, 2013), en cumplimiento de la Ley 136-03 (Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes, 2003), aprobada por el Consejo Nacional de Educación, en beneficio del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD) y el Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (CONANI).

De esta forma, las autoridades dominicanas hicieron formal su compromiso con el sector educativo, lo cual ofrece la oportunidad de fortalecer la convivencia armoniosa y la disciplina positiva, basadas en un proceso de validación en los centros educativos y con actores relacionados con el tema, a fin de promover un clima afectivo idóneo para los aprendizajes del alumnado, gracias a sus pautas y medidas de procesos pedagógicos. Cada centro educativo ha de elaborar su reglamento con faltas y medidas disciplinarias propias, que debe contener las disposiciones de las Normas del Sistema Educativo Dominicano (NSED) y aquellas complementarias que sean determinadas (art. 14, p. 23).

En esta línea, en el artículo 15 (p. 25) se explica la objetividad con que se evalúan las diferentes situaciones disciplinarias que pueden violentar el normal cumplimiento de los deberes por parte del alumnado según el

capítulo II de las NSED. En el Reglamento de Convivencia del Centro Educativo (capítulo 2, artículo 14, p. 23) se contempla el marco del régimen disciplinario que establece las faltas leves, graves y muy graves.

Se contemplan como faltas leves (art. 17, p. 25) las acciones voluntarias que influyen de manera negativa en el desempeño del alumnado en cuanto a sus deberes con el centro educativo, pero no atentan contra la persona ni contra la convivencia armoniosa. Una de ellas es la siguiente: «a) Interrupciones a la labor del aula o del centro, siempre y cuando no se correspondan con una situación de salud o condición especial».

Las medidas educativas y disciplinarias para las faltas leves (art. 18, p. 27) se aplican según el caso y de forma diferenciada; algunas de ellas son: «a) Diálogos reflexivos con el alumnado desde una perspectiva de apoyo, enfocados en soluciones y consecuencias lógicas»; «e) Establecer acuerdos y compromisos con el alumnado, y dar seguimiento a los acuerdos y reconocimiento a sus logros»; «f) Comunicación escrita y/o verbal con la familia para implementar estrategias con las que el alumnado obtenga un cambio positivo de comportamiento».

Las faltas graves (art. 19, p. 27) son las acciones voluntarias que han obstruido el desarrollo del proceso pedagógico integral de los miembros de la comunidad estudiantil; algunas de estas faltas son: «f) Ensuciar, dañar o deteriorar el mobiliario y/o las instalaciones del centro»; «m) Reincidencia en las faltas leves (art. 17, p. 25) que, aun con el seguimiento y apoyo del centro educativo en articulación con las familias, no han sido superadas».

Entre las medidas educativas y disciplinarias para las faltas graves (art. 20, p. 29) están las siguientes: «a) Todas las establecidas para faltas leves»; «c) Trabajos de reflexión escritos»; «d) Disculpas públicas o en privado»; «e) Conversaciones con padres, madres o tutores, para establecer compromisos con el alumnado y garantizar un seguimiento positivo del proceso»; «f) Comunicaciones escritas a padres, madres o tutores»; «g) Anulación del punto o trabajo copiado o plagiado»; «k) Prohibición de uso de computadoras y otros equipos electrónicos, por reiterado uso inadecuado de los mismos»; «l) Reposición del mobiliario o equipo dañado o destruido», esta sanción debe dialogarse con las familias para establecer acuerdos y buscar alternativas que favorezcan un cambio de conducta.

Las faltas muy graves (art. 21, p. 30) son las acciones que implican peligro y/o daño para el alumnado, cualquier persona o las instalaciones del centro educativo; también las que constituyen un daño moral a compañeros, las autoridades y a la institución. Algunas de estas son: «c) Apropiación de útiles escolares de forma particular o complicidad»; «g) Reincidencia en las faltas graves que, aun con el seguimiento y apoyo

del centro educativo, en articulación con las familias, no han sido superadas». Un aspecto importante es que quien incurra en las faltas graves que contemplan las NSED debe ser remitido al departamento de orientación y psicología del centro educativo y, en caso de no contar con este departamento, se debe solicitar apoyo del distrito educativo al que pertenecen. Entre las medidas educativas y disciplinarias para las faltas muy graves (art. 22, p. 31) están: «a) Todas las medidas educativas y disciplinarias establecidas para faltas graves»; «c) Suspensión de la participación en actividades fuera del centro educativo»; «d) Suspensión de la participación del estudiante en actividades dentro del centro educativo, siempre que esas actividades no formen parte del currículo obligatorio del curso». Estas medidas se coordinan entre la dirección del centro, la dirección distrital, el CONANI y las redes de organización que ofrecen programas y servicios psicosociales y educativos en la comunidad, y buscan orientar a las familias en todo momento.

Las medidas disciplinarias, según la norma (art. 29, p. 35), son responsabilidad de los siguientes órganos de la escuela:

- a. profesorado (faltas leves),
- b. equipo de mediación,
- c. equipo de gestión escolar,
- d. comité distrital de revisión de medidas,
- e. comité regional de revisión de medidas.

Es notable la implicación de la existencia de las medidas para las diferentes faltas con el fin de favorecer la convivencia escolar. Es por ello que este estudio explora diferentes aspectos de estas medidas, de forma que se pueda verificar su uso desde las perspectivas del docente y del estudiante.

De acuerdo con lo planteado, los objetivos propuestos para esta investigación son los siguientes:

- Identificar las medidas educativas y disciplinarias para faltas leves, graves y muy graves utilizadas para fomentar una convivencia escolar armoniosa en República Dominicana.
- Comparar las medidas educativas y disciplinarias para las faltas leves, graves y muy graves en función de la regional educativa (en República Dominicana, a la división educativa geográfica de primera magnitud le siguen distrito y centro), el rol (alumno o profesor), el sector, el nivel y el sexo de los sujetos.

3 | MÉTODO

La metodología de este estudio está enmarcada en el enfoque cuantitativo, con un alcance exploratorio, descriptivo y un diseño no experimental. Puesto que no se manipulan las variables de ninguna forma, se recogen los datos sobre estas y luego se analizan. Dada la riqueza de la muestra, se establecen comparaciones que permiten explorar de manera significativa las variables de estudio.

3.1. Muestra

Por el tipo de estudio, se ha utilizado el muestreo por conglomerados, de forma que se seleccionó un grupo representativo de individuos de una población específica. La población del estudio se dividió en grupos (18 regionales educativas) y luego se seleccionó un subconjunto de centros para conformar la muestra. La selección de centros dentro de cada conglomerado se realizó de forma aleatoria, a través del muestreo aleatorio simple.

Con estos lineamientos se obtuvo una muestra para este estudio de 330 centros educativos con $N = 10,114$ sujetos entre alumnos y profesores pertenecientes a las 18 regionales educativas de República Dominicana. A continuación, en las Figuras 1 y 2 se puede apreciar la muestra según el rol de los sujetos (alumnos y profesores), el sexo (femenino y masculino) y la regional educativa a las que pertenece cada sujeto.

Figura 1 | Muestra en función del sexo y el rol

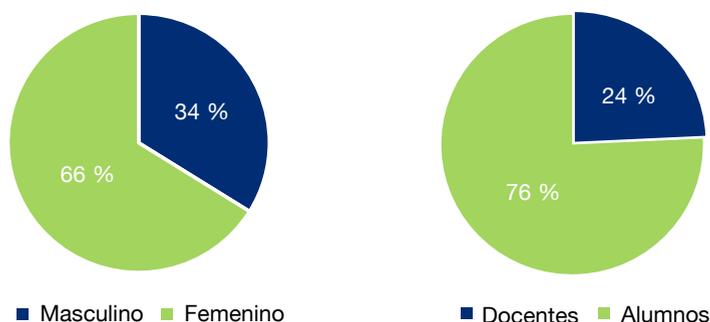
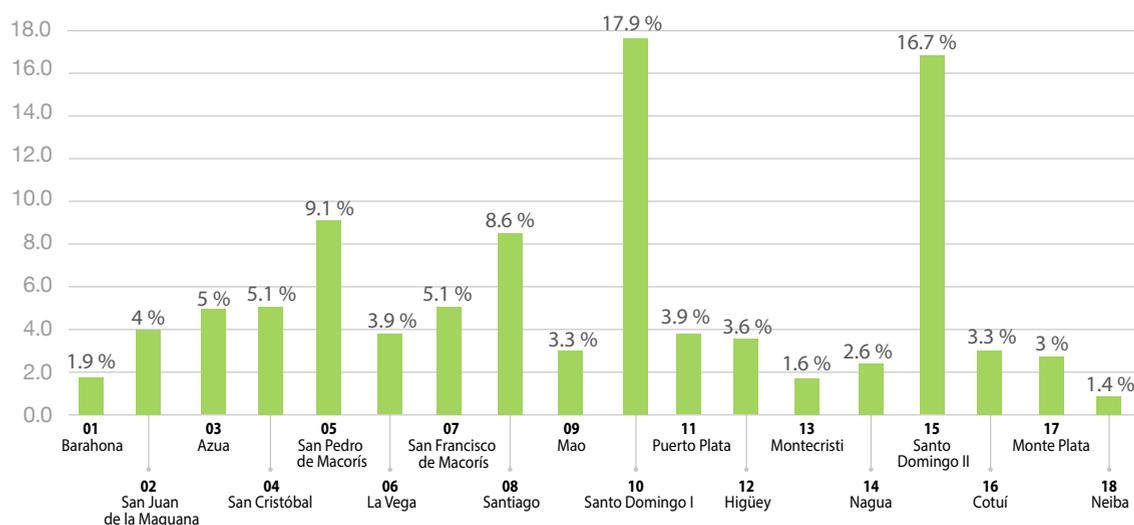


Figura 2 | Muestra por regional educativa



3.2. Instrumento

Antes de utilizar el instrumento se realizó un estudio piloto en dos centros educativos donde se aplicó tanto en docentes como en estudiantes y se obtuvo una fiabilidad de $\alpha = .839$ y $\alpha = .823$. La prueba piloto también arrojó múltiples aspectos a considerar en cuanto al contenido del instrumento, por lo que antes de su aplicación en la investigación fue modificado por un panel de expertos, quienes tomaron las consideraciones necesarias para mejorar su contenido.

Para la obtención de los datos analizados de esta investigación se utilizó un cuestionario creado a partir del manual *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Públicos y Privados* (MINERD, 2013). Se aplicó en alumnos y en estudiantes y se contemplaron las medidas para las faltas leves, graves y muy graves que se toman para establecer una convivencia escolar armoniosa; con ellas se construyeron los ítems que se agrupan en dos escalas, una para las medidas educativas y disciplinarias para faltas leves y otra para las graves y muy graves. Por consiguiente, se trata de una escala tipo Likert, en la que las opciones de respuesta van de 1 a 4 (1 nunca, 2 pocas veces, 3 muchas veces y 4 siempre). La prueba de confiabilidad de alfa de Cronbach realizada al cuestionario arrojó un $\alpha = .861$, el cual, según el baremo de este análisis, es bueno, lo que sugiere que la escala tiene una alta confiabilidad.

4 | RESULTADOS

Los análisis estadísticos de esta investigación fueron realizados con el *software* IBM SPSS V.22. Se realizaron análisis estadísticos paramétricos debido a que las respuestas de los sujetos tenían una distribución normal.

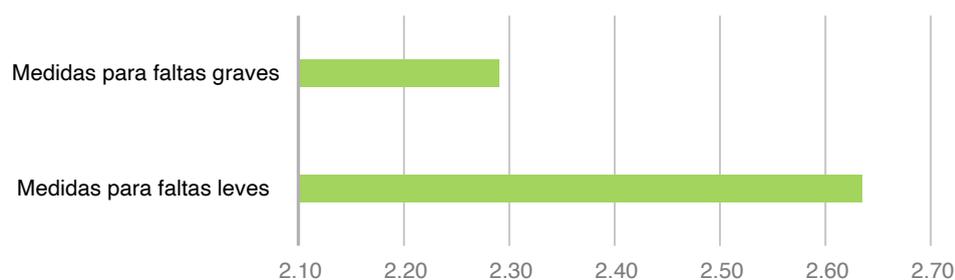
Por lo tanto, según los objetivos planteados, se presentan los resultados en el mismo orden presentados.

- Identificar las medidas educativas y disciplinarias leves, graves y muy graves utilizadas para fomentar una convivencia escolar armoniosa en República Dominicana.

Los participantes ofrecieron información acerca de su conocimiento sobre las normas de convivencia de su centro educativo, el 89.1 % respondió que conoce el reglamento y que este se aplica. Un 6 % indicó que conoce el reglamento, pero que este no se aplica, y un 4.4 % no lo conoce. De igual forma, el 96.8 % de la muestra indicó que las normas de convivencia escolar se dan a conocer y se explican al inicio del año escolar.

De modo que, tras los análisis descriptivos realizados, se puede verificar que la media de la frecuencia de aplicación más alta, según las medidas utilizadas, corresponde a las que se aplican para faltas leves.

Figura 3 | Medias de medidas aplicadas en función de la falta



Según estas consideraciones, se analizaron las medidas para faltas leves que se utilizaron para el fomento de una buena convivencia escolar, y se halló que la media de mayor puntuación corresponde a diálogos reflexivos, y la más baja a la asignación de trabajos extras, como se aprecia en la Figura 4.

Figura 4 | Medias de puntuación de medidas para faltas leves



En las medidas para faltas graves y muy graves se puede observar que las puntuaciones medias más altas corresponden a medidas que involucren la comunicación con la familia del alumno (gráfico de la Figura 5). Esto permite inferir que existen otras medidas importantes del manual que tienen un menor uso, tales como la participación de actividades sociales dentro y fuera del centro, así como la repetición de exámenes o tareas.

Figura 5 | Medias de puntuación de medidas para faltas graves y muy graves



- | | |
|---|--|
| 1 Envío del estudiante a la dirección | 8 Pérdida de puntos del acápite de disciplina o de la asignatura |
| 2 Trabajos de reflexión escritos | 9 Asignación de tareas especiales que orienten a la reflexión |
| 3 Disculpas públicas o en privado | 10 Prohibición de la participación de algunas actividades escolares, paseos, etc. |
| 4 Conversaciones con padres, madres o tutores | 11 Prohibición del uso de computadoras y otros equipos electrónicos del centro |
| 5 Comunicaciones escritas a padres, madres o tutores | 12 Reposición del mobiliario o equipo dañado o destruido |
| 6 Anulación de calificaciones o trabajos copiados | 13 Ubicación del estudiante fuera del aula |
| 7 Repetición de examen o trabajo plagiado | 14 Suspensión de participación del alumno en actividades fuera del centro |

El siguiente objetivo de investigación fue:

- Comparar las medidas educativas y disciplinarias para las faltas leves, graves y muy graves en función de la regional educativa, el rol (alumno o profesor), el sector, el nivel y el sexo de los sujetos.

Para verificar las diferencias de los resultados en función de la regional se realizó un análisis de ANOVA, en el que se confirmaron diferencias significativas tanto en las medidas para faltas leves como para las graves y muy graves. En la Tabla 1 se constatan los datos de las medidas para faltas leves.

Tabla 1 | ANOVA. Medidas para faltas leves y medias regionales

	Regional	N	M (DT)	F	p
Medidas para faltas leves	Barahona	208	2.63 (0.63)	3.54	.000**
	San Juan	401	2.58 (0.65)		
	Azua	502	2.60 (0.62)		
	San Cristóbal	514	2.63 (0.61)		
	San Pedro	925	2.65 (0.62)		
	La Vega	381	2.63 (0.62)		
	San Francisco	519	2.61 (0.64)		
	Santiago	865	2.66 (0.55)		
	Mao	329	2.52 (0.62)		
	Santo Domingo II	1806	2.67 (0.59)		
	Puerto Plata	396	2.60 (0.62)		
	Higüey	363	2.54 (0.67)		
	Monte Cristi	178	2.64 (0.67)		
	Nagua	264	2.57 (0.65)		
	Santo Domingo III	1685	2.63 (0.60)		
	Cotuí	334	2.68 (0.58)		
Monte Plata	299	2.55 (0.65)			
Neiba	144	2.82 (0.63)			

* $p < 0.05$ o ** $p < 0.01$.

Tras el análisis de ANOVA para determinar la existencia de diferencias significativas entre las medias, se procedió a realizar una prueba *post hoc* Tukey. El análisis señala que entre las regionales con diferencias significativas en función de las medidas para faltas leves está Neiba, con la regional de San Juan ($p < 0.05$), Azua ($p < 0.05$), San Francisco ($p < 0.05$), Mao ($p < .001$), Puerto Plata ($p < 0.05$), Higüey ($p < .000$), Nagua ($p < 0.05$), Santo Domingo III ($p < 0.05$) y Monte Plata ($p < 0.05$). También está Santo Domingo II, en la cual se hallaron diferencias con Mao ($p < 0.05$) e Higüey ($p < 0.05$) (Tabla 2). La prueba *post hoc* Tukey no encontró diferencias significativas en comparación con las demás regionales, lo que significa que en las regionales de Neiba y Santo Domingo II se emplean con mayor frecuencia medidas para faltas leves en comparación con las ya mencionadas.

Tabla 2 | Diferencias significativas entre regionales

		Regional	Regionales con diferencias	Diferencia de medias	<i>p</i>
Medidas para faltas leves	HSD Tukey	Neiba	San Juan	.243	.006*
			Azua	.224	.015*
			San Francisco	.215	.024*
			Mao	.307	.000**
			Puerto Plata	.227	.018*
			Higüey	.286	.000**
			Nagua	.252	.010*
			Santo Domingo III	.197	.026*
			Monte Plata	.274	.002*
			HSD Tukey	Santo Domingo II	Mao
	Higüey	.136			.015*

* $p < 0.05$ o ** $p < 0.01$.

En función de las medidas para faltas graves y muy graves, se observa en la Tabla 3 que el análisis de ANOVA indica que existen diferencias significativas entre las regionales educativas $F(17, 10094) = 6.21, p < 0.001$.

Tabla 3 | ANOVA. Medidas para faltas graves o muy graves

	Regionales	N	M (DT)	F	p
Medidas para faltas graves y muy graves	Barahona	208	2.30 (0.59)	6.21	.000**
	San Juan	401	2.20 (0.56)		
	Azua	502	2.20 (0.60)		
	San Cristóbal	514	2.31 (0.58)		
	San Pedro	925	2.27 (0.60)		
	La Vega	381	2.25 (0.62)		
	San Francisco	519	2.28 (0.61)		
	Santiago	865	2.33 (0.54)		
	Mao	329	2.16 (0.55)		
	Santo Domingo II	1806	2.37 (0.55)		
	Puerto Plata	396	2.22 (0.58)		
	Higüey	363	2.18 (0.67)		
	Monte Cristi	178	2.31 (0.59)		
	Nagua	264	2.17 (0.60)		
	Santo Domingo III	1685	2.29 (0.56)		
	Cotuí	334	2.32 (0.59)		
Monte Plata	299	2.29 (0.63)			
Neiba	144	2.33 (0.55)			

* $p < 0.05$ o ** $p < 0.01$.

El análisis *post hoc* indica que entre las regionales con diferencias de medias está Santo Domingo II, la cual difiere con San Juan ($p < 0.05$), Azua ($p < 0.05$), San Pedro ($p < 0.05$), Puerto Plata ($p < 0.05$), Higüey ($p < .000$), Nagua ($p < .000$) y Santo Domingo III ($p < .000$). Al igual que Santiago, donde se hallaron diferencias con Azua ($p < 0.05$), Higüey ($p < 0.05$) y Nagua ($p < 0.05$). Lo mismo sucede con Mao y Santo Domingo III ($p < 0.05$), Cotuí ($p < 0.05$), Santo Domingo II ($p < .000$) y Santiago ($p < 0.05$). Esto muestra que en las regionales de Santo Domingo II, Santiago y Mao se emplean con más frecuencia las medidas para faltas graves y muy graves (Tabla 4).

Tabla 4 | Diferencias significativas entre regionales

		Regional	Regionales con diferencias	Diferencia de medias	P
Medidas para faltas graves y muy graves	HSD Tukey	Santo Domingo II	San Juan	.145	.001*
			Azua	.172	.000**
			San Pedro	.023	.002*
			Puerto Plata	.144	.001*
			Higüey	.189	.000**
			Nagua	.195	.000**
			Santo Domingo III	.077	.000**
	HSD Tukey	Santiago	Azua	.131	.007*
			Higüey	.148	.006*
			Nagua	.154	.019
	HSD Tukey	Mao	San Cristóbal	-.155	.020
			Santo Domingo III	-.133	.017*
			Cotuí	-.165	.030
			Santo Domingo II	-.211	.000**
			Santiago	-.170	.001*

* $p < 0.05$ o ** $p < 0.01$.

Además, para comparar las variables de estudio en función de rol, sector, nivel y sexo del alumnado, se realizaron análisis de *t* de Student para comparar las medias y la *d* de Cohen para calcular el tamaño de efecto de las diferencias halladas. En la Tabla 5 se observan las diferencias entre alumnos y docentes. En el caso de las medidas que se aplican para faltas leves, los docentes señalan que se aplican con mayor frecuencia ($M = 3.08$; $DT = .511$) a diferencia de los alumnos ($M = 2.49$; $DT = .580$). Tras la prueba para el tamaño de efecto se ha obtenido una $d = 1.07$, lo cual indica un tamaño de efecto muy fuerte. Este resultado no difiere de lo hallado en lo concerniente a las medidas para las faltas graves y muy graves. En este los docentes tienen una media ligeramente más alta ($M = 2.55$; $DT = .548$) que los alumnos ($M = 2.21$; $DT = .574$).

Tabla 5 | Diferencias entre alumnos y docentes de medidas para faltas leves, graves y muy graves

Medidas para faltas	Rol	N	M	Dt	T	P	d
Medidas para faltas leves	Docentes	2454	3.08	.511	48.2	.000**	1.07
	Alumnos	7660	2.49	.580			
Medidas para faltas graves y muy graves	Docentes	2453	2.55	.548	26.7	.000**	0.60
	Alumnos	7660	2.21	.574			

* $p < 0.05$ o ** $p < 0.01$.

En la Tabla 6 se pueden ver las diferencias significativas respecto al sector al que pertenecen los sujetos, en función de las medidas para faltas leves, graves y muy graves.

Respecto al sector privado, las medidas leves poseen una $M = 2.69$ y $DT = .590$. A pesar de que el margen no es muy amplio, los datos son significativos, con la particularidad de que el tamaño de efecto $d = 0.14$ es inexistente con base en las diferencias halladas. Las medidas graves en el sector privado también presentan la media más alta ($M = 2.39$; $DT = .570$), pero en este caso con un tamaño de efecto débil.

Tabla 6 | Diferencias en función del sector de medidas para faltas leves, graves y muy graves

Medidas para faltas	Sector	N	M	Dt	T	p	d
Medidas para faltas leves	Público	6178	2.60	.633	-6.93	.000**	0.14
	Privado	3936	2.69	.590			
Medidas para faltas graves y muy graves	Público	6177	2.22	.587	-14.5	.000**	0.29
	Privado	3936	2.39	.570			

* $p < 0.05$ o ** $p < 0.01$.

En función del nivel al que pertenece la muestra, se hallaron diferencias significativas concernientes al uso de las medidas leves; la media con mayor puntuación pertenece al nivel de secundaria ($M = 2.67$; $DT = .573$), con un tamaño de efecto débil $d = 0.21$. Esto deja entrever que en secundaria se aplican más medidas para faltas leves que en primaria. Cuando se trata de medidas para faltas graves y muy graves sucede lo mismo, ya que

la media para los sujetos que pertenecen al nivel de secundaria ($M = 2.37$; $DT = .558$) es más alta que la de primaria, con un tamaño de efecto casi moderado $d = 0.38$ (Tabla 7).

Tabla 7 | Diferencias en función del nivel de medidas para faltas leves, graves y muy graves

Medidas para faltas	Nivel	N	M	Dt	T	P	D
Medidas para faltas leves	Primaria	4494	2.54	.648	-10.2	.000**	0.21
	Secundaria	5043	2.67	.573			
Medidas para faltas graves y muy graves	Primaria	4493	2.15	.590	-18.6	.000**	0.38
	Secundaria	5043	2.37	.558			

* $p < 0.05$ o ** $p < 0.01$.

Finalmente, para constatar las diferencias en función del sexo de la muestra, se observan diferencias significativas en cuanto a las medidas para faltas leves en el sexo femenino ($M = 2.67$; $DT = .628$), el cual presenta una media más alta que el masculino. En el caso de las faltas graves o muy graves sucede algo similar, aunque la diferencia entre medias es mínima ($M = 2.30$; $DT = .593$). Tanto para las medidas leves como para las graves y muy graves el tamaño de efecto es inexistente (Tabla 8).

Tabla 8 | Diferencias por sexo respecto a medidas para faltas leves, graves y muy graves

Medidas para faltas	Nivel	N	M	Dt	T	P	d
Medidas para faltas leves	Masculino	3426	2.56	.592	-8.48	.000**	0.18
	Femenino	6688	2.67	.628			
Medidas para faltas graves y muy graves	Masculino	3426	2.27	.573	-2.75	.006*	0.05
	Femenino	6687	2.30	.593			

* $p < 0.05$ o ** $p < 0.01$.

5 | CONCLUSIONES

Los datos hallados a modo exploratorio y descriptivo de este estudio nos dan una visión desde otra óptica acerca de las medidas para la convivencia escolar que se toman en los centros educativos de República Dominicana.

En congruencia con los datos encontrados, al parecer una amplia mayoría de estudiantes en el contexto dominicano conoce el reglamento de su centro educativo y, además, asevera que se aplica. Con su aplicación se puede mejorar la convivencia escolar y prevenir flagelos como el *bullying*, siempre y cuando se establezcan medidas claras que lo contemplen (Olweus et al., 2020). También se puede concluir que en su mayor parte las acciones del alumnado corresponde a faltas leves, ya que según los datos es el tipo de medida que más se aplica. Este hecho puede resultar bastante perjudicial, ya que se ha verificado una relación entre los estudiantes que cometen faltas leves y sus interrupciones reiteradas en clase, sumado al incumplimiento de las tareas (Sánchez et al., 2019), con lo que se puede ir escalando en un aspecto negativo en cuanto a convivencia se refiere y a los resultados esperados por el centro educativo.

Continuando con las faltas leves, la medida más utilizada fueron los diálogos reflexivos, lo cual denota que tiene una mayor efectividad junto con la comunicación con la familia y establecer compromisos escritos con los estudiantes. La presencia de tales medidas advierte al alumnado sobre las consecuencias que pueden tener sus acciones, y mejora la convivencia en la escuela, porque se disminuye el conflicto en el aula (Bringas-Molleda et al., 2021).

En presencia de faltas graves y muy graves, las medidas que más se utilizan son la conversación directa con los padres, las madres o los tutores, así como las comunicaciones escritas, seguidas de la prohibición del uso de dispositivos electrónicos. Esto es un indicador de que estas medidas tienen una mayor efectividad, por lo que se recalca la concordancia de su uso con lo que establecen Sánchez et al. (2019) y Andrades-Moya (2021) a favor de su utilización. Esos autores evidencian que las normas de menor transgresión involucran sanciones acorde a la falta cometida, en este caso, medidas para faltas graves.

Además, en las regionales educativas y en función de las medidas para faltas leves se hallaron diferencias entre la regional de Neiba con otras nueve regionales: San Juan, Azua, San Francisco, Mao, Puerto Plata, Higüey, Nagua, Santo Domingo II y Monte Plata. En la regional de Santo Domingo II se hallaron diferencias significativas con respecto a dos

regionales: Mao e Higüey. Esto nos lleva a concluir que tanto en Neiba como en Santo Domingo II se aplican con mayor frecuencia las medidas para faltas leves, pues del resto de las regionales no se obtuvieron estadísticas significativas. Dicho sea de paso, esto nos deja con una mayor preponderancia de faltas leves.

En el caso de las faltas graves y muy graves, la regional de Santo Domingo II vuelve a estar presente con diferencias significativas con siete regionales más, la regional de Santiago con tres y la de Mao con cinco regionales. En el caso de Mao pasa lo contrario, el resultado arroja que en esta regional se difiere respecto de otras, pero con menos faltas graves o muy graves. Se puede decir que la tendencia en Mao es que se están reduciendo las faltas graves o muy graves con las medidas adoptadas. Esto es congruente con Márquez Guanipa et al. (2007), quienes explican que este tipo de acciones pueden ser entes reguladores de la convivencia escolar. Pero a su vez se podrían verificar otros supuestos que acompañan estas medidas de forma específica, pues puede darse el caso de que de alguna manera incidan en el fracaso y el abandono escolar (Diez & de Pena, 2022), lo cual reduciría en cantidad los alumnos y, por ende, se tomarían menos medidas para las faltas cometidas.

Respecto a los hallazgos en la comparación de alumnos y docentes, se encontró que la percepción sobre las medidas que los docentes más utilizan es diferente a la de los alumnos según el reglamento para faltas leves, graves y muy graves; esto puede deberse a que la exclusividad de la aplicación de las medidas no tiene que ver con los alumnos sino con el personal docente.

En función del sector (público o privado), se halló que existe una mayor aplicación de medidas para faltas leves, graves y muy graves en el sector privado que en el público; esto puede coincidir con el hecho de que el rendimiento académico de los centros privados o concertados es mayor que el de los públicos (Córdoba et al., 2011). La razón es la convivencia como un factor que puede influir en la predicción del rendimiento académico, explican Arostegui et al. (2013) y Aierbe-Barandiaran et al. (2023).

Respecto al nivel al que pertenecen los alumnos, se halló que las medidas se aplican con mayor frecuencia en secundaria que en primaria. Esto denota que los problemas de disciplina pueden tener una mayor presencia en el nivel secundario.

Algo semejante ocurre en función del sexo; según los resultados, las estudiantes entienden que a ellas se les aplican más medidas que a los estudiantes. De esto se infiere que las medidas se aplican más en chicas que en chicos.

En gran medida la sociedad dominicana ha cambiado año tras año desde la creación del *Manual de Normas para la Convivencia Escolar*, por lo cual una revisión e inclusión de diferentes tópicos en el manual podría ser beneficiosa. Este estudio evidencia que el funcionamiento de las medidas ayuda a mejorar la convivencia escolar, a pesar de que el manual de normas que las contiene debería contemplar temas más actuales como el uso responsable de la tecnología en función de la convivencia y lo que esto acarrea en la escuela. Un ejemplo de un flagelo que podría evitarse con ello sería el *cyberbullying*. De igual manera, es importante formar al futuro docente y a los docentes establecidos en aspectos específicos que fomenten una convivencia armoniosa en la escuela, lo que conllevaría propiciar herramientas de seguimiento y manejo de los diferentes aspectos de la convivencia.

Tanto las medidas que existen hasta ahora, como la inclusión de nuevas, pueden ayudar a mejorar la convivencia escolar y, por ende, el rendimiento académico de nuestros alumnos. Esto se traduce en una mejora significativa según las evidencias acerca de la convivencia en el sistema educativo dominicano.

6 | AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

Deseamos expresar nuestro sincero agradecimiento al Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice) por su valioso apoyo en la obtención de los fondos necesarios para llevar a cabo este estudio.

Contribución de autores

Conceptualización: M.S., G.M.; metodología: M.S.; validación: R.C.; análisis formal: M.S.; investigación: M.S., G.M., R.C.; recursos: R.C.; curaduría de datos: R.C.; escritura (borrador original): M.S., G.M.; escritura (revisión y edición): M.S., G.M., R.C.; visualización: M.S., G.M.; supervisión: M.S.; administración del proyecto: F.R., R.G.; adquisición de fondos: F.R., R.G.

7 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrades-Moya, J. (2021). Percepción de estudiantes y profesores jefes sobre la eficacia de sanciones formativas: estudio de caso. *Revista Brasileira de Educação*, 26. <https://r.issu.edu.do/GQ>
- Aierbe-Barandiaran, A., Bartau-Rojas, I., & Oregui-González, E. (2023). Implicación familiar y eficacia escolar en educación primaria. *Anales de psicología*, 39(1), 51-61. <https://doi.org/10.6018/analesps.469261>
- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rife.48.1.2019.19-30>
- Álvarez-García, D., Mercedes, J., Rodríguez, F., & Núñez, J. (2015). Adaptación y validación del cuestionario CUVE-EP para la evaluación de la violencia escolar en centros de enseñanza básica de la República Dominicana. *Anales de Psicología*, 31(39), 859-868. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.186482>
- Andrés, S., & Barrios, Á. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 311-332. <https://r.issu.edu.do/kM>
- Arostegui, I., Darratxe, L., & Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200. <https://r.issu.edu.do/22>
- Ávalos Díaz, A., & Berger Silva, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 409-429. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409>
- Avendaño-Villa, I., Cortés-Peña, O. F., & Guerrero-Cuentas, H. (2015). Competencias sociales y tecnologías de la información y la comunicación como factores asociados al desempeño en estudiantes de básica primaria con experiencia de desplazamiento forzado. *Diversitas*, 11(1), 13-36. <https://r.issu.edu.do/rB>
- Badía, M., Gotzens, C., & Zamudio, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 65-77. <https://r.issu.edu.do/e>
- Bringas-Molleda, C., Mercedes-Acosta, J., Álvarez-García, D., Almonte-Mata, M., & Rodríguez-Díaz, F. (2021). Percepción diferencial de la intervención para la convivencia entre escolares de Santo Domingo, República Dominicana. *Papeles de Población*, 27(108), 233-256. <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2021.108.18>
- Bugueño, X., & Mena, I. (2008). *El sentido del reglamento de convivencia: lógicas y sugerencias para su construcción*. Valoras UC. <https://cutt.ly/P6BKEen>

- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, 3, 154-169. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v3i0.448>
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. <https://r.issu.edu.do/HV>
- Código para el sistema de protección y los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes. Ley 136-03 de 2003. 7 de agosto de 2003 (República Dominicana). <https://shre.ink/Q8CM>
- Córdoba, G., García, V., Luengo, L., Carrizosa, M., & Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96. <https://r.issu.edu.do/xV>
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista Última Década*, 15, 11-52. <https://r.issu.edu.do/og>
- Diez, M., & de Pena, L. (2022). La escuela ante el fracaso escolar en contextos de inequidad: entre mandatos sociales y respuestas medicalizadas. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-18. <https://r.issu.edu.do/6q>
- Fernández-Sogorb, A., González, C., & Pino-Juste, M. (2023). Understanding school refusal behavior in adolescence: Risk profiles and attributional style for academic results. *Revista de Psicodidáctica*, 28, 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.12.001>
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fúñez, D. (2014). *La gestión escolar y la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. Archivo digital. <https://r.issu.edu.do/A8>
- García, L., & Niño, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y *bullying* en una institución educativa de Bogotá. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(1), 45-58. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.03>
- García, N., Rojas, M., & Brenes, M. (1994). *Conocimiento, participación y cambio. Comportamientos en el aula*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Gomilla, M. A., & Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e636>
- Guillamón, M. I., & Ferrando, M. (2023). El lado positivo del conflicto escolar. *Revista Hispanoamericana de Historia de las Ideas*, (57), 172-181. <https://www.revistalarazonhistorica.com/57-9/>

- Herrero Márquez, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *ReiDoCrea*, 1, 138-143.
<http://hdl.handle.net/10481/21983>
- Márquez Guanipa, J., Díaz Nava, J., & Cazzato Dávila, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447007>
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M., & Martínez, M. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2013). *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados*. MINERD. <https://shre.ink/Q8Ch>
- Muñoz Quezada, M. T., Saavedra G., E., & Villalta, P. M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908203>
- Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 108-116. [10.1111/sjop.12486](https://doi.org/10.1111/sjop.12486)
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del *bullying*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. <https://r.issu.edu.do/Y>
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., & Satrústegui-Azpíroz, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28.
<https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Perales, C., Bazdresch, J., & Arias, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 147-165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oiart?codigo=4698720>
- Pineda-Alfonso, J. A., & Pérez, F. F. G. (2014). *Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades* [Coloquio]. XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. Universitat de Barcelona. <https://shre.ink/Q89s>
- Posso, P., Gutiérrez, M., Caro, N., & Moreno, C. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21).
<https://doi.org/10.17227/01214128.21ludica163.174>
- Quijada, R., & Narváez, M. (2021). Las expulsiones, factor de riesgo ante el abandono y el fracaso escolar. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (16), 81-102.
<https://doaj.org/article/475f4bd790264cf680907c6837128ca6>

- Ruiz, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (4), 50-54. <https://shre.ink/Q8q5>
- Ruiz, A., & Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Ascofade.
- Sáez, L. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 237-248. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1340938>
- Sánchez Romero, C., López Berlanga, M. C., Martínez Sánchez, I., & Ruiz Ramírez, R. (2019). Las medidas disciplinarias como predictor de comportamientos violentos en el centro escolar. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (24), 125-144. <https://doi.org/10.18172/con.3506>
- Vilar Rubiano, D., & Carretero Palacios, A. (2008). *Vivir convivir. Convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Andalucía Acoge. <https://r.issu.edu.do/Kz>
- Zapata Martelo, E., & Ruiz Ramírez, R. (2015). Respuestas institucionales ante la violencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(4), 475-491. <https://r.issu.edu.do/wc>

Diseño y validación de un instrumento para medir las percepciones del profesorado universitario respecto a las TIC

Design and Validation of an Instrument to Measure University Faculty Perceptions Regarding ICT

Laura Milena Palacios-Mora
Universidad Autónoma de
Bucaramanga – Universitat de les
Illes Balears, Colombia - España
lauramile07@hotmail.com

Jesús Salinas
Universitat de les Illes Balears,
España
jesus.salinas@uib.es

Victoria Marín
Universitat de Lleida, España
victoria.marin@udl.cat

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo el diseño y la validación de un instrumento para medir la percepción docente respecto a las TIC y su impacto en el aprendizaje significativo. El diseño partió de las dimensiones obtenidas de la triangulación teórica y la recolección de datos derivados de una etapa cualitativa, sometidas a una revisión por un lingüista. El instrumento fue sometido a juicio de expertos para revisar la validación de contenido a través del método Lawshe (1975). La confiabilidad calculada con alfa de Cronbach fue de .973. Se realizó la validez del constructo con la técnica de análisis factorial exploratorio (AFE) con el método de componentes principales de rotación ortogonal. El cuestionario agrupa 31 ítems en seis dimensiones; evalúa la percepción docente con respecto al uso de las TIC en la práctica del profesorado.

Palabras clave: TIC, aprendizaje significativo, práctica pedagógica, tecnologías, práctica docente.

Abstract

Responding to global trends in the inclusion of technologies in education, through the mediation of the teacher, this research aims to design and validate an instrument to measure teachers' perception of ICT and its impact on meaningful learning. The design began with the dimensions obtained from theoretical triangulation and data collected from a qualitative stage, which underwent review by a linguist. The instrument underwent expert judgment to review content validation using the Lawshe (1975) method. The reliability, calculated with Cronbach's Alpha, was .973. The construct validity was conducted using the Exploratory Factor Analysis (EFA) technique, employing the principal components method with orthogonal rotation. Finally, the questionnaire comprises 31 items across 6 dimensions and evaluates teachers' perception regarding the use of ICT to enhance their teaching practice.

Keywords: ICT, significant learning, pedagogical practice, technologies, teaching practice.

Recibido: 02 de diciembre de 2022
Revisado: 17 de diciembre de 2022
Aprobado: 25 de abril de 2023
Publicado: 15 de julio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp31-54>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Palacios-Mora, L., Salinas, J., & Marín, V. (2023). Diseño y validación de un instrumento para medir las percepciones del profesorado universitario respecto a las TIC. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 31-54.
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp31-54>

1 | INTRODUCCIÓN

Según Picado et al. (2021), las «tendencias mundiales de la inclusión de las tecnologías en educación se han ido orientando a ámbitos más específicos de profundización y aplicación, debido a las transformaciones de la sociedad y al rol de las tecnologías digitales en los últimos años» (p. 86). Sin embargo, la inclusión de las tecnologías en la educación depende de una variedad de factores sociales, económicos y culturales, entre los cuales se destaca el papel del docente en la mediación del aprendizaje, pues su rol es promover y fortalecer las competencias digitales del estudiante.

Por ello, resulta interesante valorar las creencias y actitudes que los profesores de educación superior de Colombia poseen sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la práctica pedagógica, en especial en el aprendizaje significativo, pues de ellas deriva su percepción como docente, lo cual influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, surge el objetivo general de diseñar y validar un instrumento para medir la percepción docente respecto a las TIC y su impacto en el aprendizaje significativo en el ámbito de las instituciones de educación superior de Colombia. Se comenzó por categorizar y describir los elementos propios de las TIC que favorecen el aprendizaje significativo en los estudiantes; se siguió por identificar y describir las principales variables actitudinales de competencia presentes en los docentes que repercuten de manera directa en el proceso de enseñanza con mediación de las TIC en procura de un aprendizaje significativo; se continuó por identificar y describir los principales elementos pedagógicos y del entorno físico que afectan el uso de las TIC en el ámbito de la educación superior en Colombia.

Como resultado, se diseñó un instrumento que permitiera evaluar las actitudes y creencias de los docentes en relación con las TIC en la práctica pedagógica y su impacto en el aprendizaje significativo en el ámbito de las instituciones colombianas de educación superior. Y se validó el instrumento elaborado.

En consecuencia, la investigación propuesta cobra relevancia práctica a partir del contraste que se obtiene con el diseño y la aplicación de un instrumento que permita determinar creencias, actitudes y perspectivas del acceso a los estudios pedagógicos vinculados con el uso de la tecnología educativa, bien sea mediante el análisis del fenómeno de estudio o desde la perspectiva de la capacidad operativa y el acceso a una comunidad académica de la educación superior de Colombia.

De acuerdo con las nuevas tendencias en investigación y los paradigmas establecidos en los últimos años, para el desarrollo de este estudio se implementó un diseño mixto, puesto que fue necesario aplicar instrumentos cualitativos y cuantitativos, lo que hizo evidente la aplicación de un diseño dominante o principal en el que se lleva a cabo una perspectiva en este caso cualitativa, sometida a revisión por un lingüista, y posteriormente la aplicación de un instrumento cuantitativo para el cual se utilizó el alfa de Cronbach con el fin de dar continuidad al resultado desde la técnica AFE.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

Dentro de la construcción de la sociedad del conocimiento, el uso de las TIC en el ámbito educativo depende de una variedad de factores, entre los que se destaca el papel del docente en la mediación del aprendizaje, pues su rol es promover y fortalecer las competencias digitales que sus estudiantes requieren para alcanzar capacidades que les permitan avanzar satisfactoriamente; por ello es imprescindible implementar estas herramientas con la finalidad de alcanzar las competencias y capacidades deseadas. El objetivo general del estudio fue crear y validar un instrumento para valorar la percepción docente respecto al uso de las TIC en la práctica pedagógica y su impacto en el aprendizaje significativo en el ámbito de las instituciones de educación superior colombianas.

Como expresan Poveda y Cifuentes (2020), «el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje ha cobrado importancia en la educación superior debido a los cambios metodológicos y los retos que estas herramientas traen consigo para enfrentar otras formas de comunicación y acceso al conocimiento» (p. 96).

En consecuencia, es imprescindible que las propias instituciones y los docentes rompan las barreras de la enseñanza tradicional y trasciendan hacia una práctica pedagógica de nuevas tendencias, pues la evolución y los cambios tecnológicos de los últimos tiempos generan grandes exigencias.

Según Engen (2019), «no solo tienen que ver con la adopción de nuevas tecnologías digitales a medida que se introducen y están a disposición del sector educativo, sino también con la comprensión de las dimensiones política y cultural de las TIC» (p. 9), con relación a las instituciones educativas y la propia sociedad.

En Colombia, la incorporación de las TIC en la educación superior ha pasado a través de las políticas del Estado y ha llegado directamente a las

universidades y sus profesores. Sin embargo, en la labor docente persisten las dificultades vinculadas a su uso didáctico, pues falta la claridad necesaria para desarrollar correctamente un proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las tecnologías y se pierden los beneficios que ofrecen dentro de ese proceso.

Sevilla et al. (2015) plantean que «las TIC constituyen un abanico de soluciones muy amplio. Incluyen las tecnologías para almacenar información y recuperarla después, enviar y recibir información de un sitio a otro, o procesar información para poder calcular resultados y elaborar informes» (p. 576); sin duda, son de gran utilidad en el ámbito educativo. Aunque, según Arancibia et al. (2020), los profesores no tienen la preparación formal para actuar en entornos virtuales de educación en los que la base son las TIC.

Esta es una problemática que no solo consiste en el acceso a los recursos tecnológicos en el ámbito universitario colombiano ni en la capacitación de docentes y estudiantes para manejar las tecnologías en el entorno académico, sino que también depende de la percepción y comprensión de los profesores acerca de la utilidad de las herramientas, según su pertinencia didáctica, como medios para construir nuevos conocimientos.

2.1. Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo, según Ausubel (1973), se produce cuando los nuevos conocimientos se incorporan de forma sustancial a la estructura cognitiva y los conocimientos previos del individuo se relacionan e interaccionan con los nuevos. La nueva información adquiere significado si interactúa con la estructura cognitiva y no se acumula en la estructura cognitiva de forma arbitraria.

En este sentido, el proceso de aprendizaje pasa a ser más activo y su significación depende de los recursos cognitivos del estudiante.

En palabras de Ausubel (2000), el aprendizaje significativo es aquel «en el que los docentes crean un entorno de instrucción en el que los alumnos entienden lo que están aprendiendo, es el que conduce a la transferencia y sirve para utilizar lo aprendido en nuevas situaciones» (p. 96), y, por presentarse en un contexto diferente, el estudiante centra su atención en comprender más que en memorizar.

Dentro de los ambientes virtuales, el aprendizaje significativo se muestra a través de la búsqueda de significados dentro de los conocimientos sociales, por ende, una de las estrategias más adecuadas, de acuerdo con Reyero (2019), son los proyectos con interacción en el mundo digital,

puesto que cuanto más práctica sea la metodología didáctica, se traslada la realidad al aula para dirigir el aprendizaje a las fuentes instintivas del ser humano, como la experimentación y la observación, y favorecer el alcance de un verdadero aprendizaje significativo, mediante el enriquecimiento que facilitan las TIC.

En este orden de ideas, la teoría propuesta por Ausubel (1976) requiere la implementación de prácticas pedagógicas que favorezcan la interactividad, situación ilimitada si se aplica el uso de las TIC, ya que las mismas permiten al usuario una interacción total, pues no solo permiten la elaboración de mensajes, sino también decidir la secuencia de información a seguir, establecer ritmo, cantidad y complejidad de la información que se desea y elegir el tipo de código para establecer relaciones con la información para la construcción del conocimiento.

2.2. Actitudes, percepciones y creencias de los docentes en relación con el uso de las TIC

En respuesta a la internacionalización del currículo, el Estado, junto con las universidades, debe ajustar sus diseños, planes y programas a estos nuevos requerimientos, tomando en consideración las potencialidades que ofrecen estas herramientas tecnológicas. Para ello es imperativo reconocer que el uso de las TIC en el aula recae sobre todo en el docente, quien no solo debe saber utilizarlas o aplicarlas dentro de su práctica pedagógica, sino que sus conocimientos también deben trascender hacia la comprensión de las potencialidades pedagógicas. En consecuencia, es importante que estas herramientas se implementen con plena consciencia de su utilidad y efectividad en el proceso formativo del estudiante; su implementación depende, sin duda, de las creencias y percepciones del docente acerca de la utilidad de estas.

Arancibia et al. (2020) expresan que las limitaciones de los docentes «se manifiestan en creencias, resistencias y actitudes negativas hacia las innovaciones pedagógicas, existe una persistencia en metodologías obsoletas de enseñanza y evaluación, una falta de percepción de la importancia de innovar al respecto y falta de capacidades técnicas en TIC» (p. 90). Por tanto, las creencias de los docentes sobre la enseñanza siguen siendo un factor determinante en las estrategias que utilizan en el aula. Como plantean Hernández et al. (2018), se debe generar un cambio frente a la concepción del uso de las TIC en cuanto a para qué y por qué utilizarlas en el aula, y Ferrada et al. (2021) afirman que «los procesos de enseñanza deberían conducir a una seria reflexión, por parte de los docentes, sobre la importancia de conocer el uso adecuado que se le debe dar a las TIC para lograr su integración en la educación» (p. 150).

En síntesis, cobra relevancia el desarrollo de acciones investigativas que permitan dar a conocer las actitudes, percepciones y creencias de los docentes en relación con el uso de las TIC, con instrumentos adecuados que permitan reconocer, valorar y fortalecer el uso de estas herramientas en el ámbito de la educación.

2.3. Instrumento para la valoración de la percepción del docente con respecto al uso de las TIC

Varios estudios han contribuido a la evaluación de este tipo de creencias; por ejemplo, Romero et al. (2020) valoraron la actitud del profesorado hacia las TIC a través de un instrumento de tres factores para medir determinada cualidad y profundizar en sus propiedades psicométricas como elemento fundamental para la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Echeverri (2020), a través de un cuestionario validado por 68 docentes, identificó el nivel de conocimiento de los profesores universitarios de una escuela profesional de odontología sobre el uso de las TIC, para describir los usos pedagógicos que les dan en su práctica académica.

Caicedo y Rojas (2014), mediante la aplicación de una encuesta, investigaron sobre las creencias y los conocimientos de los profesores acerca de la aplicación de las TIC en la enseñanza.

Ante los elementos que muestra el análisis de estas investigaciones en relación con la valoración de las creencias y actitudes que los docentes de educación superior poseen sobre las TIC, para desde la práctica pedagógica contribuir con el aprendizaje significativo, es importante indagar y contrastar dichos elementos en el ámbito de la educación universitaria colombiana, en la cual el acceso a la tecnología tiene limitaciones y el proceso de formación del profesor varía según la disciplina que administra, de modo que resulta interesante conocer cómo este contexto influye en la percepción del profesorado según el uso que hace de las tecnologías y su repercusión en el proceso educativo.

3 | MÉTODO

La metodología de este estudio responde a un nivel descriptivo de la investigación, definido por Sáez (2017) como aquel que busca describir una situación específica, se ocupa en especial del «qué es», sin entrar a detallar las causas. En este sentido, es esencial destacar que en el presente estudio no se buscó una explicación sobre el fenómeno, sino estudios

con instrumentos aplicados, su uso y pertinencia para la investigación, en la búsqueda de obtener una descripción global que posibilite en adelante diseñar un instrumento que les permita a los docentes valorar su propia práctica pedagógica al momento de utilizar las herramientas TIC en el mismo contexto o en contextos similares a la educación superior colombiana.

Para la categoría tiempo, la investigación se circunscribió a un diseño transeccional o transversal, definido por Hernández et al. (2014) como aquel en el que los datos se recolectan en un solo momento y en un tiempo único y cuyo propósito es describir variables o categorías y analizar su incidencia e interrelaciones en un momento específico. En este caso, tanto la recolección de la información del estado del arte (artículos científicos) como la información resultante de las entrevistas realizadas a los profesionales expertos se llevaron a cabo al inicio de 2020.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, en la investigación se articularon dos elementos fundamentales y se generó una unidad hermenéutica. Como señala Sáez (2017), la hermenéutica busca «determinar el significado exacto de las palabras de un texto, que expresan un pensamiento» (p. 14).

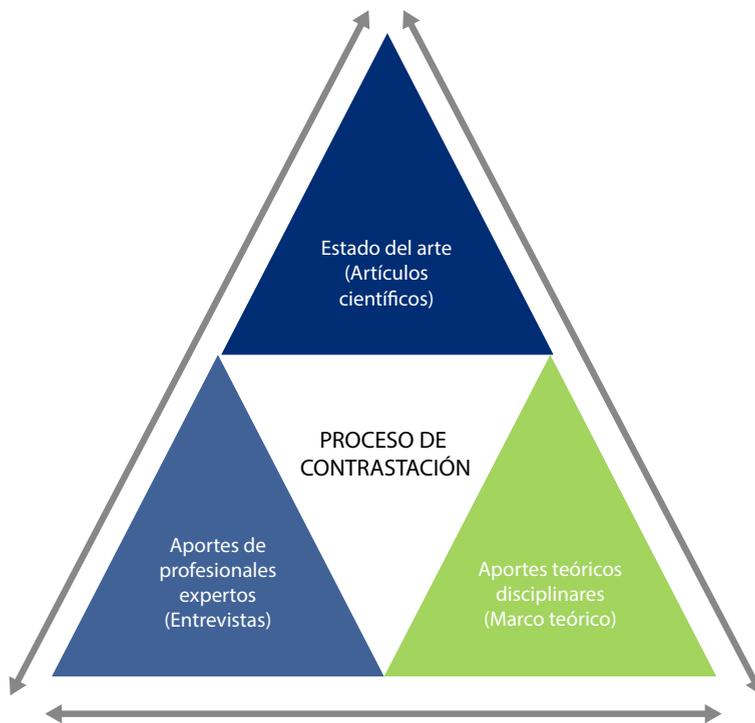
El paradigma que se asumió es el fenomenológico, que articulado a la hermenéutica focaliza la mirada en la búsqueda de significados, como plantea Fuster (2019): «este enfoque está centrado en cómo los individuos comprenden los significados de la experiencias vividas» (p. 204); esto con la finalidad de analizar las percepciones de los docentes y el impacto en el aprendizaje significativo de los estudiantes con el uso de las TIC en la práctica educativa, y depurar estadísticamente el instrumento que se diseñó como resultado de dicho análisis.

De acuerdo con el enfoque cualitativo, se aplicó una entrevista a los profesionales expertos y se exploró, recolectó, seleccionó, analizó-interpretó, comparó y sintetizó la información proveniente de los artículos de investigación referidos a la valoración de las herramientas de las TIC para el logro del aprendizaje significativo en estudiantes de la educación superior colombiana.

A partir de los resultados obtenidos en esta etapa, se desarrolló una segunda fase de la investigación enfocada al estudio cuantitativo, pues allí se diseñó y validó un instrumento de tipo encuesta que permitió a los docentes de educación superior verificar si en verdad el manejo que realizan de las herramientas TIC está orientado al logro de un aprendizaje significativo en los estudiantes de sus asignaturas, sin importar el programa académico adscrito y el curso desarrollado.

La confiabilidad del proceso investigativo de acuerdo con Sáez (2017), constituye «la precisión y estabilidad de la información y del procedimiento de medición, se trata de analizar y controlar errores al obtener la información con una técnica» (p. 97). Por ende, para los efectos de este estudio, la confiabilidad se basó en un proceso de triangulación entre los tres componentes de esta investigación: a) el aporte de los profesionales expertos, proveniente de las entrevistas aplicadas a estos actores sociales; b) el estado del arte, y c) los aportes teóricos disciplinarios, tal como se muestra en la Figura 1.

Figura 1 | Proceso de triangulación del estudio



Nota: Elaboración propia.

3.1. Fases de la investigación

Para los fines de la investigación se desarrollaron las fases que se detallan a continuación.

3.1.1. Revisión detallada de la literatura disponible

Se procedió a revisar las bases y los elementos teóricos que consolidaron el diseño y la construcción del instrumento para la valoración.

Se estructuró el instrumento a partir de una tabla que permitió reconocer las dimensiones y transformarlas en preguntas. Las dimensiones se obtuvieron mediante la triangulación de las bases teóricas de la investigación y la recolección de datos empíricos derivados de la etapa cualitativa.

3.1.2. Revisión por lingüista y juicio de expertos

El primer borrador fue revisado por un profesional que ajustó las formas gramaticales de acuerdo con el contexto del estudio.

De allí se desarrolló una segunda versión que fue llevada a juicio de expertos. Se seleccionaron siete especialistas con sólida formación académica y gran experiencia laboral en educación superior, ellos realizaron la revisión de pertinencia y adecuación del instrumento basado en el método Lawshe (1975), quien según Pedrosa et al. (2013) «propone uno de los índices más conocidos de todos los desarrollados en este campo, índice de validez de contenido (IVC)» (p. 8). Los criterios para la validez de contenido fueron: esencial, útil pero no esencial, y no necesario. Este método requiere la unicidad de acuerdos entre los panelistas, lo que invalida una gran cantidad de ítems si existe algún juez en desacuerdo, es decir, los ítems pueden ser desechados.

En ese sentido, Tristán-López (2008) señala que en la evaluación realizada a cada ítem debe considerarse por lo menos el 50 % de acuerdos en el criterio «esencial» de manera que en los ítems pueda ser considerada la validez de contenido. Es así como en este estudio se supuso la modificación planteada por Tristán-López (2008) para resolver la dificultad de no contar con un gran número de jueces evaluadores con acuerdos muy fuertes entre ellos.

3.1.3. Validez facial

Se realizó una prueba piloto tomando como muestra a cinco profesores con trayectoria universitaria, formación como especialistas, magísteres y doctores en distintas áreas del conocimiento, con experiencia no menor a cinco años. Los criterios considerados fueron: claridad, precisión y comprensión. Allí se tomó en cuenta la aplicación del consentimiento informado para el pilotaje.

3.1.4. Validez de constructo

Este paso permitió evaluar los ítems mediante la técnica de AFE, con el método de componentes principales con rotación ortogonal, a fin de reducir la dimensionalidad y extraer los factores que expliquen la mayor parte de la varianza total del instrumento. Una vez establecidos los factores, se procedió a aplicar la técnica de AFC con el objeto de validar los factores y sus respectivas cargas que se obtuvieron en AFE con lo establecido en teoría respecto a la adecuación de las TIC en su implementación y su impacto en el aprendizaje significativo.

4 | RESULTADOS

Este apartado da a conocer el proceso de diseño y validación del cuestionario que permite la valoración de creencias y actitudes sobre las TIC para la práctica docente y su impacto en el aprendizaje significativo, ya que estas cualidades representan un factor fundamental para el éxito de la implementación efectiva de las tecnologías en el contexto del aula, es por ello que resulta valioso para los docentes conocer y estudiar, con claridad de conciencia, las TIC y los elementos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación superior colombiana.

El aprendizaje significativo representa un aspecto trascendental a considerar para el desarrollo de prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías; en tal sentido, los profesores desde sus creencias y actitudes reconocen el impacto que genera la tecnología en la significatividad del aprendizaje, para adoptarlas y adaptarlas a su quehacer docente.

Como parte del diseño del instrumento, el procedimiento incluyó los elementos que se detallan y describen a continuación.

4.1. Estructuración del instrumento

A partir de la triangulación del marco teórico, estado del arte y datos empíricos derivados de la etapa cualitativa, se diseñó un conjunto de dimensiones iniciales a partir de las cuales se crearon los ítems. De las dimensiones se destacan: TIC como herramientas de trabajo colaborativo, actitud potencialmente significativa, formación tecnológica permanente, experiencia profesional, actitud frente a las TIC, competencias generales y competencias tecnológicas, entre otras que fueron descartadas en el transcurso de la investigación.

Estas dimensiones iniciales fueron analizadas y descartadas, según lo que se necesitaba evaluar, por lo cual se rediseñaron y agruparon las que presentaban similitud en cuanto a lo que describían. Así surgieron las siguientes consideraciones. La capacidad de digitalización se unió con la facilidad de acceso y uso ubicada en aspectos físicos, dado que la primera recoge la digitalización para facilitar uso y distribución. La conectividad se fusionó con las condiciones de infraestructura y recursos ubicadas en aspectos físicos, dado que esta última considera los factores de conectividad. La actitud potencialmente significativa, localizada en elementos técnicos/tecnológicos, se unificó con la actitud frente a las TIC ubicada en actitud profesoral y estudiantil.

En el caso de la formación tecnológica permanente, se agrupó con la capacitación ubicada en aspectos físicos, pues ambas refieren las mismas necesidades presentes en los docentes. La disponibilidad de equipos se agrupó en la dimensión disponibilidad de las TIC ubicada en aspectos físicos, pues ambas refieren las mismas carencias. La forma de aprendizaje fue una fusión entre condiciones cognitivas y estilo de los estudiantes, ya que este último contempla a las primeras. Asimismo, se eliminaron las dimensiones competencias generales y experiencia profesional. Tras ajustar estas dimensiones, se establecieron 19 dimensiones a partir de las cuales se generaron 90 ítems que posibilitan la evaluación de las TIC y su impacto en el aprendizaje.

El instrumento consideró una escala tipo Likert que mide el grado en que el encuestado está de acuerdo o en desacuerdo con lo consultado. Al respecto, Capilla et al. (2020) mencionan que esta escala es adecuada en el diseño de instrumentos, pues «cada persona debe expresar su grado de creencias en relación con cada situación y cada decisión facilita la aplicación y corrección del instrumento» (p. 13).

La elección de esta escala de puntuación va en concordancia con la facilidad y sencillez para el diseño, así como para el manejo de los datos resultantes. Las opciones consideradas son: 1, totalmente en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, indeciso; 4, de acuerdo y 5, totalmente de acuerdo. Luego organizados las dimensiones, los ítems y las instrucciones, se estructuró el instrumento en su versión inicial.

4.1.1. Revisión lingüística y gramatical del instrumento

Esta versión inicial del instrumento fue sometida a un proceso de revisión gramatical mediante la colaboración de una profesora especialista en el área de lengua española. Se concluyó que los ítems del cuestionario estaban bien redactados, con cohesión y coherencia, y que mantenían una

linealidad semántica y sintáctica. Se hicieron las correcciones pertinentes con el ajuste de la concordancia de número adecuada, y se generó una nueva versión del instrumento.

4.1.2. Validez de contenido a través del juicio de expertos (método Lawshe)

Esta versión fue evaluada por los siete profesores seleccionados según los parámetros establecidos, a fin de determinar la validez de contenido. Se usó el método Lawshe (1975) mediante los ajustes establecidos por Tristán-López (2008). Los criterios utilizados para determinar la validez de contenido de los ítems según Lawshe fueron: esencial, útil pero no esencial, y no importante.

A través de este método se determinó un índice cuantitativo que permitió abordar la validez de contenido del instrumento. A tal efecto, la razón de validez propuesta por Lawshe utiliza la siguiente expresión:

$$RVC = \frac{ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}, \text{ donde}$$

ne = cantidad de jueces que concuerdan con el criterio de esencial y

N = cantidad total de jueces

El coeficiente resultante de aplicar la fórmula genera un valor que oscila entre -1 y +1, en este caso si el valor de RVC es negativo, indica que el acuerdo está por debajo de la mitad de los jueces. Si RVC es positivo indica que más de la mitad de los jueces está de acuerdo. Si RVC es nulo, indica que exactamente la mitad está de acuerdo. Una vez calculados los RVC de todos los ítems, se procede a calcular el índice de validez de contenido (IVC); es decir, se calcula la media de los RVC aceptados, lo cual, de acuerdo con Tristán-López (2008), se interpreta como la concordancia entre la capacidad solicitada en un dominio específico y el desempeño solicitado en la prueba que trata de medir dicho dominio (Tristán-López, 2008). La fórmula utilizada para su cálculo es:

$$IVC = \frac{\sum_{i=1}^M RVC_i}{M}, \text{ donde}$$

Ne = cantidad de acuerdos en el criterio de esencial y

N = cantidad total de jueces

La primera versión del instrumento contentiva de 90 ítems generados a partir del análisis cualitativo fue sometido al proceso de validación de contenido, por lo que se les entregó a los jueces el cuestionario junto con el instrumento que permite evaluar la esencialidad. Después, se calculó la razón de validez de contenido (RVC y RVC') para cada uno de los ítems; una vez obtenidos los valores de RVC y RVC', se estimó el índice de validez de contenido de toda la prueba (IVC), descrito en el modelo de Lawshe (Tristán-López, 2008).

Es importante reseñar que al aplicar el modelo de Lawshe en diversos ítems del cuestionario, los coeficientes RVC no obtienen unicidad de criterios en torno al valor de aceptación; es decir, los siete jueces no concuerdan en el criterio de esencial, de manera tal que el ítem pueda ser aceptado. En este caso, los ítems tendrían que ser descartados por no tener un RVC aceptable; no obstante, al aplicar la corrección planteada por Tristán-López, los ítems obtuvieron una puntuación mayor al valor mínimo requerido (.58). En tal sentido, se consideró la variante de Tristán-López para definir los ítems del cuestionario.

Luego de calcular el coeficiente Lawshe y la variante Tristán-López, se evidenció que los ítems de las dimensiones interactividad de las TIC, acceso instantáneo de las TIC, capacidad de digitalización, autonomía del aprendizaje, material potencialmente significativo, competencia didáctica, condiciones de infraestructura y recursos TIC, soporte teórico pedagógico de las TIC y dimensión docente como factor clave fueron suficientemente valorados; por consiguiente, todos sus ítems fueron considerados como válidos para formar parte del cuestionario.

No obstante, las dimensiones interactividad de las TIC, las TIC como herramientas de trabajo colaborativo, actitud frente a las TIC, competencia tecnológica, formación tecnológica permanente, disponibilidad de herramientas TIC, apoyo institucional y gubernamental, condiciones cognitivas y estilo de los estudiantes, integración de las TIC en el currículo y estrategias creativas e innovadoras presentaron ítems cuyos coeficientes RVC' estaban por debajo de .58, lo que implicó su exclusión del cuestionario.

Mediante la aplicación de la fórmula para obtener el índice de validez de contenido (IVC) del instrumento, la razón de validez de contenido de todos los ítems arrojó un promedio de .44 considerando todos los ítems y un valor de .78 (IVC') tomando en cuenta solamente los ítems cuyo valor de RVC' fue superior a .58.

Al descartar los ítems que no eran aceptables, la validez global del instrumento (IVC) se ubicó en un 78 % de aceptabilidad, por lo que se procedió a eliminar los ítems del instrumento que no eran aceptables (4,

15, 16, 27, 28, 29, 31, 35, 37, 40, 50, 57, 58, 64, 65, 67, 68, 69, 78 y 90). Por consiguiente, el cuestionario quedó conformado por 70 ítems. En cuanto a la coherencia y la pertinencia, en relación con los ítems aceptados, los valores proporcionales se ubicaron entre .71 y 1, con un promedio de .96 de coherencia y .95 de pertinencia, lo que presume que el instrumento tiene una alta coherencia, así como una alta pertinencia. Además, en los instrumentos utilizados para la validación, los jueces emitieron una serie de observaciones que se debían seguir para garantizar la utilización efectiva del instrumento que evalúa la adecuación de herramientas TIC en la práctica docente y su impacto en el aprendizaje significativo.

Los jueces hicieron observaciones acerca del instrumento, como descartar la posibilidad de unificar o eliminar algunos ítems por considerarlos innecesarios para el logro del fin último. Así, los ítems 8 y 9; 22 y 23; 33 y 34; 55 y 56 se fusionaron, dadas las coincidencias de su propósito general; del mismo modo se eliminaron los ítems 44 y 51 por considerarse que podían ser inferidos a partir de los ítems anteriores. En síntesis, se dejaron a un lado seis ítems, y el instrumento quedó con 64 ítems.

4.1.3. Validez facial

Para este proceso se consideró el criterio de permanencia de los ítems en el instrumento, el cual se corresponde con la proporción de respuestas claras, precisas o comprensibles emitidas por los jueces sobre cada ítem; es decir, el acuerdo positivo respecto a la claridad, precisión y comprensión del ítem en el instrumento.

El cálculo de la proporción se resume en la fórmula:

$$P = P = \frac{\sum_{i=1}^M RP_i}{M}, \text{ donde}$$

RP_i = cantidad de respuestas claras, precisas o comprensibles

M = total de respuestas del ítem

Los ítems con una proporción de claridad, precisión o comprensión igual o por debajo del 60 % no fueron lo suficientemente adecuados para el logro de los objetivos propuestos en la investigación; por consiguiente, fueron descartados. Luego de analizar los resultados de la validación facial en cuanto a claridad, precisión y comprensión, se descartaron los ítems 16, 24, 25, 46, 47, 50, ya que no contribuían con el logro claro, preciso y comprensible del propósito general del instrumento, que al final quedó con 58 ítems.

4.1.4. Confiabilidad y análisis de ítems del instrumento

La nueva versión del instrumento fue sometida a una prueba piloto con 40 sujetos representativos de la muestra a fin de determinar su confiabilidad. Durante su aplicación, dos encuestados hicieron algunas observaciones que se tomaron en cuenta para la nueva versión. Los cambios experimentados no afectaron la correlación de los ítems, ya que, al aplicar el instrumento, se determinó la confiabilidad mediante la coherencia interna; en el análisis se observó que los ítems presentaban medias por encima de 4, exceptuando los ítems 12, 13, 33 y 50.

La fiabilidad del instrumento se obtuvo mediante el estadígrafo alfa de Cronbach, el cual arrojó un valor de .973, que indica la pertinencia y correlación de los ítems dentro de este instrumento. Según Ruiz (2013), un nivel de fiabilidad de entre .81 y 1.00 se considera muy alto. En tal sentido, fue posible afirmar que el instrumento era confiable para su aplicación. Al realizar un análisis por ítem, se apreció un conjunto de ítems con medias elevadas (encima de 4.5) y dispersión por debajo de .749; por consiguiente, los ítems con estas características fueron descartados. Al finalizar esta fase, el instrumento constaba de 43 ítems.

4.1.5. Validez de constructo

Se realizó un AFE. En un inicio, el indicador Kaiser-Meyer-Olkin obtuvo un valor de .953, lo que indicó que los datos de la muestra eran adecuados para el estudio. La prueba de esfericidad de Barlett arrojó un valor por debajo de .05 (.01), que indicó de que el AFE se podía aplicar.

Dado que las correlaciones entre los ítems se ubicaban en el intervalo -.136 y .787, y solo un grupo minoritario de ítems se encontraba por encima de .7, se realizó un análisis de componentes principales con rotación ortogonal (varimax). En tal sentido, se eliminaron los ítems que presentaban cargas factoriales inferiores a .4 y que no se agrupaban en torno a ningún factor, así como aquellos que no se agrupaban en un factor con por lo menos tres ítems.

En la búsqueda óptima de la solución rotada se descartaron cuatro ítems, pasando de una solución inicial de ocho componentes a una solución de seis componentes en la cual los ítems se ajustan de mejor manera. Al final, se aprecian seis factores con sus respectivos ítems. Se distingue el factor 1 compuesto por ocho ítems (40, 41, 35, 39, 42, 37, 36 y 43), el 2 integrado por nueve ítems (11, 12, 5, 13, 14, 21, 1, 23 y 15), el 3 contentivo de ocho ítems (29, 25, 22, 10, 27, 3, 16 y 4), el 4 con seis ítems (31, 32, 28,

30, 33 y 34), el 5 integra cinco ítems (17, 20, 18, 7 y 19) y el factor 6 cuenta con tres ítems (9, 8 y 6), tal como se observa en la Tabla 1.

En la solución final se aprecian los autovalores superiores a 1, lo cual determina la existencia de seis factores. Esta solución convergió en 10 interacciones y explica el 68.01 % de la varianza.

Tabla 1 | Ponderaciones en el AFE. Resumen de varianza explicada

	Factor					
	1	2	3	4	5	6
Autovalor	19.196	2.234	1.715	1.33	1.03	1.00
Varianza explicada	49.22	5.72	4.39	3.42	2.64	2.58
Ítem	Cargas factoriales					
40	.724					
41	.701					
35	.669		.407			
39	.657					
42	.647					
37	.565		.401			
36	.553					
43	.482				.468	
11		.796				
12		.642				
5		.637				
13		.586				
14		.554				
21		.528	.416			
1		.511	.414			
23		.448		.413		
15		.420	.406			
29			.697			
25			.642			
22			.628			

(Continuación)

	Factor					
	1	2	3	4	5	6
10			.627			
27	.433		.586			
3			.478			
16	.425	.418	.466			
4		.439	.446			
31				.788		
32				.763		
28				.736		
30				.707		
33				.696		
34	.489			.500		
17					.759	
20					.621	
18		.422			.525	
7		.447			.516	
19		.460			.516	
9			.412			.683
8						.679
6	.410					.429

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Varimax con Kaiser; la rotación ha convergido en 10 iteraciones.

Finalmente, tomando en cuenta los valores establecidos según la varianza, el instrumento quedó conformado por 31 ítems, como se muestra en Tabla 2.

Tabla 2 | Dimensión e ítems

Ítems	Dimensión					
	Estrategias didácticas mediadas por TIC	Herramientas TIC como mediadoras de aprendizaje	Condiciones para la enseñanza universitaria con TIC	Apoyo institucional para el uso de TIC	Actitud frente a las TIC como herramientas para el aprendizaje	Condiciones para el uso de las herramientas TIC
1	Las herramientas TIC utilizadas en su práctica docente facilitan la interacción con los estudiantes y entre los estudiantes.					
2	En su práctica docente, utiliza herramientas TIC que posibilitan a sus estudiantes realizar actividades en cualquier lugar y a cualquier hora.					
3	La flexibilidad temporal y espacial de las TIC facilita el aprendizaje significativo en sus estudiantes.					
4	Las herramientas TIC que utiliza en la práctica docente son de fácil uso.					
5	Las herramientas TIC que utiliza en la práctica docente son de fácil acceso.					
6	Las herramientas TIC que utiliza generan ambientes de aprendizaje que promueven el trabajo en equipo.					
7	Las actividades realizadas mediante las herramientas TIC permiten evidenciar un progreso del dominio del conocimiento de los estudiantes.					
8	Las herramientas TIC que utiliza en las clases potencian el aprendizaje autónomo y autorregulado del estudiante.					
9	Las actividades planificadas en el curso, la asignatura o materia facilitan la apropiación del dominio tecnológico.					
10	Los materiales didácticos (sustentados en herramientas TIC) que utiliza tienen relación con los conocimientos previos de los estudiantes.					

(Continuación)

Ítems	Dimensión					
	Estrategias didácticas mediadas por TIC	Herramientas TIC como mediadoras de aprendizaje	Condiciones para la enseñanza universitaria con TIC	Apoyo institucional para el uso de TIC	Actitud frente a las TIC como herramientas para el aprendizaje	Condiciones para el uso de las herramientas TIC
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						

(Continuación)

Ítems	Dimensión					
	Estrategias didácticas mediadas por TIC	Herramientas TIC como mediadoras de aprendizaje	Condiciones para la enseñanza universitaria con TIC	Apoyo institucional para el uso de TIC	Actitud frente a las TIC como herramientas para el aprendizaje	Condiciones para el uso de las herramientas TIC
20	Usted dispone de conexión a internet en su casa.					
21	La universidad presenta espacios adecuados para el trabajo con las herramientas tecnológicas.					
22	La universidad dispone de recursos económicos que garantizan la actualización del parque tecnológico.					
23	La universidad donde labora garantiza el asesoramiento en materia tecnológica por parte de expertos en pedagogía y tecnología.					
24	La aplicación de las herramientas TIC en la universidad está orientada hacia la consecución de fines educativos.					
25	El uso de las tecnologías en la educación universitaria requiere de un sustento teórico pedagógico.					
26	Al usar las TIC en la universidad tiene en cuenta el diseño curricular.					
27	Selecciona y aplica las herramientas TIC según las funciones y posibilidades educativas que tienen.					
28	Como docente universitario facilita recursos mediados por tecnologías para la elaboración y exploración de nuevos conocimientos.					
29	El docente universitario enfrenta el reto de incorporar las TIC en sus clases.					

(Continuación)

Ítems	Dimensión					
	Estrategias didácticas mediadas por TIC	Herramientas TIC como mediadoras de aprendizaje	Condiciones para la enseñanza universitaria con TIC	Apoyo institucional para el uso de TIC	Actitud frente a las TIC como herramientas para el aprendizaje	Condiciones para el uso de las herramientas TIC
30	Utiliza estrategias creativas mediadas por TIC que faciliten el aprendizaje significativo en los estudiantes.					
31	Es necesario el uso de nuevas estrategias didácticas mediadas por TIC para atender las necesidades e intereses de los estudiantes.					

La medición de estos aspectos proporcionará al docente indicios claros acerca de la posición asumida frente al uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo cual el instrumento permite determinar las actitudes y creencias que los docentes poseen en relación con las TIC.

5 | CONCLUSIONES

A partir del diseño del instrumento es posible evaluar las creencias, actitudes y percepciones del profesorado con respecto al uso de las TIC, y su impacto en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Se concluye que la fase inicial de transición de la dimensión al ítem, surgida de la validación realizada a través de los actores involucrados en el proceso y seleccionados de las IES, permitió reconocer inicialmente las dimensiones y cómo transformarlas en preguntas. La revisión de un lingüista y el juicio de siete expertos fueron significativos para ajustar las formas gramaticales de los ítems que contendría el instrumento.

Al respecto, el uso de este tipo de instrumentos para la valoración de creencias, actitudes y percepciones del docente en el ámbito de la educación universitaria permitirá determinar el grado de influencia que ejercen sobre el proceso de planificación, enseñanza y evaluación dentro del aula,

lo cual, a su vez, puede tener repercusión en el desempeño estudiantil y en el aprendizaje. El estudio de esas actitudes y creencias permitirá analizar el rol docente desde la perspectiva de un profesor que busca el fortalecimiento de sus competencias cognitivas y digitales, a través de un proceso de formación permanente que le permita adquirir y perfeccionar habilidades tecnológicas que lo habiliten para realizar propuestas concretas en su desarrollo profesional.

Dentro de las implicaciones prácticas del desarrollo de la investigación se destacó la metodología mixta, bajo la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas de recolección de información, como una estrategia novedosa para crear un instrumento que se fundamentó en un inicio en la revisión exhaustiva de la literatura, en relación con las variables actitudinales y de competencia, así como de los aspectos pedagógicos y de entorno físico que intervienen en el uso y la implementación de las TIC para el logro de un aprendizaje significativo. De igual manera, las variables actitudinales, de competencias, presentes en los docentes y estudiantes que repercuten en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las TIC, sirvieron como base para realizar la triangulación que permitió construir cada una de las dimensiones que facilitaron el diseño de cada ítem que conformó el instrumento de valoración.

Además, en el aspecto meramente cuantitativo, los métodos utilizados para determinar la confiabilidad y validez del instrumento se basaron en la validación de expertos y desde el punto de vista estadístico, a través del AFE y del análisis factorial confirmatorio, ratificaron la pertinencia y adecuación de la información utilizada para diseñar los ítems que permitirían establecer la percepción docente para valorar el uso de las TIC en la práctica pedagógica y su impacto en el aprendizaje significativo, en el contexto de las instituciones colombianas de educación superior.

De gran relevancia dentro del diseño estuvo la técnica de AFE, realizada a través del método de componentes principales con rotación ortogonal, pues mediante ella se extrajeron los factores que explican la mayor parte de la varianza total del instrumento y simplificar la interpretación de los factores que declaran el constructo a evaluar. Con el AFE se logró reducir la dimensionalidad a seis dimensiones que agrupan 31 ítems con un 68.01 % de la varianza explicada para medir las creencias, actitudes y percepciones de los docentes en relación con el uso de las TIC y su impacto en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Contribución de autores

Conceptualización: L.P.; metodología: L.P.; validación: L.P.; análisis formal: L.P.; investigación: L.P.; escritura (borrador original): L.P.; escritura (revisión y edición): L.P., J.S., V.M.; visualización: L.P.; supervisión: L.P., J.S., V.M.; administración del proyecto: L.P.

6 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, M. L., Cabero, J., & Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación Universitaria*, 13(3), 89-100. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000300089>
- Ausubel, D. P. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. El Ateneo.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Springer Dordrecht.
- Caicedo, A., & Rojas, T. (2014). Creencias, conocimientos y usos de las TIC de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 17(3), 517-533. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781007.pdf>
- Capilla, E., Cubo, S., & Gutiérrez, P. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar los comportamientos phubbing. *Relieve*, 26(2), 1-15. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.2.16955>
- Echeverri, L. (2020). Conocimiento y usos pedagógicos de las tecnologías de la información y comunicación por parte de docentes universitarios [Tesis de maestría, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. <https://cutt.ly/bwqu4Mdq>
- Engen, B. (2019). Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies. [Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes]. *Comunicar*, 61, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Ferrada, V., González, N., Ibarra, M., Ried, A., Vergara, D., & Castillo, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, 6, 144-168. <https://bit.ly/3hqRZDd>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Revista Propósitos y Representaciones*, 7, 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (sexta edición). McGraw-Hill Interamericana Editores.

- Hernández, R., Orrego, R., & Quiñones, S. (2018). Nuevas formas de aprender: la formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 671-701. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Pedrosa, I., Suárez, J., & García, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Picado-Arce, K., Matarrita-Muñoz, S., Núñez-Sosa, O., & Zúñiga-Céspedes, M. (2021). Drivers for the development of computational thinking in Costa Rican students. [Facilitadores del desarrollo del pensamiento computacional en estudiantes costarricenses]. *Comunicar*, 68, 85-96. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-07>
- Poveda, D., & Cifuentes, J. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación Universitaria*, 13(6), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600095>
- Reyero, S. M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 12, 111-127. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.244>
- Romero, S., Guillén, F., Ordóñez, X., & Mayorga M. (2020). Desarrollo y estructura factorial de un instrumento de actitud hacia el uso de la tecnología para la enseñanza y la investigación en docentes universitarios. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 16, 85-111. <https://bit.ly/3AIeQ4Y>
- Ruiz, C. (2013). Instrumentos y técnicas de investigación educativa: un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos. *DANAGA Training and Consulting*. Tercera edición.
- Sevilla Caro, M., Salgado Soto, M. del C., & Osuna Millán, N. del C. (2015). Envejecimiento activo. Las TIC en la vida del adulto mayor. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 574-587. <https://r.issu.edu.do/pz>
- Sáez, J. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6(1), 37-48. <https://bit.ly/3AIR9t5>

Los dominicanos en la educación superior de la ciudad de Nueva York, 2000-2019

Dominicans in New York City Higher Education, 2000-2019

 **Julián Antonio Valdés Ramírez**
Universidad Católica del Este
(UCADE)
República Dominicana
Julian.Valdes@ucade.edu.do

Resumen

El acceso a más y mejor educación constituye uno de los principales móviles de la migración dominicana a Estados Unidos. Teniendo en cuenta que la educación superior es el culmen de la educación formal, esta investigación levanta, sistematiza y analiza las estadísticas sobre matrícula, escolaridad y titulación terciaria de los dominicanos en la ciudad de Nueva York, y las compara con el desempeño de otros grupos étnicos y de origen hispano. El procesamiento y el análisis estadístico revelan un cambio significativo del progreso educativo de los dominicanos, que hasta esta investigación fue calificado como lento e insuficiente. Con una tasa de crecimiento de la matrícula terciaria superior al promedio, los dominicanos superaron el crecimiento de estadounidenses y de otros inmigrantes durante el período 2000-2019. Ese impulso los convirtió en el grupo de origen latino de la ciudad de Nueva York con más personas tituladas en educación superior.

Palabras clave: educación superior, educación técnica y profesional, estadísticas educacionales, Estados Unidos, indicadores educativos, inmigración, República Dominicana.

Abstract

Access to more and better education is one of the main motives for Dominican migration to the United States. Bearing in mind that Higher Education is the culmination of Formal Education, this research collects, systematizes, and analyzes the statistics on enrollment, schooling, and tertiary qualifications of Dominicans in New York City, and compares them with the performance of other ethnic and Hispanic groups. The processing and statistical analysis reveal a significant change in the educational progress of Dominicans, which until this investigation was described as slow and insufficient. With an above-average tertiary enrollment growth rate, Dominicans outpaced the growth of Americans and other immigrants during the 2000-2019 period. That momentum made them the group of Latino origin in New York City with the most people with Higher Education degrees.

Keywords: Dominican Republic, education indicators, educational statistics, higher education, immigration, technical and professional education, United States.

Recibido: 08 de marzo de 2023
Revisado: 11 de abril de 2023
Aprobado: 06 de mayo de 2023
Publicado: 15 de julio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp55-82>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Valdés-Ramírez, J. A. (2023). Los dominicanos en la educación superior de la ciudad de Nueva York, 2000-2019. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 7(2), 55-82. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp55-82>

1 | INTRODUCCIÓN

El estudio analiza la evolución de tres indicadores de suma relevancia para abordar el progreso educativo de la comunidad inmigrante dominicana de Estados Unidos: matrícula, escolaridad y titulación. Dado que existen múltiples estudios sobre el progreso de los inmigrantes dominicanos de los niveles Primario y Secundario (Aponte, 1999), este estudio se especializa en la educación superior.

La primera investigación longitudinal sobre el tema se realizó en 2004. Los profesores Hernández y Stevens Acevedo (2004), que analizaron los datos del Censo de Estados Unidos de los años 1980, 1990 y 2000, encontraron un lento progreso de los dominicanos en educación superior, comparado con el de otros grupos de inmigrantes. Quedaron convencidos de que la creciente tasa de deserción escolar en Nivel Secundario no auguraba una mejora inmediata de la matriculación y escolaridad terciaria de los dominicanos y sus descendientes, ni en Estados Unidos ni en la ciudad de Nueva York, asentamiento preferido por los quisqueyanos.

Diecinueve años después de esa investigación fundante, este estudio se propone arrojar luz sobre la evolución de los inmigrantes dominicanos y sus descendientes en la educación superior de Estados Unidos durante el período 2000-2019, con énfasis en la ciudad de Nueva York. Más en concreto, se pretende:

- a. Levantar y sistematizar las estadísticas sobre la evolución de la matrícula, escolaridad y titulación de la población dominicana de la ciudad de Nueva York.
- b. Analizar el comportamiento de esos indicadores según variables como sexo, edad, lugar de nacimiento, sector público o privado, etc.
- c. Confrontar el desempeño de los dominicanos en esos indicadores con el desempeño promedio y el de otros grupos étnicos y de origen latino.

Para la generación de los datos que sirven de base a los análisis de este estudio, se procesaron la base de datos del Censo de Estados Unidos (Censo de EE. UU.) del año 2000 y las bases de datos de la American Community Survey (ACS) de los años 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. La educación como móvil migratorio de los dominicanos

La migración es un fenómeno social complejo y multicausal en el que convergen diversos aspectos y niveles de la realidad en los órdenes económico, político y sociocultural, que expulsan (*push*) al migrante de su entorno y que lo atraen (*pull*) desde otro (Ravenstein, 1889). En el caso dominicano, las deficiencias del sistema educativo (Amargos, 2016; EDUCA, 2015; IDEICE, 2018; Valdés, 2016) y la esperanza de encontrar más y mejor educación en Estados Unidos figuran entre los principales expulsores y atractivos de los migrantes.

En los años setenta del siglo XX, Hendricks (1974) publicó el primer libro que en Estados Unidos y en idioma inglés se dedicó al estudio de la migración dominicana (Aponte, 1999, p. 72). Entre sus hallazgos está la gran importancia que confieren los padres dominicanos residentes en Nueva York a la educación de sus hijos. El autor considera que los padres dominicanos traen interiorizada desde República Dominicana la obligación de enviar a sus hijos a la escuela, por considerarlo parte de su rol de padres. El investigador explica esa aptitud con las siguientes palabras: «[...] in the Republic one of the parameters involved in social valuation is educational attainment; [de ahí que los inmigrantes dominicanos] place strong emphasis on school attendance for their children who are too young to work» (p. 131).

En esa misma década, una encuesta realizada en 1974 por la entonces Secretaría de Estado de Salud Pública de República Dominicana preguntó a migrantes dominicanos sobre su razón para migrar, y los resultados fueron los siguientes: 44.0 % argumentó motivos económicos (como el desempleo y la necesidad de tener mayores ingresos), 22.0 % motivos de estudios, 21.0 % reunificación familiar y 13.0 % por razones varias (Del Castillo & Mitchel, 1987, p. 41). Los investigadores Del Castillo y Mitchel no ocultan su asombro: «[...] resulta en cierto modo sorprendente la significación que en estos resultados tienen los estudios como razón para migrar» (1987, pp. 41-42). A fin de confirmar la certeza de esa encuesta, los autores procesaron los datos del Censo de Estados Unidos de 1980 y descubrieron también que en el mismo la educación de los hijos y la educación propia aparecen entre los principales motivos que alegan los dominicanos para migrar (p. 60).

En los años noventa del siglo XX, Grasmuck y Pessar (1991) comenzaron su libro con el siguiente párrafo:

The history of the Molinas, a three-generation Dominican family resident in New York City, illustrates a number of important features of the contemporary wave of Dominican immigration into the United States. Motivations behind Molina family members' decisions to leave Santo Domingo for New York between 1965 and 1981 included fear of political persecution, desire for marital reunification, greater economic opportunity, provision of child care for relatives, and opportunities for higher education. The history of the transplanting of three generations of Molinas demonstrates the difficulty of coming up with definitive answer to the deceptively simple question of why Dominicans leave their island to live and work in the United States.

(La historia de los Molina, una familia dominicana residente en la ciudad de Nueva York desde hace tres generaciones, ilustra varias características importantes de la ola contemporánea de inmigración dominicana hacia Estados Unidos. Las motivaciones de las decisiones de los miembros de la familia Molina de abandonar Santo Domingo para ir a Nueva York entre 1965 y 1981 incluían el temor a la persecución política, el deseo de reunificación marital, mayores oportunidades económicas, el cuidado de niños por familiares y las oportunidades de educación superior. La historia de migración de tres generaciones de los Molina demuestra la dificultad de encontrar una respuesta definitiva a la pregunta aparentemente simple de por qué los dominicanos abandonan su isla para vivir y trabajar en Estados Unidos).

Ya en el siglo XXI, Soy y Bosworth encontraron en su investigación que «Dominican families and the families of our respondents usually immigrated to the United States for two major reasons: primarily, for the economic opportunities [...] and secondly, for the educational opportunities available for their children» (2008, p. 10) («las familias dominicanas y las familias de nuestros encuestados generalmente emigraron a Estados Unidos por dos grandes razones: primero, por las oportunidades económicas [...] y en segundo lugar, por las oportunidades educativas disponibles para sus hijos»).

También en el siglo XXI, Anzures Tapia et al. (2017, p. 355) descubrieron que muchas de las madres dominicanas que entrevistaron en su investigación decidieron migrar a los Estados Unidos por su deseo de garantizar una mejor educación para sus hijos.

Más recientemente, en 2018, Alcalde y Hernández realizaron una investigación cualitativa en la que encontraron la fuerte influencia de las expectativas educativas y sociales en la motivación de estudiar que tienen los migrantes dominicanos en Nueva York y en Barcelona (España).

En todas las investigaciones citadas, que van desde 1974 hasta 2018, la aspiración a más y mejor educación aparece como una constante de la migración dominicana a los Estados Unidos. Si esa es la intención de los migrantes, resulta justo preguntarse hasta qué punto la han alcanzado, después de más de cincuenta años de iniciado el proceso. Este estudio pretende explorar la respuesta, analizando el progreso educativo de los dominicanos en la educación superior, que es el culmen del sistema educativo formal.

2.2. El insuficiente desempeño educativo de la migración dominicana

Muy a pesar de la conciencia que tienen los migrantes dominicanos sobre la importancia de la educación como mecanismo de movilidad social, y no obstante reconocer que entre sus principales motivos para migrar se encuentra la aspiración a más y mejor educación, son muchas las investigaciones que reportan el insuficiente desempeño educativo de los dominicanos en comparación con otros grupos de migrantes. Cuando esas investigaciones inquieran sobre los factores asociados a tan pobre desempeño, suelen señalar los siguientes:

- a. Factores relacionados con el sistema educativo dominicano, como la baja escolaridad de los inmigrantes de primera generación (Hernández & Steven-Acevedo, 2004, pp. 26-29; Soy & Bosworth, 2008, pp. 3 y 6) y los bajos niveles de aprendizaje con que niños y jóvenes dominicanos llegan a las escuelas estadounidenses (Chapman, 1987).
- b. Factores relacionados con el sistema educativo estadounidense, como la baja calidad de la educación de las escuelas primarias y secundarias de los barrios pobres donde viven los dominicanos (Irizarry, 2012; López, 2002), los altos costos de la educación de calidad (Baum et al., 2013) y el desincentivo al estudio que significan las políticas públicas como «trabajo primero» (*work-first*).¹
- c. Factores relacionados con la cultura y la sociedad dominicana, como conflictos entre valores culturales dominicanos y valores promovidos por la escuela estadounidense (Anzures Tapia et al., 2017; Canelo, 1982), la resistencia a la asimilación (Duany, 1994, p. 60) y hasta la

¹ Implementada en los años noventa con el Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act y el Workforce Investment Act, la política «trabajo primero» reemplazó la política social estadounidense previa, la cual enfatizaba la construcción de capital humano a través de la capacitación y educación. Esta nueva política enfatizó la inserción laboral temprana de los jóvenes en condición de vulnerabilidad como medio de combatir la pobreza (Shaw & Goldrick-Rab, 2006).

negativa de padres dominicanos a que sus hijos vivan en un recinto académico, fuera del hogar familiar (Kasinitz, 2009).

- d. Factores relacionados con la cultura y la sociedad estadounidense, como la condición de minoría étnica de los dominicanos (Morales, 2000), su bajo estatus económico (Orna, 1992) y su perfil fenotípico predominantemente negroide (López, 2011).

Todos esos factores gravitan en el rezago educativo de los dominicanos en Estados Unidos, de acuerdo con distintos estudios. A fin de verificar la evolución de la brecha educativa durante el siglo XXI, esta investigación compara el desempeño educativo de los migrantes dominicanos en educación superior con el desempeño de otros grupos étnicos, con el de migrantes de origen latino y con promedios nacionales y de la ciudad de Nueva York.

2.3. Las investigaciones sobre el desempeño dominicano en la educación superior de Estados Unidos

Los estudios académicos sobre el desempeño de los dominicanos en los centros educativos de educación superior de Estados Unidos no son muchos ni de larga data (Aponte, 1999). Entre los más destacados y académicamente solventes se encuentran:

- a. El artículo de Morales (2000) en el que identifica los factores que desempeñan un papel clave para explicar la resiliencia académica de estudiantes estadounidenses de origen dominicano en una selecta universidad privada del nordeste de Estados Unidos. De acuerdo con el autor, los estudiantes dominicanos de alto rendimiento muestran un fuerte compromiso con el logro académico y un alto grado de perseverancia en la superación de las barreras. Entre sus estrategias para afrontar los múltiples desafíos de la vida universitaria destacan: el establecimiento de metas a largo plazo, la búsqueda de apoyo emocional y el desarrollo de redes de apoyo.
- b. La primera investigación longitudinal sobre los dominicanos en educación superior en Estados Unidos, de Hernández y Stevens Acevedo de 2004. Usando datos del Censo de Estados Unidos de 1980, 1990 y 2000, los autores analizan, en especial, la evolución de la matrícula y la escolaridad terciaria de los dominicanos de la ciudad de Nueva York y de Estados Unidos en general, y la comparan con otros grupos étnicos y de origen latino. Los investigadores concluyen que los resultados educacionales de los inmigrantes dominicanos y

sus descendientes durante las tres últimas décadas del siglo XX fueron medianamente positivos. Señalan que «Dominicans' enrollment in higher education has steadily increased, becoming the second largest Hispanic subgroup, behind Puerto Ricans, in New York City and New York State» (p. 50). Sin embargo, consideran que el progreso educativo de los dominicanos ha sido lento en comparación con otros grupos étnicos y con otros inmigrantes. Descubren tendencias perturbadoras, que no auguran mejoras significativas: «Among these is the fact that the percentage of U.S.-born Dominican high school graduates has declined and that the number of Dominican students pursuing graduate studies is anemic at best» (p. 50).

- c. El artículo de Louie (2006), en el que explora las opiniones contrastantes que sobre sus trayectorias educativas y movilidad social tienen los dominicanos y chinos de segunda generación que han cursado educación superior en Estados Unidos. La autora descubre más optimismo en los dominicanos que en los chinos y encuentra la razón de esta diferencia en las diversas perspectivas tanto transnacionales como étnicas o panétnicas. Según ella, los dominicanos creen que les va mejor que a sus pares de República Dominicana y de Estados Unidos. Por el contrario, el pesimismo de los chinos se debe a que creen que les va peor que a sus pares de Estados Unidos.

3 | MÉTODO

Este estudio se plantea como una investigación descriptiva de diseño longitudinal en la que se analiza la evolución del desempeño en educación superior de los dominicanos y sus descendientes en Estados Unidos de América desde el año 2000 hasta el año 2019, con un interés especial en la ciudad de Nueva York.

El método descriptivo se fundamenta en la idea de que es posible llegar a conclusiones objetivas y verificables a partir de la recopilación sistemática y el análisis riguroso de datos empíricos. Por medio de la observación y medición empírica de los hechos es posible minimizar el sesgo subjetivo del investigador y garantizar la validez y confiabilidad de los resultados. Su objetivo es identificar y describir patrones, relaciones y regularidades del fenómeno estudiado.

En coherencia con el método descriptivo, y desde un enfoque cuantitativo, se comparan las estadísticas educativas del Censo de Estados Unidos

del año 2000 con las estimaciones de la American Community Survey (ACS) de 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019.

3.1. Alcance temporal

Esta investigación analiza información desde el año 2000 hasta 2019. Dos circunstancias motivaron la selección del período:

- a. Se escogió el año 2000 como corte inicial de los datos debido a la existencia de una investigación anterior sobre el tema en la que se consideran las tendencias educativas en educación superior de los dominicanos de la ciudad de Nueva York para el período 1990-2000 (Hernández & Stevens Acevedo, 2004). Los resultados de este nuevo estudio actualizan, comparan e inquietan posibles nuevas tendencias.
- b. Se seleccionó como corte final de los datos el año 2019, porque era el último cuya base de datos estaba disponible al momento del levantamiento y procesamiento de información.

3.2. Alcance espacial

Aunque el análisis se expande a todo el territorio de Estados Unidos, se interesa en particular por la ciudad de Nueva York, que es la preferida por los dominicanos establecidos en ese país (Hernández & Rivera-Batiz, 2003, p. 20; Hernández & Stevens Acevedo, 2004, pp. 5-6). En el año 2000, más del 50.0 % de la población dominicana de Estados Unidos residía en la ciudad de Nueva York. Según un procesamiento propio, en valores absolutos, los dominicanos pasaron de 544,193 personas en 2000 a 723,539 en 2019. A pesar de su peso significativo, no se pretende extrapolar lo que pasa en la ciudad de Nueva York a todo el territorio estadounidense, sino solo presentarla como un caso específico dentro del más amplio cuadro nacional.

3.3. Fuentes y representatividad

Para generar los datos que fundamentan los análisis de este estudio se procesaron la base de datos del Censo de Estados Unidos (Censo de EE. UU.) del año 2000 y las bases de datos de la American Community Survey (ACS) de 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019.

El Censo de EE. UU. dejó de levantar información de ámbitos más allá del estrictamente demográfico después del realizado en el año 2000. Desde entonces, los datos laborales, educativos, comerciales, etc. se captan a través de encuestas periódicas. La Oficina del Censo de Estados Unidos

definió parámetros estandarizados para hacer coherentes y comparables las estimaciones de esas encuestas con los datos de los censos².

La Universidad de Minnesota desarrolló y puso a disposición de los investigadores el Integrated Public Use Microdata Series (IPUMS-USA), que compila e integra muestras de dieciséis censos federales de Estados Unidos y de la ACS a partir del año 2000³. Como el IPUMS-USA asigna códigos uniformes a todas las muestras y reúne documentación relevante para comprender las transformaciones de los datos, este estudio se valió de sus bases de datos estandarizadas del Censo de EE. UU. 2000 y de la ACS de 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019.

Siguiendo las instrucciones de la Oficina del Censo de Estados Unidos para constituir una muestra representativa y para la comparabilidad ACS-Censo de EE. UU.⁴, se procedió a generar y comparar las estimaciones de cinco años de la ACS con los resultados del Censo de EE. UU. 2000.

El gran inconveniente que plantea el uso de estimaciones de encuestas para el análisis estadístico de poblaciones poco numerosas, como la dominicana de Estados Unidos, es que genera un bajo intervalo de confianza. Los investigadores de la migración dominicana, conscientes de la situación y sin otra alternativa, se manejan con normalidad con esas estimaciones (Bergad, 2021, nota a pie de página 1, p. 10; Hernández et al., 2022, notas a pie de página 5 y 6, p. 2). Por tal razón, se hace la salvedad de que, aunque los datos del año 2000 tienen una representatividad del 100 %, los datos correspondientes a 2019 son estimaciones de una muestra aleatoria nacional del 1 % elaborada a partir de las encuestas de los cinco años enumerados anteriormente. Se es coherente con niveles aceptados en investigaciones académicas precedentes, las cuales usan las mismas fuentes y estándares para abordar el tema educativo y muchos otros temas socioeconómicos.

3.4. Población dominicana

Para identificar en la boleta del Censo de EE. UU. y de la ACS a la población de origen dominicano se utilizaron los siguientes parámetros, coherentes con los utilizados por el CUNY Dominican Studies Institute:

2 <https://r.issu.edu.do/?l=14201cAP>

3 <https://r.issu.edu.do/?l=14202Fkh>

4 <https://r.issu.edu.do/?l=14203r8P>

- a. Personas que seleccionaron «Dominicanos» como su grupo hispano específico (HISPAN = 460).
- b. Personas que se identifican como «Hispanos» pero no seleccionaron «Dominicanos» u otro grupo hispano específico (HISPAN = 498), y seleccionaron como su lugar de nacimiento República Dominicana (BPLD = 26,010).
- c. Personas que se identifican como «Hispanos» pero no seleccionaron «Dominicanos» u otro grupo hispano específico (HISPAN = 498), y seleccionaron que su primer ancestro es «Dominicano» (ANCESTR1 = 2,750), y que no nacieron en República Dominicana y que no seleccionaron segundo ancestro (ANCESTR2 = 2,750).
- d. Personas que se identifican como «Hispanos» pero no seleccionaron «Dominicanos» u otro grupo hispano específico (HISPAN = 498), y seleccionaron que su segundo ancestro es «Dominicano» (ANCESTR2 = 2,750), y que no nacieron en República Dominicana y que no seleccionaron primer ancestro (ANCESTR1 = 2,750).

3.5. Indicadores de educación superior

El desempeño educativo de los dominicanos en el nivel superior se captura a través de tres indicadores: matrícula, escolaridad y titulación.

Matrícula terciaria

Se refiere al número de personas inscritas en una institución de educación superior al momento del levantamiento de la información.

Escolaridad terciaria

Tanto el Censo de EE. UU. como IPUMS definen *Educational Attainment* como el año más alto de educación o el grado más alto completado por un individuo^{5, 6}.

La variable escolaridad terciaria captura la variable *Educational Attainment* para educación superior como el porcentaje de la población de 25 años de edad o más que cursó uno o más años de educación superior.

Titulación

Se refiere a la población que completó y obtuvo un título técnico superior, grado o posgrado.

5 <https://r.issu.edu.do/?l=142045P4>

6 <https://r.issu.edu.do/?l=14205auI>

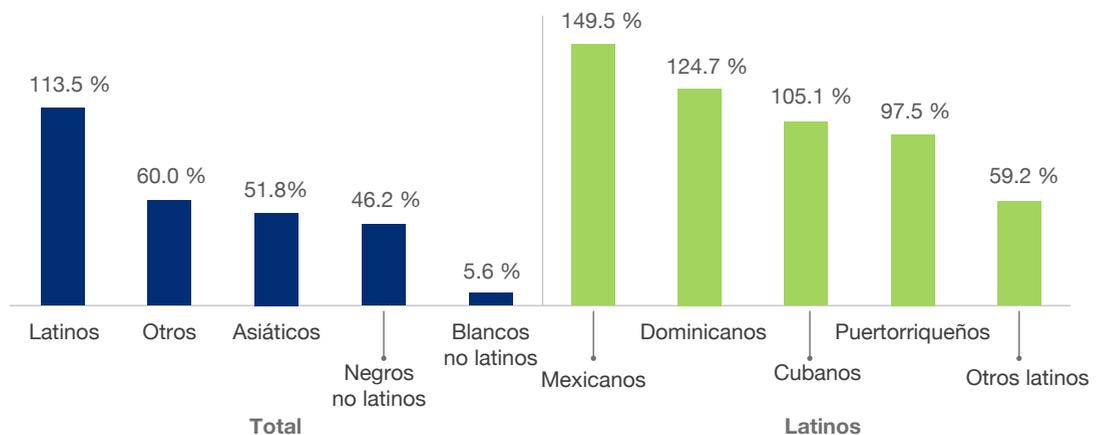
El cruce de esos tres indicadores con variables como lugar de nacimiento, edad, sexo, etc. permitió delinear características educativas relevantes de los dominicanos, medir su progresión a través del tiempo y comparar su desempeño con el de otros grupos étnicos y de origen latino de la ciudad de Nueva York y Estados Unidos.

4 | RESULTADOS

4.1. Matrícula terciaria de dominicanos en el sistema educativo de Estados Unidos

La matrícula estudiantil en educación superior de Estados Unidos durante el período 2000-2019 creció en unos cinco millones de personas. Latinos y negros no latinos fueron los principales contribuyentes de este aumento. Los latinos aportaron más de dos millones de nuevos estudiantes y los negros no latinos poco más de un millón. Los estudiantes de origen dominicano pasaron de 69,399 en el año 2000 a 155,940 en el año 2019, lo que arroja una tasa de crecimiento del 125.0 %, tasa que superó el crecimiento de todos los grupos étnicos y el de los grupos de origen latino, con excepción de los mexicanos.

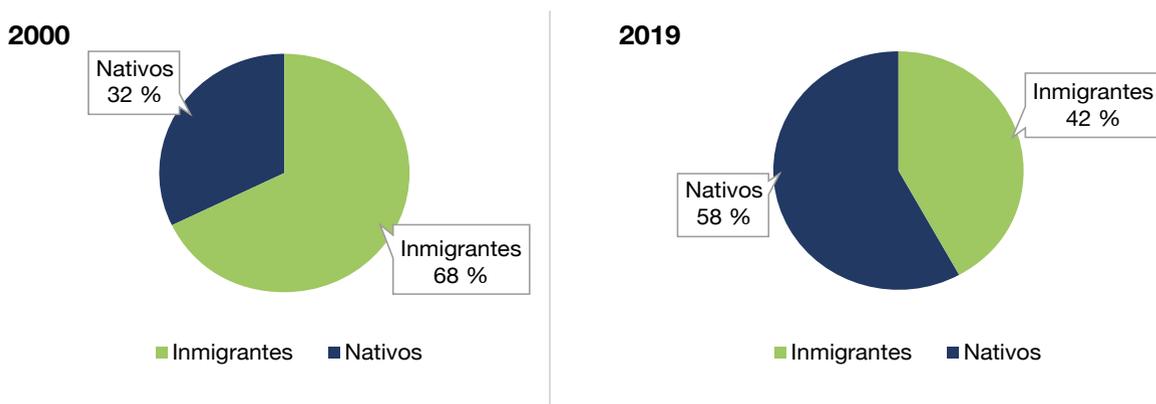
Figura 1 | Tasa de crecimiento de la matrícula terciaria de EE.UU. según etnia y grupos de origen latino, 2000-2019



Nota: Procesamiento propio del censo de EE.UU. 2000 y la ACS 2015-2019, 1 % IPUMS.

Este incremento de la población dominicana en el sistema de educación superior estadounidense entre 2000 y 2019 fue impulsado por la población nacida en Estados Unidos. Con una tasa de crecimiento de 306.0 % durante el período, los dominicanos nacidos en ese país pasaron de representar el 32.0 % de los dominicanos matriculados en el año 2000, al 58.0 % en el año 2019.

Figura 2 | Dominicanos matriculados en educación superior en EE. UU. según lugar de nacimiento, 2000 y 2019



Nota: Procesamiento propio del Censo de EE.UU. 2000 y la ACS 2015-2019, 1 % IPUMS.

4.2. Dominicanos en el sistema de educación superior de la ciudad de Nueva York

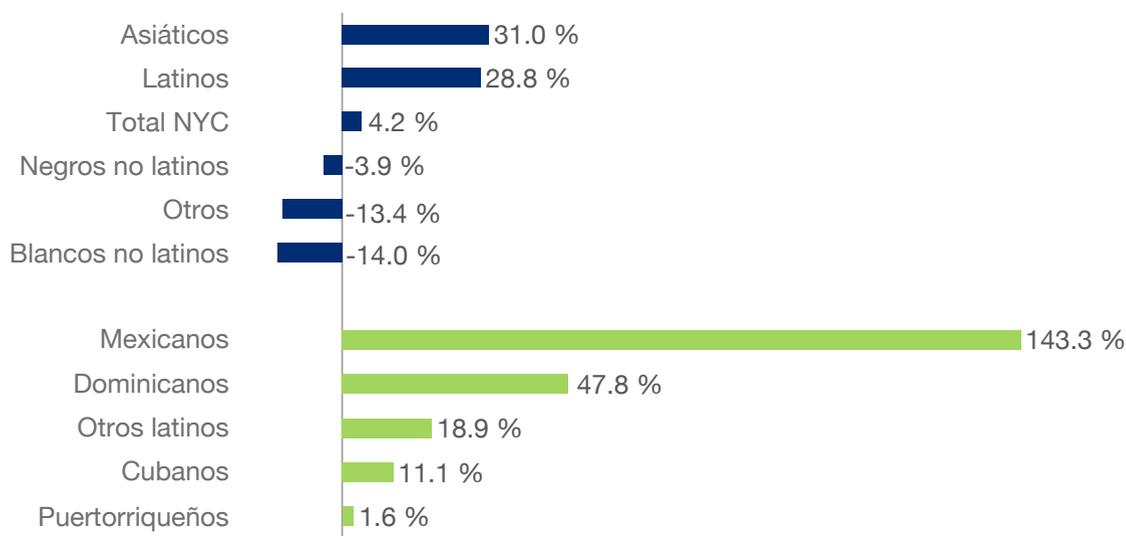
4.2.1. Evolución de la matrícula

La ciudad de Nueva York albergó a más de 600,000 de los estudiantes de educación superior de todo Estados Unidos en 2019. Mientras la matrícula de estudiantes blancos no latinos, negros no latinos y de otros grupos minoritarios de la ciudad decreció en casi 40,000 personas entre 2000 y 2019, la matrícula de estudiantes latinos y asiáticos aumentó en alrededor de 63,000 personas.

La población de origen dominicano fue el motor del crecimiento de la matrícula de estudiantes latinos en los centros de estudios superiores de la ciudad de Nueva York. El 46.0 % de los casi 38,000 nuevos estudiantes

de origen latino entre 2000 y 2019 fue dominicano. La matrícula de dominicanos pasó de 36,224 a 53,539 durante el período, con una tasa de crecimiento superior a todos los grupos étnicos (asiáticos, blancos no latinos, latinos, negros no latinos, otros) y la segunda mayor entre los latinos.

Figura 3 | Tasa de crecimiento de la matrícula terciaria de la ciudad de Nueva York según etnia y grupos de origen latino, 2000-2019



Nota: Procesamiento propio del Censo de EE. UU. 2000 y la ACS 2015-2019, 1 % IPUMS.

También en la ciudad de Nueva York fueron los dominicanos nacidos en Estados Unidos quienes marcaron el dinamismo del crecimiento de la matrícula de estudiantes dominicanos durante el período. Mientras los dominicanos inmigrantes redujeron su presencia en casi 3,000 personas, los nativos aumentaron la matrícula en más de 20,000 personas. Este cambio reconfiguró la composición del estudiantado dominicano. Si en el año 2000, 70 de cada 100 estudiantes de educación superior de origen dominicano en la ciudad de Nueva York eran inmigrantes, en 2019 los inmigrantes pasaron a ser minoría y los nacidos en Estados Unidos representaron el 58.0 %.

Tabla 1 | Población latina matriculada en educación superior en la ciudad de Nueva York según lugar de nacimiento, 2000 y 2019

Grupos	2000		2019	
	Inmigrantes	Nativos	Inmigrantes	Nativos
Cubanos	864	1,758	431	2,481
Dominicanos	25,431	10,793	22,654	30,885
Mexicanos	4,913	2,760	4,992	13,676
Otros latinos	28,200	16,937	21,531	32,149
Puertorriqueños	8,142	31,502	4,767	35,515

Nota: Procesamiento propio del Censo de EE.UU. 2000 y la ACS 2015-2019, 1 % IPUMS.

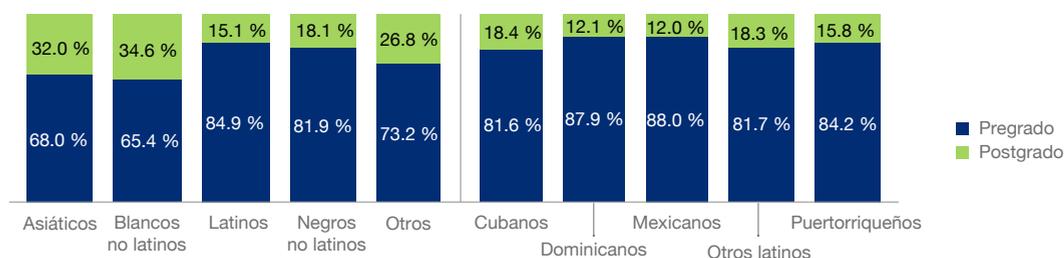
4.2.2. Caracterización

Las estadísticas arrojan constantes que permiten delinear cuatro características distintivas de los estudiantes dominicanos matriculados en instituciones de educación superior de la ciudad de Nueva York: la concentración en pregrado, la matriculación en instituciones públicas, la prevalencia del sexo femenino y el predominio de la población joven.

Concentración en pregrado

De los 53,539 estudiantes de origen dominicano cursando educación superior en la ciudad de Nueva York durante el año 2019, 47,054 tomaban cursos de pregrado y 6,485 tomaban cursos de posgrado. En valores porcentuales, el 88.0 % de los estudiantes dominicanos estaba en pregrado y el 12.0 % restante en posgrado. Estas estadísticas posicionan a los dominicanos como el segundo grupo con la menor proporción de matrícula terciaria en posgrado, después de los mexicanos.

Figura 4 | Porcentaje de la matrícula terciaria por grado de la ciudad de Nueva York según etnia y grupos de origen latino, 2019

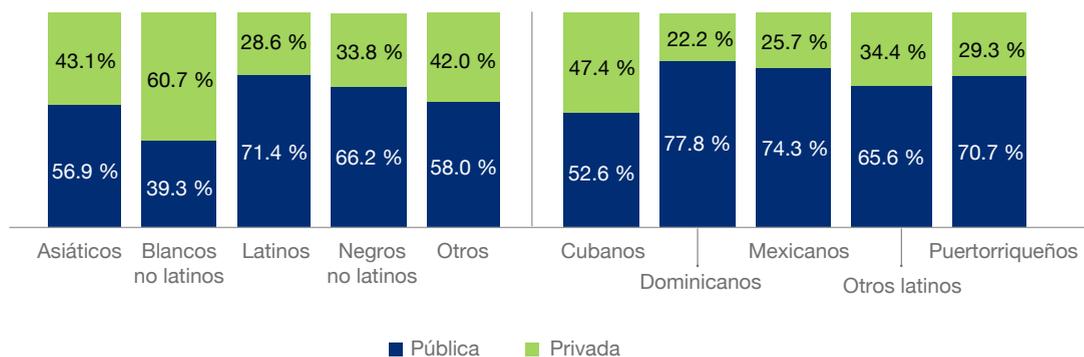


Nota: Procesamiento propio del Censo de EE.UU. 2000 y la ACS 2015-2019, 1 % IPUMS.

Matriculación en instituciones públicas

Una alta proporción de los estudiantes dominicanos de educación superior está matriculada en instituciones públicas. Las estadísticas arrojan que en 2019, de los 53,539 estudiantes de origen dominicano de la ciudad de Nueva York, solo 11,877 estudiaban en instituciones privadas. En valores porcentuales, el 22.0 % de los dominicanos estudiaba en academias privadas y el 78.0 % en academias públicas. Tal proporción colocó a los dominicanos como el grupo con más alto porcentaje de su población estudiantil del nivel superior inscrita en instituciones públicas de la ciudad de Nueva York.

Figura 5 | Porcentaje de la matrícula terciaria de la ciudad de Nueva York según institución pública o privada, etnia y grupos de origen latino, 2019

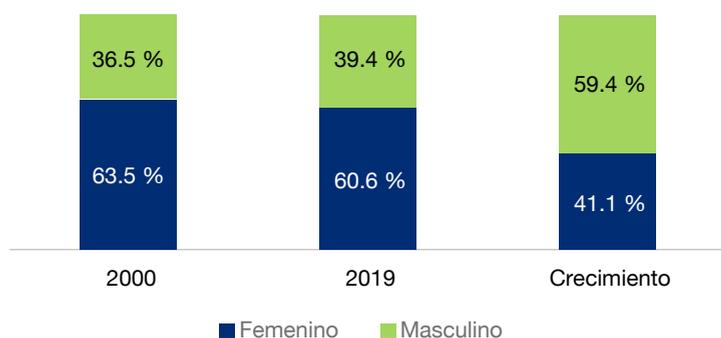


Nota: Procesamiento propio del censo de EE.UU. 2000 y la ACS 2015-2019, 1 % IPUMS.

Prevalencia del sexo femenino

La matrícula dominicana de las instituciones de educación superior de la ciudad de Nueva York es mayoritariamente femenina. En 2000, las féminas fueron el 63.5 % del estudiantado dominicano. En el año 2019, los hombres crecieron a una tasa del 59.4 % en relación con el año 2000 y aumentaron su participación al 39.4 %. Las mujeres, crecieron un 41.1 % y redujeron su participación al 60.6 % de los estudiantes dominicanos matriculados.

Figura 6 | Porcentaje y tasa de crecimiento de los dominicanos matriculados en educación superior en la ciudad de Nueva York según sexo, 2000 y 2019

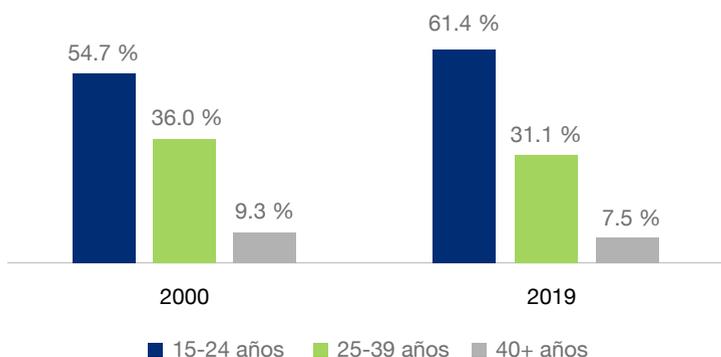


Nota: Procesamiento propio del Censo de EE.UU. 2000 y la ACS 2015-2019, 1 % IPUMS.

Predominio de la población joven

En el año 2000, el 54.7 % de los dominicanos matriculados en educación superior en la ciudad de Nueva York eran jóvenes de 24 años o menos; en 2019 los jóvenes aumentaron su participación al 61.4 %. Por el contrario, los matriculados con más de 40 años de edad redujeron su participación del 9.3 % al 7.5 %, y los de entre 25 y 30 años de edad la redujeron del 36.0 % al 31.1 % en el mismo período.

Figura 7 | Porcentaje de estudiantes dominicanos matriculados en educación superior en la ciudad de Nueva York según tramos de edad, 2000-2019



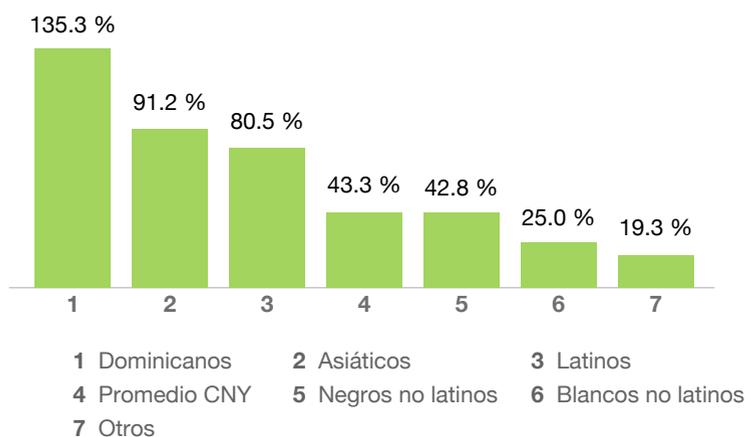
Nota: Procesamiento propio del Censo de EE. UU. 2000 y la ACS 2015-2019, 1 % IPUMS.

4.3 Escolaridad terciaria de los dominicanos de la ciudad de Nueva York

El 45.0 % de la población de 25 años o más de Estados Unidos tenía al menos un año de estudios de educación superior en 2000. En el año 2019 la cifra aumentó diez puntos porcentuales y se colocó en 55.0 %. En la ciudad de Nueva York, la escolaridad terciaria fue del 43.2 % en el año 2000 y subió al 54.5 % en 2019.

A la población de origen dominicano le corresponde el mérito de motorizar la escolaridad terciaria en la Gran Manzana durante el período. De casi 69,000 dominicanos con escolaridad terciaria que había en el año 2000, el número saltó a más de 162,000 en 2019, una tasa de crecimiento del 135.0 %. Esta tasa triplicó el crecimiento promedio que se registró en la ciudad de Nueva York y superó por mucho el de todos los grupos étnicos y de origen latino.

Figura 8 | Tasa de crecimiento de la escolaridad terciaria de la población de 25 años o más de la ciudad de Nueva York según etnia y grupos de origen latino, 2000-2019



Fuente: Procesamiento propio del Censo de EE. UU. 2000 y la ACS 2015-2019, 1 % IPUMS.

Con este impulso, la población dominicana mayor de 25 años que vive en la ciudad de Nueva York con algún estudio o título de educación superior pasó del 23.0 % en el año 2000 al 35.0 % en 2019. Un salto significativo, pero todavía insuficiente para cerrar la brecha histórica que la separa de la escolaridad terciaria promedio tanto de Estados Unidos como de la ciudad de Nueva York.

4.4. Los dominicanos titulados de la ciudad de Nueva York

La población de origen dominicano de la ciudad de Nueva York con un título de estudios superiores representó el 14.0 % de los dominicanos de 25 años o más en el año 2000. En 2019 el porcentaje aumentó al 25.0 %, con una tasa de crecimiento del 78.0 %. Este desempeño fue superior al de todos los grupos latinos, con excepción de los cubanos. A pesar del salto, los dominicanos no pudieron alcanzar el promedio de la población latina en general, que fue del 27.5 % en 2019.

Tabla 2 | Población de origen latino de la ciudad de Nueva York con título de educación superior como porcentaje de la población de 25 años o más según nivel, 2019

Grupo	Técnico superior		Grado		Posgrado	
	2000	2019	2000	2019	2000	2019
Cubanos	6.1 %	6.6 %	9.1 %	23.6 %	9.9 %	17.3 %
Dominicanos	5.2 %	7.8 %	6.0 %	12.9 %	3.0 %	4.3 %
Mexicanos	3.2 %	4.4 %	8.6 %	11.3 %	4.3 %	5.5 %
Otros latinos	6.0 %	7.2 %	8.3 %	17.7 %	6.2 %	8.7 %
Puertorriqueños	6.1 %	8.7 %	5.7 %	11.1 %	3.3 %	5.5 %
Total	5.7 %	7.4 %	6.8 %	13.8 %	4.3 %	6.3 %

Nota: Procesamiento propio del Censo de EE.UU. 2000 y la ACS 2015-2019, 1 % IPUMS.

Los dominicanos de la ciudad de Nueva York con un título técnico superior pasaron de 15,616 a 35,605 durante el período 2000-2019, con una tasa de crecimiento del 128.0 %. Los técnicos dominicanos, que eran el 22.0 % del total de técnicos latinos que tenía la ciudad de Nueva York en el año 2000, pasaron a ser el 30.0 % en 2019.

Un total de 17,724 personas de origen dominicano tenían un título de grado en el año 2000 en la ciudad de Nueva York. El número aumentó a 58,970 en 2019, una tasa de crecimiento del 233.0 %, la más alta entre los grupos latinos. En 2019 los dominicanos fueron el grupo latino con más personas con título de grado de la ciudad de Nueva York, y pasaron a conformar el 27.0 % del total.

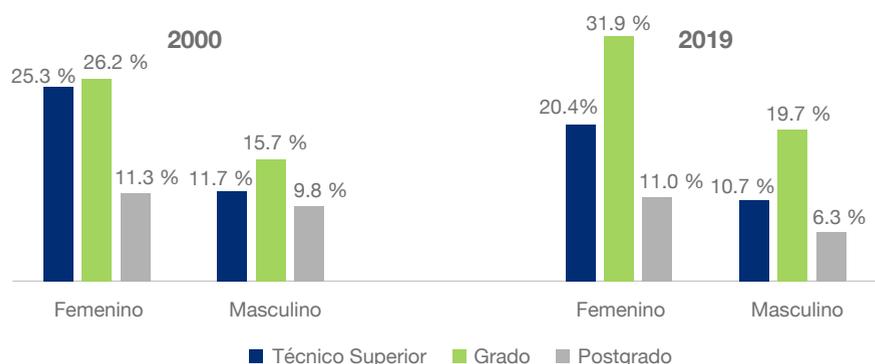
De los casi 100,000 latinos con título de maestría o posgrado que había en la ciudad de Nueva York en 2019, alrededor de 20,000 eran dominicanos, lo que significa un 20.0 %. En el año 2000 representaron solo el

17.0 %, pero con una tasa de crecimiento del 123.0 % durante el período, lograron superar el promedio de crecimiento de titulados latinos (que fue del 89.2 %) por casi 34 puntos porcentuales.

En resumidas cuentas, en 2019 había en la ciudad de Nueva York más de 114,500 dominicanos titulados de técnico superior, grado o posgrado. Eso lo convirtió en el grupo latino con más personas tituladas en educación superior.

Teniendo en cuenta el sexo, los dominicanos con título de educación superior de la ciudad de Nueva York son predominantemente de sexo femenino. Las mujeres representaron el 63 % de los graduados dominicanos 2019.

Figura 9 | Porcentaje de población dominicana de la ciudad de Nueva York titulada en educación superior según nivel y sexo, 2000-2019



Nota: Procesamiento propio del censo de EE.UU. 2000 y la ACS 2015-2019, 1 % IPUMS.

4.4.1. ¿De qué se gradúan los dominicanos?

En 2019, el 26.0 % del total de dominicanos con título de grado o posgrado de la ciudad de Nueva York obtuvo mención (*special major*) en Negocios, lo que comprende carreras como Mercadeo, Contabilidad, Administración de Empresas, Auditoría y Turismo. Se trata de la profesión que aglutina el más alto porcentaje de profesionales de origen dominicano; también es la más común entre hombres y mujeres.

La Educación fue la segunda carrera más recurrente entre los profesionales dominicanos. El 11.0 % de los graduados obtuvo un título en Administración Escolar, Educación Básica, Educación Secundaria,

Educación Especial u otra mención en ese campo. Aunque resultó ser la segunda en promedio general y en la población de sexo femenino, no lo fue en el sexo masculino. En el caso de esta población, la Ingeniería ocupó el segundo puesto, con el 12.0 % de los varones titulados. Esta disciplina profesional comprende áreas como Ingeniería Civil, Ingeniería Química, Ingeniería Eléctrica, Minería e Ingeniería Mecánica.

Ciencias Sociales, Psicología y Ciencias Médicas completan el cuadro de las seis carreras más recurrentes entre los profesionales dominicanos. Bellas Artes e Informática (*Fine Arts* y *Computer and Information Sciences*, en inglés) captaron un importante porcentaje del 6.0 % y el 5.6 % entre los hombres, respectivamente, aunque no así entre las mujeres.

Tabla 3 | Menciones (majors) más relevantes entre la población dominicana de la ciudad de Nueva York con porcentaje de titulados, total y según sexo, 2019

Mención (<i>Specific major</i>)	% del total de población dominicana con grado/posgrado	% de la población femenina dominicana con grado/posgrado	% de la población masculina dominicana con grado/posgrado
Negocios	26.0 %	26.8 %	24.5 %
Administración Educativa y Enseñanza	11.4 %	14.6 %	6.2 %
Ciencias Sociales	7.7 %	7.7 %	7.6 %
Psicología	7.4 %	9.6 %	3.8 %
Ciencias Médicas y de la Salud	6.2 %	8.0 %	3.2 %
Ingeniería	6.0 %	2.4 %	12.1 %
Bellas Artes	4.5 %	3.6 %	6.0 %
Justicia Penal y Protección contra Incendios	3.6 %	3.2 %	4.2 %
Informática y Ciencias de la Información	2.9 %	1.3 %	5.6 %

Nota: Procesamiento propio del Censo de EE.UU. 2000 y la ACS 2015-2019, 1 % IPUMS.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según se mostró anteriormente, los estudios sobre migración dominicana resaltan que el acceso a más y mejor educación para sí y para sus hijos constituye una de las principales razones que llevan a los dominicanos a migrar a Estados Unidos (como se dijo en los puntos 2.1. y 2.2.). Sin embargo, muy a pesar de la relevancia del tema en el imaginario de los inmigrantes y de que la educación superior constituye el culmen de la educación formal, los estudios sobre el progreso de los dominicanos en el sistema de educación superior de Estados Unidos son nimios.

Las investigaciones que han abordado el progreso educativo de los inmigrantes dominicanos y sus descendientes en Estados Unidos concluyen que el desempeño de los dominicanos está muy por debajo de los promedios de ese país. Tal resultado no es exclusivo de los inmigrantes dominicanos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) ha comprobado empíricamente que los inmigrantes pagan un precio educativo en los países de destino que suele implicar menos progresión estudiantil, más bajos niveles de competencia académica y mayor deserción escolar, en comparación con los nativos del lugar de recepción (UNESCO, 2019, pp. 40-43).

Ese es, por supuesto, el caso de los inmigrantes dominicanos en Estados Unidos y el común entre los inmigrantes de países subdesarrollados. Sin embargo, en el caso dominicano, las investigaciones acentúan un agravante: los dominicanos no solo han tenido históricamente menos progresión y más bajos niveles de competencia académica que los estadounidenses, sino también que otros grupos de inmigrantes de países subdesarrollados como Cuba, México, Puerto Rico y Colombia. Entre las múltiples causas de ese rezago, los estudios señalan el bajo nivel de escolaridad con que llegan los inmigrantes dominicanos a tierras estadounidenses y su bajo estatus socioeconómico (como se dijo en los puntos 2.2 y 2.3).

Los datos presentados y analizados en este trabajo muestran un cambio más que significativo de ese perfil educativo. Durante los 20 años que van de 2000 a 2019, el desempeño educativo de los dominicanos en la educación superior de Estados Unidos en general, y de la ciudad de Nueva York en particular, ha superado al de nativos y otros inmigrantes. Con una tasa de crecimiento de la matrícula terciaria muy superior al promedio nacional y al de los demás grupos étnicos y de origen latino, y con la segunda mayor tasa de la ciudad de Nueva York, tanto la escolaridad terciaria de

los dominicanos como la población dominicana titulada han despuntado en gran medida.

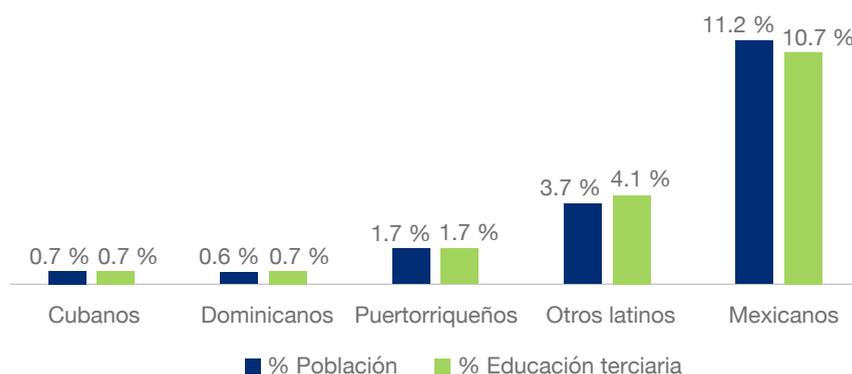
Pero tal despegue era de esperarse. De acuerdo con la UNESCO, «con el paso del tiempo, el nivel educativo alcanzado por los migrantes mejora con respecto al de la población nativa. Un criterio para medir este progreso es el porcentaje de migrantes que alcanzan un nivel educativo superior al de sus padres» (2019, p. 42). Los datos de esta investigación confirman los hallazgos de la UNESCO: después de más de 50 años de migración sostenida, los inmigrantes dominicanos y sus descendientes se acercan a los promedios de matriculación y escolaridad terciaria de Estados Unidos. Y fueron precisamente los dominicanos nacidos en Estados Unidos quienes impulsaron el progreso educativo durante los años 2000-2019. Dominicanos de segunda generación y, sobre todo, de tercera generación conquistaron un nivel educativo muy superior al de sus padres.

La excepcionalidad del caso dominicano está en el empuje mostrado durante el período bajo análisis. En 2011 el académico Bergad concluyó que «[...] los avances educativos para esta población no han acompañado esta expansión demográfica» (p. 248), en referencia a los dominicanos radicados en el área metropolitana de Nueva York. Llegó a tal conclusión al analizar la significativa explosión demográfica de los dominicanos durante el período 1990-2010 y compararla con su progreso educativo. Los datos de este estudio muestran que todo cambia cuando, usando los mismos parámetros, se considera el período 2000-2019: mientras la población de origen dominicano de la ciudad de Nueva York creció a una tasa del 33.0 %, la matrícula de la población dominicana en la educación superior de esa ciudad se expandió a una tasa promedio del 48.0 %. En otras palabras, el período analizado revela que, en la ciudad de Nueva York, la expansión de la matrícula terciaria de dominicanos superó su expansión demográfica.

No solo eso, cuando se consideran las estadísticas nacionales, los dominicanos lograron un mejor posicionamiento que otros grupos de mayor raigambre. En 2019, los dominicanos fueron el 0.7 % de los estudiantes matriculados en educación superior de todo Estados Unidos. Pero desde un punto de vista poblacional, fueron el 0.6 % de la población del país. En consecuencia, los dominicanos están «ligeramente» sobrerrepresentados en la matriculación terciaria en relación con su peso poblacional. Esa décima de punto porcentual coloca la presencia dominicana en las instituciones de educación superior relativamente mejor posicionada que otros grupos latinos de más larga y establecida presencia en el país del norte. Por ejemplo, cubanos y puertorriqueños, que componían el 0.7 % y el 1.7 %, respectivamente, de la población de Estados Unidos en 2019,

no superaron esos porcentajes en la matrícula superior; los mexicanos, que eran el 11.2 % de la población estadounidense, fueron solo el 10.7 % de los estudiantes matriculados en educación superior en 2019. Solo los dominicanos y los grupos nacionales asociados bajo la categoría «Otros latinos» (colombianos, venezolanos, centroamericanos, etc.) tuvieron mayor representación en la matrícula terciaria que en la de la población nacional.

Figura 10 | Participación latina en la población y en la matrícula terciaria de los Estados Unidos según grupo de origen, 2019



Nota: Procesamiento propio del Censo de EE.UU. 2000 y la ACS 2015-2019, 1 % IPUMS.

Muy a pesar de su desempeño durante el siglo XXI, la brecha que separa a los dominicanos de la escolaridad terciaria promedio de Estados Unidos para la población de 25 años o más apenas se redujo en dos puntos porcentuales. En relación con el promedio de la ciudad de Nueva York, la brecha se redujo menos de un punto porcentual.

¿Será posible que los dominicanos mantengan en el tiempo las tasas de crecimiento de la matrícula y la escolaridad terciaria que consiguieron durante el período 2000-2019 y alcancen el promedio nacional? ¿Se trata solo de la ola de un ciclo por el cual atraviesan todos los grupos inmigrantes de países subdesarrollados en Estados Unidos? Realizar proyecciones supera el encuadre metodológico descriptivo de este trabajo; serán necesarias investigaciones prospectivas que aborden específicamente tales interrogantes y que incorporen el análisis de los efectos de las políticas públicas educativas en ese grupo nacional. Baste decir por ahora que, según evidencias empíricas, con el paso del tiempo los descendientes de inmigrantes logran un progreso significativo en la reducción de las brechas educativas con los

nativos (Oberdabernig & Schneebaum, 2017, p. 3.716). Como la comunidad dominicana tiene todavía una amplia brecha que vadear, se esperaría que en los próximos años continúen los niveles de crecimiento de matrícula y escolaridad terciaria similares a los del período 2000-2019.

En definitiva, los datos captados, sistematizados y analizados en esta investigación ofrecen claras evidencias del aumento de la matrícula, la escolaridad y la titulación terciaria de la población de origen dominicano en Estados Unidos, en específico en la ciudad de Nueva York, durante el período 2000-2019. La magnitud de las tasas de crecimiento superó los promedios nacionales y de otros grupos nativos y de inmigrantes, lo que significa un cambio de los patrones observados en investigaciones académicas anteriores. La población dominicana predominantemente joven, nacida en Estados Unidos y de sexo femenino ha sido la protagonista de este crecimiento.

Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan, en primer lugar, a un mejor y mayor conocimiento de la realidad educativa actual de los dominicanos de Estados Unidos. Queda claro que el perfil delineado por las investigaciones del siglo XX ya no se ajusta al perfil educativo de la segunda década del siglo XXI.

Se desea también que esta información aporte al diseño de políticas públicas educativas basadas en evidencia, tanto a las autoridades dominicanas como a las estadounidenses. En el caso de República Dominicana, dado que el país cuenta con altas tasas de matriculación terciaria y con una de las más bajas brechas de acceso según ingreso de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2022, p. 141), resulta paradójico que la educación constituya una de las principales causas de la migración, según quedó evidenciado. Este hecho y los bajos niveles de aprendizaje ya señalados con que llegan los dominicanos a Estados Unidos apuntan a que lo que está en juego, sobre todo, es la calidad de la educación. Una política educativa tendente a mejorar la calidad de la educación dominicana podría contribuir a balancear el histórico saldo migratorio negativo del país.

En el caso de Estados Unidos, los datos de este estudio sugieren que, si desde el Estado se quiere acelerar la convergencia educativa de los inmigrantes dominicanos y sus descendientes con los promedios estadounidenses, hacen falta políticas públicas que promuevan con mayor efectividad la inclusión educativa de ese grupo minoritario. El hecho de que un 78.0 % de los dominicanos en el sistema de educación superior de la ciudad de Nueva York estudiaba en instituciones públicas en 2019 –siendo el grupo con más baja proporción de su población terciaria en

instituciones privadas— refleja su intención de aprovechar las oportunidades que le brinda el sistema público. Un programa de incentivo para aumentar su presencia en las instituciones educativas privadas podría brindarle ese impulso y aumentar la diversidad étnica de esos campus.

Finalmente, este estudio abre el camino a la realización de investigaciones explicativas de carácter cuantitativo que relacionen el desempeño educativo de los dominicanos con variables socioeconómicas. Deja también como tarea pendiente la ejecución de estudios cualitativos que arrojen luz sobre las trayectorias de los estudiantes de origen dominicano, sobre sus percepciones y experiencias en el sistema educativo estadounidense. Además, el análisis de las políticas de inclusión educativa de la población inmigrante y su impacto en la comunidad dominicana ofrecería una imagen integral, de la que este estudio pretende ser no más que un pequeño esbozo.

6 | AGRADECIMIENTOS

Consagrar tiempo a la investigación, la escritura y la publicación es un privilegio al que pudimos acceder gracias al apoyo, colaboración y comprensión de múltiples actores. En este breve espacio es justo reconocer y agradecer la contribución de algunas organizaciones y personas que tuvieron un rol protagónico durante el proceso de elaboración de este estudio:

- a. A Research Fellowships Program del Dominican Studies Institute de la City University of New York, que acogió y financió la propuesta de investigación cuando era apenas un tanteo incierto.
- b. A los profesores Ramona Hernández, de la City University of New York, y Francisco Rivera-Batiz, de la Columbia University, por sus valiosas orientaciones y sus comentarios durante todo el proceso de investigación.
- c. Reconocimiento especial a Daniel E. De la Rosa, que realizó con un alto nivel de profesionalidad el procesamiento de todos los datos sobre los que se sostiene este estudio.
- d. A la Universidad Católica del Este, por conceder el espacio y el tiempo para realizar sosegadamente esta investigación.

Contribución de autores

Conceptualización: J.V.; metodología: J.V.; validación: J.V.; análisis formal: J.V.; investigación: J.V.; escritura (borrador original): J.V.; escritura (revisión y edición): J.V.; visualización: J.V.; administración del proyecto: J.V.; adquisición de fondos: J.V.

7 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde, R., & Hernández, R. (2018). Motivational Styles and Educational Expectations in Immigrant Families: An Analysis Based on Case Studies of Dominican Immigrant Families. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 455-474. <https://doi.org/10.5209/RCED.52795>
- Amargos, O. (2016). *Estado de situación del sistema nacional de educación y formación técnico-profesional de la República Dominicana*. CEPAL. <https://r.issu.edu.do/lpl=14246ln4>
- Anzures Tapia, A., Mayorga, R., Oliveira, G., Bartlett, L., Kallery, C., Carvajal, C. N., & Martínez-Martínez, V. (2016). Negotiating contradictions: Educación among Dominican Transnational Mothers in New York City. *Ethnography and Education*, 12(3), 347-366. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1253026>
- Aponte, S. (1999). *Dominican Migration to the United States, 1970- 1997: An Annotated Bibliography*. The CUNY Dominican Studies Institute. <https://r.issu.edu.do/lpl=14247wEn>
- Baum, S., Kuroe, C., & McPherson, M. (2013). An Overview of American Higher Education. *The Future of Children*, 23(1), 17-39. doi:10.1353/foc.2013.0008.
- Bergad, L. (2011). *The Latino Population of New York City, 1990-2010*. Center for Latin America, Caribbean, and Latino Studies. <https://r.issu.edu.do/lpl=14248DuZ>
- Bergad, L. W. (2021). *The Dominican Population of the New York Metropolitan Region, 1970-2019*. Center for Latin America, Caribbean, and Latino Studies. <https://r.issu.edu.do/lpl=14249veC>
- Canelo, J. F. (1982). *Dónde, por qué, de qué, cómo viven los dominicanos en el extranjero. Un informe sociológico sobre la e/inmigración dominicana, 1961-1982*. Editora Alfa y Omega.
- Chapman, F. (1987). *Illiteracy and educational development in the Dominican Republic: an historical approach* (Publication No. 1896) [Doctoral Dissertation, University of Massachusetts Amherst]. UM Scholarworks. <https://r.issu.edu.do/lpl=14046pRT>
- Del Castillo, J., & Mitchel, C., editores. (1987). *La inmigración dominicana en los Estados Unidos*. Universidad APEC.

- Duany, J. (1994). *Quisqueya on the Hudson: The Transnational Community of Dominicans in Washington Heights*. City University of New York.
<https://r.issu.edu.do/lpl=14250626>
- EDUCA. (2015). *Informe de progreso educativo. ¡Decididos a mejorar!* EDUCA.
<https://r.issu.edu.do/lpl=14251Fd1>
- Grasmuck, S., & Pessar, P. R. (1991). *Between Two Islands. Dominican International Migration*. University of California Press.
- Hendricks, G. (1974). *The Dominican Diaspora. From the Dominican Republic to New York City-Villagers in Transition*. Columbia University.
- Hernández, R., & Rivera-Batiz, F. L. (2003). *Dominicans in the United State: A Socioeconomic Profile, 2000*. CUNY Dominican Studies Institute.
<https://r.issu.edu.do/lpl=142526va>
- Hernández, R., Rivera-Batiz, F., & Sisay S. S. (2022). *Dominicans in the United States: A Socioeconomic Profile*. CUNY Dominican Studies Institute.
<https://r.issu.edu.do/lpl=14253DwG>
- Hernández, R., & Stevens Acevedo, A. (2004). *Against All Odds: Dominican Students in Higher Education in New York*. City University of New York.
<https://r.issu.edu.do/lpl=14260Vg7>
- IDEICE. (2018). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo 2013 (TERCE). Reporte temático factores asociados al aprendizaje*. IDEICE.
<https://r.issu.edu.do/lpl=14254gPU>
- Irizarry, J. G. (2012). Los caminos: Latino/a Youth Forging Pathways in Pursuit of Higher Education. *Journal of Hispanic Higher Education*, 11(3), 291-309.
<https://doi.org/10.1177/1538192712446322>
- Kasinitz P., Waters, M. C., Mollenkopf, J. H., & Holdaway, J. (2009). *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*. Russell Sage Foundation and Harvard University Press.
- López, C. (2011). *Moving up the education ladder: Second-generation Dominicans in higher education*. New York University. <https://eric.ed.gov/?id=ED534471>
- López, N. (2002). The Structural Origins of High School Drop Out Among Second Generation Dominicans in New York City. En M. M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco & D. Qin-Hilliard (Eds.), *The New Immigrants and American Schools: Interdisciplinary Perspectives on the New Immigration* (pp. 205-225). Routledge.
- Louie, V. (2006). Second-Generation Pessimism and Optimism: How Chinese and Dominicans Understand Education and Mobility through Ethnic and Transnational Orientations. *The International Migration Review*, 40(3), 537-572.
<https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2006.00035.x>
- Morales, E. E. (2000). A Contextual Understanding of the Process of Educational Resilience: High Achieving Dominican American Students and the "Resilience Cycle". *Innovative Higher Education*, 25(1), 7-22.
<https://doi.org/10.1023/A:1007580217973>

- Oberdaberning, D., & Schneebaum, A. (2017). Catching up? The educational mobility of migrants' and natives' children in Europe. *Applied Economics*, 49(37), 3701-3728. <https://doi.org/10.1080/00036846.2016.1267843>
- Orna, H. C. (1992). Dominicans in Higher Education. *Punto 7 Review: A Journal of Marginal Discourse*, 2(2), 50-56. <https://r.issu.edu.do/lpl=14041ryZ>
- Ravenstein, E. G. (1889). The Laws of Migration. *Journal of the Royal Statistical Society*, 52(2), 241-305. <https://doi.org/10.2307/2979333>
- Shaw, K. M., & Goldrick-Rab, S. (2006). Work-First Federal Policies: Eroding Access to Community Colleges for Latinos and Low-Income Populations. *New Directions for Community Colleges*, 133, 61-70. <https://doi.org/10.1002/cc.228>
- Soy, R. M., & Bosworth, S. (2008). *Dominican Women Across Three Generations: Educational Dreams, Goals and Hope*. CUNY Dominican Studies Institute. <https://r.issu.edu.do/lpl=14255Fsp>
- UNESCO. (2019). *Informe de seguimiento a la educación en el mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. Ediciones UNESCO. <https://r.issu.edu.do/2N>
- UNESCO. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Ediciones UNESCO. <https://r.issu.edu.do/lpl=14557i53>
- Valdés R., J. A. (2016). *Política social dominicana. Contextos, instituciones e inversiones. Desde sus inicios hasta 2012*. Cuesta Veliz Ediciones.
- World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. World Bank. <https://r.issu.edu.do/lpl=14256KzF>

La OEI y las metas 2021: Evolución del derecho a la educación en Latinoamérica y el Caribe

OEI and the Educational Goals 2021: Evolution of the Right to Education in Latin America and the Caribbean

ID **Adrián Neubauer**
Universidad a Distancia de Madrid,
España
adrian.neubauer@udima.es

ID **María Ángeles Nicolás-Ruiz**
Universidad Autónoma de Madrid,
España
mariaa.nicolas@estudiante.uam.es

ID **Sara Álvarez-Pavón**
Universidad Autónoma de Madrid,
España
sara.alvarezp@estudiante.uam.es

Resumen

Luego de finalizadas las Metas Educativas 2021 en la mira, este artículo tiene como objetivo conocer el contexto socioeconómico en el que se han desarrollado en Centroamérica, el Caribe y Suramérica, así como la evolución educativa en esas regiones. Para ello se realizó un estudio comparado en los Estados miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura, desde 2010 hasta 2020. Los resultados manifiestan una mejora considerable de estos indicadores en términos generales, aunque preocupa el notable aumento de los menores sin matricular en la etapa CINE 2 en el Caribe y Centroamérica. Podemos concluir que existe una relación notable entre el crecimiento económico y el acceso a la educación, así como en la disminución de la tasa de abandono escolar. Finalmente, el derecho a la educación, impulsado por las políticas nacionales y otras tendencias educativas, ha evolucionado de manera positiva, aunque desigual entre las regiones.

Palabras clave: América Latina, desarrollo educativo, derecho a la educación, educación comparada, Metas Educativas 2021, política educacional, tendencia educacional.

Abstract

Taking into consideration the completion of the 2021 Educational Goals, this article aims to understand the socioeconomic context in which education has developed in Central America, the Caribbean, and South America, as well as the educational evolution in these regions. To achieve this, a comparative study was conducted in the member states of the Organization of Ibero-American States for Education, Science, and Culture from 2010 to 2020. The results show a considerable improvement in these indicators overall, although the significant increase in unenrolled minors in the CINE 2 stage in the Caribbean and Central America is concerning. We can conclude that there is a notable relationship between economic growth and access to education, as well as a decrease in the school dropout rate. Finally, the right to education, driven by national policies and other educational trends, has evolved positively, albeit unequally among the regions.

Keywords: Latin America, educational development, right to education, comparative education, Educational Goals 2021, educational policy, educational trends.

Recibido: 20 de noviembre de 2022
Revisado: 03 de mayo de 2023
Aprobado: 11 de mayo de 2023
Publicado: 15 de julio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp83-104>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Neubauer, A., Nicolás-Ruiz, M. A., Álvarez-Pavón, S. (2023). La OEI y las metas 2021: Evolución del derecho a la educación en Latinoamérica y el Caribe. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 83-104.
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp83-104>

1 | INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los organismos supranacionales desempeñan un papel fundamental en la promoción de la cooperación entre países. Dadas las extensas dimensiones de América Latina, Centroamérica, el Caribe y sus naciones, es necesario conocer la evolución de algunos de los programas educativos supranacionales implementados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en estos territorios. En concreto, la puesta en marcha del proyecto Metas Educativas 2021: la Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios (Metas 2021). Se trata de un programa que abarca desde 2010 hasta 2021 y que busca impulsar una educación de calidad e integral en los países miembros de la OEI. Para abordarlo es preciso conocer la importancia y las repercusiones que tiene la educación en la sociedad, tomando en cuenta la realidad latinoamericana.

Como resultado de la alta inestabilidad sociopolítica y las elevadas tasas de analfabetismo de algunos países de Latinoamérica, cada vez es más necesario profundizar en una de las bases sobre las que se sustenta una sociedad: la educación. Una educación de calidad favorece la estabilidad democrática y la garantía de los derechos humanos (Beltrán, 2007).

Si bien es cierto que a veces muchos menores se ven obligados a trabajar a edades tempranas para ayudar con la economía de sus familias, algunos de los factores inherentes a esta problemática pueden ser los altos niveles de pobreza y la vulnerabilidad familiar y social (Carrasco & Torrecilla, 2013; Jelin, 2019; Sankey & Munk, 2022). Todo ello se traduce en elevadas cifras de deserción escolar, lo que afecta en gran medida su vida laboral y social (Carrasco & Torrecilla, 2013). Además, en ocasiones, el trabajo infantil supone la separación de estos niños de sus familias, al empujarlos a abandonar la escuela y a la exclusión social. En este escenario, la educación de la infancia se ve mermada, por lo que es necesario que los Estados promuevan políticas públicas que garanticen el acceso a la educación de todas las personas, sin importar su origen (Feline & Castillo, 2020; UNICEF, 2022b).

También es vital crear programas que favorezcan y respeten la diversidad del alumnado, como el programa Ondas de Colombia (Reina & Lara, 2020) o el programa Desarrollo y Diversidad Cultural para la Reducción de la Pobreza y la Inclusión Social, llevado a cabo en Ecuador para promover la inclusión no solo en el ámbito de la educación, sino también en el de la sanidad (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2022). Latinoamérica se distingue por su pluralidad étnica y lingüística. En consecuencia, la

educación debe articularse en torno al respeto a la diversidad, y exaltada como una fuente de riqueza y de visibilidad de todos los individuos, más allá de etnia, sus creencias o su situación social (OEI, 2010). La inversión en educación es fundamental para combatir la pobreza y las desigualdades, y garantizar la igualdad de oportunidades (Neidhöfer et al., 2018). Con todo ello, para evaluar la evolución del derecho a la educación de los países miembros de la OEI en el Caribe, Centroamérica y Suramérica, es preciso conocer su contexto en los ámbitos sociocultural, económico y educativo. En consecuencia, este artículo busca examinar la evolución de las políticas educativas de estas regiones durante la implementación de las Metas 2021, para tomar conciencia del papel protagonista de la educación en la lucha por la justicia social (Murillo & Hernández-Castilla, 2014).

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Una década de realidades diversas en Centroamérica, Suramérica y el Caribe

Este primer apartado abarca las realidades socioeconómicas, políticas y migratorias desde 2010 hasta la actualidad en los países de la OEI pertenecientes al Caribe, Centroamérica y Suramérica, que presentan una densidad de población alta y están expuestos a numerosas catástrofes naturales, sobre todo los caribeños (Banco Mundial, 2021a). Por otra parte, hay una deficiente distribución de la riqueza, que da lugar a elevados niveles de pobreza. Además, la inestabilidad política es otro problema recurrente compartido por estas naciones. Es preciso remarcar que el impacto del Covid-19 ha causado estragos en muchos de ellos. Sus economías se han visto golpeadas por la pandemia, aunque en el comercio internacional de bienes han alcanzado niveles satisfactorios (Banco Mundial, 2021a). En el plano social, en estos años se ha percibido una progresiva incorporación de la mujer al mercado laboral, pero continúa existiendo una notable brecha de género en los ámbitos académico y laboral (Ramírez et al., 2019).

Como plantean Arocena y Sobottka (2017), Latinoamérica abarca varias regiones caracterizadas por una alta diversidad cultural y sociopolítica, lo cual dificulta en gran medida la presentación de un contexto social común sobre el que se asiente el análisis de la situación educativa.

En cuanto a Centroamérica, se trata de una región conformada por siete países, en los cuales se ha consolidado el proceso democrático, que

ha dado lugar a un desarrollo social y económico de sus territorios. En estos países el turismo constituye un sector estratégico que se ha desarrollado en los últimos años gracias a políticas y estrategias nacionales que han dado lugar a organismos como la Agencia de Promoción Turística de Centroamérica (CATA). A pesar de estar viviendo un momento de gran desarrollo del sector del turismo, en lo relativo a las áreas sociales, políticas y medioambientales aún queda mucho por avanzar (Sistema de Integración Centroamericana, 2022).

Suramérica, presenta un panorama más complejo, al tratarse de una región que alberga 14 países. A escala macroeconómica, estos países, en general, han avanzado en materia de estabilidad, lo que ha aumentado la calidad de vida en estos años. Por otro lado, los gobiernos han impulsado numerosas iniciativas relacionadas con la mejora de las condiciones electrónicas de sus ciudadanos, lo que ha incrementado en gran medida el acceso a internet. Los países de esta región siguen luchando contra la pobreza, que representa casi el 40 % de la población total de Latinoamérica (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2019).

En el plano educativo se puede destacar el aumento de la cantidad de escolarizaciones, pero aún existen grandes brechas de acceso y finalización de estudios. Tanto es así, que 12 millones de niños de entre 7 y 18 años están fuera del sistema educativo, según UNICEF (2022a).

Con respecto a la cuestión migratoria, desde 2010 una considerable cantidad de personas latinoamericanas que vivían en Europa retornó a su país de origen (Yépez & Sassone, 2014). En lo que concierne a las migraciones interregionales, Sanahuja (2019) afirma que 8 millones de personas emigraron en 2013, de los cuales 5 millones lo hicieron a Suramérica. Asimismo, entre 2015 y 2019 se produjeron 3 millones de desplazamientos, y se pueden discernir las siguientes rutas migratorias (Canales & Roas, Cortez, 2017; Kudeyárova, 2017; 2018; Sanahuja, 2019): la ruta Centroamericana, de la Caravana, del Triángulo Norte, la Interlatinoamericana, la Nicaragüense y la Transoceánica. Estos flujos migratorios se ven representados en la Figura 1, en la que se pone de manifiesto su intensidad, en especial en Centroamérica.

Figura 1 | Flujos migratorios del Caribe, Centroamérica y Suramérica



Nota: Elaboración propia.

Esos movimientos migratorios han aumentado en los últimos años debido a la violencia sistémica a la que es sometida la población de estas regiones geográficas, la crisis económica, el crimen organizado y la corrupción política, entre otros (Olson, 2016). Tales factores se acentúan en el Triángulo Norte (Guatemala, Honduras y El Salvador), una de las zonas más violentas de Latinoamérica (Varela, 2015).

2.2. El derecho a la educación en las Metas 2021: un desafío para la OEI

La globalización causó, en un inicio, grandes cambios en los ámbitos económico, comercial y tecnológico, pero con el paso del tiempo han surgido otros desafíos sociopolíticos que la educación ha de afrontar (Represas, 2015). Este fenómeno ha provocado que los Estados-nación y sus sistemas educativos sean unidades de análisis insuficientes, razón por la cual la mirada se ha ido desplazando hacia los organismos supranacionales y sus políticas educativas (Represas, 2015). Una primera conclusión derivada de ello es que de manera continua la educación se ha ido descentralizando desde lo nacional hacia lo supranacional (Gorostiaga & Ferrere, 2017). Este creciente control de los programas educativos supranacionales ha limitado la libre capacidad de toma de decisiones en materia educativa. En algunos casos, estos organismos están muy influidos por instituciones financieras, lo que ha dado lugar a que, en ocasiones, las inversiones educativas puestas en marcha no estén orientadas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que la educación se convierta en un mero campo de inversión más (Burgos, 2019). A través de su producción teórico-política legitiman un sistema ideológico y unas prácticas discursivas hegemónicas ligadas al neoliberalismo y al capitalismo (Santarcángelo et al., 2017; Dev, 2017). Por ejemplo, Guevara (2017) alerta que algunos objetivos educativos propuestos por las Metas 2021 buscan formar trabajadores productivos en un sistema neoliberal.

Estos organismos no tienen capacidad para legislar y han de respetar siempre la soberanía nacional, pero influyen bastante en la actuación de los Estados mediante documentos de diagnóstico, propuestas de mejora y una agenda global (Carrasco, 2017; Represas, 2015). Sin embargo, sus propuestas no están sujetas a la rendición de cuentas ante la ciudadanía. En consecuencia, una de las principales críticas que se le puede realizar a este tipo de organismos es su escaso carácter democrático. Además, Gómez-Gil (2018, p. 113) critica que algunas de sus propuestas son mera retórica, dado que algunos de los objetivos planteados son de «imposible cumplimiento».

Por su parte, Valle (2015) describe las cuatro funciones principales que realizan estos organismos supranacionales: armonizar las políticas, liderar la reflexión educativa, establecer marcos de interpretación de la realidad educativa e impulsar grandes proyectos de cooperación internacional en materia educativa. Esta última ha jugado un papel protagonista en las zonas de menores recursos, donde se ha buscado mejorar la alfabetización de las personas adultas, la movilidad académica, la escolarización

y la educación temprana (Valle, 2015); por ende, el objeto de estudio de la OEI se enmarca dentro de ellas. Asimismo, en Latinoamérica estos organismos han tenido un peso considerable en las reformas educativas, en especial a partir de 1990, cuando, por la crisis de gobernabilidad que asolaba la región, surgieron respuestas multilaterales, aunque la OEI cobró protagonismo a partir del año 2000 (Gorostiaga & Ferrero, 2017).

No obstante, a pesar de algunas limitaciones importantes que tienen los organismos supranacionales (por ejemplo, falta de rendición de cuentas, bajos niveles democráticos, intereses particulares...), globalmente, son notables sus aportaciones al ámbito de la política de la educación y, en consecuencia, a la educación en su conjunto (Mantzou, 2019). Quizá, a la hora de analizar su incidencia y su valor pedagógico, sería pertinente tener en cuenta el espíritu de estos organismos, y diferenciar unos de carácter humanista (ONU, UNESCO, UNICEF...) y otros que buscan fines más bien económicos (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional...), aunque haya algunos que naden entre dos aguas, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Por lo tanto, la participación y el interés de estos organismos en la educación han traído consigo un intenso debate sociopolítico, que ha contribuido al desarrollo teórico crítico de la educación. Debido a que también favorecen el desarrollo de una ciudadanía global, podríamos considerar que su incidencia, en términos generales, ha sido positiva, aunque el modelo de no-gobernanza supranacional requiere una revisión profunda, sobre todo desde una perspectiva democrática y de derechos humanos.

Dicho esto, la Oficina de Educación Iberoamericana nació a raíz del Primer Congreso Interiberoamericano de Educación, celebrado del 16 al 25 de octubre de 1949 en Madrid, España (OEI, 2019, 2021). Sin embargo, esta institución evolucionó hasta convertirse en la actual OEI (2021), cuyo principal objetivo es promover la «cooperación multilateral entre países iberoamericanos de habla española y portuguesa».

La OEI (2021), junto con sus 23 países miembros, concibe «la educación, la ciencia y la cultura como herramientas para el desarrollo humano y generadoras de oportunidades para construir un futuro mejor para todos». Por ese motivo, sus iniciativas buscan reforzar el derecho a la educación y la calidad educativa en sus países miembros (Secretaría General Iberoamericana, 2016). En este escenario, en 2008 se puso en marcha el proyecto Metas Educativas 2021: la Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios, cuya finalidad ulterior es contribuir a una mayor justicia social en Iberoamérica (Secretaría General Iberoamericana, 2016).

Este proyecto fue aprobado en la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de 2010 y permaneció vigente hasta 2021. Su objetivo ha sido mejorar la calidad y equidad de la educación para hacer frente a la pobreza y a las desigualdades sociales existentes en los países miembros de la OEI. De esta manera se busca favorecer la integración social y un aprendizaje significativo a lo largo de toda la vida (Fernández-González & Monarca, 2018). Por ello se puede afirmar que el efecto del programa es mayor que la mera formulación de un conjunto de metas educativas, porque busca inspirar un cambio social que se expanda a otras dimensiones sociales, que desemboque en una Iberoamérica más justa, solidaria y participativa (OEI, 2010, 2018).

Con el objetivo de alcanzar un mayor desarrollo educativo, la OEI (2018) puso en marcha una serie de estrategias de carácter social y participativo orientadas a lograr un avance de la cohesión e inclusión social en Iberoamérica. Se trata de un proyecto muy ambicioso, ya que busca «integrar dos agendas educativas en un solo programa de actuación: por una parte, recuperar el retraso educativo acumulado a lo largo del siglo XX y, por otra, enfrentarse a los retos formativos que plantea el siglo XXI» (OEI, 2019). Este propósito llevó a la elaboración de 11 metas generales con un área de actuación muy amplia, dentro de las cuales se concreta una serie de objetivos específicos junto con una serie de indicadores que permiten realizar un seguimiento preciso y riguroso (Duarte, 2018).

Las metas postuladas fueron establecidas de tal manera que solo se podían alcanzar elaborando una serie de medidas dirigidas, sobre todo, a colectivos en situación de vulnerabilidad (sectores en riesgo de pobreza, pueblos originarios, personas con diversidad funcional...).

3 | MÉTODO

La elección metodológica para llevar a cabo este estudio se ha fundamentado en varios motivos. El primero es la naturaleza de la investigación, que busca conocer la realidad educativa de distintos países o, en este caso, regiones subcontinentales (Centroamérica, el Caribe y Suramérica) y supranacionales (OEI). Por otro lado, la influencia de los organismos supranacionales en un mundo cada vez más globalizado (Manso & Thoilliez, 2015) debe ser abordada desde la política de la educación supranacional (Neubauer, 2022). Dentro de esta ciencia se enmarca la educación supranacional (Valle, 2019). No obstante, asienta sus raíces sobre la educación comparada, que tradicionalmente ha estudiado los sistemas educativos nacionales (Valle, 2012), pero la influencia de dichos

organismos supranacionales ha provocado una evolución, por lo que esta metodología también estudia el efecto de las políticas supranacionales en los sistemas educativos nacionales (Valle, 2019). La metodología consta de ocho fases descritas por Caballero et al. (2016):

1. Selección y definición de la realidad educativa.
2. Formulación de hipótesis.
3. Elección del análisis de estudio.
4. Fase descriptiva.
5. Fase interpretativa.
6. Fase de yuxtaposición.
7. Fase de comparación.
8. Fase prospectiva.

Las tres primeras fases del método comparado se desarrollarán en los próximos apartados metodológicos (véanse los puntos 3.1., 3.2. y 3.3.). Dicho esto, se han llevado a cabo sincrónicamente las fases de interpretación y descripción del marco teórico (véase el punto 2.1.), donde se ha realizado una panorámica de las diversas realidades que conforman Latinoamérica en varias dimensiones, incluidas la política y la migratoria. Es preciso señalar que la búsqueda bibliográfica para elaborar el marco teórico, o las fases de yuxtaposición y comparación, ha sido guiada por una serie de palabras clave (por ejemplo, «migración», «Latinoamérica», «OEI», «derecho a la educación», «supranacional», «política educacional»...) en los principales repositorios académicos (Dialnet, Latindex, Web of Science...). Por otro lado, las fases de comparación y yuxtaposición exponen la evolución en cuanto a los contextos sociocultural y económico, y del derecho a la educación en las diferentes regiones que conforman Latinoamérica (Centroamérica, el Caribe y Suramérica). Por último, la fase prospectiva se llevará a cabo en las conclusiones del estudio.

3.1. Objetivos

En coherencia con lo antes expuesto, el primer paso del diseño metodológico de la investigación consiste en delimitar el problema de estudio. Por lo tanto, este artículo surge de la motivación de conocer la evolución educativa que han tenido los Estados miembros de la OEI desde 2010 hasta 2020 durante la implementación de las Metas 2021. Asimismo, el análisis requiere una atención pormenorizada de las diferentes zonas geográficas de Latinoamérica, dado que su realidad, como fue presentada en el marco teórico, varía de manera significativa en Centroamérica, el Caribe y Suramérica. No obstante, para analizar el estado del derecho a la educación en dichas regiones se analizará el contexto sociocultural y económico de la población, la inversión en educación, los años de

escolarización obligatoria, el acceso a la educación, la tasa de abandono escolar temprano y la tasa de finalización de la etapa CINE 2. Por ello, se plantearon dos objetivos que han orientado el estudio:

1. Conocer el contexto socioeconómico en el que se han desarrollado las Metas Educativas 2021 en Centroamérica, el Caribe y Suramérica.
2. Analizar la evolución del derecho a la educación en el marco de las Metas Educativas 2021 desde una comparativa subcontinental (Centroamérica, el Caribe y Suramérica).

A raíz de esto, se han elaborado los siguientes presupuestos de partida:

1. El crecimiento económico tiene una estrecha relación con la inversión en educación, e influye de manera positiva en el acceso a la educación y en la disminución de la tasa de abandono escolar.
2. El derecho a la educación ha evolucionado positiva y homogéneamente en los Estados miembros de la OEI, y no se aprecian diferencias significativas entre los países centroamericanos, caribeños y suramericanos.

3.2. Objeto de estudio

Esta investigación se centra en los Estados miembros de la OEI ubicados en el continente americano. Se han excluido del análisis a Andorra, España, Portugal y Guinea Ecuatorial, pues su realidad es muy distinta al resto. Por otro lado, al comparar regiones subcontinentales (Centroamérica, el Caribe y Suramérica), los datos de Andorra, España y Guinea Ecuatorial como Estados no ofrecen una panorámica global de los continentes europeo ni africano. Asimismo, el principal objetivo del estudio es conocer cómo ha evolucionado el derecho a la educación en los Estados miembros americanos de la OEI durante la implementación de las Metas 2021, por lo que parece coherente excluir a estos cuatro países. Dicho esto, es un estudio de carácter dinámico, ya que los datos ofrecen una panorámica de la evolución del derecho a la educación en las unidades de análisis desde 2009-2011 hasta 2016-2019, en función de los datos disponibles de cada país.

3.3. Proceso e instrumento para la recogida de datos

Para dotar a la investigación de la mayor rigurosidad y coherencia posibles, se recopiló la información de las bases de datos de las Naciones Unidas y la UNESCO. El motivo por el que se emplearon dichas bases es que disponen de datos globales. Una vez obtenidos los datos de cada país, estos se agruparon en tres regiones geográficas: 1) Centroamérica y el Caribe; 2) Suramérica; y 3) la OEI. Los resultados de cada área se obtuvieron mediante la generación de un promedio de los Estados miembros de la OEI de cada zona usando el programa SPSS Statistics 28, a partir de los resultados disponibles de cada región. Asimismo, se ha empleado la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011 (UNESCO-UIS, 2013) como referente para armonizar la comparación de los sistemas educativos de las distintas áreas geográficas.

Dicho esto, se ha elaborado un árbol de parámetros compuesto por dos dimensiones, que son «agrupaciones de parámetros entre los que puede establecerse cierta relación y semejanza» y se corresponden con el «menor nivel de concreción» (Egido & Martínez-Usarralde, 2020, p. 73). La primera dimensión se ocupa de los contextos sociocultural y económico, y está conformada por cuatro indicadores: 1) índice de desarrollo humano (IDH); 2) índice de pobreza (menos de 1.90 dólares/día); 3) renta per cápita; y 4) tasa de alfabetización. Esto ofrece una panorámica sociocultural y económica del contexto en el que se enmarca el estudio, lo que permite analizar la evolución del derecho a la educación desde una perspectiva sistémica.

Por otro lado, la segunda dimensión hace referencia a la educación y se ha desglosado en cinco parámetros: 1) inversión; 2) escolarización obligatoria; 3) acceso a la educación; 4) abandono escolar temprano; y 5) finalización de la educación obligatoria. El primer parámetro se compone de tres indicadores, que son «la unidad comparativa de medida más pequeña» (Egido & Martínez-Usarralde, 2020, p. 72). Esos indicadores detallan la inversión en educación (% del PIB) y en las distintas etapas educativas (CINE 0-2). Por otro lado, también se busca conocer cuántos años se extiende la educación obligatoria en estos países, tanto de forma general como específica en la etapa CINE 0. El acceso a la educación se ha abordado mediante la tasa de matriculación en la educación preescolar (CINE 0) y en el porcentaje de menores no matriculados en la secundaria (CINE 2). De igual modo, el abandono escolar temprano se ha detallado en la educación básica (CINE 1) y la secundaria (CINE 2). Finalmente, se ha analizado la tasa de finalización de la educación secundaria (CINE 2).

4 | RESULTADOS

Sobre la primera dimensión, se ha de señalar que el IDH ha aumentado de forma equitativa en las dos regiones, ya que tanto en Centroamérica y el Caribe como en Suramérica la subida ha sido de 0.4 puntos (PNUD, 2019). Por lo tanto, en términos generales, los países de la OEI han pasado de disponer de un IDH de 0.71 en 2010 a uno de 0.74 en 2020, aunque las diferencias entre ambas regiones se mantienen, dado que Suramérica tiene un 0.77 y Centroamérica y el Caribe un 0.72 en 2020 (PNUD, 2019).

Otro dato positivo que emana del estudio es que el índice de pobreza se ha reducido considerablemente en Centroamérica y el Caribe, donde disponían de una tasa del 16.88 % en 2010, mientras que en 2020 es del 10.81 %. Por otro lado, Suramérica también ha visto que su índice de pobreza se ha reducido a la mitad (1.84 % en 2010 y 0.98 % en 2020). Dicho esto, la OEI ha pasado de una tasa de pobreza del 8.92 % en 2010 a una del 5.89 %.

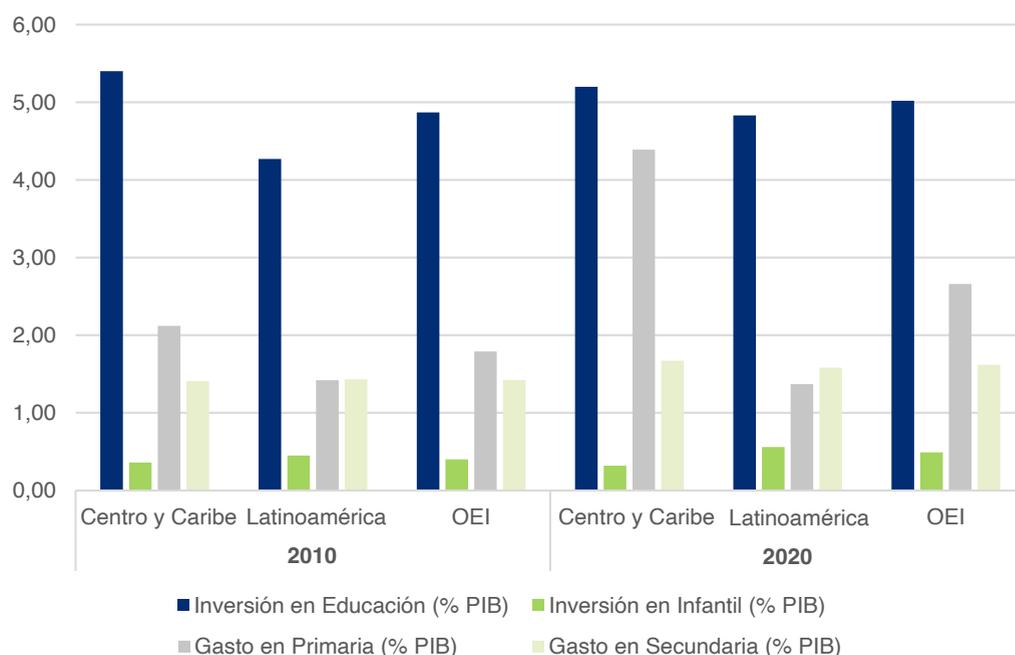
Con respecto a la renta per cápita, en Suramérica se ha reducido en más de mil dólares desde 2010 (10,386 dólares) a 2020 (9,236.71 dólares), mientras que en Centroamérica y el Caribe se ha incrementado de forma significativa. En 2010, esta última región disponía de una renta per cápita de 4,563.50 dólares, pero en 2020 ha aumentado hasta los 7,591.09 dólares. Por lo tanto, a pesar de que en Suramérica este indicador se haya visto mermado, los excelentes resultados de Centroamérica y el Caribe hacen que la OEI haya aumentado su renta per cápita en más de 3,000 dólares (5,154.75 dólares en 2010 y 8,413.9 dólares en 2020).

En cuanto a la tasa de alfabetización, en 2010 en Centroamérica y el Caribe (87.33 %) era inferior a la de Suramérica (94.79 %). Aunque esta situación se ha equiparado ligeramente en la última década, los resultados siguen siendo más favorables en Suramérica (95.32 %) que en Centroamérica y el Caribe (91.33 %). A partir de estos resultados se observa que la tasa de alfabetización ha aumentado alrededor de un 2 % en la OEI desde 2010 (91.33 %) hasta 2020 (93.43 %).

En relación con la segunda dimensión, en la que se aborda el derecho a la educación desde el acceso, la inversión y las trayectorias escolares en estas regiones, a continuación se exponen los parámetros vinculados con las etapas de CINE 0-2 (Figura 2). Para empezar, en cuanto a la inversión en educación, se aprecian dos tendencias contrarias. Mientras que Centroamérica y el Caribe han reducido su inversión de un 5.4 % del PIB a un 5.2 %, Latinoamérica la ha incrementado en más de medio punto (4.27 % en 2010 y 4.83 % en 2020) (Banco Mundial, 2021b).

No obstante, desde una perspectiva global, la OEI ha incrementado su inversión en educación desde un 4.87 % hasta superar el 5 % del PIB en 2020 (Banco Mundial, 2021b).

Figura 2 | Evolución de la inversión en educación



Entrando en detalle, en la inversión en las diferentes etapas se identifican dos tendencias en la CINE 0. Por un lado, en Suramérica la inversión se ha aumentado en un 0.11 % desde 2010 (0.45 %) hasta 2020 (0.56 %), mientras que en Centroamérica y el Caribe se ha reducido en un 0.4 %. En consecuencia, ha aumentado la brecha entre ambas regiones en este indicador (UNESCO, 2021). Así, la OEI ha incrementado su inversión en esta etapa desde 2010 (0.40 %) hasta 2020 (0.49 %) en un 0.09 % (UNESCO, 2021).

Sin embargo, esta tendencia se revierte en la etapa CINE 1, pues mientras Centroamérica y el Caribe han duplicado su inversión en esta etapa desde 2010 (2.12 %) hasta 2020 (4.39 %), Suramérica la ha reducido ligeramente (1.42 % en 2010 y 1.37 % en 2020) (UNESCO, 2021). Por lo tanto, si bien en la etapa CINE 0 Suramérica invertía mucho más

que Centroamérica y el Caribe, en la CINE 1 sucede lo contrario. Como resultado de ese incremento en la región centroamericana y caribeña, la OEI ha aumentado en gran medida su inversión en la CINE 1 desde 2010 (1.79 %) hasta 2020 (2.66 %) (UNESCO, 2021). No obstante, esta situación se equipara en la CINE 2, aunque la inversión en esta etapa ha aumentado en mayor medida en Centroamérica y el Caribe en esa última década (1.41 % en 2010 y 1.67 % en 2020) que en Suramérica (1.43 % en 2010 y 1.58 % en 2020) (Banco Mundial, 2021b). En los Estados miembros de la OEI la inversión en la etapa de CINE 2 ha aumentado un 0.2 % del PIB desde 2010 (1.42 %) (UNESCO, 2021).

Otro indicador sobre el que es preciso incidir es en la duración de la educación obligatoria. Con respecto a la educación temprana, la obligatoriedad ha experimentado una ligera variación en Centroamérica y el Caribe desde 2010 (1.88 años) hasta 2020 (1.89 años) (UNESCO, 2021). Por el contrario, en Suramérica se ha extendido significativamente, dado que en 2010 su duración era de 1.63 años, mientras que en 2020 se ha elevado hasta 1.90 años (UNESCO, 2021). Por ende, en términos globales la escolarización obligatoria en la etapa CINE 0 se ha incrementado desde 2010 (1.75 años) hasta 2020 (1.89 años) (UNESCO, 2021). Dicho esto, la duración de la escolarización obligatoria en los sistemas educativos de la OEI también se ha elevado más de un año en esta última década (9.58 años en 2010 y 10.79 años en 2020) (UNESCO, 2021). Esto se debe a que el aumento ha sido armónico en Centroamérica y el Caribe, y Suramérica. En la primera región, en el año 2010 la obligatoriedad era de 8.55 años, mientras que en Suramérica era cerca de dos años más (10.50 años) (UNESCO, 2021). Así, en 2020 estos datos han mejorado considerablemente, pues en ambas se ha elevado alrededor de 1.2 años (UNESCO, 2021).

En cuanto a la tasa de matriculación en la etapa de CINE 0, ha mejorado de manera significativa en la última década en la OEI, pero en especial en Suramérica. Esa región en 2010 tenía una tasa del 61.25 %, mientras que en 2020 es del 91.60 % (UNESCO, 2021). Por el contrario, a pesar de haber aumentado cerca de un 10 % las cifras en Centroamérica y el Caribe, la diferencia entre ambas regiones se ha incrementado de un 4.49 % en 2010 a un 25.64 % en 2020 (UNESCO, 2021). Dicho esto, en el cómputo global de la OEI, dicha tasa se ha incrementado desde un 60.55 % hasta un 79.45 % (UNESCO, 2021). En la etapa de CINE 2 han empeorado significativamente los datos relativos a los menores sin matricular en la región de Centroamérica y el Caribe. Mientras que en 2010 esta situación la padecía el 9.93 % de los niños, actualmente uno de cada tres (33.04 %) se encuentra fuera de la escuela secundaria (UNESCO, 2021).

Por el contrario, en Suramérica esta situación ha mejorado cerca de un 1 % (6.54 % en 2010 y 5.59 % en 2020), con unas cifras notablemente más positivas que las regiones centroamericana y caribeña (UNESCO, 2021). Como resultado del empobrecimiento de estas últimas, la OEI ha visto que la tasa de menores sin matricular en la etapa CINE 2 se ha disparado en la última década (7.93 % en 2010 y 18.51 % en 2020) (UNESCO, 2021).

En relación con el abandono escolar temprano, se observa que las cifras han mejorado en gran medida en las etapas de CINE 1-2. Sobre la primera de ellas, los países de Centroamérica y el Caribe (19.02 % en 2010 y 14.74 % en 2020) han reducido la brecha con respecto a Suramérica (9.94 % y 7.16 %, respectivamente) (UNESCO, 2021). Este hecho se repite en la etapa CINE 2, en la que la diferencia en 2010 entre ambas regiones supera el 20 %, mientras que en 2020 es de apenas un 7.1 % a favor de Suramérica (UNESCO, 2021). Por lo tanto, en términos globales, la OEI ha mejorado sus cifras en la etapa de CINE 1 y CINE 2 desde 2010 (14.48 % y 25.87 %, respectivamente) hasta 2020 (11.17 % y 15.98 %, respectivamente) (UNESCO, 2021).

Para terminar, los resultados positivos también se repiten en la tasa de finalización de la etapa CINE 2. En 2010, el 78.38 % de los discentes latinoamericanos y el 69.24 % de los centroamericanos y caribeños terminaron con éxito esa etapa (Banco Mundial, 2021b). No obstante, diez años más tarde, las diferencias entre ambas regiones han aumentado notablemente, a pesar de su mutuo progreso, pues en Suramérica estas cifras se sitúan cerca del 85 % y en Centroamérica y el Caribe rondan el 70 %. Por lo tanto, en la OEI esta tasa ha mejorado en esta última década en un 5.52 % (73,56 % en 2010 y 79.08 % en 2020) (Banco Mundial, 2021b).

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez presentados los resultados, en esta sección se discutirán los hallazgos del estudio con investigaciones previas y al mismo tiempo se dará respuesta a los presupuestos de partida planteados. Sobre el primero de ellos, esta década ha estado marcada por diversos fenómenos sociales, políticos, naturales y económicos que han provocado una alta inestabilidad en Latinoamérica. Sin embargo, a pesar de las duras situaciones vividas en muchas de estas regiones (Olson, 2016; Sanahuja, 2019; Varela, 2015), el contexto socioeconómico ha mejorado significativamente en las tres zonas geográficas analizadas.

La paulatina incorporación de la mujer al mercado laboral ha tenido un efecto notable en la economía y en la educación de estos países (Ramírez et al., 2019). Su mayor participación en el ámbito laboral ha contribuido grandemente, lo que ha aumentado la renta per cápita de los países miembros de la OEI. También se ha de señalar que este fenómeno reduce, de manera inevitable, la responsabilidad de las mujeres en cuanto a los cuidados familiares y, por ende, de la infancia. Esto podría provocar que las familias lleven con mayor asiduidad a sus hijos a la escuela, ya que las responsabilidades laborales dificultarían el cuidado de los menores durante la jornada laboral, la cual coincide con la escolar. Por lo tanto, este podría ser un factor que explicara el aumento de la tasa de matriculación en la etapa de CINE 0 en Centroamérica, el Caribe y Suramérica.

Sin embargo, estos datos se contraponen con la escolarización en la etapa de CINE 2, en particular con los obtenidos en el Caribe y Centroamérica, y en general en la OEI. Este fenómeno puede estar motivado por la inestabilidad sociopolítica que han vivido algunos países durante esta década (Villavicencio-Aguilar et al., 2020; Feline & Castillo, 2020). Todo ello, sumado a las catástrofes naturales acontecidas en el Caribe durante este periodo (Banco Mundial, 2021a), el descontento social con la corrupción política (Graglia & Tassile, 2020; Olson, 2016) y la pobreza (Carrasco & Torrecilla, 2013; Varela, 2015), ha provocado migraciones masivas. Por lo tanto, una posible explicación de este incremento tan significativo de los menores sin matricular en el Caribe y Centroamérica podrían ser las emigraciones hacia países más seguros y prósperos (Canales & Rojas, 2018; Feline & Castillo, 2020; Sanahuja, 2019). También es preciso señalar que en el Caribe, Centroamérica y Suramérica han mejorado sustancialmente tres indicadores clave, que contraponen los datos obtenidos en el indicador de menores sin matricular en la etapa de CINE 2, como son: la tasa de abandono escolar temprano de las etapas CINE 1 y CINE 2, y la tasa de finalización de la etapa CINE 2.

A pesar de estos sucesos, la situación económica ha mejorado en estas regiones, lo que permite confirmar el primer presupuesto de partida y la influencia del crecimiento económico en el acceso a la educación y en la disminución de la tasa de abandono escolar.

A continuación se enfatizará en el segundo objetivo del estudio, el cual buscaba analizar la evolución del derecho a la educación durante la implantación de las Metas Educativas 2021 en los Estados miembros de la OEI desde una comparativa subcontinental. En este sentido, es preciso señalar que los resultados han manifestado una mejora significativa de la alfabetización de estas regiones. También se ha reforzado la educación temprana (CINE 0) en materia de acceso, años de obligatoriedad

e inversión. Por ende, una primera idea que emana es que quizá se podría confirmar el planteamiento de Valle (2015), quien señala que los organismos supranacionales son esenciales para impulsar proyectos de cooperación internacional en materia educativa, en especial destinados a promover la alfabetización y la educación temprana. Asimismo, se podría inferir un mayor protagonismo de la OEI en el ámbito latinoamericano (Gorostiaga & Ferrero, 2017).

Por otro lado, este escenario sociocultural y económico está condicionado por una acumulación histórica de desigualdades en estos países (OEI, 2020). Las Metas 2021 en este contexto responden a unas demandas históricas concretas de sus naciones miembros del Caribe, Centroamérica y Suramérica, que emanan como impulsoras de justicia social en ellas mediante la educación (Murillo & Hernández-Castilla, 2014). Por ello, la tendencia positiva que se ha vislumbrado en indicadores asociados con la accesibilidad (tasa de matriculación), la aceptabilidad (tasa de alfabetización) y la asequibilidad (inversión en educación) manifiestan una mejora considerable del derecho a la educación en estas regiones (Tomasevski, 2004).

A pesar de que el derecho a la educación ha podido evolucionar durante estos años, queda patente la presencia de grandes desigualdades sociales y educativas en estos territorios. Prueba de ello es la investigación realizada por García de Fanelli & Adrogué (2021), en la que se muestra que el abandono escolar en Argentina, Chile y Uruguay es más elevado en los sectores de menores ingresos. De hecho, este trabajo expone que las diferencias interregionales en la tasa de finalización de la CINE 2 han aumentado en la última década. A su vez, preocupan las cifras de menores no escolarizados en CINE 2 en Centroamérica y el Caribe, que también se han visto afectadas de forma negativa.

Además, a la hora de analizar la evolución del derecho a la educación en estos países, hemos de considerar otras cuestiones. Dos de ellas son la mejora de las tasas de alfabetización y la mayor actividad laboral de las mujeres. Ambos hitos podrían influir de manera positiva en el acceso a la educación temprana (CINE 0) y la finalización de la CINE 2. Desde otro punto de vista, las políticas nacionales orientadas a la mejora de la educación también han desempeñado un papel activo en esta cuestión (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2022; Reina & Lara, 2020). De igual modo, la tendencia educativa mundial de aumentar los años de escolarización obligatoria también ha de ser considerada en este análisis (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Esta investigación presenta una serie de limitaciones que es pertinente señalar. Por un lado, las bases de datos que se han empleado para la búsqueda de información carecen de alguna información puntual sobre los países estudiados, más en concreto en lo relativo a las economías de Bolivia y Venezuela. Asimismo, las Metas 2021 son un proyecto de carácter sistémico, por lo que abordar todas sus metas y sus efectos en dichas regiones no ha sido posible. A su vez, dado el enfoque del estudio (regional subcontinental y supranacional), se ha excluido el análisis de los posibles contrastes entre países. En consecuencia, en futuras investigaciones parece oportuno estudiar esta cuestión para comprender en mayor profundidad este fenómeno. También es preciso conocer cómo han incorporado los miembros de la OEI las Metas 2021 en sus legislaciones nacionales y las consecuencias que ha tenido la crisis sanitaria provocada por el Covid-19 en su consecución. Sería interesante conocer la situación educativa en que se encuentran las comunidades originarias de estos países.

A modo de conclusión es conveniente reflexionar acerca de la función «inspiradora» que pueden desempeñar los organismos supranacionales como la OEI y sus Metas 2021 para liderar el compromiso de los Estados-nación con la educación. Sin embargo, estos organismos encabezan los procesos de cambio desde una posición autoritaria y opaca, en la que la ciudadanía no tiene posibilidad de participar activamente, ni tampoco de pedir rendición de cuentas. En este punto, el futuro de los países latinoamericanos parece pasar por posicionarse en el siguiente dilema: hacer resistencia a estos organismos o asumir sus políticas (y sus inversiones), o convertirse en medios de difusión ideológica neoliberal. Mientras se resuelve esta cuestión, los desafíos históricos no solo persisten (violencia, migraciones, inflación, inestabilidad política...), sino que se acentúan. Por ese motivo, es urgente poner en discusión el modelo de gobernanza político-educativo que desea la ciudadanía mediante un proceso democrático. Quizá de ese modo vislumbremos unas Metas 2041 elaboradas desde y para la ciudadanía latinoamericana.

6 | AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

Este artículo ha sido desarrollado en el marco de la Ayuda a la investigación predoctoral de la Fundación Banco Sabadell.

Contribución de autores

Conceptualización: A.N., M.N., S.A.; metodología: A.N., M.N., S.A.; *software*: A.N., M.N., S.A.; validación: A.N.; análisis formal: A.N.;

investigación: M.N., S.A.; recursos: A.N. curaduría de datos: A.N.; escritura (borrador original): A.N., M.N., S.A.; escritura (revisión y edición): A.N., M.N.; visualización: A.N., M.N.; supervisión: A.N.; administración del proyecto: A.N.; adquisición de fondos: A.N., M.N., S.A.

7 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arocena, F., & Sobottka, E. A. (2017). Diversidad cultural en América Latina. *Civitas*, 17(2), 205-209. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2017.2.28303>
- Banco Mundial. (2021a). *América Latina y el Caribe: panorama general*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12856SmI>
- Banco Mundial. (2021b). *Datos de libre acceso del Banco Mundial*. [Base de datos]. <https://r.issu.edu.do/lpl=12859SVY>
- Burgos, J. G. (2019). Las organizaciones internacionales y sus recursos de poder. Una propuesta analítica. *Estudios Políticos*, 54, 149-176. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n54a07>
- Beltrán, M. (2007). La importancia de la educación en los derechos humanos: Especial referencia a América Latina. *Debuidela*, 15, 37-48. <https://r.issu.edu.do/lpl=12860QRt>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle López, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. <https://r.issu.edu.do/lpl=12861w9r>
- Canales Cerón, A., & Rojas Wiesner, M. L. (2018). Panorama de la migración internacional en México y Centroamérica. *Población y Desarrollo*, 12. <https://r.issu.edu.do/Er>
- Carrasco González, A. (2017). Los nuevos modelos de gobernanza universitaria: El caso de la Unión Europea como organismo supranacional que configura el sistema universitario español. *Journal of Supranational Policies of Education, Monográfico Extraordinario (2017)*, 107-122. <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.m1>
- Carrasco, M., & Torrecilla, F. J. (2013). Trabajo infantil entre los estudiantes de educación primaria en América Latina: Características y factores asociados. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 1-20. <https://r.issu.edu.do/lpl=12863AAs>
- Cortez Sosa, C. (2017). Tendencias de la migración intrarregional en Centroamérica. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, Monográfico Extraordinario (2016)*, 107-123. <https://doi.org/10.15359/rldh.extraordinario2016.4>
- Dev Regmi, K. (2017). Critical policy sociology: key underlying assumptions and their implications for educational policy research, *International Journal of Research & Method in Education. Asia Pacific Journal of Education*, 42(3), 415-430. <http://dx.doi.org/10.1080/1743727X.2017.1398228>

- Duarte D. (2018). Metas educativas 2021: La educación técnica para el desarrollo social en Paraguay. *Journal of Supranational Policies of Education*, 8, 15-36. <https://doi.org/10.15366/jospoe2018.8>
- Egido Gálvez, I., & Martínez-Usarralde, M. J. (2020). *La educación comparada, hoy*. Editorial Síntesis.
- Feline, L., & Castillo, S. (2020). El presidencialismo y la «securitización» de la política migratoria en América Latina: un análisis de las reacciones políticas frente al desplazamiento de ciudadanos venezolanos. *INTERNACIA*, 1, 5-23. <https://r.issu.edu.do/lpl=128659aC>
- Fernández-González, N., & Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. En Monarca, H. (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 5-11). Dykinson.
- García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Revista Educación Superior y Sociedad (E.S.S)*, 33(1), 85-114.
- Gómez Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 107-118. <https://r.issu.edu.do/lpl=13515XHz>
- Guevara Patiño, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Educación y ciudad*, 33, 159-170. <https://r.issu.edu.do/lpl=13516zvt>
- Gorostiaga, J. M., & Ferrere, L. (2017). Las políticas sobre educación básica en América Latina: las perspectivas de los organismos internacionales. *Educação em Revista*, 33. <https://doi.org/10.1590/0102-4698167194>
- Graglia, J. E., & Tassile, C. (2020). Los retos de las políticas de seguridad en América Latina. *Diálogo Político*, 1, 72-79. <https://r.issu.edu.do/lpl=12866gzT>
- Jelin, E. (2019). *Constructing democracy: human rights, citizenship, and society in Latin America*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429039232>
- Kudeyárova, N. Y. (2017). México y Centroamérica en el foco de los conflictos migratorios. *Iberoamérica*, 1, 52-73. <https://r.issu.edu.do/lpl=12869G9a>
- Manso Ayuso, J., & Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 85-99. <https://r.issu.edu.do/lpl=12867Eas>
- Mantzou, P. (2019). European and international organizations in educational policy. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research* 3(1), 25-30. <https://doi.org/10.25656/01:19087>
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2022). *Programa de desarrollo y diversidad*. <https://r.issu.edu.do/lpl=13517jja>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE. <https://r.issu.edu.do/lpl=13522wQ3>

- Murillo Torrecilla, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. <https://r.issu.edu.do/lpl=12870d3R>
- Neidhöfer, G., Serrano, J., & Gasparini, L. (2018). Educational inequality and intergenerational mobility in Latin America: A new database. *Journal of Development Economics*, 134, 329-349. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.05.016>
- Neubauer, A. (2022). *El derecho a la educación. Marcos de análisis y políticas en clave supranacional*. Delta Publicaciones.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12873laV>
- OEI. (2018). *Miradas sobre la educación en América Latina: Proyecto de revisión de los indicadores de las Metas Educativas 2021*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12874xSL>
- OEI. (2019). *El reto iberoamericano: educación, ciencia y cultura*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12853Qdh>
- OEI. (2020). *Pliego de condiciones técnicas para la contratación de la elaboración del informe Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2021*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12852aje>
- OEI. (2021). *Secretaría General de la OEI*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12851WT6>
- Olson, E. L. (2016). Respuestas de Estados Unidos a la crisis de los niños migrantes centroamericanos. *Análisis*, 8, 1-14. <https://r.issu.edu.do/lpl=12872Cna>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Guía para invertir en el sector turístico centroamericano*. <https://r.issu.edu.do/lpl=13518r2z>
- PNUD. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12849tnh>
- Ramírez, R. F., Manosalvas, M. I., & Cárdenas, O. S. (2019). Estereotipos de género y su impacto en la educación de la mujer en Latinoamérica y el Ecuador. *Revista Espacios*, 40(41), 29-35. <https://r.issu.edu.do/lpl=12848Hej>
- Reina, K. G., & Lara, P. A. (2020). Reflexiones sobre la educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. *Educación y Ciencia*, (24). <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11381>
- Represas Fernández, N. (2015). Política educativa en la Unesco: reflexiones desde un modelo de análisis supranacional. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(2), 101-116. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67207>
- Sanahuja, J. A. (2019). América Latina: malestar democrático y retos de la crisis de la globalización. En Secretaría General Técnica del Ministerio de Defensa (Ed.), *Panorama Estratégico 2019. Instituto Español de Estudios Estratégicos* (pp. 205-246). <https://r.issu.edu.do/lpl=12845Zrw>
- Sankey, S., & Munk, R. (2022). Latin American Social Movements and Progressive Governments: creative Tensions between Resistance and Convergence. *Latin American Perspectives*, 47(4). <https://doi.org/10.1177/0094582X20917991>

- Santarcángelo, J., Schteingart, D., & Porta, F. (2017). Cadenas globales de valor: Una mirada crítica a una nueva forma de pensar el desarrollo. *Cuadernos de Economía Crítica*, 4(7), 99-129. <https://r.issu.edu.do/lpl=13519RgJ>
- Secretaría General Iberoamericana. (2016). *OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12843sK9>
- Sistema de Integración Centroamericana. (2022). *Guía para invertir en el sector turístico centroamericano*. <https://r.issu.edu.do/lpl=13518r2z>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Iidb*, 40, 341-388. <https://r.issu.edu.do/lpl=12842iiK>
- UNESCO. (2021). *UNESCO Institute for Statistics* [Base de datos]. <https://r.issu.edu.do/lpl=12840LH4>
- UNESCO-UIS. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12696lwq>
- UNICEF. (2022a). *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads: Regional monitoring report SDG4-Education 2030*. UNESCO Publishing. <https://r.issu.edu.do/lpl=13520mKQ>
- UNICEF. (2022b). *Investing in education: every child has the right to inclusive and equitable quality education*. <https://r.issu.edu.do/lpl=135211zo>
- Valle López, J. M. (2012). La política supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. <https://r.issu.edu.do/lpl=12839VB4>
- Valle López, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), 11-21. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67101>
- Valle López, J. M. (2019). Algunas luces y muchas sombras en la implantación de políticas educativas supranacionales: el caso de las competencias clave en España. En A. de la Herrán Gascón, J. M. Valle López, y J. L. Villena Higuera (Eds.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 13-38). Octaedro.
- Varela Huerta, A. (2015). «Buscando una vida vivible»: la migración forzada de niños de Centroamérica como práctica de fuga de la «muerte en vida». *El Cotidiano*, 194, 19-29. <https://r.issu.edu.do/lpl=12838Nmm>
- Villavicencio Aguilar, C. E., Armijos Piedra, T. R., & Castro Ponce, M. C. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 13(1), 138-150. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13113>
- Yépez del Castillo, I., & Sassone, S. (2014). Crisis global y el sistema migratorio Europa-América Latina. Global crisis and the Europe-Latin America migration system. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*. 106-107, 13-38. <https://r.issu.edu.do/2U>

Good Practices in Global Competence Development within the International Baccalaureate Framework

Buenas prácticas en el desarrollo de la competencia global en el marco del bachillerato internacional

 **Eva García-Beltrán**
Universidad a Distancia de Madrid,
España
eva.garcia.b@udima.es

Abstract

In a rapidly changing world, students must develop their global competence, which is the ability to understand, act and manage global and intercultural affairs. However, there is still no systematic description in the literature of how educational institutions should act to contribute to the development of this competence in their students. This study attempts to discover those organizational and teaching practices that foster an optimal climate for the development of global competence, based on a case study methodology from a center that is a reference in this field. Through qualitative research, the practices that have proven effective are identified. It is concluded that intelligent leadership that encourages both personalized learning and action-taking within a culturally diverse environment is key to global competence.

Keywords: education, global competence, leadership, school management.

Resumen

En un mundo que cambia rápidamente, los estudiantes deben desarrollar su competencia global, que es la habilidad para entender, actuar y manejar los asuntos globales e interculturales. Sin embargo, en la literatura todavía no hay una descripción sistemática de cómo deben actuar los centros educativos, para que puedan contribuir al desarrollo de esta competencia en sus alumnos. Este estudio intenta descubrir aquellas prácticas, tanto organizativas como docentes que favorecen el clima óptimo para el desarrollo de la competencia global, con base en una metodología de estudio de caso, a partir de un centro que es una referencia en este ámbito. A partir de una investigación cualitativa, se identifican las prácticas que han mostrado su eficacia. Se concluye que un liderazgo inteligente y que anime tanto el aprendizaje personalizado como la toma de acción, dentro de un entorno culturalmente diverso, es la clave para la competencia global.

Palabras clave: competencia global, educación, gestión educativa, liderazgo.

Recibido: 15 de marzo de 2023
Revisado: 11 de abril de 2023
Aprobado: 28 de abril de 2023
Publicado: 15 de julio de 2023

DOI: [https://doi.org/10.32541/
recie.2023.v7i2.pp105-127](https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp105-127)

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: García-Beltrán, E. (2023). Good Practices in Global Competence Development within the International Baccalaureate Framework. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 105-127.
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp105-127>.

1 | INTRODUCTION

The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) defines global competence as the ability to comprehend and address issues with a local, global, and intercultural dimension (Boix Mansilla & Jackson, 2011, p. 13). These authors identified four dimensions within the concept of global competence: investigating the world, valuing perspectives, communicating ideas effectively and taking action.

Regarding the first dimension, globally competent students demonstrate an interest in comprehending the world around them and how it functions. They analyze the local, global, and cultural contexts.

With respect to the second dimension, globally competent students acknowledge that they have their own perceptions of the world, which others may not share, and are aware that there are different visions and perspectives.

In terms of the third dimension, globally competent students can communicate ideas effectively, both verbally and non-verbally, with diverse audiences and establish effective intercultural dialogues.

Finally, concerning the fourth dimension, globally competent students possess the necessary skills and knowledge to act collaboratively to achieve common well-being and sustainable social development and become agents of change.

2 | LITERATURE REVIEW

It is crucial to ask why global competence is essential in today's world and why education should focus on ensuring that students develop it. Bailey et al. (2022) consider it a fundamental competence for the 21st century. In the current context, several factors demand a competency profile that aligns with the challenges we face. These reasons can be summarized into three significant categories: the globalized economic environment and the fourth industrial revolution it brings, the need to maintain peaceful coexistence between individuals of different cultural origins, and the environmental challenge that requires sustainable development to protect the planet for future generations and other species.

2.1. Globalized economy, multicultural coexistence and environmental awareness:

For several decades, the world economy has undergone significant changes. The manufacturing-based industrial economy has shifted to a service-based model dominated by information, knowledge, and innovation. Globalization has intensified business concentration, with multinational companies having headquarters in different countries, employing foreign workers, and frequently selling their goods to clients in third countries. High-speed internet communication has fostered economic and business transactions, eliminating borders and trade tariffs as well as government incentives for foreign investment.

According to Andreas Schleicher (2018), ethnic and cultural clashes have been the primary source of conflicts globally since the fall of the Berlin Wall. There is an urgent need to foster peaceful and respectful coexistence in multicultural societies where members come from diverse backgrounds. Migration phenomena change the nature of societies and raise the great need to build a global community characterized by tolerance, understanding, and the search for the common good, which are the principles on which the most advanced democracies are based. Acting civically implies committing as a citizen at multiple levels, from local to global. The current outstanding interconnection blurs the boundaries between domestic affairs and global affairs (Balistreri et al., 2012).

Employers require highly adaptable workers who can quickly apply their skills and knowledge in a new environment (Ramos & Schleicher, 2016). Globally competent individuals can effectively integrate into a work team, recognize their own and others' perspectives, communicate their positions clearly, and make relevant contributions (Boix Mansilla & Jackson, 2013).

The process of globalization often leads to greater inequality, but education can help combat this trend by promoting access to high-quality training for both native and immigrant students, ensuring equal opportunities for professional development. Schools worldwide have a responsibility to prepare students for living in multicultural contexts, training them to navigate differences and complexity. Developing these skills is essential for success in a globalized world, fostering affinity, effective communication, collaboration and the ability to value diversity (Boix Mansilla & Jackson, 2013; Todorova et al., 2005).

Education must respond to these challenges by providing sufficient opportunities for students to develop an appropriate set of skills. Understanding the changing nature of labor issues is essential for those

designing the study plans, as they must respond to the labor market needs. The curriculum must include knowledge to perform a profession, as well as skills and abilities such as critical thinking, creativity, systemic thinking, capacity for lifelong learning, adaptability, resilience and more.

The International Baccalaureate (IB) is presented as a system that pays special attention to cultivating in its students the understanding and appreciation of other cultures, awareness of global issues that arouse critical thinking, and aims to provide a comprehensive humanistic education (Davy, 2011; International Baccalaureate Organization, 2019). Due to its curriculum, the learning profile of the IB community and its teaching-learning methodological approaches, it is probably the educational system that places the greatest emphasis on the development of global competence in its students, and therefore its procedures can be an example of good practices in this regard.

In the theoretical foundation, the existing need to develop global competence in students has just been justified, given the current context of globalization in which we live. Additionally, there is already a theoretical framework that defines global competence and the attributes and aspects that define globally competent students. We also have the results of the 2018 PISA evaluation, in which global competence parameters have been introduced for the first time to diagnose the degree of development among students. Therefore, we know what it means to be globally competent, and we could also say that we know to what extent students dominate this competence.

However, there is still no description in the literature of how educational centers should act to contribute to the development of this competence in their students, with the most appropriate practices that have proven their success. In this sense, Bailey et al. (2002) point out the insufficiency of examples that the theoretical framework of global competence provides regarding how centers can act to support the development of global competence in students.

2.2. Aim of study

The aim of the study is to discover the teaching and organizational practices (strategic and operational) that foster the optimal climate for global competence development. The focus is on the pedagogical and organizational efforts that a center must make to prioritize the development of global competence in its students. In other words, the study aims to provide a comprehensive and rigorous description of the center's functioning, particularly highlighting its outstanding results and

the composition of its student body, and that follows the methodology of the education system that places the greatest emphasis on the development of global competence.

Therefore, this study analyzes deeply and thoroughly an IB world school to identify and describe its best practices for developing global competence.

3 | METHOD

3.1. Approach

As the objective is to understand the mechanisms and reasons behind the development of global competence, a qualitative research modality is the most appropriate approach. Qualitative research aims to study the nature of a problem shared by individuals or groups (Creswell & Poth, 2016; Grant, 1997). Yacuzzi (2005) suggests that the case study methodology is optimal for circumstances such as those in this research. Its application is indicated when investigating a phenomenon that is not yet sufficiently described in the literature, as in this case, where the focus is on finding out the mechanisms of global competence development. The case study is the appropriate choice when attempting to understand a situation with complex relationships (Jiménez, 2012). Villareal (2007) and Eckhaus (2018) explains that the case study method is the most effective for generating theories, describing phenomena in detail, or analyzing causal relationships.

3.2. Participants

The chosen educational center is an IB world school located in a large European city. It consists of nearly 1,200 students ranging from the ages of 3 to 18, distributed across different educational stages. The school has approximately 250 students in the Primary Years Programme (PYP) and 900 students in the Middle Years Programme (MYP) and Diploma Programme (DP), with two campuses. The faculty comprises 170 professors from 29 different nationalities, and the language of instruction is English, with additional languages also being taught. With over 30 years of history, the school has extensive experience in teaching and management practices, establishing itself as a local benchmark.

More than 75 % of the students come from international families, representing 61 different nationalities, which makes it a symbol of internationality. The policies implemented in terms of coexistence,

intercultural respect and appreciation of differences have yielded excellent results, ensuring that a school of this size can serve as a model for good practices that can be applied in other contexts. The school promotes intense multicultural interaction while maintaining a peaceful atmosphere, which is highly valued by families.

3.3. Instrument and procedure

Data collection techniques employed in the study included observation, in-depth interviews, and focus groups. Multiple visits were made to the school, allowing for an extensive and comprehensive understanding of the case study context. Classroom observations, visits to sports facilities, and interactions with teachers were conducted to gather a holistic view.

Fifteen in-depth personal interviews were conducted with faculty members from the three educational stages and members of the leadership board. The interviews followed a semi-structured format, guided by a questionnaire while allowing interviewees the freedom to explore relevant aspects. On average, each interview lasted 55 minutes.

Five focus groups were organized with different groups from the educational community, including families with children in the PYP, families with children in the MYP and DP, PYP teachers, MYP and DP teachers, and two alumni. These focus groups encouraged rich interactions among participants, fostering meaningful discussions. The average duration of the focus groups was 80 minutes.

The information saturation criterion (Bolívar et al, 2001) was followed to determine data saturation. It was assessed when sufficient relevant information about the school had been gathered. Once it was determined that the newly gathered information did not provide additional insights beyond the already analyzed data, data saturation was achieved.

3.4. Analysis

For data analysis, the researchers made use of Atlas.ti software version 8.4.5. After the initial coding process, two review cycles of the coded information were conducted. The Innoglobal® model, developed by García-Beltrán (2022), was employed as the instrument for data analysis. This model combines the theoretical framework of global competence (Boix Mansilla & Jackson, 2011) with the Creative Classroom Research (CCR) model developed by Bocconi et al. (2012), which is used for school evaluation. The Innoglobal® model allows for the evaluation of school practices from a global perspective based on the conceptual foundation of global competence.

The first step in data analysis involved categorizing and tabulating the data to generate results, following Yin (2014). The data was coded in vivo using a two-level classification system based on the Innoglobal® model. The first level of coding consisted of 28 key elements, which further generated 57 codes at the second level. This coding process was carried out during the transcription of the audio recordings. The researchers worked extensively with the information obtained from all sources and created Table 1 to facilitate the coding of the interviews and analyzed documents.

Applying a qualitative data analysis approach in a case study allows for flexibility and theoretical openness, as described by Flick (2015). It enables the researcher to establish connections between the gathered information and the formulated theory, ensuring a thorough content analysis while addressing the research questions.

Table 1 | First and second level coding

First level	Second level
1. Emotional Intelligence	Empathy
	Tolerance
	Appreciation for differences
2. Interdisciplinary learning	Problem Solving
	Investigation of the world
	Weigh evidence
3. Open educational resources	Digital communication
	Information sources
4. Significant activities	Significative learning
	Student projects
	Entrepreneurial competencies
5. Use of creative evaluation formats	E-portfolio
	3-way conferences
6. Incorporation of formative assessment	Critical reflection
	Sel-evalutaion
7. Coexistence of formal and non-formal learning	Outside the classroom
	Experts in the centre
8. Exploratory learning	Critical thinking

(Continuation)

First level	Second level
9. Creative Learning	Student creativity
	Student innovation
	New centre of innovation
10. Learning through games	Gamification
	Motivation
11. Self-regulated learning	Learning to learn
	Self-regulated learning
12. Personalized learning	Individualization
	IB Student Profile
13. Peer collaboration	Consensus
	Negotiation
14. Transversal skills	Thinking routines
	Communication with different audiences
	Different source environments
15. Individual strengths and preferences	Teacher Strengths
	Promotion of individual strengths
	Teachers as models of communication
	Personal growth
16. Different learning styles	Multiple intelligences
	Integrated knowledge
17. Interdisciplinary thinking	Discussion and dialogue
	Coordination between subjects
18. Innovative and renewed services	Educational use of applications
	sustainable dining
19. Innovative schedules	Innovative schedules
20. Quality Control	Control de la calidad
	Reconocimiento de perspectivas
21. Social inclusion and equality	Equality
	Inclusion
22. Social entrepreneurship	Personal initiative
	Social sensitivity

(Continuation)

First level	Second level
23. Innovative leadership	Participation in global actions
24. Training events	International day
	Dignity day
25. Social networks	Adaptation of the curriculum to the present day
26. Real world contexts and keyplayers	Real world contexts and keyplayers
27. Reorganization of space	Pedagogical use of time
28. ICT infrastructures	ICT technologies
	Classroom resources

4 | RESULTS

4.1. First dimension of global competence: investigating the world

The researchers found that the first dimension of global competence, which involves the ability to investigate the world beyond one's immediate environment, can be effectively taught through the use of thinking routines in the classroom. The school implemented several methodological strategies to cultivate a culture of research among students, empowering them to conduct independent investigations even outside of the school setting.

One notable testimony in this regard comes from C., a Grade 4 teacher, who shared an experience related to thinking routines.

With my Grade 4 students, I frequently use the 'See, Think, Wonder' routine, for example, when we introduce a new research unit. When we started studying the evolution of cities over time, I showed them two photographs of Beijing, one from the present day and one from 50 years ago. From there, we started our thinking routine, observing the images, thinking about what they meant, and questioning what additional information we could obtain from them. An interesting conversation began, some even denying that the two photos showed the same city. Concepts such as the population living in them, pollution, industrialization, and civil infrastructure emerged. And someone said, 'Progress!' (...) I love the dynamics that are established every

time I propose a thinking routine, because I feel that it empowers students in a way that other methodologies rarely achieve. It is a learning by discovery that fills them with curiosity to want to find out more and more, chains the concepts, and facilitates linking them with a compelling logic.

The teaching approach of the IB Organization, which emphasizes inquiry-based learning, aims to equip students with the necessary skills for independent research. This is particularly valuable in post-school contexts, where individuals face new challenges and need to acquire new knowledge and skills for their professional growth. In addition to inquiry-based teaching, the case method is also utilized, promoting student discussion and emphasizing higher-order thinking skills such as analysis, evaluation, and proposing solutions.

Within the IB framework, each of the three programs—PYP, MYP, and the DP—incorporates a major project at the end. For instance, the PYP Exhibition is an interdisciplinary project that encourages students to engage with the program's essential elements (Knowledge, Concepts, Skills, Attitudes, and Action) to undertake an action-oriented investigation or project. The Exhibition empowers students to take ownership of their learning, explore areas of interest, and develop into individuals who can make a positive impact on the world (Palmer, 2016).

Looking towards the future, the school has an ambitious project in the works—the construction and establishment of the Centre for Creativity and Innovation. This innovative learning facility will prioritize STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) education, featuring open, flexible, and interdisciplinary learning spaces that foster creative learning in students. Spanning three floors and over 8,300 square meters, the facility will accommodate 750 students, teachers, and guests. It will include Maker Spaces, technology hubs, science labs, creative studios, and an auditorium that can be adapted as a theater space. These facilities are designed to stimulate curiosity, research, and interdisciplinary thinking in students.

Doorley and Witthoft (2012) emphasize the importance of providing students with dedicated spaces for creativity, equipped with the necessary tools and materials for creating and prototyping. These spaces can range from fully equipped facilities to modest corners, but the availability of materials (such as paper, wood, cardboard, foam) and basic tools (like staplers, glue guns, scissors, cutters, saws, drills, adhesive tape, screwdrivers) is crucial. Additionally, accessible work surfaces and open access to these spaces at any time are essential to facilitate innovation and creation.

Kampylis and Berki (2014) highlight the significance of learning spaces in stimulating creative thinking. The design of learning spaces can bring people together, encourage creative interaction and collaboration, and convey non-verbal messages about the types of activities that can take place. Factors such as room configuration, lighting, colors, furniture, and ventilation play a fundamental role in ensuring that students have positive learning experiences in these spaces.

4.2. Second dimension of global competence: recognizing diverse perspectives.

The second dimension of global competence focuses on students' ability to understand and appreciate the perspectives and worldviews of others. In this school, a personalized approach to teaching is adopted to foster this dimension. The term «personalization» is used in the sense described by Armstrong (2017), which involves the use of student-centered projects and activities that are chosen and directed by the students themselves. Authentic personalization of learning takes into account learners' preferences and encourages them to tackle real-world challenges, providing them with valuable training.

Kallick and Zmuda (2017a) describe personalized learning as a continuum that is directed at one end by the teacher and at the other end by the learner. This process encompasses various elements, including goal setting, brainstorming tasks, and evaluation. Depending on the specific situation, there are aspects in which the student takes the lead, while in other aspects, the teacher assumes greater responsibility (Kallick & Zmuda, 2017b).

The school leverages the inherent diversity within its international educational community, consisting of teachers and students from various backgrounds. This diversity becomes a valuable asset when approached correctly, as each member of the community possesses expertise in their own culture, modes of action, language, and traditions. This naturally fosters the recognition of different perspectives, creating a rich multicultural environment (Reimers et al., 2016).

Furthermore, the school benefits from the fact that many teachers and families have previous experience living abroad. This firsthand exposure to cultural and geographical differences allows them to observe and experience the varying viewpoints that arise from these factors. The contrast in perspectives between the East and the West is particularly notable, even within the IB community itself. Teachers who have lived and worked in countries like China emphasize the significant differences

in mentality and ways of life, even among different regions of Europe and North America.

As shared by A., the PYP coordinator, who has lived in several Eastern countries, these experiences highlight the striking differences in perspectives and cultural norms between various regions of the world.

In the West, we think that things have a unique solution based on our way of seeing the world, but many Eastern cultures could teach us that it is not like that, and that ethnocentrism is dangerous. These teachers point out that, frequently, there is a Western response that tends to impose itself as the only valid and accepted one, and they remind us that cultural perspectives and interpretations of reality that differ greatly from European customs may be forgotten but should be equally considered and respected. These principles should be taken into account, especially in carrying out a collaborative task, where tolerance is the key to success.

Educating individuals in the appreciation of differences, promoting empathy, and fostering tolerance is crucial for peaceful coexistence in culturally diverse societies. In today's world, where hatred, discrimination, and extremist discourses pose serious challenges to coexistence, promoting mutual understanding and intercultural competence is more important than ever (Barrett et al., 2014).

As highlighted by Mostafa (2020), many education systems aim to create open, diverse, and tolerant societies. Education plays a vital role in combating racial, ethnic, and national prejudices among children and adolescents. By educating individuals to live in an interconnected and diverse world, education can contribute to raising generations of citizens who are mindful of global and intercultural issues and are willing to take action for sustainable development and collective well-being.

Educational events such as the celebration of «International Day» provide opportunities for students to experience these concepts through playful activities that celebrate shared humanity, solidarity, and respect for diversity, encompassing various cultural identities (UNESCO, 2018). Inviting experts and individuals with diverse backgrounds to share their experiences and testimonies within the school community, as noted by Trujillo Sáez (2011), enriches the learning experience and fosters the development of a vibrant learning community where teachers and textbooks are not the sole sources of information.

The «Buddy Programme» is another initiative commonly employed in the IB and other Anglo-Saxon educational systems. It takes advantage

of the intercultural coexistence in international schools to promote the recognition of different perspectives. This practice, which emphasizes positive psychology and the support of newcomers, especially those from foreign backgrounds, plays a crucial role in their reception and integration into the school community (Wellham, 2016; Wiseman et al., 2019).

According to Dickinson, Perry, and Ledger (2020), the IB organization achieves meaningful learning for the real world and prepares students to be independent in their inquiries by developing skills that particularly benefit students with international mobility. Effective cross-cultural communication, as emphasized by Chen and Starosta (1996), is essential for thriving in an interconnected world. Students who master this aspect of global competence can understand cultural norms, interpret varying levels of formality in intercultural interactions, and adapt their behavior and communication style to meet the requirements of each situation (OECD, 2020).

4.3. Third dimension of global competence: communicating effectively

The ability to communicate effectively in intercultural contexts is highly valued by both parents and alumni of the school. According to Collier (2015), students who possess this skill foster respectful dialogue and make an effort to understand others while including everyone in the exchange. Effective communication involves clear and calm expression, even when dealing with opposing viewpoints (Teba- Fernández & El Shennawy, 2021).

Parents, in particular, emphasize the school's recognition of the key competencies that students will need in the job market and professional settings. They express that their own education was predominantly theoretical and did not adequately prepare them for real-world challenges such as public speaking and performing in front of diverse audiences.

Furthermore, alumni also highlight the school's effective communication practices. As expressed by M., a student who graduated three years ago, the school evidently prioritizes and develops strong communication skills among its students.

The emphasis on effective communication aligns with the broader recognition of the importance of this skill in intercultural contexts, where the ability to express oneself clearly and respectfully, while understanding and incorporating diverse perspectives, becomes essential for successful interactions: *'The extended essay [of the DP] prepared me for what is now a very important part of my profession, as I work for a multinational consulting firm and almost every day I have to make presentations to clients, managers and colleagues.'*

The school places a strong emphasis on developing communication skills, both in digital and interpersonal environments, recognizing the importance of effective communication in establishing fruitful collaborative relationships. Vuorikari et al. (2022) highlight the significance of communication, particularly in its digital dimension, for building successful collaborations.

Job placement and preparing students for the professional world are key priorities for the school. To provide students with real-world experience and exposure to different career options, the school organizes an annual event called «Interview Day» for Grade 11 students. During this event, students engage in simulated job interviews with prominent executives from the business world. The sessions involve the latest selection dynamics, challenging questions, and problem-solving situations. This intense training is highly valued by students and aims to familiarize them with the professional job interview process.

Effective communication entails understanding the perspectives of others and ensuring that all participants can express themselves clearly. It goes beyond oral communication, incorporating factors such as tone of voice and body language (OECD, 2020). Bialystok (2016) also emphasizes the importance of multilingualism in intercultural communication.

While cinema often portrays a future dominated by advanced humanoid robots, the reality is that there are distinct human competencies and abilities that continue to be highly valued in the labor market. Skills such as reasoning, decision-making, communication, social interaction, and project coordination are in demand and not easily replaceable by machines (World Economic Forum, 2020).

There is a connection between communicative competence and emotional intelligence, as highlighted by Fall et al. (2013) and Petrovici & Dobrescu (2014). Positive attitudes towards individuals from different cultures contribute to improved communication through increased motivation in intercultural communication (Fall et al., 2013). Intercultural communication competence is enhanced by empathy, motivation, personal experience, and enjoyment of intercultural situations, while ethnocentrism can hinder and reduce effectiveness.

Emotional intelligence focuses on the fundamental human abilities related to controlling emotions and fostering positive interactions (Fall et al., 2013). It bridges personal perspectives with social interaction, leading to effective communication and fostering meaningful relationships among individuals.

4.4. Fourth dimension of global competence: taking action

the fourth dimension of global competence focuses on taking action and encourages students to become active and responsible members of society. It is the culmination of the three previous dimensions, where students examine local and global issues, understand different perspectives, and communicate effectively across cultures, ultimately leading to taking action for collective well-being and sustainable development (OECD, 2020).

In the school's infant stage, an introductory strategy to literacy called «Senior Buddy Reading» is implemented. Upper-year students from Grade 4 and Grade 5 visit lower-grade classrooms once a week to assist younger children with their reading. Often, older siblings also participate, making it a highly anticipated and enjoyable experience for everyone involved.

This practice is based on cooperative learning and exemplifies how collaborative efforts contribute to the fourth dimension of global competence, which involves taking action. The activity fosters a sense of collaboration and responsibility as students work together to support one another's learning.

N., a preschool teacher and special needs coordinator, provides a specific example of an activity that incorporates this strategy, highlighting how it promotes cooperative learning and contributes to the development of the fourth dimension of global competence:

‘We adjust the teaching methodology through inquiry for the initiation of reading and writing in our preschool students. Each of them works at a different level, according to their level of maturity and their own personal characteristics, with the common goal of gradually gaining more confidence with reading. We propose a single book for everyone, to have the same reference; for example: *Lunch for Greedy Cat*. It's one of the books I like to use because the children easily identify with the story, and they find it funny.

First, all children have taken a copy home and theoretically have at least skimmed through it. It is also very useful to have parents' comments included in each child's Reading Record (a notebook where it is noted which book they have read, the date, teacher's comments and parents' comments).

Then, in class, we work on a unit of inquiry about pets and their care. The children have shared their personal experiences with their pets and expressed their ideas on the subject.

They have also read the book in class with their Senior Buddy Reading, who reads the book aloud and helps them recognize words.

Finally, we all read the book together in class, discuss it, I ask questions, we wonder about the characters' backgrounds, possible alternative endings, etc.

I record my impressions about the evolution of my students' reading ability after each session, and especially include information regarding observations I make about those students who are still in the process of obtaining the standard we consider normal for the class level. I also adjust the reading level for each of the children, given that at this stage, they evolve very rapidly. In this aspect, I also collaborate with the other teachers in the cycle, as I act as a special needs coordinator, so other teachers inform me of analogous cases they have of students who are not yet meeting the reading and writing expectations for their educational level.

Cooperative learning has been recognized as beneficial for all students, regardless of their academic performance, according to Jorba and Sanmartí (1993). Students who face learning difficulties often feel more comfortable in smaller groups, which encourages them to express their concerns and actively participate in the learning process. On the other hand, high-achieving students play a role as learning facilitators, as they are able to explain their reasoning and consolidate their own learning through teaching others. Bloom's taxonomy (1956) supports the idea that explaining concepts to others is a higher-order skill that enhances the quality of ideas expressed.

In addition to cooperative learning, the school also emphasizes the CAS (Creativity, Action, Service) program, which is a significant component of the IB DP offered in the last two years before university. The CAS program provides students with experiential learning opportunities that go beyond their academic studies. It focuses on creativity, service, and physical activities, allowing students to engage in meaningful experiences that foster their personal and civic growth.

The CAS program extends over 18 months, equivalent to the two academic years of the IB DP. It builds upon the Service as Action experiences that students have already encountered in the MYP, typically between grades 6 and 10. The IB student profile emphasizes the importance of students being reflective, caring, and principled individuals, among other attributes. Engaging students in real-world situations outside the controlled academic environment through CAS activities helps them

develop these qualities while making a positive impact on their immediate community.

The school's approach aims to contribute to the holistic development of students by focusing not only on the curriculum and academic subjects but also on character formation and personality. The CAS program serves as a platform to foster students' integral growth, as highlighted by E., the CAS program coordinator:

We want wonderful, sensitive, and committed people to come out of our classrooms, who are not indifferent to the discomfort of others. The best way to work on this with students is through the Service as Action program, which later becomes CAS in the DP and does create quite a few headaches for our students... but ultimately represents the best opportunity to truly learn things that are not in books. And to think that we are here to help make that happen... well, I think we are truly privileged.

You are correct that the role of leadership in student performance is often overlooked but has a significant impact. Various authors, including Fullan (2007), Leithwood et al. (2008), Wilson and Ortega (2013), and Dickinson, et al. (2020), emphasize that while teachers have the most direct impact on student performance, leadership indirectly influences it through the management and decision-making processes within a school.

Effective school leaders are responsible for managing the quality of education and shaping the educational direction of the school. They must exercise influence and support positive change by fostering a culture of learning among teachers. This can be achieved by providing conducive working conditions, promoting teacher motivation, and creating a supportive environment (Louis et al., 2010).

Even in schools with a long history of offering IB programs, leadership plays a crucial role in helping teachers understand the principles and practices of the system. This responsibility falls not only on the school's management team but also on middle managers, such as stage coordinators, who play a vital role in planning, aligning objectives, and guiding the entire staff (Day et al., 2016). It is important to consider promoting diversity and intercultural understanding within the teaching profession, as mentioned by Woodroffe (2020), as inclusivity and intercultural competence are essential aspects of education in today's diverse societies.

5 | CONCLUSIONS

The study aims to explore and describe good practices in the development of global competence, focusing on both the teaching-learning process inside the classroom and the management and leadership practices that create an ideal environment for learning.

One notable practice is the implementation of projects at the end of each stage in the IB organisation. These projects promote inquiry-based learning, which is essential for developing the first dimension of global competence. Students engage in addressing global issues, conducting independent research, reflecting on their findings, and effectively communicating their insights. This exercise enhances their agency and digital competence.

The school actively promotes diversity within its educational community, providing a natural environment for students to develop cultural awareness. Continuous exposure to diversity enables students to effortlessly acquire the second dimension of global competence, which involves recognizing and respecting different perspectives. Initiatives such as the ‘Buddy Program,’ educational events that celebrate differences, and involvement of external community members contribute to students’ learning through experiences and examples.

The school places a strong emphasis on the maker culture, fostering STEAM vocations and nurturing students’ desire to learn through hands-on experiences. Investments are made in inspiring and accessible educational spaces that provide students with the necessary materials to engage in the creative and innovative process.

Personalized learning is another key aspect of the school’s approach, recognizing the unique strengths and talents of each student. Drawing on the theory of multiple intelligences, the school aims to help students reach their full potential by tailoring instruction to their individual needs and preferences.

Effective leadership plays a crucial role in inspiring both teachers and students. The school’s management team acknowledges the constantly changing nature of their community and works towards fostering a shared sense of belonging and an organizational culture grounded in awareness and global understanding.

Lastly, the school actively encourages action and participation, empowering students to recognize the importance of their voice and their responsibility as responsible citizens. Through co-curricular projects,

initiatives involving social networks, and engagement with the local community, the school emphasizes the acquisition of the fourth dimension of global competence, which involves taking action for collective well-being and sustainable development.

5.1. Prospective and limitations

The main limitation of the study is that it is based on a single case study, which restricts the ability to compare and contrast the findings with other educational institutions. Without multiple cases, it is challenging to generalize the results and determine the broader applicability of the identified good practices.

Additionally, the outbreak of the COVID-19 pandemic significantly impacted the research process. Different countries had varying responses to the pandemic, with some implementing strict lockdown measures and others allowing for in-person education. The educational center in this study, located in Germany, experienced extended periods of restrictions and distance education, making it difficult to access the center and conduct field research. These limitations restricted the depth of data collection and the ability to observe the practices directly.

Due to these exceptional circumstances and time constraints, the research had to be limited to the presented study, prioritizing rigor within the available constraints. However, it is acknowledged that expanding the research in the future, with more participating centers applying the InnoGlobal® model, could provide valuable insights and enable comparisons between results across different contexts.

Author statement

Conceptualization: E.G.; methodology: E.G.; software: E.G.; validation: E.G.; formal analysis: E.G.; investigation: E.G.; resources: E.G.; data curation: E.G.; writing (original draft): E.G.; writing (review & editing): E.G.; visualization: E.G.; supervision: E.G.; project administration: E.G.; funding acquisition: E.G.

6 | REFERENCES

- Armstrong, T. (2017). *Multiple intelligences in the classroom*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Bailey, L., Ledger, S., Thier, M., & Pitts, C. M. (2022). Global competence in PISA 2018: deconstruction of the measure. *Globalisation, Societies and Education*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2029693>
- Balistreri, S., Di Giacomo, F. T., Noisette, I., & Ptak, T. (2012). *Global Education: Connections, Concepts, and Careers. Research in Review 2012-4*. College Board.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe Publishing.
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. David McKay.
- Bocconi, S., Kampylis, P. G., & Punie, Y. (2012). *Innovating learning: Key elements for developing creative classrooms in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Boix-Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our students to engage the world*. Asia Society and Council of Chief State School Officers.
- Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2013). Educating for Global Competence: Learning redefined for an interconnected world. In H. Jacobs (Ed.), *Mastering Global Literacy. Contemporary Perspectives* (pp. 5-27). Solution Tree.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Chen, G., & Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Collier, M. (2015). Intercultural communication competence: Continuing challenges and critical directions. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 9-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.003>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Davy, I. (2011). *Learners without borders: A curriculum for global citizenship*. International Baccalaureate Organisation.
- Day, C., Townsend, A., Knight, R., & Richardson, K. (2016). *School leadership in the Primary Years Programme*. The University of Nottingham.

- Dickson, A., Perry, L. B., & Ledger, S. (2020). Challenges impacting student learning in the International Baccalaureate Middle Years Programme. *Journal of Research in International Education, 19*(3), 183-201. <https://doi.org/10.1177/1475240920976228>
- Doorley, S., & Witthoft, S. (2012). *Make space: How to set the stage for creative collaboration*. John Wiley & Sons.
- Eckhaus, R. (2018). Supporting the adoption of business case studies in ESP instruction through technology. *Asian ESP Journal, 14*, 280-281.
- Fall, L. T., Kelly, S., MacDonald, P., Primm, C., & Holmes, W. (2013). Intercultural communication apprehension and emotional intelligence in higher education: Preparing business students for career success. *Business Communication Quarterly, 76*(4), 412-426. <https://doi.org/10.1177/108056991350186>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. AKAL Editorial.
- García-Beltrán, E. (2022). Buenas prácticas para el desarrollo de la competencia global en el sistema educativo International Baccalaureate [Doctoral Dissertation]. Camilo José Cela University.
- Grant, R. (1997). A claim for the case method in the teaching of geography. *Journal of Geography in Higher Education, 21*(2), 171-185. <https://doi.org/10.1080/03098269708725423>
- Jiménez, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales, 8*(1), 141-150.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa, 20*, 20-30.
- Kallick, B., & Zmuda, A. (2017a). Orchestrating the move to student-driven learning. *Educational Leadership, 74*(6), 53-57.
- Kallick, B., & Zmuda, A. (2017b). *Students at the center: Personalized learning with habits of mind*. ASCD.
- Kampylis, P., & Berki, E. (2014). *Nurturing creative thinking. Educational practices series*. International Academy of Education.
- International Baccalaureate Organization (2019). *What is an IB education?* IBO.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management, 28*(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M., & Mascall, B. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning* (Vol. 42). Wallace Foundation.
- Mostafa, T. (2020). *Do all students have equal opportunities to learn global and intercultural skills at school?* PISA, OECD Publishing.

- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* OECD Publishing.
- Palmer, N. (2016). Seeing the forest for the trees: The International Baccalaureate Primary Years Programme exhibition and global citizenship education. *Journal of Research in International Education*, 15(3), 208-223. <https://doi.org/10.1177/1475240916669029>
- Petrovici, A., & Dobrescu, T. (2014). The role of emotional intelligence in building interpersonal communication skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1405-1410. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.408>
- Ramos, G., & Schleicher, A. (2016). *Global competency for an inclusive world*. OECD Publishing.
- Reimers, F., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2016). *Empowering global citizens: A world course*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21-st century school system, Strong performer, and successful reformers in education*. OECD Publishing.
- Teba-Fernández, E., & El Shennawy, D. (2021). The Educational End: how Learning Languages Should Prepare for the Future. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(27), 33-45. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i27.2817>
- Todorova, I. L., Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2008). Changing stories: The evolving narratives of immigrant children. *Cognition, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 12(4), 345-367.
- Trujillo Sáez, F. (2011). *Educación es socializar (II): Por una socialización rica y crítica*. Educ@ conTIC.
- UNESCO (2018). *Global Citizenship Education: taking it local*. UNESCO.
- Villarreal, O. (2007). La estrategia de internacionalización de la empresa. Un estudio de casos de multinacionales vascas. [Doctoral Dissertation] País Vasco University.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.
- Wellham, D. (2016). A case Study into Learning that is Additional to the Classroom. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 4(2), 172-193.
- Wilson, D., & Ortega, J. (2013). *Learning that Matters. A review of the Research on the Qualities of School Leadership Behaviors that Support Student Learning*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Wiseman, A. W., Damaschke-Deitrick, L., Galegher, E. L., & Park, M. F. (Eds.). (2019). *Comparative Perspectives from Germany, Egypt, and Kyrgyzstan. Comparative Perspectives on Refugee Youth Education: Dreams and Realities in Educational Systems Worldwide*. Routledge.

- Woodroffe, T. (2020). Improving Indigenous student outcomes through improved teacher education: the views of indigenous educators. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 16(2), 146-152.
<https://doi.org/10.1177/1177180120929688>
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum.
- Yacuzzi, E. (2005). Los saberes docentes para el desarrollo profesional de los maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(5), 1-10.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research and applications*. Sage.

Historia de la etnoeducación en el departamento de Bolívar. Un tránsito inconcluso de casa adentro a casa afuera

The History of Ethnoeducation in the Department of Bolívar: An Unfinished Transition from Inside House to Outside House

 **María Teresa Álvarez Aterhortúa**
Universidad de Cartagena,
Colombia
malvarez@unicartagena.edu.co

 **Gilma Mestre de Mogollón**
Universidad Tecnológica de Bolívar,
Colombia
gmestre@utb.edu.co

Resumen

La etnoeducación ha sido un proceso que ha tenido avances jurídicos, pero no se han reflejado en la praxis; en el contexto colombiano, no han habido efectos o transformaciones significativas en las comunidades a partir de este enfoque. Atendiendo a esta problemática, es perentoria la realización de investigaciones históricas críticas que develen las causas para pensar en soluciones pedagógicas y políticas; por tanto, como objetivo se plantea analizar el desarrollo histórico de la etnoeducación en el departamento de Bolívar. Para ello se empleó una metodología de enfoque cualitativo con técnicas etnográficas como la entrevista semiestructurada y se acudió al uso de fuentes documentales como la prensa. Los resultados encontrados apuntan a afirmar que hay un desconocimiento de las realidades culturales de las comunidades y de los fundamentos de la etnoeducación, por lo cual, se requiere formación de maestros, transversalización curricular y la generalización para toda la población.

Palabras clave: historia, etnoeducación, casa adentro, casa afuera, interculturalidad.

Abstract

Despite advances in the legal sphere, the practical implementation of the ethno-educational process has not progressed significantly in the Colombian context, resulting in limited impacts and transformations within communities. Addressing this issue requires conducting critical historical research to understand its underlying causes and explore political and pedagogical solutions. This paper aims to analyze the historical development of the ethno-educational process in the Department of Bolívar. To achieve this, a qualitative methodology utilizing ethnographic tools, such as semi-structured interviews, and a review of documentary sources like newspaper articles, are employed. The findings of this study highlight a lack of understanding regarding the cultural realities of these communities and the fundamental principles of ethno-education. Therefore, it is necessary to provide teacher training that incorporates these aspects, integrate them into the curriculum, and ensure their application reaches the entire population.

Keywords: history, ethno-education, inside house, outside house, interculturality.

Recibido: 05 de marzo de 2023
Revisado: 11 de abril de 2023
Aprobado: 02 de mayo de 2023
Publicado: 15 de julio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp129-149>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Álvarez Aterhortúa, M. T., & Mestre Mogollón, G. (2023). Historia de la etnoeducación en el departamento de Bolívar. Un tránsito inconcluso de casa adentro a casa afuera. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 129-149.
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp129-149>

1 | INTRODUCCIÓN

La etnoeducación es el resultado de un proceso de reflexión del modelo de escuela tradicional, que busca reivindicar elementos culturales de poblaciones que habían permanecido históricamente marginadas de la construcción de la identidad de la nación. En coherencia con estos principios, también debe ser un proceso que esté siempre en constante revisión desde una perspectiva crítica para la mejora continua. A partir de esta consigna, se plantea como objetivo del presente artículo analizar el desarrollo histórico de la etnoeducación en el departamento de Bolívar, para lo cual se hace un análisis inicial de los procesos históricos locales y luego se transita hacia los generales. Esto conlleva a dividir el artículo en dos partes: la primera hace referencia a los inicios de la etnoeducación dentro de la comunidad, y la segunda, a lo acontecido fuera de sus fronteras, donde se cristaliza la «politización de lo étnico».

La razón de acudir a la historia como disciplina es la facultad que esta posee de hacer un análisis crítico y objetivo de los procesos sociales para la resignificación de los mismos; en este sentido, conlleva a construir conciencia crítica del papel pedagógico del docente etnoeducador como sujeto epistémico. Por tanto, el presente artículo tiene una gran importancia porque permite develar el funcionamiento de los procesos etnoeducativos, lo cual conllevaría a mirar los avances y retrocesos para establecer estrategias políticas y pedagógicas que contribuyan con la mejora.

Se espera que esta investigación contribuya a repensar los procesos etnoeducativos del departamento de Bolívar, en procura de la real cristalización de sus criterios primigenios que se resumen en el fortalecimiento de la identidad de quienes aprenden, sin desconocer las transformaciones socioculturales de estas comunidades que han de servir de base para los diseños curriculares y pedagógicos.

Para su desarrollo se empleó una metodología de enfoque cualitativo con técnicas etnográficas como la entrevista semiestructurada, bajo la cual se busca «comprender una determinada forma de vida desde el punto de vista de quienes pertenecen de manera natural a esta, para construir una teoría de la cultura que es particular al grupo» (Santana y Gutiérrez, 1996, p. 27). De igual modo, se hizo revisión documental de fuentes primarias en archivos de prensa y documentos que soportaran los planteamientos de la fuente oral.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

La etnoeducación es un fenómeno sociopolítico que surge para propiciar transformaciones de tipo educativo en comunidades étnicas. Es un paso que implica desprenderse del proceso lineal y homogéneo eurocéntrico impuesto por el Estado desde los inicios de la colonia, hacia un trasegar por la esencia de estas comunidades para su empoderamiento cultural, social, económico y político. Por ello, hablar de etnoeducación es hablar de etnodesarrollo, que, según Bonfil y otros (1982), se refiere a la autonomía de estas comunidades para construir su futuro desde las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos potenciales de su cultura.

En Colombia, sus inicios se ubican en los años treinta con el movimiento indígena liderado por Quintín Lame. A partir de la fecha se vivencia un largo proceso de recuperación del ser indígena hasta concretarse a inicios de los años setenta como parte de las reivindicaciones del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en cuyo seno surge el concepto «educación propia», resultado de una reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas (Cerón, 2017). Esas iniciativas de recuperación de su memoria y de ruptura con la educación tradicional son una forma de lucha en contra de la deshumanización, para recobrar la libertad y la existencia, lo que autores como Castro y Grosfoguel (2007) llamarían «procesos de decolonialidad», o en palabras de Mignolo (2007), «giro decolonial», el cual se conoce como la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras; el desprendimiento de las imposiciones de la modernidad articulado en la retórica de la democracia.

De otro lado, en las comunidades afrodescendientes, en la segunda mitad de la década del ochenta, también se empezaron a gestar estas iniciativas de educación en la perspectiva de la búsqueda de lo propio, con el objetivo de rescatar la identidad cultural. El proceso comienza y toma fuerza en comunidades del Atrato, donde, para el autor Meneses (2016), muchas prácticas históricas de las comunidades han permanecido en el tiempo, como los saberes y las cosmovisiones.

La etnoeducación como ruptura epistemológica se ha estudiado desde dos grandes tendencias: la primordialista y la constructivista. Es decir, los que consideran que las identidades étnicas estarían definidas por la creencia en un mismo origen compartido, con la conservación de unas tradiciones e historia que los define e identifica, y aquellos que consideran que ya tales esencialismos no existen debido a los cambios culturales, demográficos y económicos que han propiciado una mayor complejización de estas

comunidades. Por tanto, se incurre en la construcción de imaginarios para la legitimación como comunidad y la reclamación de algunas prebendas y derechos.

Los trabajos que se identifican con la primera tendencia tienden a caer en un reduccionismo culturalista, en el que se mira a la cultura como elemento que determina todas las relaciones y fenómenos en el sistema. A escalas regional latinoamericana, y en específico en Colombia, encontramos las investigaciones de Vera (2017), Izquierdo (2018), García (2017), Sánchez (2018), Fayad (2020), Trillos (2020), Buelvas (2021), Zambrano (2021), Moreno (2022) y Sinisterra (2022). Por otro lado, en la costa Caribe colombiana se encuentran los trabajos de Hernández (2020), Sánchez (2021), y Cassiani y otros (2021), por mencionar algunos.

Desde estas investigaciones, teniendo en cuenta sus diferencias, se analiza que la etnoeducación está pensada para el fortalecimiento de una cultura particular, engendrada en un territorio definido y portadora de una identidad fuerte. En los trabajos se percibe que hay una constante en la crítica al distanciamiento entre el deber ser y el ser de la etnoeducación; además, también hay poca propensión a teorizar o a orientar desde el punto de vista pedagógico, ya que su contenido es más político y esto tiene que ver con los nuevos espacios de participación de las poblaciones para afianzarse como grupos étnicos.

La segunda tendencia es la denominada constructivista. Desde esta se piensa que las tradiciones culturales han desaparecido por efecto de las transformaciones modernas y, por ende, se acude a lo que Hobsbawm (2001) definió como «invención de tradiciones», concepto que hace referencia a la selección concertada de determinados valores y normas de conductas que han tenido una continuidad con el pasado para dar formalización y ritualización a una comunidad. Otro concepto complementario para entender la esencia de estos procesos étnicos es el de «comunidad imaginada», definida por Anderson para explicar el fenómeno del nacionalismo, dado su carácter imaginado, en la que la mayoría de sus miembros nunca llegarán a conocerse, pero en sus mentes vive la imagen de una comunión (Anderson, 1993). Existe un sinnúmero de trabajos que se podrían incluir en esta tendencia, aquí se seleccionan algunos que permiten analizar el estado de la cuestión.

A escala internacional encontramos, en orden secuencial, las investigaciones de Walsh (2013), Ferrão (2013), Aguado y Sleeter (2021), y Krainer y Chaves (2021). En Colombia existe una importante producción investigativa referente a la temática, tales como los trabajos de Restrepo (2013), Meneses (2014), Rodríguez (2014), Martínez (2014), Meneses (2016),

Castro y otros (2016), López y Gutiérrez (2017), Barrios (2019), Barragán (2020), Segura (2020), Hinestroza (2021), y Bustamante (2021).

Se puede afirmar que casi todos los textos pertenecientes a esta tendencia critican un discurso etnoeducativo que, por estar enfocado en el rescate de la cultura, desdibuja otros aspectos de capital importancia como la desigualdad social, la falta de reconocimiento de derechos humanos, la dominación de género, la sexual y la religiosa. Los autores anteponen una educación intercultural crítica que no solo transforme prácticas docentes sino también las estructuras económicas y políticas de una sociedad.

Al examinar la realidad del Caribe colombiano, en específico la del departamento de Bolívar, se considera que ambas posiciones son relevantes, ya que la etnoeducación fue creada con bases primordialistas de poblaciones que aún logran conservar gran parte de su esencia cultural histórica, mientras que, sobre todo en la parte urbana, se observa que ha sido un discurso construido e imaginado. En este sentido, se analizará desde un sano eclecticismo poniendo especial énfasis en las formas de interculturalidad crítica para la transformación estructural.

3 | MÉTODO

El presente trabajo fue desarrollado con un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que apunta a la comprensión de los hechos como resultado de un proceso histórico a partir de las lógicas de sus protagonistas, que rescatan su diversidad y particularidad (Galeano, 2004). En este sentido, se busca investigar la realidad desde la subjetividad de los actores, en el entendido de que la objetividad está proporcionada desde la intersubjetividad.

Dentro de este paradigma metodológico se empleará el método etnográfico, que consiste en el estudio de los comportamientos de una cultura: «El objetivo del etnógrafo es registrar el comportamiento humano en términos culturales» (Galeano, 2004, p. 116). De esta manera, basados en que uno de los aspectos fundamentales de la etnoeducación es la formación de una comunidad desde su experiencia histórica y recursos potenciales de su cultura, se necesita la etnografía para comprender el quehacer de las instituciones y de las comunidades desde el vivir, sentir y pensar de los actores involucrados.

A partir de esta visión, el diseño de los instrumentos está relacionado con dos momentos precisos, que proceden del marco teórico empleado para la fundamentación de la investigación. El primero tiene que ver con

lo que sucede dentro de la comunidad, por medio de la reflexión de las condiciones del *statu quo*, que hace un grupo de líderes e intelectuales nativos, quienes fortalecen unas dinámicas propias de la educación, teniendo en cuenta un reencuentro con la sabiduría ancestral y las influencias externas. El segundo se ubica en los espacios públicos, como los políticos y los académicos, en los que se formaliza con el título de etnoeducación. Con esto se precisa que las técnicas empleadas tratan de develar cómo se gesta el proceso histórico en los dos espacios, los que, para García (2010), se denominan «casa adentro-casa afuera».

Se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas a líderes y gestores del proceso etnoeducativo del departamento de Bolívar. Los criterios de selección e inclusión de los participantes se basaron en el grado de involucramiento que estos tuvieron en la gestación y el desarrollo de los procesos a investigar; en otras palabras, se seleccionaron porque fueron protagonistas de esta historia. Los instrumentos se aplicaron por diferentes vías o medios: telefónica, videollamada y presencial. Se tuvo en cuenta la preselección de categorías precisas que se desprenden del objetivo y que permitieron la construcción de las preguntas del instrumento. Estas fueron:

- Etnoeducación: es un tipo de educación para grupos étnicos en la que se reafirman y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas, de acuerdo con sus necesidades e intereses, que les permitan desempeñarse de manera adecuada en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos (Izquierdo, 2017).
- Casa adentro: escenario de construcción de pensamiento propio desde lo más íntimo de la cultura y desde la conveniencia política, con la construcción de un modelo pedagógico en el que el territorio se constituye en elemento esencial, por cuanto se percibe como propiedad colectiva, legado ancestral y espacio de libertad (García, 2010).
- Casa afuera: es una noción complementaria de la anterior. Hace referencia a externalizar y formalizar lo que se gestó en casa adentro. Es el diálogo que desde ese reconocimiento es posible sostener con el resto de la sociedad nacional y mundial (García, 2010).
- Políticas de representación propia: consiste en un proceso de resistencia, de lucha por la libertad y el cumplimiento de sus derechos como ciudadanos y colectivo étnico desde el agenciamiento de la memoria oral dentro de las comunidades (Hall, 1997; Vera, 2017).

- Lugares de enunciación: noción complementaria de la anterior, la cual consiste en los espacios donde los actores involucrados van posicionando y fortaleciendo su identidad, a partir de la complementariedad con otras identidades (Hall, 1997).

De acuerdo con estas categorías se construyeron los instrumentos, en un inicio de fuente oral, como la entrevista. Estos métodos se convierten en una ruptura de la historiografía positivista, que solo veía una fuente de veracidad en los documentos; al contrario, este tipo de historia ya no busca la «verdad absoluta», sino que se interesa por todo cuanto el hombre dice, escribe, siente e imagina (Mariezkurrena, 2020). Además, se hace uso de la documentación, que, en este caso particular, consistió en la revisión de prensa: periódicos *El Universal* y *El Tiempo*, la normatividad y algunos informes de la época. Los datos emanados de estas fuentes se triangularon para hacer un análisis comprensivo de la realidad que se desea estudiar.

4 | RESULTADOS

4.1. Inicios de la etnoeducación como una manifestación de las políticas de representación propia en casa adentro

Atendiendo a las primeras categorías —«casa adentro», la cual es equiparable a la de «políticas de representación propia», por sus similitudes, ya que ambas se refieren a las transformaciones emancipadoras dentro de las comunidades—, en este primer apartado se hará un análisis histórico del surgimiento de estas iniciativas educativas dentro de las comunidades étnicas del departamento de Bolívar, con el fin de conectarlas con la diversidad de influencias externas.

El activista Emerson de Arco (2007), en un informe hecho para la Secretaría de Educación Distrital de Cartagena, plantea que «la etnoeducación afrocolombiana hunde sus raíces en las experiencias de educación propia que desde hace siglos vienen practicando nuestras comunidades» (p. 15); hace referencia al tipo de formación que los esclavizados traían de África, lo cual permitió que se reprodujera un vasto conocimiento de oficios, creencias, manifestaciones culturales y parámetros éticos y morales. Aunque de cierta manera estas prácticas formativas fueron truncadas con los procesos de colonización y la implantación de la escuela tradicional, siguieron teniendo vigencia en algunos espacios de su cotidianidad; por ejemplo, se continuaron reproduciendo aspectos como la medicina

tradicional, la gastronomía, la economía propia, las estéticas, la espiritualidad, etc. Es decir, eran prácticas cotidianas que se recreaban a la par del al tipo de educación recibida en la escuela formal. Al respecto, Rutsely Simarra, en entrevista, aclara que:

Todo ese conjunto que corresponde a la cosmovisión siempre va a estar vivo, y se hace necesario entre generaciones y realidades sociales. Este tipo de conocimientos los recibe el grueso de la comunidad: la mujer en el embarazo recibe las orientaciones y recomendaciones de las otras mujeres para la nutrición, el cuidado y la protección de los infantes; los niños reciben orientaciones para insertarse al medio social; los hombres en las prácticas del cultivo, las técnicas, la época de siembra, la recolección, etc. (Comunicación personal, 2023).

Sin embargo, la cultura de estas poblaciones afrodescendientes se vio debilitada por el racismo imperante y por el impacto de una escuela centenaria, colonizadora del pensamiento, del conocimiento y del ser. En los poblados como San Basilio de Palenque, las generaciones de mediados de siglo XX surgían carentes de muchos componentes de la herencia cultural, y ni qué decir de las poblaciones afrodescendientes que vivían en la ciudad, donde se experimentaba todo tipo de burlas, racismo y maltrato hacia la cultura negra: «Se trataba de una situación de crisis en que estaban esos referentes culturales, inclusive la historia de San Basilio, y esto lleva a que la educación tenía que transformarse, la educación tenía que responder y no seguir de espaldas» (Simarra, R., Comunicación personal, 20 de enero de 2023).

Lo anterior conlleva a que a partir de los años ochenta, un grupo de líderes comprometidos empezara a proponer cambios en la estructura de la educación formal y lograra retornar al antiguo escenario educativo: un tipo enseñanza extracurricular basada en las prácticas ancestrales, los fueros culturales y la lengua materna, con metodologías experienciales como las conversaciones intergeneracionales y el aprendizaje con la orientación de un conocedor o una conocedora. En palabras de Luis Marrugo, uno de los gestores, dichas transformaciones se materializaron con el desarrollo de una metodología de corte popular en la que se «buscaba recabar un poco esa realidad política, social y económica, el día a día de la gente, analizarla, reflexionar y conceptualizar a partir de ella y devolver alternativa de solución» (Comunicación personal, 5 de enero de 2023).

De esta manera, en el departamento de Bolívar, la experiencia «casa adentro» comienza en Palenque, como actividades paralelas a la educación institucionalizada. El profesor Alfonso Cassiani explica en entrevista que «en esos talleres se hablaba a los estudiantes de diferentes temas como

cuentos, mitos, leyendas. Se les enseñaba a tocar tambor, a hacer esteras, canastos, a sembrar, etc.» (Comunicación personal, 30 de noviembre de 2022). Para complementar esta información, la profesora Dimas de Ávila relata: «Inician haciendo uso de la historia local y partiendo de los saberes de las mayores y mayores para visibilizarlos en la escuela Benkos Biohó, haciendo uso del Kuagro que es el eje de la vida comunitaria de los palenqueros» (Comunicación personal, noviembre 5 de 2022).

Paralelamente, se venían desarrollando estos procesos en ciertos barrios populares de la ciudad de Cartagena desde la informalidad. En una entrevista concedida al periódico *El Universal*, Dorina Hernández, una de las gestoras, afirma: «A finales de los años setenta y principios de los ochenta, empezamos a alfabetizar adultos palenqueros por las noches. Vivíamos en la calle Bogotá en Torices, y alfabetizábamos en Nariño» (Tatis, 2018, párr. 28). La maestra dice que por medio de una biblioteca comunitaria rodante pasaban de una casa a otra, para enseñar a leer y además rescatar la identidad cultural. Hacían uso de la escuela San Luis Gonzaga en el barrio Nariño, pues «era el único sitio que había en la comunidad donde se podría desarrollar actividades comunitarias» (Cassiani et al., 2021, p. 91), lo cual es corroborado en una investigación elaborada por las hermanas Lago: «La escuela de San Luis fue el escenario propicio para las reuniones donde se hablaba, estudiaba, discutía y se recreaba la cultura palenquera y afrodescendiente en la ciudad de Cartagena de Indias» (Cassiani et al., 2021, p. 91). El barrio Nariño de Cartagena de Indias fue el sitio principal que recibió a las familias migrantes palenqueras que desde las dos primeras décadas del siglo XX arribaron a la ciudad en búsqueda de mejores condiciones económicas.

Muchos de estos gestores culturales esperaban las vacaciones y puentes festivos para continuar el proceso en San Basilio de Palenque (Tatis, 2018). Este trabajo se fue extendiendo con rapidez por los municipios vecinos, potencialmente: María la Baja, Hato Viejo, Calamar, Arroyo Hondo, parte del Sur de Bolívar, por la zona insular, y por otros barrios populares de Cartagena que, según Rutsely Simarra, «poseían potencialidades de alto valor en términos culturales, que no podía dejarse subsumir por los modelos culturales imperantes o subalternizarse en función de los escenarios de discriminación, burla y exclusión» (Comunicación personal, 2023). Con respecto a ello, De Friedemann y Patiño (1983) aclaran que, a partir de esas experiencias racistas, la comunidad palenquera trata de esconder la práctica cultural como su lengua nativa, toda vez que eran objeto de burla permanente en la ciudad de Cartagena, en el plasma de una educación que se desarrollaba a espaldas del contexto y de la historia de esta comunidad.

El rescate cultural se constituye en un proyecto voluntario de gran interés para sus propiciadores. En él se involucraron docentes palenqueros: Teresa Cassiani, Rubén Hernández, Alfonso Cassiani, Dionisio Miranda, Dorina Hernández, Regina Miranda, y afrocolombianos procedentes de otras partes: Luis Marrugo Fruto, Luis Rodríguez, Emerson de Arco Aguilar, y Soledad Aguilar, entre otros. Los que tenían la posibilidad se quedaban por las tardes, y algunos que residían fuera de Palenque llegaban cada fin de semana o periódicamente desde sus lugares de residencia a impartir los talleres de educación propia.

Un avance en materia de educación diferenciada que marcó un hito en la historia del departamento de Bolívar y, por extensión, de todo el Caribe colombiano fue la fundación en 2004 del Instituto Universitario Manuel Zapata Olivella en María La Baja Bolívar, el cual se posicionó como una institución líder de la costa Caribe en materia de etnoeducación, en el nivel de educación superior, al brindar capacitación a docentes y a estudiantes de pregrado en carreras como licenciatura en Etnoeducación, en Ciencias Sociales y en Naturales (Gutiérrez, 2018). Según Luis Marrugo, uno de sus fundadores, esta experiencia ha sido «una expresión de todo ese trabajo de rescate y fortalecimiento de la identidad cultural considerada como una alternativa epistemológica para formación de los futuros etnoeducadores» (Comunicación personal, 5 de enero de 2023). Para Maico Pitalúa, el Instituto fue «el resultado de la evolución del movimiento, de la necesidad de organizarse y un lugar para asesorar y acompañar los procesos» (Comunicación personal, 15 de enero de 2023).

Estas experiencias formativas de las comunidades étnicas afros estuvieron influidas por los movimientos de los derechos civiles de Estados Unidos de los años cincuenta y sesenta y la lucha antiapartheid de Sudáfrica (1960-1970). Durante la década de los setenta, el discurso racial negro va a tomar cierta importancia en América Latina (Agudelo, 2010) y, por supuesto, en Colombia. Se retoman elementos propios culturales de la identidad negra para solidificar las bases de su movimiento. Por ejemplo, la historia de la diáspora africana, la conformación de palenques y la conservación de la lengua palenquera se constituyen en elementos de rescate para el fortalecimiento de estos movimientos del Caribe colombiano (Wabgou et al., 2012).

Un factor de gran relevancia dentro de estas manifestaciones es el capital juvenil intelectual que desde los años treinta ya se venía formando. Hubo en el país una primera generación de líderes negros y mulatos, más que todo en el Pacífico colombiano, que pudieron enviar a sus hijos a estudiar una profesión a las ciudades, lo que contribuyó desde la individualidad a aumentar su caudal cultural mediante la educación formal.

El Caribe colombiano no se quedó atrás, como lo manifiesta el historiador palenquero Rubén Hernández: «De cierta forma, se suscitó una movilidad social. Muchos de los jóvenes de Palenque salían a estudiar a universidades de ciudades como Cartagena, Barranquilla, Bogotá, etc., y volvían a transformar su realidad y la del resto de la comunidad» (Comunicación personal, 15 de enero de 2023).

Como proceso colectivo, la consolidación del movimiento social afrocolombiano se presentó a finales de los setenta con la conformación de organizaciones sociales en diferentes lugares del país. Uno de los representativos fue Soweto, un espacio organizativo estudiantil de formación y discusión sobre temas de África y sus descendientes en las Américas y el Caribe, que más tarde daría nacimiento al Movimiento Nacional Cimarrón (Bolaños y Tattay, 2012). Estos grupos fueron encabezados por quien será más adelante una de las figuras insignes del movimiento social afrocolombiano: Juan de Dios Mosquera. Además, se destacaron los líderes Moreno Salazar y Zapata Olivella, quienes marcaron una ruta a seguir para las futuras organizaciones afrocolombianas.

En el departamento de Bolívar, las primeras organizaciones culturales se vincularon en un inicio al Movimiento Nacional Cimarrón, del que salieron con premura para cofundar el movimiento Proceso de Comunidades Negras (PCN), desde el cual, como lo aclara Alfonso Cassiani en entrevista, «se lograron gestionar las luchas a favor de la etnoeducación. Estos líderes generalmente han tenido una formación en educación superior en diferentes programas de distintas universidades» (Comunicación personal, 30 de noviembre de 2022). A ello se le suma la formación política obtenida a través de los movimientos estudiantiles y el trabajo con las comunidades de base.

La Iglesia jugó un rol fundamental en el proceso organizativo afrodescendiente. En particular, la Pastoral Afrocolombiana intervino de manera significativa como impulsora inicial de la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA) (Wabgou et al., 2012). En el Caribe apoyó las dinámicas organizativas, que contribuyeron en la reclamación de los derechos, y posibilitó en parte el aprendizaje y la formación de líderes afrodescendientes (Marrugo, L., Comunicación personal, 5 de enero de 2023).

Todo lo anterior permite comprender que las dinámicas de educación para grupos poblacionales étnicos, acontecida en los ochenta en el departamento de Bolívar, no son actividades sueltas o aisladas, son fruto de procesos organizativos a escalas mundial y nacional. Como lo dice en entrevista Alfonso Cassiani: «Se trata de un proceso articulado,

hay un solo cordón de lucha por la defensa de los derechos de nuestras comunidades» (Comunicación personal, 30 de noviembre de 2022). Estas organizaciones se preocuparon por rescatar los elementos culturales tradicionales, la mayoría perdidos u olvidados más que todo en las nuevas generaciones, para fortalecerse identitariamente y legitimarse como comunidad frente al otro que los excluye y domina, lo que a la vez les permitió la reclamación colectiva de algunas prebendas y derechos, como se manifestará en el próximo apartado. En este sentido, estos líderes comunitarios tuvieron la necesidad de rescatar unas tradiciones o seleccionar determinados valores ya agónicos provenientes de un pasado para dar formalización y ritualización a una comunidad. La interrogante que surge es: ¿cuáles fueron los resultados?

4.2. Transitar hacia casa afuera. En búsqueda de lugares de enunciación

En este apartado se precisa lo que pasó con estas iniciativas de educación propia después de que logran externalizarse; para ello se entenderá desde la categoría de «casa afuera», que es similar a la de «lugares de enunciación», los cuales se definen como aquellas políticas etnoeducativas que permitieron la trascendencia de estos procesos locales de revitalización cultural a partir del intercambio con otras culturas.

En todo ese escenario se fue incubando la «politización de lo étnico», es decir, su introducción en el espacio político (Kaltmeier, 2007). Además, encontró un ambiente propicio, ya que el país vivía un momento de ebullición caracterizado por la organización de múltiples fuerzas que exponían la grave crisis de las instituciones políticas, tales como: el sindicalismo, el movimiento campesino, el de mujeres, el estudiantil, etc., los cuales con sus ideas dejaban claro que existía una diversidad no solo ideológica, sino también cultural.

Durante la presidencia de Virgilio Barco (1987-1990) se convocó a una misión de estudios sobre la violencia; dentro de esta se encontraba el antropólogo Jaime Arocha, quien aprovechó para exponer las múltiples violencias que azotaban al país, en especial la discriminación sociorracial (Pulido, 2014). Estas discusiones, apoyadas en los aportes de académicos de distintas disciplinas, adquirieron gran trascendencia durante el proceso de paz entre el Estado colombiano y la guerrilla del M-19, a tal punto que se logró escalar en la Asamblea Nacional Constituyente, en la que, pese a haber una inequidad en la representación de los indígenas y los afros, con mayor protagonismo de los primeros, finalmente los derechos de las comunidades negras fueron diferidos en el artículo transitorio 55, más adelante convertido en la Ley 70 de 1993. Luego se reglamentaron

todas las normas que rigen hasta hoy: la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, el Decreto 804 de 1995, que reglamenta la educación para grupos étnicos, el Decreto 1122 de 1998, y la regulación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, entre otras.

Para el departamento de Bolívar y, en específico, Cartagena de Indias, la concreción de las ganancias jurídicas en el tema etnoeducativo se hizo a partir de la expedición del Acuerdo 015 del 2 de agosto de 2004, por medio del cual el distrito de Cartagena adopta como política educativa permanente el programa de Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Otro decreto importante es la expedición de la Resolución 019 de 2004, que crea e institucionaliza la Red de Docentes Etnoeducadores del Distrito de Cartagena. En este marco también se expide la Circular Ministerial 025 de noviembre de 2004, encargada de regular el concurso de ingreso a la carrera docente para etnoeducadores.

Lo anterior no se cristalizaría de manera inmediata y fácil. Las organizaciones étnicas, en ocasiones, tuvieron que tomar las vías de hecho para hacer valer estos derechos, teniendo en cuenta que eran excluidas de las decisiones políticas y en general ni siquiera se materializaban, tal como se constata en un oficio del colectivo de abogados que llevaba estos procesos (Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, 2005; de Arco, 2007).

La etnoeducación en el distrito de Cartagena solo es incorporada en el Plan Sectorial de Educación 2006-2007 en 25 establecimientos educativos. Esto sería posible debido a un estudio adelantado por el Comité Distrital de Etnoeducación, en el cual se determinó que «existen Instituciones Educativas que atienden mayoría de población que se autoreconoce [sic] como afrocolombiana, raizal y palenquera o que adelantan proyectos Etnoeducativos» (Decreto 0670, 2013). Estas instituciones etnoeducativas de Cartagena se focalizan, bajo el acto administrativo del Decreto 0670 de (2013), en la resignificación de Proyecto Educativo Institucional (PEI) a Proyecto etnoeducativo comunitario (PEC), por medio de la participación de los diferentes estamentos integrantes de la comunidad educativa. Como se logra apreciar, en una ciudad mayoritariamente afrodescendiente y con un total de 189 instituciones públicas y 278 privadas en esa época, 25 establecimientos declarados etnoeducativos es un número ínfimo para tener un efecto significativo.

De otra parte, la construcción del panorama jurídico no sería suficiente para materializar los objetivos etnoeducativos. Desde el punto de vista político, Miguel Obeso, en entrevista publicada por el periódico *El Universal*, expresa que «ese proceso no ha contado con el impulso necesario ni con el apoyo decidido de las autoridades distritales en materia

de educación, ni del Ministerio de Educación» (Otero, 2012, párr. 11). Afirmo el funcionario, quien a la vez es uno de los gestores de la etnoeducación en el Caribe colombiano, que el desinterés estatal es resultado de un racismo estructural que se manifiesta en todas las esferas: el presupuesto para formación de docentes no es suficiente, no hay controles de las gestiones, no hay indicadores claros para la práctica y existe una notoria falta de compromiso por apoyar los procesos etnoducativos. Esto, lógicamente, repercute en el acontecer diario de las instituciones, las cuales, en términos generales, se alejan de los principios de la etnoeducación, y tienden a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, que son homogeneizantes y universales.

La etnoeducación se asumió de manera distinta en cada escuela, en dependencia de variables como: la disposición, la formación y el compromiso de los docentes y directivos, entre otras. Un ejemplo plausible para entender cómo se ejecutaron estos procesos es el caso de la Institución Educativa San Basilio de Palenque, donde a diferencia de la mayoría, sí hubo cambios importantes a escala curricular; se creó la asignatura Lengua Palenquera y la Historia Afroamericana, y se renovó el enfoque, lo cual condujo a cada asignatura a acercarse a la cultura: «la Artística tenía que recoger todos esos referentes, esas prácticas de la cultura; Ética y Religión tenían que recoger toda esa espiritualidad contextual de la comunidad; las Ciencias Naturales tenían que recoger los aspectos de la agricultura local, las medicinas tradicionales [...]» (Marrugo, L., comunicación personal, 5 de enero de 2023). Empieza todo un proceso de reconstrucción pedagógica desde la realidad cultural palenquera.

Se podría argüir que la experiencia anterior es una excepción con respecto a lo acontecido en la mayoría de las escuelas, sobre todo en ambientes urbanos, donde se manifestaron trabas no solo desde el nivel administrativo, como ya se dijo, sino también desde dentro de las mismas instituciones, las cuales, por lo general, se caracterizaron por un escenario de resistencia por parte de directivos y de docentes, a quienes les costó recibir y más aún asumir un tipo de educación completamente distinta a la acostumbrada y de la cual no tenían conocimientos.

El imaginario establecido apuntaba a la universalidad del conocimiento, que fuera útil al sistema económico, por ende, elementos como el saber ancestral, el territorio y el reconocimiento cultural eran vistos como poco eficientes para la calidad académica; estos elementos eran y son desarrollados desde la folclorización, es decir, solo en espacios festivos y en muchas ocasiones considerados conocimientos inferiores; así lo deja ver una de las maestras activistas de los procesos etnoeducativos: «En algunos casos se sigue viendo a lo afro, a lo negro, solo como folclor. Se necesita

una descolonización del pensamiento y así entender y entendernos como un país pluriétnico y multicultural» (De Ávila, D., Comunicación personal, 5 de noviembre de 2022).

Lo anterior manifiesta que se crea una tensión que obedece al choque entre dos perspectivas políticas acerca de cómo debería garantizarse el derecho a la educación: universalidad para la inserción en el mercado global o la localidad para la vivencia de los Planes de Vida Comunitario. Ante esa tensión, lo que se vio fue que se restó valor simbólico y político a la etnoeducación, por lo que quedó confinada a la discursividad institucional. Las escuelas continuaban respondiendo a un currículo instituido y a unas pruebas objetivas estandarizadas, y dejaban las prácticas etnoeducativas para los momentos festivos. Respecto a ello, aduce Walsh que con la Constitución de 1991 se da una apertura hacia la diversidad, pero esa apertura parte de una tendencia y estrategia estatales con fines de apaciguar la oposición e incorporar a todos dentro del mercado (2005). Lo que se presenta es un discurso que exotiza a ciertas manifestaciones culturales, las cuales, muchas veces, quedaron lejos de reflejar las condiciones actuales y reales de estas comunidades, que en palabras de Hobsbawm (2001), se define como «invención de tradiciones», al hacer referencia a la creación de determinados valores culturales para legitimar un discurso.

5 | CONCLUSIONES

El presente estudio se propuso develar los procesos históricos de la etnoeducación en el departamento de Bolívar, para lo cual, desde un método etnográfico con base en las entrevistas y la revisión de documentación histórica, se respondieron dos interrogantes específicas: ¿cómo se gestaron estas iniciativas dentro de las comunidades?, y ¿cómo se proyectaron para la consolidación de políticas nacionales y locales? Esto llevó al planteamiento de cuatro categorías: casa adentro, políticas de representación, casa afuera y lugares de enunciación. El desarrollo de estas preguntas convertidas en objetivos específicos permitió dilucidar ciertas generalidades de la genealogía del proceso a partir de las voces de algunos protagonistas de esta historia y del testimonio documental.

En las dos primeras categorías se logró concluir que las iniciativas de educación propia dentro de estas comunidades tenían una fuerte conexión con movimientos sociales mundiales y nacionales, y que, pese a que el panorama cultural se encontraba en decadencia frente a los embates de los procesos de homogeneización, estos líderes concertaron rescatar tradiciones y asumirlas con la escuela como principal aliada.

En la tercera y cuarta categorías se logra analizar que si bien ha habido importantes avances jurídicos y políticos en los procesos etnoeducativos, estos no se ven reflejados en la praxis pedagógica porque el factor currículo universal siempre se ha impuesto frente al ideal étnico, y más cuando este último ha quedado reducido a la exotización de ciertas manifestaciones culturales, lo cual no refleja las condiciones reales de las comunidades. En otras palabras, de las buenas intenciones de rescate que se gestaron en casa adentro, se transitó a una invención de la tradición en casa afuera, que no ha tenido efecto.

Ante esta situación, se proponen estrategias como: investigaciones educativas, capacitación de docentes, transversalización curricular del enfoque étnico, y generalización de la etnoeducación a todas las instituciones del distrito. Desde esta medida, la etnoeducación se debe establecer como un tránsito de formación de saberes ancestrales, para la salvaguarda del territorio, del medio ambiente, de la cultura, de la calidad de vida, de las formas económicas de subsistencia y de las relaciones sociales, hacia la proyección a un mundo globalizado. En otras palabras, se debe procurar comprender la realidad comunitaria, nacional y mundial. Walsh (2007) lo define en cuanto a la interculturalidad crítica, al aludir a la construcción de un nuevo espacio epistemológico y vivencial que incorpore y negocie las prácticas y los conocimientos ancestrales con los occidentales, donde se apunte a una política cultural dirigida a la transformación estructural sociohistórica.

Finalmente, se concluye que los objetivos propuestos se cumplieron; no obstante, sería conveniente profundizar en otras aristas de la temática a partir de la inclusión de nuevos participantes, tales como estudiantes y personas de la comunidad, lo cual se prestaría para investigaciones que den nuevas luces acerca del proceso etnoeducativo, es decir, que analicen el proceder de esta práctica desde el corazón de la misma escuela y de la comunidad, las cuales conllevarían a responder nuevas preguntas, como: ¿cuáles son las representaciones de los docentes frente a lo étnico?, ¿cuáles son las manifestaciones culturales e identitarias de los estudiantes?, ¿cuál es su sentir frente a las construcciones pedagógicas etnoeducativas avaladas por la ley?, ¿es el enfoque etnoeducativo una solución práctica para los problemas que aquejan la comunidad? Valdría la pena investigar estas y otras interrogantes a la luz de brindar mejores elementos pedagógicos a las instituciones educativas y aportes epistemológicos al campo investigativo.

Contribución de autores

Conceptualización: M.A., G.M.; metodología M.A.; *software*: G.M.; validación: G.M.; análisis formal: M.A., investigación: M.A.; recursos: M.A., G.M.; curaduría de datos: G.M.; escritura (borrador original): M.A.; escritura (revisión y edición): G.M.; visualización: M.A., G.M.; supervisión: G.M.; administración del proyecto: M.A.; adquisición de fondos: M.A., G.M.

6 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo 015 de 2004, por medio del cual el distrito de Cartagena adopta como política educativa permanente el programa de Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. 2 de agosto de 2004.
- Aguado, T., Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(3), 1-6. <https://r.issu.edu.do/rP>
- Agudelo, C. (2010). Movilizaciones afrodescendientes en América Latina. Una visión panorámica de algunas experiencias contra la exclusión y por el derecho a la identidad. *Colombia Internacional*, 1(71), 109-126. <https://doi.org/10.7440/colombiaint71.2010.06>
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Barragán-Varela, L. A. (2020). Etnoeducación: Los nuevos retos de pensar la educación indígena en Colombia. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 35-50. <https://r.issu.edu.do/7i>
- Barrios, B. (2019). Educación intercultural. ¿Un espacio de encuentro o un campo de luchas? *Revista Nuestra América*, 7(14), 102-127. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6506941>
- Bolaños, G., & Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y ciudad*, 1(22), 45-56. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.86>
- Bonfil, G., Ibarra, M., Domingos, V., Stefano, V., & Julio, T. (1982). *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. Ediciones Flacso.
- Buelvas, D. (2021). Reflexiones y desafíos: El caso de la etnoeducación en los territorios ancestrales del pueblo Zenú en Córdoba. *Boletín Redípe*, 10(1), 387-404. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1189>
- Bustamante, A. (2021). La etnoeducación afrocolombiana: posibilidades desde los currículos críticos y las perspectivas interseccionales. *Interedu* 4(1), 69-97. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000489>

- Cassiani, T., Cásseres, D., & Herrera, M. (2021). Gestión cultural como mediación pedagógica en los procesos etnoeducativos: caso Institución Educativa Antonia Santos. En C. Lago & L. Múnera (Comps.), *Etnoeducación, maestras afrodescendientes, comunidades indígenas en el Caribe colombiano* (pp. 72-99). Sincelejo: CECAR - Corporación Universitaria del Caribe, Universidad de Cartagena, Secretaría de Educación Distrital, Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano y Ministerio de Cultura.
<https://doi.org/10.21892/9789585547971.3>
- Castro, R., Taborda, M., & Londoño, M. (2016). La etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 115-138. <https://doi.org/10.19053/01227238.5525>
- Castro, S., & Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
<https://doi.org/10.14482/eidos.32.321.8>
- Cerón, E. (2017). Contexto histórico de la etnoeducación en Colombia. *Mopa Mopa*, 1(25), 11-23. <https://r.issu.edu.do/mq>
- Circular Ministerial 025 de 2004 [Ministerio de Educación Nacional]. Concurso de ingreso a la carrera docente para etnoeducadores en comunidades indígenas, afrocolombianas y raizales. 8 de noviembre de 2004.
- Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo. (1 de noviembre de 2005). *Comunidades afrodescendientes se toman pacíficamente Iglesia San Francisco en Bogotá*. <https://r.issu.edu.do/PI=14283iCR>
- De Arco, E. (2007). Convocatoria de docentes y directivos para implementar la etnoeducación afrocolombiana. En M. Obeso (Eds.), *Etnoeducación y diversidad cultural* (pp. 14-16). Ediciones Pluma de Mompox.
<https://issuu.com/educacionintercultural/docs/>
- De Friedemann, N., & Patiño, C. (1983). *Lengua y sociedad en el Palenque de San Basilio*. Instituto Caro y Cuervo. <https://r.issu.edu.do/zq>
- Decreto 0670 de 2013 [Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias]. Por el cual se determinan las Instituciones Educativas del Distrito de Cartagena, donde se focalizan acciones orientadas a la construcción de modelos educativos pertinentes. 20 de mayo de 2013.
- Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995. Diario Oficial N.º 41853.
- Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. 18 de junio de 1998. Diario Oficial N.º 43.325.

- Fayad, J. (2020). El camino de la educación de los pueblos indígenas en el departamento del Cauca, Colombia: de la etnoeducación a la educación propia. *Movimento-Revista de Educação, Niterói*, 7(13), 118-145. <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40812>
- Ferrão, V. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (Eds.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 145-164). Abya-Yala. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v10i2.0015>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyecto de investigación cualitativa*. EAFIT.
- García, F. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación. Educar*, 8(15), 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i15.565>
- García, J. (2010). *Territorios, territorialidad y desterritorialización: un ejercicio pedagógico para reflexionar sobre los territorios ancestrales*. Fundación Altrópico. <https://r.issu.edu.do/Tv>
- Hall, S. (1997). Old and New Identities, Old and New Ethnicities. En A. King (Eds.), *Cultures, Globalization and the World System: Contemporary Conditions for the Representation of Identity* (pp. 49-68). University of Minnesota Press.
- Hernández, R. (2020). Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador articulado comunitariamente. *Inclusiones*, 7(1), 1-24. <https://hdl.handle.net/11227/10144>
- Hinestroza, J. (2021). La etnoeducación en Quibdó, Colombia: ¿alternativa o reproducción del racismo? *Nodos y Nudos*, 7(50), 147-158. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12547>
- Hobsbawm, E., & Sanz, V. (2001). Inventando tradiciones. *Historia Social*, 1(40), 203-214. <http://www.jstor.org/stable/40340766>
- Izquierdo, M. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia. *Zona Próxima: revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas (Universidad del Norte)*, 1(29), 3-22. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0002>
- Kaltmeier, O. (2007). ¿Politización de lo étnico y/o etnización de lo político? El campo político en el Ecuador en los años noventa. En C. Büschges & G. Bustos (Eds.), *Etnicidad y poder en los países andinos* (pp. 195-215). Corporación Editorial Nacional. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.2181>
- Krainer, A., & Chaves, A. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 199(50), 27-50. <https://doi.org/10.1344/reyd2019.19.29055>
- Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. 27 de agosto de 1993. Diario Oficial N.º 41.013.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial N.º 41.214.

- López, M., & Gutiérrez, L. (2017). Relaciones y tensiones entre la etnoeducación y los saberes y las prácticas de los indígenas curripacos. *Polisemia*, 1(24), 57-71. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.13.24.2017.57-71>
- Mariezkurrena, D. (2020). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztáriz* 23(24), 227-233. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3264024.pdf>.
- Martínez, S. (2014). El proceso de configuración de las identidades negras en Colombia: un debate inconcluso. *Revista de Sures*, 1(3). <https://r.issu.edu.do/7g>
- Meneses, Y. (2014). Representaciones sociales sobre afrodescendencia: currículum, práctica y discurso pedagógico del profesorado. *Entramado*, 10(2), 250-271. <https://doi.org/10.18041/entramado.2014v10n2.20270>
- Meneses, Y. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 35-66. <https://doi.org/10.19053/01227238.5508>
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un Manifiesto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar. <https://doi.org/10.18800/estudiosdefilosofia.200301.010>
- Moreno, Y. (2022). Educación e interculturalidad: propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 16(1), 187-208. <https://doi.org/10.14718/novumjus.2022.16.1.8>
- Otero, E. (13 de octubre de 2012). Afrodescendientes exigen inclusión de cátedra etnoeducativa en los colegios. *El Universal*. <https://r.issu.edu.do/l?l=14284h2R>
- Pulido, H. (2014). Antropología de la gente negra, década de los setenta: Nina S. de Friedemann en la *Revista Colombiana de Antropología*. *Revista ICANH*, 50(1), 139-155. <https://doi.org/10.22380/2539472x60>
- Resolución 019 de 2004 [Concejo Distrital de Cartagena de Indias], que crea e institucionaliza la Red de Docentes Etnoeducadores del Distrito de Cartagena.
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud: La invención de las «comunidades negras» como grupo étnico en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. <https://doi.org/10.53892/ewpz7007>
- Rodríguez, C. (2014). *Análisis sobre la implementación de la etnoeducación en Bogotá: estudio de casos en diferentes niveles educativos*. [Tesis de pregrado]. Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/24351>

- Sánchez, N. (2018). Prácticas etnoeducativas en el departamento de Chocó: desafíos para una educación pertinente con la realidad y la vida. *Nodos y Nudos*, 6(45), 93-103. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-10391>
- Sánchez, E. (2021). Formación pedagógico-cultural de etnoeducadores en los senderos del aula-comunidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 26(95), 129-139. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968419009>
- Santana, L., & Gutiérrez, L. (1996). La investigación etnográfica: experiencias de su aplicación en el ámbito educativo. *Paradigma*, 14(1), 26-50. <https://r.issu.edu.do/Qq>
- Segura Castillo, Y. F. (2020). Hacia una genealogía de la etnoeducación en Colombia: apuntes sobre el problema de lo otro y su construcción discursiva. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 57-72. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.04>
- Sinisterra, J. (2022). Experiencias formativas en la etnoeducación de comunidades afrodescendientes en Colombia, un proceso en construcción. *Revista de Desarrollo del Sur de Florida*, 3(1), 1538-1550. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n1-118>
- Tatis, G. (14 de octubre de 2018). Dorina Hernández, visionaria de Palenque. *El Universal*. <https://r.issu.edu.do/lPl=14279PRN>
- Trillos, M. (2020). *Para una historia de la etnoeducación. La educación bilingüe intercultural: 1960-2000*. Universidad del Atlántico.
- Vera, R. (2017). La etnoeducación como posicionamiento político e identitario del pueblo afroecuatoriano. *Revista Antropologías del Sur*, 4(8), 81-103. <https://doi.org/10.25074/rantros.v4i8.758>
- Wabgou, M., Arocha, J., Salgado, A., Cassiani, J., & Carabalí, J. (2012). *Movimiento social afrocolombiano, negro, raízal y palenquero: El largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.15446/cp.v10n19.52380>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v10i2.0015>
- Zambrano, E. (2021). Etnoeducación en Colombia: apuntes históricos y proyecciones actuales. *Revista Conrado*, 17(82), 68-76. <https://doi.org/10.36996/delectus.v5i2.46>

La cobertura mediática de PISA en la prensa de República Dominicana

Media Coverage of PISA in the Press of Dominican Republic

 **Héctor González-Mayorga**
Universidad de León, España
hgonm@unileon.es

Resumen

A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación de República Dominicana por mejorar su sistema educativo, el país ha obtenido malos resultados en su participación en PISA 2015 y 2018. Sin duda, los medios de comunicación han contribuido a la difusión de dichos resultados en la sociedad. En el presente estudio se describe cómo ha sido la presencia de PISA en los artículos publicados en tres periódicos dominicanos entre 2015 y 2022. Los resultados demuestran un creciente interés por PISA en la prensa. La mayor parte de los artículos son noticias que utilizan PISA como argumento para referirse al desempeño del alumnado y a la calidad del sistema educativo. No obstante, predomina un tono negativo en la mayoría de los artículos. Se concluye que la prensa dominicana ha contribuido a avivar el debate sobre la calidad educativa, con lo cual cumple uno de los grandes objetivos de la OCDE.

Palabras clave: competencias, evaluación, cobertura mediática, PISA, políticas educativas, prensa.

Abstract

Despite the efforts of the Ministry of Education of the Dominican Republic to improve its education system, the country has achieved poor results in its participation in PISA 2015 and 2018. Undoubtedly, the media has played a significant role in disseminating these developments within society. This study aims to describe the presence of PISA in articles published in three Dominican newspapers between 2015 and 2022. The findings reveal a growing interest in PISA within the press. Most of the articles are news stories that utilize PISA as evidence to discuss student performance and the quality of the education system. However, a predominantly negative tone is prevalent in the majority of the articles. It can be concluded that the Dominican press has contributed to fueling the debate on the quality of education, thereby fulfilling one of the primary objectives of the OECD.

Keywords: assessment, competencies, educational policies, media coverage, PISA, press.

Recibido: 15 de marzo de 2023
Revisado: 23 de mayo de 2023
Aprobado: 02 de mayo de 2023
Publicado: 02 de junio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp151-173>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: González-Mayorga, H. (2023). La cobertura mediática de PISA en la prensa de República Dominicana. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 151-173. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp151-173>

1 | INTRODUCCIÓN

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA (Programme for International Students Assessment, en inglés), es quizás la evaluación internacional a gran escala con mayor repercusión ciclo tras ciclo. Desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), su propósito es evaluar el nivel de los alumnos de 15 años con base en tres competencias principales: lectora, matemática y científica (en cada ciclo se evalúa una de ellas de forma más exhaustiva), además de otras competencias innovadoras como la resolución colaborativa de problemas en PISA 2015 o la competencia global en PISA 2018.

La publicación de informes de resultados de este estudio genera una gran expectación y promueve el debate en torno a las políticas educativas y a la calidad del sistema educativo de los países participantes (Jerrim, 2023; Marković et al., 2019; Pons, 2017; Verger et al., 2018; Volante, 2018). No obstante, Addey y Sellar (2017) establecen otras razones por las que los países deciden participar en una evaluación como esta, entre las que se encuentran: a) obtener ayuda financiera; b) guiar el crecimiento económico del país; y c) consolidar las relaciones internacionales. En este sentido, Addey (2020) y Lopo y Borges (2022) afirman que la participación en PISA, en muchos casos, sirve como carta de presentación ante la comunidad internacional; el país pretende ofrecer una imagen progresista y de estar abierto a ser evaluado de forma externa.

Los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental en este sentido, así como en la formación de la opinión pública. Este es uno de los objetivos específicos que se propone la OCDE, promotora de la prueba: emplear la información sobre el desempeño de los estudiantes y los datos de contexto para establecer rasgos comunes y diferentes de los sistemas educativos participantes, con el fin de orientar las políticas educativas y la toma de decisiones (OECD, 2016).

El interés en analizar la cobertura informativa de PISA llevada a cabo por los medios de comunicación reside en la influencia que ejercen en el momento de presentar a la sociedad los resultados de la prueba (González-Mayorga et al., 2017). Coe y Kuttner (2018) ponen de manifiesto la importancia de la prensa respecto a cómo se prioriza y entiende la información en el ámbito de las políticas educativas. Si bien es cierto que no son pocos los estudios que ponen de manifiesto que los resultados de PISA han contribuido a alimentar el debate sobre la calidad educativa, no es menos cierto que a menudo estas informaciones llegan a la audiencia de

una forma descontextualizada, poco clara e imprecisa (Velaz de Medrano, 2006), incluso con tendencia al alarmismo y al pesimismo (Cabello, 2018).

El presente trabajo pretende conocer la representación mediática que ha tenido el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) en los medios de comunicación dominicanos entre los años 2015 y 2022. Para ello se han escogido tres periódicos de ámbito nacional: *Listín Diario*, *El Nacional* y *Diario Libre*, con el objeto de analizar cómo la prensa escrita se ha hecho eco de la participación de República Dominicana en PISA y de lo que conllevan los resultados obtenidos en dicha evaluación.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. La cobertura de PISA en la prensa internacional

Desde que se publicaron los informes de la primera oleada de PISA, en diciembre de 2001, varios sistemas educativos han introducido reformas estructurales a tenor de los resultados. Algunos países con puntuaciones medias, como Gran Bretaña o Alemania, son un buen ejemplo, influidos por lo que algunos autores denominaron el «shock de PISA» (Martens & Niemann, 2013; Pons, 2012; Wiseman, 2013). Esto no hace sino confirmar que la OCDE ha alcanzado uno de sus principales propósitos al dotar a los países participantes de una base de datos empírica que sirva para justificar determinadas decisiones políticas (OECD, 1999). No obstante, no podemos olvidar el importante papel que han tenido los medios de comunicación como elemento divulgador de los resultados de PISA a la sociedad a través de programas de radio y televisión, artículos de prensa y debates sobre la calidad educativa, así como en el moldeamiento de las políticas en esta materia (Lemos & Serrão, 2015; Tiana, 2017).

En la literatura científica existen diversos estudios relacionados con PISA y su cobertura mediática, entendida como el interés reflejado en los medios de comunicación respecto a un tema (Gever & Essien, 2019). Stack (2006) analizó el contenido de las noticias aparecidas en dos periódicos de Canadá, y concluyó que la interpretación que ambas publicaciones habían hecho de los resultados estaba directamente relacionada con su ideología. Dixon et al. (2013) analizaron el tono de las noticias publicadas en la prensa de Alemania, Francia, Finlandia y Gran Bretaña en torno a sus resultados obtenidos en PISA 2006 y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study en inglés) 2006. Observaron la presencia de un elevado porcentaje de textos con un tono negativo en los cuatro países

participantes, incluso en aquellos que había obtenido mejores resultados, como el caso de Finlandia. Hallazgos similares hicieron Hopfenbeck y Görge (2017) en los principales periódicos de Noruega y Gran Bretaña respecto a los resultados de ambos países en PISA 2015: observaron una peor recepción por parte de la prensa inglesa. Con anterioridad, Lemos y Serrão (2015) estudiaron el efecto que había tenido PISA en la prensa de Portugal entre 2001 y 2012, y encontraron que el tono estaba asociado al sentido general de los resultados de PISA en el país; así pues, en PISA 2003 los artículos tuvieron un tono más negativo que en PISA 2009, cuando el país alcanzó mejores resultados. Estos hallazgos fueron corroborados posteriormente por Carita et al. (2022) para los ciclos de PISA 2015 y 2018, en los cuales Portugal obtuvo buenas puntuaciones.

Baroutsis y Lingard (2017) analizaron las noticias sobre PISA publicadas en diez publicaciones de Australia entre 2000 y 2014, y observaron una cobertura cada vez mayor de los resultados de la prueba, así como un predominio de comparaciones sobre el desempeño de los estudiantes australianos con el de otros participantes como Finlandia o Shanghái. Por su parte, Turpo-Gebera (2018) observó una tendencia generalizada a ofrecer informaciones simplistas en quince periódicos digitales peruanos, en las que no se profundiza en los factores que han influido en las bajas puntuaciones peruanas. Hallazgos similares hizo Rehnberg (2020), quien analizó dos periódicos suecos y uno finlandés y concluyó que a menudo ofrecían informaciones poco claras e imprecisas sobre los resultados de PISA. Hu (2020) analizó 137 noticias aparecidas en 49 periódicos de China en la semana posterior a los resultados de las oleadas de PISA 2009, 2012 y 2015, y concluyó que la información que le llega a la opinión pública está influida por factores sociopolíticos e ideológicos. Por su parte, Camphuijsen y Levatino (2021) analizaron más de tres mil noticias publicadas en 155 periódicos noruegos entre 2004 y 2018, y encontraron diferencias significativas en el tratamiento que se les daba a los resultados según la región a la que perteneciera el tabloide. Crome (2022), por su parte, analizó un corpus de artículos de periódicos australianos y singapurenses y demostró que en Australia gran parte de la información se caracterizó por el pánico, mientras que en Singapur la información fue mucho más mesurada y mostró un cierto estoicismo.

En España se destacan los trabajos de Ferrer et al. (2006), quienes estudiaron el contenido de las noticias de nueve periódicos nacionales y regionales y llegaron a la conclusión de que el tratamiento que la prensa ha hecho de PISA «es superficial y tendencioso haciendo un uso político inadecuado de este prestigioso estudio comparativo internacional» (p. 84). Asimismo, Luzón y Torres (2013) analizaron el contenido

de 1,559 noticias aparecidas en la semana posterior a la publicación de los resultados de PISA 2009 en 21 periódicos nacionales y regionales, y concluyeron que una buena parte de las noticias se centraba en establecer comparaciones de las puntuaciones españolas y de las diferentes comunidades autónomas con las de otros países participantes. Por su parte, Runte (2016) centró su análisis en 89 reportajes aparecidos en cuatro periódicos generalistas (*El País*, *El Mundo*, *Público* y *ABC*) y en dos especializados en economía (*Expansión* y *Cinco Días*) entre 2006 y 2009, y encontró que la mayor parte del contenido denota un tono alarmista y negativo con respecto al sistema educativo. Otros estudios, como los llevados a cabo por Domínguez (2016) o González-Mayorga et al. (2017), ponen de manifiesto que la cobertura de la prensa española en torno a PISA ha crecido desde la publicación de los resultados de la primera oleada, si bien los resultados de PISA 2006 fueron los que suscitaron un mayor interés.

Respecto a República Dominicana, país objeto de estudio del presente trabajo, no existen evidencias en la literatura científica en torno al tratamiento que le ha dado la prensa a los resultados obtenidos en PISA, y esta es una de las principales motivaciones para el desarrollo de la investigación. En el siguiente punto se aborda el desempeño que ha tenido el país en los ciclos de PISA en los que ha participado.

2.2. El desempeño de República Dominicana en PISA

Hasta la fecha, República Dominicana ha participado en dos ciclos de PISA: 2015, en el que se evaluó la competencia científica de forma prioritaria, y 2018, en el que la lectura fue la competencia estudiada en mayor profundidad. No obstante, la intención del país de participar en las pruebas PISA se remonta al año 2009, aunque no es hasta 2013 cuando el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD) y la OCDE rubrican el acuerdo de participación en PISA 2015 (González & Villegas, 2016), lo cual coincide con la fecha en que se alcanza el objetivo de destinar el 4 % del PIB del país al gasto en educación, medida dispuesta en la vigente Ley General de Educación 66-97 (OCDE, 2008; Pozo & Giraldi, 2021) y concretada en su artículo 197. En este sentido, la principal motivación del MINERD «es tener una medida sobre las habilidades que tienen los adolescentes dominicanos que están próximos a terminar la educación básica y por entrar en algunos casos al mercado laboral» (MINERD, 2018, p. 81).

En PISA 2015, República Dominicana ocupó el último lugar de los *rankings* en competencia científica (332 puntos) y matemática (328), y entre los cinco países con más bajo desempeño en competencia lectora (358 puntos) de entre todos los países participantes, lo que refleja que

el 71 % de los estudiantes de 15 años están por debajo del nivel mínimo requerido en dichas competencias (OECD, 2016). A pesar de los esfuerzos realizados por el Estado (MINERD, 2019), estos resultados no mejoraron en PISA 2018, ya que el país volvió a ocupar los últimos puestos en ciencias (336) y matemáticas (325), y el penúltimo lugar en lectura (342), tan solo superó a Filipinas en dicha competencia. Para Thompson et al. (2018), estos resultados pueden tener su explicación en la influencia de diversos factores, como las altas tasas de absentismo escolar del país, la falta de adecuación de los materiales educativos o la ausencia de un desarrollo profesional docente de calidad. Asimismo, estos autores ponen de manifiesto que República Dominicana presenta uno de las mayores ratios de alumnos por clase (36) de entre los países participantes, mientras que el promedio de la OCDE es de 26. Sayans-Jiménez et al. (2018) y Aksu et al. (2022) encontraron que el índice socioeconómico y la riqueza familiar son las variables que más influyen en los resultados de los estudiantes dominicanos en lectura y matemáticas, respectivamente. Pozo y Giraldo (2021) achacan los malos resultados a la rápida integración de un mayor número de niños en el sistema educativo dominicano en comparación con periodos anteriores en los que no se hacía apenas hincapié en la educación secundaria, la cual solo era obligatoria hasta octavo curso (13-14 años). No obstante, estos datos coinciden en gran medida con los resultados obtenidos en la participación de República Dominicana en dos ediciones del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE 2013 y ERCE 2019) para los niveles de 3.º y 6.º de educación primaria (Amiama-Españat & Mayor-Ruiz, 2017; UNESCO 2016, 2021). Antes de la participación de República Dominicana en las pruebas PISA, Näslund-Hadley et al. (2014) ya evidenciaron que el modelo de enseñanza imperante es el de la memorización, de corte tradicional, en detrimento de otras metodologías docentes con un enfoque de aprendizaje competencial, favorecedoras del pensamiento analítico y crítico que es, en definitiva, lo que evalúa PISA.

El objetivo del presente estudio es describir la cobertura informativa que ha tenido PISA en los artículos de los principales periódicos de República Dominicana. Esta descripción se concreta en los siguientes objetivos específicos: a) describir la evolución de los artículos sobre PISA; b) conocer los géneros periodísticos empleados para hacer referencia a PISA y sus autores; c) analizar el tratamiento que se hace de PISA y de las competencias que evalúa; d) describir los temas abordados en los artículos que hablan sobre PISA; y e) describir el tono empleado por los artículos objeto de estudio.

3 | MÉTODO

El presente estudio desarrolla un diseño de corte descriptivo y transversal (McMillan & Schumacher, 2005) de 133 artículos publicados entre el 1 de enero de 2015 (año en que comenzó la participación de República Dominicana en las pruebas PISA) y el 31 de diciembre de 2022, en tres de los principales periódicos de República Dominicana: *Listín Diario* (n = 39, 29.32 %), *El Nacional* (n = 45, 33.83 %) y *Diario Libre* (n = 49, 36.84 %). Esta selección se lleva a cabo teniendo en cuenta la clasificación de los medios dominicanos aparecidos en el SCImago Media Rankings (SMR)¹ que cumplan con los siguientes criterios de inclusión: a) tener al menos una valoración media de 50 o más puntos, calculada a partir de los indicadores puntuación de autoridad (calidad e influencia del sitio web en su posicionamiento), valoración del dominio (fuerza del sitio web con base en datos *backlinks*, publicaciones en redes sociales, etc.), flujo de citas (número de citaciones) y flujo de confianza (indicadores de calidad de las citaciones); y b) ocupar un puesto entre los mil primeros medios de comunicación en el *ranking* mundial. Además de los tres periódicos seleccionados, el diario *Hoy* también cumple con estos criterios de inclusión; no obstante, se toma la decisión de descartarlo debido a la poca fiabilidad ofrecida por el buscador de la edición digital en la devolución de los resultados, así como la imposibilidad de hacer búsquedas literales.

Siguiendo la metodología de estudios similares (Carita et al., 2022; González-Mayorga et al., 2017; Turpo-Gebera, 2018), la recogida de datos se lleva a cabo a través de los buscadores de las ediciones digitales de los tres periódicos, empleando como términos clave «PISA» y «Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes». Asimismo, en el caso del *Diario Libre*, se incluyen los artículos etiquetados por la propia publicación como «Pruebas PISA». La captura de las noticias se ha realizado mediante la extensión WebCollector del *software* de análisis cualitativo MAXQDA para el navegador Google Chrome. MAXQDA es, en la actualidad, uno de los paquetes de análisis cualitativo más potentes del mercado, que también integra herramientas de análisis cuantitativo en las últimas versiones (Rädiker & Kuckartz, 2021). En el presente estudio se emplea la versión 2022 de MAXQDA para conocer la frecuencia de palabras sustantivas en el contenido de los artículos para —junto con la lectura de los artículos a texto completo— determinar sus temáticas agrupadas en seis categorías (ver la nube de palabras de la Figura 1). de igual modo, una vez configurado el *corpus* final, se crea un fichero en Microsoft

1 SCImago Media Rankings (SMR): <https://www.scimago.com>.

Excel en el que se registra la información superficial de cada uno de los artículos, según las siguientes variables:

- Fecha de publicación.
- Mes de publicación.
- Año de publicación.
- Ciclo de PISA: PISA 2015 (entre el 1 de enero de 2015 y el 2 de diciembre de 2019) y PISA 2018 (desde el 3 de diciembre de 2019 en adelante).
- Género y subgénero periodísticos: basándonos en Parratt et al. (2017), entre los que se diferencian el género informativo (la noticia), el género interpretativo (el reportaje y la entrevista) y el género de opinión (el editorial, la columna de opinión y las cartas al director).
- Autor
- Sexo del autor.
- Ámbito profesional del autor.
- Entrevistado
- Ámbito del entrevistado.
- Uso que se hace de PISA: argumento principal o cita para argumentar otros temas.
- Referencia a las tres competencias principales de PISA.
- Temas abordados en los artículos: centros educativos, familias/estatus socioeconómico, información general sobre PISA, profesorado, sistema educativo/políticas educativas, y resultados de PISA.
- Tono de las noticias: positivo, negativo o neutral.

Todas las categorizaciones recogidas en las variables anteriores fueron validadas por tres expertos en investigación educativa y medios de comunicación.

Por último, para la elaboración de las figuras aparecidas en el presente estudio (a excepción de la Figura 1, elaborada con MAXQDA) se utiliza la herramienta de representación gráfica Flourish Studio².

² Flourish Studio: <https://flourish.studio>.

Figura 1 | Nube de palabras sustantivas para determinar los temas de los artículos



Nota: elaboración propia.

4 | RESULTADOS

Para presentar los resultados se sigue el orden planteado en los objetivos específicos por apartados: evolución de la cobertura mediática, el género periodístico de los artículos y su autoría, el uso que se hace de PISA y sus principales competencias, los temas abordados en los artículos y el tono de estos.

4.1. Evolución de los artículos sobre PISA

En la Figura 2 se puede observar la evolución del número de artículos publicados en cada uno de los tres diarios objeto de estudio entre 2015 y 2022; se encuentra un interés creciente en el ciclo de PISA 2018 ($n = 82$, 61.65 %) respecto al de PISA 2015 ($n = 51$, 38.35 %). Por una parte, es en los años en que se publican los resultados de PISA (2016 y 2019) en los que más artículos aparecen en prensa, mientras que en los años siguientes el número de publicaciones desciende progresivamente. En este sentido, merece una mención especial 2015, momento en el que se aplica la evaluación en la primera participación de República Dominicana en PISA. Tanto *El Nacional* como, sobre todo, el *Diario Libre* dedican una serie de publicaciones a informar en torno a qué es PISA y en qué consiste la

prueba. Por periódicos, se puede apreciar que es el *Listín Diario* el que dedica un mayor número de artículos en 2016 ($n = 11$, 8.3 %), mientras que en 2019 es el *Diario Libre* (15 %). Por otro lado, llama la atención que el periódico *Listín Diario* no ha publicado ningún artículo sobre PISA en tres de los siete años analizados, así como en ninguno de los años de aplicación de la prueba (2015 y 2018) antes de la publicación de los resultados. No obstante, y a tenor de la evolución del número de artículos de cada uno de los periódicos por año, se puede decir que la tendencia mediática de los tres periódicos ha sido similar.

Figura 2 | Cantidad de artículos por año



Nota: elaboración propia.

Respecto al mes de publicación, en diciembre aparece el mayor número de artículos ($n = 84$, 63.2 %). Estos resultados son esperables, ya que en el mes de diciembre la OCDE hace públicos los resultados de las pruebas³ y los medios de comunicación se hacen más eco de estos. En el resto de los meses no existe un patrón concreto de publicación, si bien

³ Fechas de publicación de los resultados por parte de la OCDE: PISA 2015, 6 de diciembre de 2016; PISA 2018, 3 de diciembre de 2019.

llama la atención que no sea enero el siguiente mes con un mayor número de publicaciones debido a la resaca informativa. En la Tabla 1 se puede ver la distribución completa de los artículos por meses y por periódico analizado.

Tabla 1 | Distribución de las publicaciones por género periodístico de los resultados de PISA en tres periódicos de 2015 a 2022

Meses	Listín Diario		El Nacional		Diario Libre		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Enero	2	1.5	4	3	0	0	6	4.5
Febrero	2	1.5	1	.75	1	.75	4	3
Marzo	1	.75	2	1.5	5	3.8	8	6
Abril	1	.75	1	.75	3	2.3	5	3.8
Mayo	0	0	4	3	2	1.5	6	4.5
Junio	0	0	2	1.5	1	.75	3	2.3
Julio	0	0	2	1.5	1	.75	3	2.3
Agosto	0	0	1	.75	0	0	1	.75
Septiembre	2	1.5	0	0	2	1.5	4	3
Octubre	1	.75	3	2.3	2	1.5	6	4.5
Noviembre	1	.75	1	.75	1	.75	3	2.3
Diciembre	29	21.8	24	18	31	23.3	84	63.2
Total	39	29.3	45	33.8	49	36.9	133	100

Nota: elaboración propia.

4.2. Géneros periodísticos y autores

Como se puede apreciar en la Tabla 2, los artículos de corte informativo, concentrados en el género de la noticia (Parratt et al., 2017), tienen una mayor presencia con respecto a otras tipologías, con un 61.6 % del total ($n = 82$). Los artículos de opinión suponen algo más de un tercio del *corpus* total ($n = 48$, 36.1 %), y se destacan las columnas de opinión, las cuales suponen el 85 % de los artículos de esta tipología. Por el contrario, los artículos interpretativos apenas tienen presencia en los artículos sobre PISA ($n = 3$, 2.3 %).

Tabla 2 | Distribución de las publicaciones por género periodístico de los resultados de PISA en tres periódicos de 2015 a 2022

Género		Listín Diario		El Nacional		Diario Libre		Total tipologías		Total géneros	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Informativo	Noticia	25	18.8	23	17.3	34	25.6	82	61.6	82	61.6
	Columna	12	9	17	12.8	12	9			41	30.8
De opinión	Editorial	1	.75	3	2.26	2	1.5	48	36.1	6	4.5
	Opinión del lector	1	.75	0	0	0	0			1	.75
Interpretativo	Reportaje	0	0	2	1.5	0	0	3	2.3	2	1.5
	Entrevista	0	0	0	0	1	.75			1	.75
Total		39	29.3	45	33.8	49	36.9	133	100	133	100

Nota: elaboración propia, basado en Parratt et al. (2017).

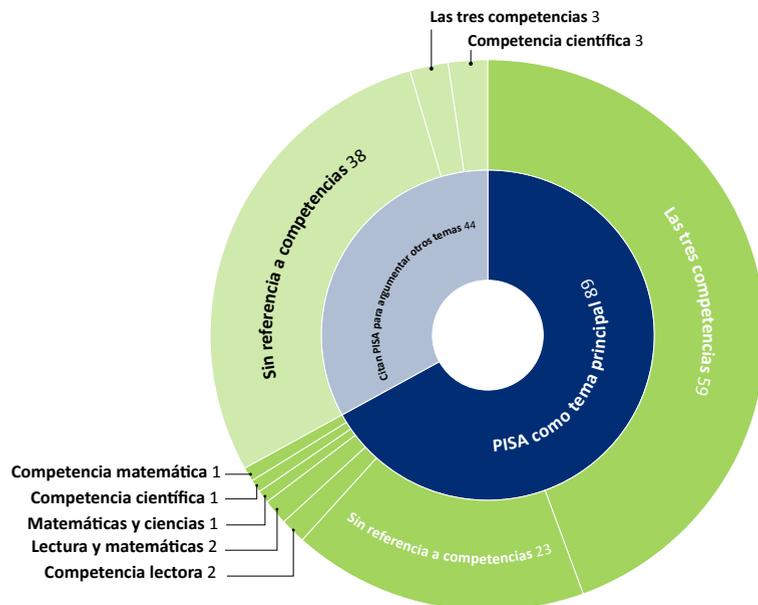
Por periódicos, se puede observar que es el *Diario Libre* el que más noticias ha aportado en torno a PISA ($n = 34$, 25.6 %), mientras que el periódico *El Nacional* fue el que tuvo más artículos de opinión ($n = 17$, 12.8 %). Sin embargo, no se han podido aportar datos en torno a qué autores escribieron las columnas de opinión de *El Nacional*, ya que en la edición digital tan solo aparece el nombre del periódico, a excepción de la titulada «Educación no sexista», firmada por la abogada Susi Pola.

Respecto a los autores de las columnas de opinión publicadas en el *Listín Diario* y el *Diario Libre*, están firmadas por personalidades procedentes de diversos ámbitos profesionales, tales como: economía ($n = 8$), periodismo ($n = 5$), política ($n = 3$), abogacía ($n = 2$), medicina ($n = 2$), ingeniería ($n = 1$) y sacerdocio ($n = 1$). Sin embargo, llama la atención que ningún artículo de opinión esté rubricado por autores procedentes del ámbito educativo. También resulta llamativo que, de los 19 autores firmantes en este género periodístico, tan solo hay dos mujeres. Por otro lado, dentro del género interpretativo, tan solo se ha encontrado una entrevista entre todos los registros analizados, publicada por el *Diario Libre* y realizada a Andreas Schleicher, director de Educación de la OCDE y máximo responsable de PISA.

4.3. Tratamiento que se hace de PISA y de las competencias evaluadas

Dos tercios de los artículos analizados hacen referencia a PISA como argumento nuclear para tratar, entre otros temas, aspectos relacionados con los resultados o sus implicaciones en el sistema educativo y las políticas educativas; mientras que el resto de los artículos citan PISA para argumentar otros temas, como la destinación del 4 % del PIB a educación (tema recurrente entre los artículos analizados) o la corrupción. Tal y como se puede observar en la Figura 3, de los 89 registros que hacen referencia a PISA como tema principal, 59 (66.3 %) nombran las tres competencias principales (lectura, matemáticas y ciencias), mientras que 23 (25.8 %) no citan ninguna competencia. Sin embargo, son escasos los registros que citan alguna de las competencias de manera individualizada o por pares. Por otro lado, de los 44 artículos que citan PISA con otros propósitos argumentales, la gran mayoría (n = 38, 86.4 %) no hace referencia a ninguna de las competencias, mientras que tres lo hacen para referirse a las tres competencias, y otros tres a la competencia científica, analizada de forma prioritaria en el ciclo de PISA 2015.

Figura 3 | Referencia a las competencias principales de PISA



Nota: elaboración propia.

Por otro lado, se ha observado que las tres competencias son tenidas en cuenta de una forma muy similar de manera individual, y se ha encontrado tan solo un registro más que haga referencia a la lectura con respecto a las matemáticas o las ciencias (Tabla 3). Esto demuestra que, a pesar de que los resultados de PISA 2015 y PISA 2018 ponen el foco principal en ciencias y lectura, respectivamente, estas competencias no tienen un tratamiento diferencial con respecto a las matemáticas por parte de la prensa. Por publicaciones se puede observar que, si bien el *Listín Diario* y el *Diario Libre* hacen referencia a cada una de las competencias en un número similar de artículos, *El Nacional* presenta un menor número de publicaciones sobre estas.

Tabla 3 | Artículos que hacen referencia a cada competencia

Competencia	Listín Diario	El Nacional	Diario Libre	Total
Lectora	26	15	26	67
Matemática	26	15	25	66
Científica	25	17	24	66

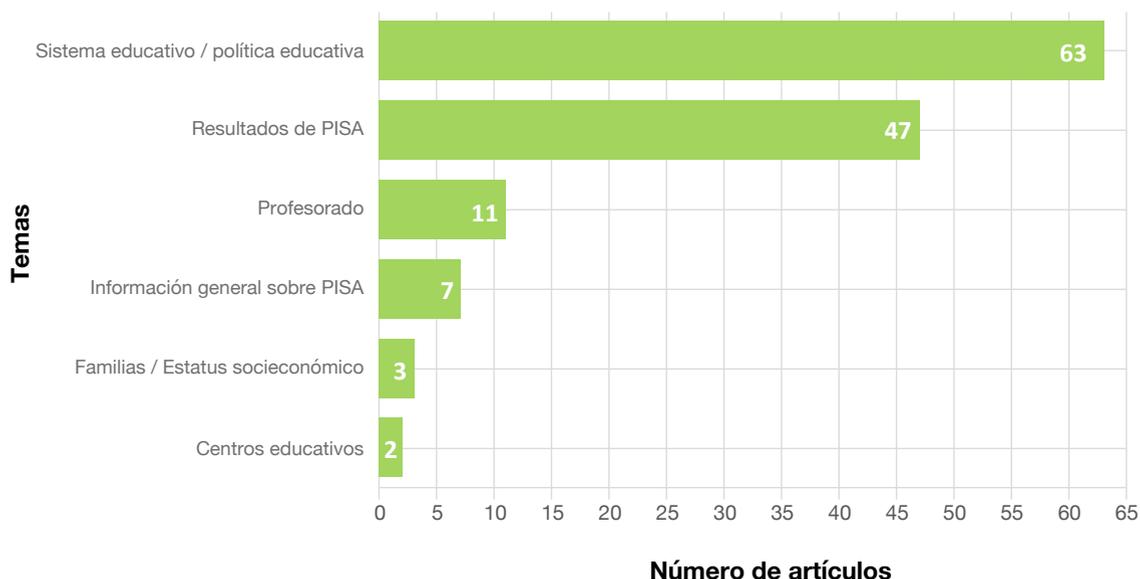
Nota: elaboración propia.

Por último, dos de los artículos analizados, si bien no hacen referencia a ninguna de las competencias principales evaluadas por PISA, sí presentan los buenos resultados obtenidos por los estudiantes dominicanos en la competencia global, competencia analizada de forma específica en PISA 2018.

4.4. Temáticas abordadas en los artículos

De entre los temas analizados en la muestra de artículos, se destacan las referencias al sistema educativo y a las políticas educativas, que se aborda en 63 registros (47.36 %). Si bien son dos aspectos que podrían tratarse de manera diferenciada, se toma la decisión de unificarlos, ya que en la lectura de los artículos a texto completo se observa que ambos términos eran tratados de forma homogénea al referirse a uno y otro de manera indistinta (de igual manera que familias y estatus socioeconómico). Asimismo, las referencias a los resultados de PISA también son un tema que suscita un gran interés en la prensa dominicana, con 47 artículos (35.34 %), muy por encima de otros como el profesorado, información en torno a PISA, las familias o los centros educativos (Figura 4).

Figura 4 | Temas principales de los artículos



Nota: elaboración propia.

Respecto a los dos grandes temas, *El Nacional* publica un mayor número de artículos relacionados con el sistema educativo ($n = 25$, 55.6 %), seguido del *Diario Libre* ($n = 22$, 44.9 %), mientras que el *Listín Diario* es el periódico que dedica el mayor porcentaje de artículos a los resultados de PISA ($n = 20$, 51.3 %).

Por otro lado, se observa que, además de PISA, 10 artículos (7.5 %) hacen referencia a otras evaluaciones del sistema educativo, y se destacan el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE 2013) de la UNESCO, abordado en seis registros, y las pruebas de evaluación diagnóstica del MINERD, a las cuales se hace referencia en cuatro artículos.

4.5. Tono de los artículos

El tono empleado en la mayor parte de los artículos que utilizan el argumento de PISA es negativo ($n = 56$, 42.1 %), seguido por artículos de tono neutral ($n = 52$, 39.1 %) y, en menor medida, artículos con tono positivo ($n = 25$, 18.8 %). La distribución del tono de los artículos en los dos géneros periodísticos predominantes (informativo y de opinión) muestra que en las noticias el tono neutro es el más frecuente, con 43 artículos (52.44 % del total de noticias y 82.7 % de los artículos con tono neutral). Las noticias con tono positivo son las menos representadas en

el conjunto total, con 16 artículos (19.51 %), lo que supone un 64 % del conjunto de artículos positivos. Por otro lado, en el conjunto de artículos de opinión, el tono negativo es el más frecuente, con 32 artículos (66.6 % del total de estos y 59.26 % de los artículos con tono negativo). En el resto de los artículos de opinión, tan solo se encuentran nueve (18.75 %) con tono neutro y siete (14.58 %) con tono positivo.

Por publicaciones, el periódico el *Diario Libre* es el que publica un mayor número de artículos con tono negativo ($n = 21$, 37.5 % del total de estos artículos), seguido muy de cerca por *El Nacional* ($n = 20$, 35.71 %). Por el contrario, el *Listín Diario* es el periódico que publica el mayor número de artículos con tono positivo ($n = 11$, 44 %). Respecto a las noticias con un tono neutral, se han encontrado porcentajes similares en el *Diario Libre* y *El Nacional* (42.85 % y 40 % del total de las noticias, respectivamente).

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presencia de PISA en la prensa de República Dominicana es importante y creciente desde que comenzó su participación en 2015, y ha experimentado el mayor número de noticias en el momento de la publicación de los resultados de PISA (diciembre de 2016 y diciembre de 2019), hallazgos coincidentes con los de otros estudios previos (Carita et al., 2022; González-Mayorga et al., 2017; Luzón & Torres, 2013). La mayor parte de los registros corresponden a noticias que emplean PISA como argumento principal para hacer referencia a sus resultados o a aspectos del sistema educativo dominicano, tales como el incremento de la inversión en educación hasta el 4 % del PIB, la necesidad de reformar el currículo y las metodologías docentes, o la privatización, algunos de ellos recogidos en los análisis de Caravaca et al. (2021) y Edwards et al. (2021). Por otro lado, en torno a un tercio de los registros corresponden a artículos de opinión. Según De Fontcuberta (2011), estos datos reflejan una vez más el predominio que ha tenido el género informativo respecto al género de opinión desde la primera mitad del siglo XX.

Respecto a la autoría de los artículos de opinión, tanto en el *Diario Libre* como en el *Listín Diario* se han hallado periodistas, economistas, políticos y abogados, entre otros, con una escasa presencia de mujeres entre los firmantes. Por otro lado, teniendo en cuenta la relevancia que han tenido los resultados de PISA, llama la atención no encontrar registros firmados por integrantes de la comunidad educativa, en especial profesorado de secundaria, ya que esta es la etapa educativa objeto de estudio de PISA. Además, tan solo se ha encontrado una carta al director firmada por un

autor anónimo, hecho que no hace sino reafirmar a Navarro Zamora (2001) respecto a que son muy pocos los periódicos que logran dotar de voz y protagonismo al lector. Por último, resulta llamativo que, entre todos los registros, tan solo haya una entrevista.

Las tres competencias principales que evalúa PISA tienen un tratamiento muy similar en la prensa, si bien es *El Nacional* el que menos hace referencia a estas. A pesar de que PISA 2015 ponía el foco principal en las ciencias y PISA 2018 en la lectura, la prensa también se hace eco de las matemáticas, competencia en la que, según Cruz-Pichardo (2021), existe la necesidad de revisar las estrategias docentes y los modelos de aprendizaje empleados en las aulas dominicanas. Por otro lado, cuando se hace referencia a las competencias, se hace de forma mayoritaria a las tres, mientras que son una minoría los artículos que se refieren a estas de forma individual o de a dos.

Los temas que han suscitado un mayor interés en la prensa son los resultados de los estudiantes dominicanos en PISA, así como sus implicaciones en las políticas educativas. No obstante, se abordan otros temas con una menor intensidad, como aspectos relacionados con el colectivo docente o sobre la propia evaluación PISA: qué es y cómo evalúa. Esto pone de manifiesto el esfuerzo que realiza la prensa por dar a conocer a la sociedad esta evaluación internacional a pesar de que, como sucediera en estudios previos (Rehnberg, 2020; Turpo-Gebera, 2018), a menudo se presentan los resultados de forma simplista y poco profunda. Además, se evidencia que la mayoría de los artículos presentan un tono negativo, dato respaldado en especial en los artículos de opinión, al igual que sucede en otros estudios como los de Lemos y Serrão (2015) o Hopfenbeck y Görden (2017). El tono negativo se asocia en muchos casos a los resultados obtenidos por los estudiantes dominicanos en PISA 2015 y 2018, así como a otros factores como la necesidad de reformas en el sistema educativo o, incluso, a otros argumentos que exceden del tema puramente educativo, como la corrupción en el país. Tal y como apuntan Cabalin et al. (2019), los textos de opinión, como los editoriales, se alinean en muchos casos con los posicionamientos ideológicos de los periódicos, hecho que no pasa desapercibido en el campo educativo. Las noticias, por su parte, mantienen un tono neutral de forma mayoritaria, por lo que estos resultados permiten caracterizar el estilo de cada uno de estos dos géneros en cuestión.

Hay que señalar que una limitación de esta investigación es la reducida selección de periódicos de ámbito nacional. Por eso, el estudio puede servir de partida para futuras líneas de investigación, como analizar el tratamiento que ha tenido PISA en otro tipo de publicaciones, como revistas y periódicos locales. De esta forma se podría alcanzar el objetivo

de conocer la recepción que han tenido los resultados de PISA en las diferentes provincias o en las regionales educativas de República Dominicana, de una forma similar al estudio de Camphuijsen y Levatino (2021) en Noruega. Asimismo, complementar el presente estudio con otros de corte más cualitativo permitiría profundizar en aspectos relacionados con los actores implicados en la divulgación de este tipo de noticias, como el posicionamiento ideológico de los periódicos o la orientación política de los autores de las noticias de opinión. Por otro lado, sería interesante enriquecer el presente trabajo con otros relativos a PISA 2022, retrasada un año debido al Covid-19, para observar si los argumentos empleados para alimentar el debate sobre PISA se han estancado o, por el contrario, han incorporado nuevos elementos.

En síntesis, podemos concluir que, a través del trabajo de cobertura y divulgación realizado por prensa escrita, los resultados de PISA contribuyen a avivar el debate en torno a la calidad del sistema educativo de República Dominicana, y cumplen de esta forma con uno de los grandes objetivos de la OCDE. Algunos países, como Portugal y Alemania, han llevado a cabo reformas a raíz de estos resultados, las cuales han demostrado ser efectivas con el paso del tiempo y han servido de ejemplo a otras naciones con una menor experiencia en participación en las pruebas PISA, como el caso que nos ocupa. Por otro lado, se ha evidenciado una vez más que los medios de comunicación juegan un papel protagonista debido a su función transmisora de información a la sociedad, y que contribuyen a la formación de la opinión pública. No obstante, se ha evidenciado que esto no siempre se lleva a cabo de forma óptima.

Contribución de autores

Conceptualización: H.G.; metodología: H.G.; *software*: H.G.; validación: H.G.; análisis formal: H.G.; investigación: H.G.; recursos: H.G.; curaduría de datos: H.G.; escritura (borrador original): H.G.; escritura (revisión y edición): H.G.; visualización: H.G.; supervisión: H.G.; administración del proyecto: H.G.

6 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addey, C. (2020). The appeal of PISA for Development in Ecuador and Paraguay: Theorising and applying the global ritual of belonging. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(8), 1159-1174. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1623653>
- Addey, C., & Sellar, S. (2017). Why do countries participate in PISA? Understanding the role of international large-scale-assessments in global educational policy. En A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (pp. 97-118). Bloomsbury.
- Aksu, N., Aksu, G., & Saracaloğlu, S. (2022). Prediction of the factors affecting PISA mathematics literacy of students from different countries by using data mining methods. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(5), 613-629. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.267>
- Amiama-Espaillet, C., & Mayor-Ruiz, C. (2017). Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la generación Z de la República Dominicana. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 52(25), 105-114. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>
- Baroutsis, A., & Lingard, B. (2017). Counting and comparing school performance: An analysis of media coverage of PISA in Australia, 2000-2014. *Journal of Education Policy*, 32(4), 432-449. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1252856>
- Cabalin, C., Montero, L., & Cárdenas, C. (2019). Discursos mediáticos sobre la educación: El caso de las pruebas estandarizadas en Chile. *Cuadernos. Info. Comunicación y Medios en Iberoamérica*, 44, 135-154. <https://doi.org/10.7764/cdi.44.1429>
- Cabello, S. A. (2018). Educación y medios de comunicación: Una relación compleja. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(3), 405-420. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.3.13026>
- Camphuijsen, M. K., & Levatino, A. (2021). Schools in the media: Framing national standardized testing in the Norwegian press, 2004-2018. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1882390>
- Caravaca, A., Moschetti, M. C., & Edwards, D. B. (2021). Privatización de la política educativa y gobernanza en red en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(128), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6421>
- Carita, A., Lopo, T. T., & Teodoro, V. D. (2022). PISA in media discourse: prominence, tone, voices and meaning. En A. Teodoro (Ed.), *Critical perspectives on PISA as a means of global governance. Risks, limitations, and humanistic alternatives* (pp. 142-168). Routledge.

- Coe, K., & Kuttner, P. J. (2018). Education coverage in television news: A typology and analysis of 35 years of topics. *AERA Open*, 4(1), 1-413. <https://doi.org/10.1177/2332858417751694>
- Crome, J. (2022). Panic and stoicism: Media, PISA and the construction of truth. *Policy Futures in Education*, 20(7), 828-839. <https://doi.org/10.1177/14782103211064660>
- Cruz-Pichardo, I. M. (2021). La resolución de problemas matemáticos como estrategia de aprendizaje activo de los alumnos de 15 años: Un estudio de los resultados de PISA en República Dominicana. *REVIE. Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(1), 54-73. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.85>
- De Fontcuberta, M. (2011). *La noticia. Pistas para percibir el mundo*. Paidós.
- Dixon, R., Arndt, C., Mullers, M., Vakkuri, J., Engblom-Pelkkala, K., & Hood, C. (2013). A level for improvement or a magnet for blame? Press and political responses to international educational rankings in four EU countries. *Public Administration*, 91(2), 484-505. <https://doi.org/10.1111/padm.12013>
- Domínguez, M. J. (2015). *El impacto de los proyectos institucionales de evaluación educativa en España* [Tesis doctoral, Universidad de León]. <https://r.issu.edu.do/?l=14303FCo>
- Edwards, D. B., Caravaca, A., & Moschetti, M. C. (2021). Network governance and new philanthropy in Latin America and the Caribbean: Reconfiguration of the state. *British Journal of Sociology of Education*, 42(8), 1210-1226. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1990014>
- Ferrer, F., Massot, M., & Ferrer, G. (2006). El proyecto PISA en la prensa escrita española. En F. Ferrer (Coord.), *Percepciones y opiniones desde la comunidad educativa sobre los resultados del proyecto PISA* (pp. 65-84). CIDE.
- Gever, C. V., & Essien, C. F. (2019). Newspaper coverage of the herdsmen-farmers conflict in central Tiv Land, Benue State, Nigeria. *Media, War & Conflict*, 12(1), 102-120. <https://doi.org/10.1177/1750635217741912>
- González, F., & Villegas, M. (2016). Temáticas de investigación en matemática educativa en la República Dominicana. *Acta Scientiae. Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 18(4), 67-86. <https://r.issu.edu.do/?l=14338nGi>
- González-Mayorga, H., Vidal, J., & Vieira, M. J. (2017). El impacto del Informe PISA en la sociedad española: El caso de la prensa escrita. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9015>
- Hopfenbeck, T. N., & Gorgën, K. (2017). The politics of PISA: The media, policy and public responses in Norway and England. *European Journal of Education*, 52, 192-205. <https://doi.org/10.1111/ejed.12219>
- Hu, Z. (2020). Local meanings of international student assessments: An analysis of media discourses of PISA in China, 2010-2016. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(3), 419-439. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1775553>

- Jerrim, J. (2023). Has peak PISA passed? An investigation of interest in international large-scale assessments across countries and over time. *European Educational Research Journal*, 1-27.
<https://doi.org/10.1177/14749041231151793>
- Lemos, V., & Serrão, A. (2015). O impacto do PISA em Portugal através dos media. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 78, 87-104.
<https://doi.org/10.7458/SPP2015783310>
- Lopo, T. T., & Borges, L. (2022). A tomada de decisão política sobre a participação no PISA: Portugal à procura de uma pertença global. *Revista Lusófona de Educação*, 56, 97-109. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle56.07>
- Luzón, A., & Torres, M. (2013). La presencia de PISA en la literatura científica y su tratamiento en la prensa internacional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 194-224. <https://r.issu.edu.do/lpl=14352maL>
- Marković, O., Pikula, M., & Zubac, M. (2019). A critical analysis of the PISA Mathematics tasks. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 233-274.
<https://doi.org/10.15516/cje.v21i1.3245>
- Martens, K., & Niemann, D. (2013). When do numbers count? The differential impact of the PISA rating and ranking on education policy in Germany and the US. *German Politics*, 22(3), 314-332. <https://doi.org/10.1080/09644008.2013.794455>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- MINERD (2018). *PISA 2015. República Dominicana. Informe nacional*. MINERD. <https://r.issu.edu.do/lpl=14342d2X>
- MINERD (2019). *PISA 2018. Informe nacional*. MINERD. <https://r.issu.edu.do/lpl=143432Vf>
- Näslund-Hadley, E., Varela, A. L., & Hepworth, K. A. (2014). What goes on inside Latin American Math and Science classrooms: A video study of teaching practices. *Global Education Review*, 1(3), 110-128.
<https://r.issu.edu.do/lpl=143466jm>
- Navarro Zamora, L. (2001). *Los periódicos online: Sus características, sus periodistas y sus lectores*. Sala de Prensa.
- OCDE (2008). *Informe sobre las políticas nacionales de educación: República Dominicana*. OECD Publishing. <https://r.issu.edu.do/lpl=143452H4>
- OECD (1999). *Measuring students' knowledge and skills. A new framework for assessment*. OECD Publications Service.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Parratt, S., Paniagua, P., & Abejón, P. (2017). *Manual práctico de redacción periodística. Géneros informativos, interpretativos y de opinión*. Síntesis.

- Pons, X. (2012). Going beyond the 'PISA Shock' discourse: An analysis of the cognitive reception of PISA in six European countries, 2001-2008. *European Educational Research Journal*, 11(2), 206-226. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.2.206>
- Pons, X. (2017). Fifteen years of research on PISA effects on education governance: A critical review. *European Journal of Education*, 52(2), 131-144. <https://doi.org/10.1111/ejed.12213>
- Pozo, S., & Giraldi, A. M. (2021). The Dominican Republic. En R. E. Looney (Ed.), *Handbook of Caribbean Economies* (pp. 393-421). Routledge.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2021). Análisis de datos cualitativos con MAXQDA. MAXQDA Press.
- Rehnberg, H. S. (2020). PISA som belägg och auktoritetsförstärkare: En analys av mediekonstruktioner och deras funktioner i skolans granskningslandskap. *Språk och stil*, 30, 32-62. <https://doi.org/10.33063/diva-427674>
- Runte, A. (2016). PISA en la prensa española y su influencia sobre las políticas educativas. *Opción*, 32(8), 713-733. <https://r.issu.edu.do/lpl=14350M5X>
- Sayans-Jiménez, P., Vázquez-Cano, E., & Bernal-Bravo, C. (2018). Influencia de la riqueza familiar en el rendimiento lector del alumnado en PISA. *Revista de Educación*, 380, 129-155. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-375>
- Stack, M. (2006). Testing, testing, read all about it: Canadian press coverage of the PISA results. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 49-69. <https://doi.org/10.2307/20054146>
- Thompson, J., Núñez, L., & Moffa, N. D. (2018). Nota PISA #12: República Dominicana en PISA 2015: Avances y tareas pendientes. <https://doi.org/10.18235/0001218>
- Tiana, A. (2017). PISA in Spain: Expectations, impact and debate. *European Journal of Education*, 52(2), 184-191. <https://doi.org/10.1111/ejed.12214>
- Turpo-Gebera, O. (2018). Representaciones de resultados educativos: PISA 2015 en medios digitales peruanos. *Espacios*, 39(5), 16-23. <https://r.issu.edu.do/lpl=143518tq>
- UNESCO (2016). *Informe de resultados. TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo). Logros de aprendizaje*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en la Educación. <https://r.issu.edu.do/lpl=14340vHh>
- UNESCO (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en la Educación. <https://r.issu.edu.do/lpl=14339tyb>
- Velaz de Medrano, C. (2006). Presentación. Una visión integral de las evaluaciones del PISA con especial atención a la participación en España. *Revista de Educación*, extra(1), 13-18. <https://r.issu.edu.do/lpl=14263bvc>

- Verger, A., Parcerisa, L., & Fontdevilla, C. (2018). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 1-26.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Volante, L. (2018). *The PISA effect on global educational governance*. Routledge.
- Wiseman, A. W. (2013). Policy responses to PISA in comparative perspective. En H. D. Meyer & A. Benavot (Eds.), *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance* (pp. 303-322). Symposium.

Tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés: un estudio comparativo de las percepciones de profesores

Disruptive Technologies in Teaching English: A Comparative Study of Teacher Perceptions

ID Luis Felipe Casimiro-Perlaza
Universidad Austral de Chile, Chile
luis.casimiro@uach.cl

ID Héctor Fabio Torres-Daza
Fundación Universitaria Unicatólica
Lumen Gentium, Colombia
hftorres@unicatolica.edu.co

Resumen

Esta investigación pretende exponer y comparar las percepciones que tienen los profesores en servicio de Chile y Colombia acerca de las tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con carácter exploratorio, con información recabada mediante revisión documental, entrevistas semiestructuradas individuales y un grupo focal. Los resultados evidencian que la falta de formación tecnopedagógica especializada, contextualizada, de equipamiento y seguimiento adecuado impiden que los profesores de inglés se adapten y desarrollen estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje innovadoras y articuladas en un entorno mediado por la tecnología. Esto constituye un área de oportunidad que conduce a repensar y reformular las políticas educativas y los programas de formación en enseñanza del inglés como lengua extranjera relacionados con este aspecto.

Palabras clave: inglés, instrucción de inglés, educación tecnológica, formación de profesores de inglés, Covid-19.

Abstract

This research aims to expose and compare the perceptions that in-service teachers in Chile and Colombia have about disruptive technologies in the teaching of English as a foreign language. The research was developed under the qualitative approach, with an exploratory nature, gathering information through documentary review, individual semi-structured interviews and a focus group. The results show that the lack of specialized, contextualized, equipment and monitoring techno-pedagogical training prevents English teachers from adapting and developing innovative and articulated teaching-learning strategies and activities in an environment mediated by technology. This constitutes an area of opportunity that leads to rethinking and reformulating educational policies and training programs related to English teaching as a foreign language.

Keywords: English, English instruction, technology education, English teacher education, Covid-19.

Recibido: 21 de noviembre de 2022
Revisado: 20 de marzo de 2023
Aprobado: 09 de mayo de 2023
Publicado: 15 de julio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp175-197>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Casimiro-Perlaza, L. F., & Torres-Daza, H. F. (2023). Tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés: un estudio comparativo de las percepciones de profesores. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 175-197.
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp175-197>

1 | INTRODUCCIÓN

Las tecnologías disruptivas en la enseñanza potencian la personalización del aprendizaje y promueven la innovación educativa debido a que permiten el desarrollo pedagógico más actualizado de las clases, tanto dentro del aula (presencial) como fuera de esta, de forma ubicua (Sánchez-Rivas et al., 2019; Vidal et al., 2019).

Para Gracia (2021), «la idea de enseñanza disruptiva tiene en cuenta tres aspectos fundamentales: el cambio permanente, las nuevas generaciones de estudiantes y el aprendizaje por medio del uso de tecnologías» (p. 7). No obstante, la motivación para desarrollar nuevas formas de enseñanza y, en particular, las percepciones que los profesores tengan acerca de la tecnología y su uso en la enseñanza juegan un papel relevante frente a cualquier iniciativa de innovación educativa, las cuales dependerán, en gran medida, de su formación y de cuán sencillo y útil puede resultar incorporar metodologías mediadas por la tecnología en la práctica docente en materia de efectividad, aprovechamiento y relación con los objetivos de su asignatura, lo que a su vez requiere un tiempo adicional para su adaptación o integración permanente (García-Peñalvo & Pardo, 2015; González & Hernández, 2016; Kosar, 2016; Margot & Kettler, 2019; Moll, 2018).

Es importante tener en cuenta que «la contribución de las TIC a la enseñanza de idiomas proporciona más funciones que la instrumental (por ejemplo, pizarra, lápiz y papel) por su acceso a materiales auténticos y la comunicación mundial» (Sindi-Alivi, 2019, p. 9). Por ello, es necesario analizar la contribución de las TIC a la enseñanza de idiomas en regiones de América Latina y el Caribe que han sido menos exploradas durante el desarrollo de la pandemia de Covid-19 (Sánchez y Reyes-Rojas, 2022) y cuyas condiciones y características particulares han estado o están influyendo en el mantenimiento y sostenimiento de este nuevo ejercicio educativo mediado por la tecnología.

Por lo anterior, esta investigación implica una exploración de las prácticas de enseñanza y de los desafíos que ha experimentado un grupo de profesores de inglés como lengua extranjera en servicio en el ámbito de educación Secundaria, durante los últimos tres años de pandemia de Covid-19. Para Rivera et al. (2021), «este nuevo escenario virtual demandó una reconfiguración de la génesis en la comunicación (oral, escrita, gestual)» (p. 80). Por lo expuesto y con base en la escasa cantidad de investigación realizada en Suramérica y el Caribe, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué percepciones tienen los profesores en servicio acerca de las tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera? ¿Cuáles han sido los desafíos que han enfrentado

los profesores de inglés al implementar tecnologías disruptivas? Para ello se pretende exponer y comparar las percepciones que tienen los profesores en servicio de la región de Los Ríos (República de Chile) y del departamento del Valle del Cauca (República de Colombia) acerca de las tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. La enseñanza del inglés como lengua extranjera y las tecnologías disruptivas

Tradicionalmente, las instituciones de educación tanto chilenas como colombianas siempre han trabajado bajo la enseñanza presencial:

El profesor o la profesora se reúne con un grupo de estudiantes en un aula ubicada en una institución educativa durante un cierto período de horas durante los días de semana. Nunca hubo la necesidad de capacitar a los profesores y profesoras o estudiantes para el aprendizaje remoto (Elejalde, 2022, p. 15).

Los atributos que tiene el entorno de enseñanza-aprendizaje mediado por la tecnología apenas están siendo descubiertos por el cuerpo docente, en tanto la formación profesional que recibieron fue presencial o «tradicional» (Cassany, 2021). En consecuencia, durante la pandemia, el cuerpo docente, como inmigrantes en el mundo digital, ha estado en una sostenida disputa respecto a actualizarse y adaptarse en torno al uso de la tecnología como herramienta pedagógica. Todo esto tiene el propósito de guiar a los estudiantes en el aprendizaje y estar a tono con ellos, ya que han demostrado un mejor desempeño tecnológico. Por consiguiente, la digitalización del entorno social ha representado un desafío involuntario y forzoso para el cuerpo docente, que se ha visto en la obligación de enfrentar los cambios originados por la propagación del Covid-19. Por ello, es sumamente importante que se reflexione sobre la base de las experiencias de docentes que han integrado con éxito o no la tecnología como herramienta pedagógica, considerando a su vez factores que hayan incidido negativamente en este proceso (Badia, 2020; Vallejos & Guevara, 2021).

Debido a la importancia de la exposición constante al idioma que deben tener los estudiantes de una lengua extranjera, es imperativo buscar estrategias y herramientas de enseñanza actualizadas. Dejando atrás esos días de tablero [pizarrón], marcador, enseñanza centrada en

el profesor, cuaderno, lápiz; que poco o nada han contribuido a la adquisición óptima de una segunda lengua (Elejalde, 2022, p. 24).

Para Sindi-Alivi (2019), en la enseñanza de idiomas extranjeros:

Las TIC son deliberadas, teniendo más roles que otras asignaturas de contenido. El aprendizaje de idiomas requiere que los estudiantes tengan más prácticas para lograr un rendimiento lingüístico. Las TIC proporcionan a los alumnos la posibilidad de obtener materiales auténticos que apoyen su aprendizaje a través de procesos guiados y autodirigidos (p. 2).

Las tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se caracterizan por la ruptura que generan en las metodologías y técnicas tradicionalmente utilizadas (García, 2021; Jiménez, 2020). Dicha ruptura ha permitido la incorporación de innovaciones y creaciones tecnológicas con el propósito de optimizar los procesos didácticos, al abrir espacios a nuevas alternativas de aprendizaje (Infante et al., 2021). Para Pérez (2017), la incorporación de la tecnología en el quehacer educativo ha transitado de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) a las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y a las TEP (tecnologías para el empoderamiento y la participación).

En esta misma línea, Solórzano et al. (2021) consideran que las tecnologías disruptivas en la enseñanza tienen cuatro características fundamentales:

1. Universalidad: permite que los estudiantes accedan de forma universal al idioma inglés.
2. Practicidad: los estudiantes aprenden más y mejor haciendo que oyendo o leyendo un libro de texto. Esto requiere que complementen el conocimiento o la información recibida con la práctica, de modo que la retengan por medio de la vivencia. La «práctica y la vivencia» son fundamentales en la enseñanza mediada por tecnologías disruptivas.
3. Disponibilidad: el *e-learning* permite el uso de diversas aplicaciones digitales o móviles, programas informáticos y plataformas disponibles para enseñar y aprender.
4. Personalización del aprendizaje: se refiere a la utilización de las diversas herramientas digitales y lúdicas disponibles para que cada estudiante aprenda de acuerdo a sus capacidades y destrezas. Esto «supone el diseño de tareas y actividades usando los principios de jugabilidad» (Posada, 2017, p. 1), la cual convoca a desarrollar tareas escolares que estén vinculadas con las TIC, ya que estas tienen adaptaciones del juego y provocan su adaptabilidad como ludificación educativa.

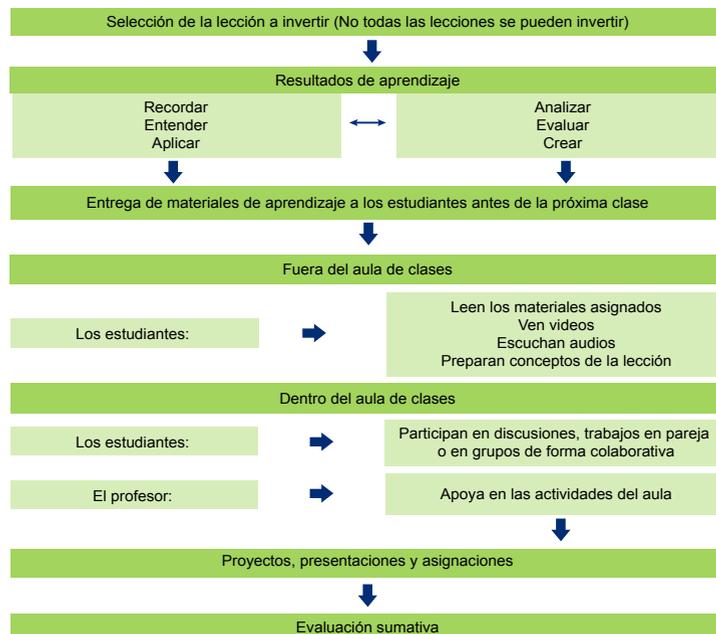
Por lo anterior, «la idea de enseñanza disruptiva tiene en cuenta tres aspectos fundamentales: el cambio permanente, las nuevas generaciones de estudiantes y el aprendizaje por medio del uso de tecnologías» (Gracia, 2021, p. 7).

Las tecnologías disruptivas en la enseñanza, como forma de educación, se sustentan en el aula invertida y *e-learning* o aprendizaje en línea.

En un inicio puede parecer extraño, debido a que varios permanecen acostumbrados a pensar que los estudiantes requieren de un instructor para lograr aprender, una vez que realmente no es de esta forma. De determinada forma, puede decirse que el nuevo papel del profesor en la enseñanza inversa es la de orientar a sus estudiantes para que comprendan mejor la información que han estudiado antes en el hogar (Solórzano et al., 2021, p. 78).

La propuesta de aula invertida en inglés de Alsowat (2016), presentada en la Figura 1, permite que los estudiantes aumenten su compromiso, autonomía y satisfacción en el aprendizaje de idiomas extranjeros toda vez que aumentan también sus habilidades de pensamiento de orden superior.

Figura 1 | El modelo de enseñanza del aula invertida para el inglés como lengua extranjera



Nota: Elaborado a partir de Alsowat (2016).

De esta manera, el profesor selecciona la lección a desarrollar de forma inversa y establece cuál es el objetivo que deberán cumplir los estudiantes al terminar la lección. Luego, el profesor diseña y entrega el material con el que trabajarán los estudiantes fuera y antes de la clase, de forma asincrónica. Posteriormente, en la clase sincrónica, los estudiantes podrán discutir sobre lo que han aprendido y sus conclusiones respecto de la temática. También se pueden desarrollar actividades en pareja y en grupo, lo cual motivará el aprendizaje colaborativo en los estudiantes. El rol del docente será de guía, no tendrá el rol tradicional de dirigir el aprendizaje. Al final de la clase, los estudiantes presentan los resultados finales de sus trabajos o proyectos como parte de una evaluación sumativa.

De acuerdo con Tomlison y Whittaker (2013), el *b-learning*, aprendizaje híbrido o mixto tiene como objetivo averiguar cuál es la mayor cantidad de cursos que se pueden impartir sin perder eficacia y mantener los resultados más efectivos de aprendizaje de idiomas. Esta modalidad de enseñanza es un tipo de aula invertida que pretende sustentar los aprendizajes colaborativo, constructivo y asistido por computadora, tanto de forma sincrónica como asincrónica (Lalima & Dangwal, 2017; Tucker, 2019). El *b-learning*, aprendizaje híbrido o mixto no sustituye ni reemplaza la educación presencial. En esta modalidad, el trabajo colaborativo puede ser desarrollado con Google Docs, Padlet o StormBoard, entre otros.

Las herramientas de *b-learning*, aprendizaje híbrido o mixto facilitan lo que hacen los profesores en las aulas tradicionales con la ayuda de diversos tipos de plataformas que brindan la oportunidad de crear contenido, programar clases y registrar lecciones. También se pueden proporcionar instalaciones de interacción social, como salas de debate virtuales (Siregar et al., 2019). Para ello se pueden emplear plataformas como Facebook, Twitter, Telegram, Skype y Zoom, entre otras.

El cambio a *b-learning*, aprendizaje híbrido o mixto requiere una transformación significativa de la práctica de aprendizaje y enseñanza: es necesario redefinir el papel del profesor y la responsabilidad de los estudiantes respecto al aprendizaje. En esta forma de enseñanza, los profesores ayudan a los estudiantes a establecer su autodisciplina y metas de aprendizaje, a buscar recursos valiosos y a construir caminos para crear resultados de aprendizaje, en tanto que son ellos, los mismos estudiantes, quienes impulsan su conocimiento y se convierten en los principales interesados en su educación (Elhussien, 2022).

El *e-learning* o aprendizaje en línea está definido por McCabe y Meuter (2011) como «un conjunto integrado de herramientas basadas en la Web para administrar e impartir cursos» (p. 150). Este paradigma hace posible

que los profesores gestionen sus cursos a distancia y realicen tareas como compartir documentos, distribuir y recopilar tareas, cuestionarios, wikis, blogs, foros de discusión, gestión de exámenes y de calificaciones (Toland et al., 2014).

Este modelo radica prácticamente en aprovechar el Internet y cada uno de los instrumentos de comunicación que este nos da para llevar el aula a la vivienda; con itinerarios más cómodos y sin necesidad de trasladarse largas distancias para ver clases (Solórzano et al., 2021, p. 79).

Su implementación permite a los estudiantes participar en el contenido de la clase en momentos convenientes para ellos y utilizar una variedad de herramientas de aprendizaje que se encuentran dentro del sistema (Cote y Milliner, 2015). «Cabe mencionar que el entorno virtual, si bien permite la creación de escenarios digitales y aporta la oportunidad de pedagogías innovadoras como el aula invertida y el aprendizaje autogestivo, tiene limitantes relacionadas con la didáctica que afronta el docente» (Flores-González, 2022, pp. 101-102).

2.2. Marco europeo de referencia para la competencia digital de los profesores

El marco europeo de referencia para la competencia digital (MERCD) de los profesores propuesto por Redecker (2017) presenta una estructura que permite analizar las necesidades de formación tanto del cuerpo docente como de los estudiantes en torno a las competencias tecnológicas con la finalidad de que generen acciones performativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este marco permite que los profesores evalúen su nivel de competencia digital respecto a tres niveles de desempeño, A, B y C, de modo que se sientan retados a mejorar y aumentar sus competencias. En las primeras dos etapas, Novel (A1) tiene poca exposición a la tecnología y puede necesitar más orientación para aprender a usarla, y Explorador (A2) utiliza herramientas tecnológicas, aunque de manera irregular. En estos dos niveles básicos, el cuerpo docente aprehende información nueva y ejecuta prácticas digitales poco complejas. En las dos etapas posteriores, Integrador (B1) experimenta con diferentes estrategias y prácticas digitales para ver cuáles funcionan mejor en determinados contextos, y Experto (B2) sabe cómo y cuándo usar herramientas digitales. En estos dos niveles, el cuerpo docente expande y organiza sus prácticas pedagógicas digitales. En los niveles avanzados, Líder (C1) proporciona estrategias digitales integrales que son a la vez dinámicas y completas, y es una valiosa fuente de motivación para los demás, y Pionero (C2) es innovador y una

fuentes de inspiración para el cuerpo docente en fase inicial; con sus conocimientos puede cuestionar las prácticas digitales y pedagógicas a las que ha hecho grandes aportes (Redecker, 2017).

3 | MÉTODO

3.1. Contexto de la investigación

La investigación fue desarrollada en la República de Chile y en la República de Colombia. Los participantes fueron 12 profesores de inglés en servicio, seis de la región de Los Ríos (Chile) y seis del departamento del Valle del Cauca (Colombia).

3.2. Tipo de investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con carácter exploratorio, con el propósito de conocer en profundidad las percepciones que tienen los profesores en servicio en la región de Los Ríos (Chile) y en el departamento del Valle del Cauca (Colombia) acerca de las tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El enfoque cualitativo:

Se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de métodos y técnicas derivadas de sus concepciones y fundamentos epistémicos, como la hermenéutica, la fenomenología y el método inductivo (Sánchez, 2019, p. 104).

Desde el punto de vista seleccionado, la investigación guarda relación con lo propuesto por Sánchez (2019) en tanto busca comprender cómo los sujetos estudiados han desarrollado sus percepciones respecto a las tecnologías disruptivas en la enseñanza de idiomas.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para conocer en profundidad las percepciones que tienen los profesores en servicio de los países mencionados acerca de las tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se recolectó información mediante: revisión documental, administración de entrevistas individuales de tipo semiestructurado y un grupo focal, contextualizados en torno al uso de la tecnología en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y su interrupción en este proceso.

En cuanto a la entrevista, «esta es una técnica para recolectar información desde el enfoque cualitativo, se fundamenta en obtener información referida a opiniones, ideas, valoraciones, etc. En esta técnica, el entrevistado debe exponer sentimientos, deseos, molestias, disgustos, emociones, de acuerdo con el problema planteado» (Arias et al., 2022, pp. 82-83). Los constructos seleccionados para la entrevista fueron experiencia docente en la enseñanza del inglés como idioma extranjero y formación o capacitación en el uso pedagógico de la tecnología. Estos abordaron aspectos habituales de la enseñanza a través de preguntas como: ¿Con qué frecuencia hace uso de la tecnología en sus clases de inglés? ¿Qué tipo de capacitación o formación previa ha recibido para hacer uso de la tecnología en sus clases de inglés? ¿Qué herramientas o plataformas digitales usa usualmente en sus clases? ¿Qué paradigma de enseñanza emplea cuando hace uso de la tecnología en sus clases? ¿Cuáles son los beneficios que ha percibido en sus clases de inglés respecto al desarrollo de aprendizajes combinados o mediados por la tecnología, que hayan, por ejemplo, mejorado las cuatro habilidades lingüísticas: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral de sus estudiantes?

Respecto al grupo focal, esta técnica permite desarrollar una «investigación de mercado» enfocada en un objeto o problema, con un grupo de no más de 10 personas que interactúan y comparten sus ideas sobre el producto o problema a evaluar, en una reunión de no más de 120 minutos de duración (Arias et al., 2022). En la implementación de esta técnica, los investigadores sirvieron de moderadores expertos en la temática abordada. En los grupos focales, las preguntas estuvieron orientadas a beneficios, eficacia y obstáculos en torno a la enseñanza del inglés mediada por la tecnología. Así, se han utilizado preguntas como: ¿Cuáles son los beneficios que ha percibido en sus clases de inglés respecto al desarrollo de aprendizajes combinados o mediados por la tecnología, que hayan, por ejemplo, mejorado las cuatro habilidades lingüísticas: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral de sus estudiantes? ¿Cómo evalúa usted la eficacia del entorno de enseñanza-aprendizaje del inglés combinado o mediado por la tecnología? ¿Qué obstáculos ha enfrentado al momento de utilizar la tecnología en sus clases de inglés?

La validación del instrumento estuvo a cargo de tres profesores especialistas en tecnología educativa que evaluaron cada pregunta con una escala de Likert (1 insuficiente, 2 deficiente, 3 regular, 4 buena, y 5 excelente). Luego de la evaluación se procedió a la administración de la entrevista individual y al desarrollo del grupo focal.

3.4. Participantes

Dada la naturaleza de la investigación, el proceso de reclutamiento de los participantes estuvo constituido por la selección de muestras pequeñas, intencionadas y no aleatorias. Para Alonso et al. (2021), la investigación cualitativa se caracteriza por la selección de muestras pequeñas no aleatorias bajo criterios establecidos por los investigadores; por tanto, no se tiene como propósito generalizar sino ahondar en el problema de investigación. Por ello, el diseño muestral utilizado está en estrecha relación con el objeto de estudio, con la selección estructurada e intencionada de una muestra específica, de una población de 80 profesores de inglés.

Los participantes ($n = 12$) fueron reclutados durante 2022, mientras desarrollaban actividades de enseñanza del inglés en los establecimientos educativos de la región de Los Ríos (Chile) y del departamento del Valle del Cauca (Colombia). Como criterio de inclusión, los participantes debían ser profesores de inglés titulados y haber estado en servicio antes, durante y después (en presencialidad) de la pandemia de Covid-19. También se consideró como criterio de inclusión que los profesores que mostrasen disponibilidad e interés en comunicar sus experiencias, opiniones y, por supuesto, sus percepciones respecto a las tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, de forma reflexiva, de cara al impacto de la pandemia de Covid-19 (Tabla 1).

Tabla 1 | Participantes

Participante (seudónimo)	Años en servicio	Edad	Género	Grado académico	País	Establecimiento
María	6	32	F	Profesora	Chile	Subvencionado
Gabriela	5	30	F	Profesora	Chile	Privado
Ana	6	31	F	Profesora	Chile	Municipal
Josefina	9	36	F	Profesora	Chile	Subvencionado
Claudia	12	42	F	Profesora	Chile	Privado

(Continuación)

Participante (seudónimo)	Años en servicio	Edad	Género	Grado académico	País	Establecimiento
Vanessa	18	40	F	Magíster	Chile	Municipal
Doris	15	48	F	Magíster	Colombia	Oficial
Martha	6	30	F	Profesor	Colombia	Cobertura
Jhon	40	70	M	Profesor	Colombia	Oficial
Lucía	13	40	F	Magíster	Colombia	Oficial
Carlos	10	38	M	Profesor	Colombia	Privado
Elba	8	35	M	Profesora	Colombia	Privado

Nota: Elaboración propia.

3.5. Análisis de la información

El análisis de la información recolectada se desarrolló a través del uso del *software* para el análisis de datos cualitativos ATLAS.TI, mediante la categorización y codificación doble de los temas emergentes. Luego, se sintetizó y recategorizó la información relacionada con las categorías que enunciaban percepciones respecto al uso de la tecnología y su disrupción en el proceso de enseñanza del inglés. Por último, se tabularon las percepciones respecto al uso de la tecnología y se ejemplificó la información recolectada.

4 | RESULTADOS

Con base en el procesamiento de los datos obtenidos se realiza la presentación de las percepciones expuestas, las cuales se dimensionan en: uso de la tecnología, formación o capacitación previa en tecnología, paradigma de enseñanza, enseñanza-aprendizaje mediado por la tecnología, y desafíos respecto al uso de la tecnología. Cada una de ellas tiene la descripción de acuerdo con el contexto en que se informó (Chile-Colombia), de forma comparativa, junto con la cita anonimizada de los participantes.

4.1. Uso de la tecnología

El uso tiene relación con la utilización y disponibilidad de la tecnología en la enseñanza de idiomas extranjeros, a nivel escolar, como herramienta de trabajo del cuerpo docente. Todos los entrevistados afirmaron que utilizan herramientas tecnológicas para enseñar inglés como lengua extranjera. En las siguientes citas se puede apreciar el uso percibido:

Desde que hago clases intento tener la tecnología dentro de la sala de clase con bastante frecuencia. Utilizo cada vez menos las guías en papel [...] Todo el material es compartido y entregado a través de la plataforma [Classroom], de forma digital (Gabriela, Chile).

Digamos que un cincuenta por ciento. A raíz de la pandemia, tuvimos que trabajar bastante la parte de las TIC [...] Incluso, el colegio ha hecho unas adaptaciones en casi todos los salones con un televisor con wifi para poder proyectar, poner películas, actividades, juegos para llevar a los muchachos la enseñanza de otra forma [...] Hemos tenido un buen apoyo desde esa parte (Martha, Colombia).

En todas mis clases. Desde el momento en que llegó la pandemia, yo creo que se hizo una necesidad porque antes a lo mejor prescindía un poquito de la tecnología [...] en pandemia tuve que comenzar a utilizar más recursos, los cuales también ahora llevo al aula y han servido bastante (María, Chile).

A menudo. Aquí tenemos Video Beam (Jhon, Colombia).

La tecnología constituye una herramienta imprescindible para el ejercicio de la profesión docente. Estas percepciones están en sintonía con el estudio de Elejalde (2022), dado que los profesores, debido a la pandemia de Covid-19, de forma imperativa han tenido que readaptar su enseñanza con el uso cotidiano de herramientas más actualizadas, «dejando atrás esos días de tablero, marcador, enseñanza centrada en el profesor, cuaderno, lápiz» (p. 24).

4.2. Formación o capacitación previa en tecnología

La formación o capacitación docente en aspectos relacionados con el uso educativo de la tecnología es un elemento relevante al momento de implementar cualquier proceso de innovación pedagógica. En cuanto a este aspecto, los entrevistados indicaron que:

Tuvimos poca capacitación debido a lo rápido que tuvimos que comenzar a incorporar el uso de las TIC [...] Tuvimos que partir rápidamente de no saber absolutamente nada a comenzar a implementarlas

en nuestras clases virtuales. Y también después, por un tiempo, en nuestras clases de manera híbrida nosotros estuvimos trabajando con niños, en casa y también en el colegio, y yo creo que esa fue la parte más difícil (Josefina, Chile).

Sí, tuvimos capacitación por parte del colegio y de la Secretaría de Educación. Además, el colegio nos brindó inducción [una introducción] para aprender a manejar los aparatos (Lucía, Colombia).

El establecimiento solo nos capacitó para usar zoom (Claudia, Chile).

Durante la pandemia, el Ministerio dio una que otra capacitación [...] Yo llegué a participar de algunas porque se quedaban mucho como en la teoría, al ser poco prácticos y con poco tiempo, pues como para practicar (Doris, Colombia).

La tecnología es una herramienta que puede brindar acceso a los estudiantes a recursos lingüísticos, pero los profesores deben recibir capacitación sobre cómo usarla de manera responsable y eficaz. Estos hallazgos están relacionados con la idea expuesta por Flores-González (2022), quien destaca que, para generar ambientes de aprendizaje significativos, la adaptabilidad a este nuevo escenario:

Requiere una formación continua para el conocimiento y el manejo asertivo de las TIC y las TAC y una tarea reflexiva sobre su desempeño docente para poder identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben desarrollar en las distintas modalidades educativas, ya sean presenciales, a distancia, virtuales o híbridas. (p. 102).

Es importante que el cuerpo docente sea formado y capacitado para que comprenda cómo incorporar nuevas tecnologías en sus clases. En este aspecto, los profesores deben desarrollar su capacidad para utilizar métodos de enseñanza que involucren la tecnología, de tal manera que puedan alentar y motivar a sus alumnos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Moll, 2018). Pero, para que ello ocurra, se deben diseñar modelos de formación y capacitación docentes que respondan a las particularidades de la asignatura y que sean ofrecidos de forma frecuente, práctica y contextualizada.

Al carecer los profesores de formación o capacitación idónea previa, respecto al uso educativo de la tecnología, sus competencias demuestran ser básicas, en tanto indicaron que:

La plataforma que uso permanentemente es Classroom. Es nuestro medio de comunicación constante con los alumnos y donde entregan

sus actividades y trabajos. La otra plataforma es el Gmail (Gabriela, Chile).

Utilizamos Meet [...] y en Google siempre nos metemos a diferentes páginas donde encontrar juegos [...] (Martha, Colombia).

Yo utilizo YouTube para mostrar videos y diccionarios en línea para desarrollar *listening skills* y adquisición de vocabulario (Vanessa, Chile).

Con el Video Beam yo bajo, por internet, un video de YouTube. Una lectura, algo así. Y ahí viene la pronunciación y luego yo lo quito, la dejo allí para que me escuchen a mí (Carlos, Colombia).

Con las nuevas innovaciones digitales que se están introduciendo en la educación, los educadores deben ser digitalmente competentes, no solo para mantener canales de comunicación más inmediatos con sus colegas, alumnos, apoderados y otras partes interesadas, sino también para poder utilizarlas en la optimización de la enseñanza. Asimismo, el uso de la tecnología de parte de los profesores responde a su necesidad de formación continua en materias relacionadas con la innovación pedagógica y, por supuesto, de actualización de la profesión docente (Redecker, 2017).

El uso de la tecnología descrito indica que los entrevistados se encuentran en las dos primeras etapas del MERCD propuesto por Redecker (2017): Novel (A1) y Explorador (A2).

Ante este panorama, solo una profesora entrevistada manifestó buscar otras «fuentes de formación»; por ejemplo, con una colega que es profesora de inglés con formación de magíster en Tecnología Educativa, «[...] yo siento que lo que más me sirvió y me ayudó fue el trabajo que hice con una colega» (Doris, Colombia). Esto evidencia que la formación o tutoría con colegas expertos en el área de tecnología educativa puede ser de gran ayuda e inspiración para profesores que se inician en su integración, dado que constituyen un apoyo par.

4.3. Paradigma de enseñanza

Las tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se caracterizan por generar ruptura en las metodologías y técnicas tradicionalmente utilizadas, teniendo base en dos paradigmas: aula invertida y *e-learning* o aprendizaje en línea. En este aspecto, los entrevistados manifestaron:

[...] no sé cómo se llama la forma como yo estoy trabajando con la tecnología (Jhon, Colombia).

Es un aprendizaje más bien mixto [...] Acá en el colegio, básicamente, las razones de por qué se desarrolla el aprendizaje mixto es porque no todos los estudiantes tienen las herramientas (Gabriela, Chile).

Mixto porque en nuestro contexto trabajar con ellos algo exclusivamente en línea es difícil (Martha, Colombia).

[...] no estoy muy de acuerdo en las clases *online*. Fueron bien engorrosas [...] no sabíamos nosotros los profesores. A muchos nos pasó, no solo de inglés (María, Chile).

Utilizo la de aprendizaje mixto porque los alumnos están en el aula y yo ocupo la tecnología para entregarles conocimientos (Josefina, Chile).

Ellos [los estudiantes] dicen que aprenden más presencial [tradicional]. El comentario de ellos es que tienen al profesor ahí. Y no hay forma de que ellos se dispersen (Jhon, Colombia).

Lo expuesto evidencia dos aspectos relevantes a considerar. Por un lado, desconocimiento respecto a los paradigmas o las teorías tecnológicas existentes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Y, por otro, la presencia de la costumbre de «pensar que los estudiantes requieren de un instructor para lograr aprender, una vez que realmente no es de esta forma» (Solórzano et al., 2021, p. 78).

Estas percepciones están alineadas con los hallazgos de Margot y Kettler (2019), Moll (2018), Kosar (2016) y González y Hernández (2016) en tanto juegan un papel relevante frente a cualquier iniciativa de innovación educativa, dependiendo a su vez de la disponibilidad de recursos tecnológicos, formación y de la sencillez y utilidad de incorporar metodologías de enseñanza mediadas por la tecnología en sus contextos.

4.4. Enseñanza-aprendizaje por medio de la tecnología

La enseñanza-aprendizaje mediada por la tecnología se origina a raíz de la necesidad de innovación en la que la utilización de los diferentes avances tecnológicos se convierten en un requisito *sine qua non*. Al respecto, los entrevistados indicaron que:

Yo creo que hay más participación si les enseño con una canción. A los estudiantes les gusta mucho mirar varias veces el video, después colocarse de pie, hacer el baile es estar en movimiento, a todos ellos les gusta mucho (Josefina, Chile).

Es provechoso porque permite entonces la innovación [...] Siento un retroceso después de que se volvió a lo presencial [...] Yo creo

que depende de los recursos con que las instituciones cuenten (Doris, Colombia).

Yo creo que sirve bastante [...] porque ellos se sienten familiarizados con la tecnología [...] El hecho de que les diga que pueden utilizar, por ejemplo, su celular para buscar el diccionario, hace que se sientan un poquito más confiados en esa área [...] Es difícil que uno le diga a un estudiante que no puede utilizar su celular para investigar (Josefina, Chile).

No es igual [...] tenemos en contra que manejar en los muchachos un nivel de distracción para que puedan concentrarse mejor (Carlos, Colombia).

De acuerdo con lo expuesto, se puede entender que la enseñanza-aprendizaje mediada por la tecnología requiere la reconceptualización del rol del docente como «guía», «creador de espacios digitales» y «gestor del aprendizaje de sus estudiantes», de forma permanente. No obstante, es necesario considerar «las limitantes relacionadas con la didáctica que afronta el docente», tal como apunta Flores-González (2022, p. 101), y la disponibilidad de recursos tecnológicos de cara al desarrollo de pedagogías innovadoras.

4.5. Desafíos respecto al uso de la tecnología

Para Moll (2018), los profesores necesitan contar con las destrezas adecuadas para el uso de la tecnología, de tal modo que sean capaces de motivar y propiciar oportunidades de aprendizaje y participación para sus estudiantes, lo cual se constata a continuación:

Se motiva a los estudiantes con la tecnología, pero debo saber cómo la puedo usar también (Lucía, Colombia).

Es más atractivo, es más fácil y rápido. Ellos [los estudiantes] mismos lo han expresado así (Vanessa, Chile).

Sin embargo, para que esto ocurra, los profesores deben afrontar una serie de dificultades «técnicas y de diseño de usabilidad como las de acceso, visibilidad y navegación» (Reyes & Barahona, 2022, p. 68), las cuales van más allá de contar con destrezas adecuadas para usar la tecnología. Al respecto, los entrevistados indicaron que:

Hay un recurso unidad de carga y almacenamiento móvil (UCA) que se podría utilizar, pero no hay quién se haga cargo. La Secretaría no manda periódicamente a alguien para mirar en qué estado está. Entonces, es un recurso desperdiciado (Elba, Colombia).

Como normativa, el celular no está permitido. En ese aspecto, nos vamos quedando más atrás que otros colegios (Gabriela, Chile).

Ese es un desastre, digo. Porque sucede que los alumnos podrían conectarse con el celular. Pero, dicen, no tengo celular o tengo computadora, pero no tengo internet [...] y el wifi del colegio no llega a mi salón. Yo estoy abandonado en lo último de allá (Jhon, Colombia).

La mayor dificultad que nosotros tenemos acá tiene que ver netamente con un asunto de falta de recursos. Ya que sin un buen internet, la actividad, por muy bien planificada que esté, se vuelve más lenta. La falta de recursos tecnológicos que estén en buen estado (Josefina, Chile).

Al realizar la comparación de las percepciones expuestas por ambos grupos se puede observar que, si bien reconocen los beneficios y avances de la tecnología, poseen una realidad compartida que está relacionada con una formación o capacitación básica y no especializada respecto a cómo usarla en sus clases. Además, desarrollan su labor docente en un contexto escolar en el que no disponen de acceso a equipamiento tecnológico idóneo y actualizado. Esto redundaría en el sostenimiento del paradigma tradicional de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

Aun cuando los profesores han hecho esfuerzos inconmensurables para fortalecer sus competencias digitales respecto a esta nueva modalidad, las dificultades expuestas revelan los desafíos de orden técnico y administrativo que deben afrontar los profesores de inglés al momento de desarrollar la práctica pedagógica mediada por la tecnología. Estas dificultades son elementos de consideración, ya que cambiar de un escenario tradicional a uno mediado por la tecnología requiere no solo la capacitación de los profesores y la adaptación de su práctica pedagógica, sino también la adecuada dotación y el mantenimiento de equipos y recursos tecnológicos con los que desarrollan su trabajo.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las tecnologías disruptivas promueven la innovación educativa debido a que permiten el desarrollo pedagógico más moderno de las clases (Sánchez-Rivas, et al., 2019; Vidal et al., 2019).

Los hallazgos confirman que la educación no estuvo exenta de los efectos de la pandemia, por tanto, a escala mundial, «los sistemas educativos se vieron obligados a reajustar el enfoque pedagógico actual de sus currículos para dar continuidad a los procesos educativos próximos a iniciarse»

(Vallejos & Guevara, 2021, p. 168). Esto hizo que se iniciaran proyectos de desarrollo de la infraestructura tecnológica que van desde la creación de plataformas digitales al uso pedagógico de estas (Jiménez, 2020), para que la educación tradicional o presencial dejase de ser «el centro de gravedad del sistema educativo en todos los continentes y principalmente en América Latina y el Caribe» (Vallejos & Guevara, 2021, p. 167).

En los resultados de la investigación expuestos se pudo evidenciar que las tecnologías disruptivas como recursos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras apenas están siendo exploradas por el cuerpo docente, lo cual está en consonancia con lo hallado por Cassany (2021), quien destaca que la formación profesional que muchos docentes recibieron fue de tipo presencial o «tradicional», lo cual avala la idea expuesta por Solórzano et al. (2021) de que los profesores formados con este modelo siguen pensando que son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Probablemente, la pandemia de Covid-19 constituye el punto de quiebre que los profesores de inglés necesitaban para realizar adaptaciones metodológicas y didácticas, como lo indica en su estudio Infante et al. (2021):

No contaban con la preparación técnica para abordar el trabajo educativo de manera virtual, que comprende planteamiento, elaboración y ejecución de planificaciones, presentaciones, documentos, exposiciones y revisiones, todas ellas actividades demandantes que se suman a las horas de trabajo virtual sincrónico, resultando en extensas jornadas (p. 346).

Asimismo, se evidencia que las tecnologías disruptivas en la enseñanza han producido un cambio brusco de la forma tradicional de enseñanza que ha repercutido, como lo señalan Reyes y Barahona (2022), «tanto en la forma en que se establecen vínculos entre los distintos actores de las comunidades educativas, como en la manera en que se diseñan, aplican y evalúan estrategias de enseñanza en las modalidades a distancia» (p. 52). La disrupción o cambio brusco de la forma tradicional de enseñanza del inglés constituye a su vez el punto de quiebre que se necesitaba para llevar a cabo procesos profundos de re-pensamiento de las formas de gestión del aprendizaje de los estudiantes (Vallejos & Guevara, 2021).

Esto a su vez hace que las percepciones expuestas por los participantes respecto a las tecnologías disruptivas dependan –como lo hallaron en sus estudios Margot y Kettler (2019), Moll (2018), Kosar (2016), González y Hernández (2016) y Elejalde (2022)– de su formación y de la complejidad y utilidad de la incorporación de metodologías mediadas por la tecnología en la práctica docente, al considerar efectividad, beneficio y relación con

los objetivos de su asignatura, lo que requiere un tiempo adicional para su adaptación o integración permanente. Lo observado en este estudio avala también la idea expuesta por Badia (2020), quien considera que el cuerpo docente tendrá que cambiar su percepción respecto al rol que tiene la tecnología en los entornos de aprendizaje en línea.

Al igual que García-Peñalvo y Pardo (2015), se ha detectado que los profesores han usado la tecnología para comunicarse y desarrollar tareas básicas que requieran el uso de procesadores de texto y navegación de páginas web, pero han dejado de lado los objetivos pedagógicos centrales. En esta misma línea, los resultados también coinciden con lo planteado por Moll (2018), Flores-González (2022) y Redecker (2017), debido a que es importante que se generen acciones performativas, de modo que el cuerpo docente sea formado y capacitado para que comprenda cómo incorporar nuevas tecnologías en sus clases de inglés como lengua extranjera.

De igual forma, se evidencia que los participantes autoperciben carencia de formación tecnopedagógica especializada, contextualizada, de equipamiento y seguimiento adecuado, lo cual les impide que se adapten y desarrollen estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje innovadoras y articuladas en un entorno mediado por la tecnología.

Los obstáculos o desafíos encontrados respecto al uso de tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera están asociados y en consonancia con lo hallado por Reyes y Barahona (2022), en tanto que al momento de utilizar la tecnología los profesores debieron afrontar dificultades «técnicas y de diseño de usabilidad como las de acceso, visibilidad y navegación» (p. 68).

En todo estudio hay limitaciones que considerar de acuerdo con el enfoque utilizado. En este caso, como afirma Sánchez (2019), «si bien el enfoque cualitativo tiene por finalidad generar conocimientos científicos, carece del criterio de generalización de sus resultados» (p. 121). Este estudio se podría complementar con el análisis de información de orden cuantitativo para poder tener mayor comprensión de las dimensiones estudiadas.

Se puede concluir que se pudo lograr el objetivo de la investigación, dado que se expusieron y compararon las percepciones de un grupo de profesores en servicio de Chile y Colombia acerca de las tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera; se hallaron más similitudes que diferencias en ambos contextos.

Los hallazgos permiten entender las percepciones y dificultades expuestas en ambos contextos como un área de oportunidad. Por ello, se puede concluir que las tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera traen consigo la necesidad de que se propicien espacios generadores de nuevas e innovadoras experiencias de aprendizaje. Pero esto implica, como destaca Flores-González (2022), no solo un proceso de formación tecnopedagógico especializado, «experticia de contenidos y de los medios tecnológicos para incorporarlos» de los profesores respecto de los requerimientos del entorno de enseñanza de idiomas mediado por la tecnología, sino que también implica la disponibilidad de recursos tecnológicos para que los profesores puedan transformar y adaptar efectivamente sus metodologías de enseñanza y roles. Del mismo modo, en el diseño de cursos tecnopedagógicos de inglés como lengua extranjera se debe considerar a los estudiantes, sus intereses y su cultura, para poder afrontar los desafíos que implica un cambio permanente de la enseñanza, contextualizado y mediado por la tecnología.

6 | AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

Esta investigación se desarrolló en Chile y en Colombia gracias al programa Becas Santander Movilidad Internacional Profesores, del Banco Santander.

Contribución de autores

Conceptualización: L.C., H.T.; metodología: L.C.; *software*: L.C.; validación: H.T.; análisis formal: H.T.; investigación: L.C.; recursos: L.C.; curaduría de datos: L.C.; escritura (borrador original): L.C.; escritura (revisión y edición): H.T.; visualización: H.T.; supervisión: L.C., H.T.; administración del proyecto: L.C., H.T.; adquisición de fondos: L.C.

7 | REFERENCIAS

Alonso, R., Sáenz de Jubera, M., Sanz, A. E., Valdemoros, M., & Ponce de León, A. (2021). Selección de participantes en la investigación: ejemplificación para un contexto intergeneracional. En M. Ortega Navas, F. García-Castilla, & A. De-Juanas Oliva. (Coords.). *Guía para la elaboración de trabajos fin de máster de investigación educativa* (pp. 85-95). Octaedro.
<https://doi.org/10.36006/16260-06>

- Alsowat, H. (2016). An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-order Thinking Skills, Student Engagement and Satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9). 108-121. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095734>
- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., & Vásquez, M. (2022). *Metodología de la investigación. El método ARLAS para hacer el proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.016>
- Badia, A. (2020). La mediación pedagógica y tecnológica para el desarrollo de competencias. En A. Sangrà (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 138-149). Editorial UOC.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Editorial Anagrama.
- Cote, T., & Milliner, B. (2015). Training ELF teachers to create a blended learning environment: encouraging CMS adoption and implementation. En F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thouésny (Eds), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy* (pp. 158-163). Research-publishing. Net. <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2015.000326>
- Elhussien, F. (2022). The Effectiveness of the Blended Learning in Enhancing EFL Learning and Collaboration. *World Journal of English Language*, 12(1). 92-103. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n1p92>
- Elejalde, J. (2022). *The Benefits of Substitution, Augmentation, and Modification of the Way to go! 6th grade Book Activities to ICTs Tools in the 6th Graders of the I. E. Pedro Antonio Molina School*. [Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera]. Universidad ICESI. <https://r.issu.edu.do/?p=13512Y6t>
- Flores-González, N. (2022). El perfil del docente y su adaptabilidad a entornos educativos virtuales. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 99-115. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp99-115>
- Gracia, R. (2021). La educación disruptiva. 12.º Coloquio Interinstitucional de Docentes. Universidad Iberoamericana, Puebla, México. <https://hdl.handle.net/20.500.11777/4923>
- García-Peñalvo, F., & Pardo, A. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning: Décimo aniversario. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 119-144. <http://doi.org/10.14201/eks2015161119144>
- González, G., & Hernández, O. (2016). Elementos que originan estrés en docentes universitarios del área económico administrativa. *Reacción: Ciencia y Tecnología Universitaria*, 3(2). <https://r.issu.edu.do/?p=13509ex3>
- Infante, L., Armada, J., Sinche, F., & Olivera, J. (2021). Síndrome de *burnout*: Una realidad percibida por los docentes universitarios en el trabajo virtual en tiempos de covid-19. *Boletín de Malariología y Salud Ambiental*, LXI(2), 345-351. <https://doi.org/10.52808/bmsa.7e5.612.025>

- Jiménez, I. (2020). Rasgos y tendencias de la didáctica con TIC: retos a partir de la nueva ecología del aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 215-229. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200215>
- Kosar, G. (2016). A Study of EFL Instructors' Perceptions of Blended Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 736-744. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.100>
- Lalima, & Dangwal, K. (2017). Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 129-136. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050116>
- Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(2), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>
- McCabe, D. B., & Meuter, M. L. (2011). A student view of technology in the classroom: does it enhance the seven principles of good practice in undergraduate education? *The Journal of Marketing Education*, 33(2), 149-159. [10.1177/0273475311410847](https://doi.org/10.1177/0273475311410847)
- Moll, R. (2018). La formación inicial docente en las TIC en el profesorado universitario: luces y sombras. En A. Delgado & I. Beltrán (Coord.). *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes* (pp. 113-119). Huygens.
- Pérez, D. (2017). Educación disruptiva: la nueva transformación de la educación. *Revista Digital INESEM*. <https://r.issu.edu.do/lpI=13508x65>
- Posada, P. (2017). Gamifica tu aula: Experiencia de gamificación TIC para el aula. V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17). <https://r.issu.edu.do/lpI=13513YCd>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. En Y. Punie. (Ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union. <https://cutt.ly/hwqjQHr0>
- Reyes, J., & Barahona, M. (2022). Aprender a enseñar en tiempos de COVID: Una taxonomía de dificultades tecnológicas vividas por estudiantes de pedagogía en inglés. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(1), 49-72. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.86>
- Rivera, P., Sánchez, E., & Cortés, B. (2021). La disrupción de lo presencial a lo virtual. Percepciones de los directores de docencia sobre el uso de plataformas digitales en contexto de pandemia en una universidad del norte de Chile. *Páginas de Educación*, 14(2), 77-95. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v14i2.2607>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J., & Ruiz-Palmero, J. (2019). Percepción del alumnado universitario respecto al modelo pedagógico de clase invertida. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 151-168.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.paur>

- Sánchez, J., & Reyes-Rojas, J. (2022). Chilean Perspectives on Educational Experiences and Innovations in Emergency Contexts. En Dennen, V., Dickson-Deane, C., Ge, X., Ifenthaler, D., Murthy, S., Richardson, J.C. (Eds.) *Global Perspectives on Educational Innovations for Emergency Situations*. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99634-5_19
- Sindi-Alivi, J. (2019). A review of TPACK and SAMR models: How should language teachers adopt technology? *Journal of English for Academic and Specific Purposes*, 2(2), 1-11. <https://doi.org/10.18860/jeasp.v2i2.7944>
- Siregar, N., Siregar, T. M., & Siregar, B. (2019). Blended learning in students' views. *IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conference Series*. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1188/1/012099>
- Solórzano, W., Anzules, X., Rodríguez, A., & Maldonado, K. (2021). El proceso de enseñanza-aprendizaje disruptivo en la Educación Superior. *Serie Científica de la Universidad de Ciencias Informáticas*, 14(4), 75-84. <https://cutt.ly/WwqjWbSG>
- Toland, S., White, J., Mills, D., & Bolliger, D. (2014). EFL instructors perceptions of usefulness and ease of use of the LMS Manaba. *The JALT CALL Journal*, 10(3), 221-236.
- Tomlinson, B., & Whittaker, C. (2013). *Blended Learning in English, Language Teaching: Course Design and Implementation*. British Council.
- Tucker, K. (2019). *Power Up Blended Learning: A Professional Learning Infrastructure to Support Sustainable Change*. 1st edition. SAGE Production.
- Vallejos, G., & Guevara, C. (2021). Educación en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(80), 166-171. <https://cutt.ly/vwqjWJZy>
- Vidal, M. J., Carnota, O., & Rodríguez, A. (2019). Tecnologías e innovaciones disruptivas. *Revista Cubana de Educación Media Superior*, 33(1), 1-13. <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2019/cem191z.pdf>

¿Qué leen los docentes? Análisis de los libros que los docentes dominicanos declaran haber leído

What Do Teachers Read? Analysis of the Books that Dominican Teachers Report Reading

ID Berenice Pacheco-Salazar
Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana
berenice.pacheco@intec.edu.do

ID Cristina Amiama-Espailat
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana
cristina.amiama@isfodosu.edu.do

Resumen

Este trabajo de enfoque cuantitativo analiza los libros que los docentes preuniversitarios de República Dominicana dicen haber leído, con el propósito de describir su identidad lectora. Se aplicó un cuestionario diseñado *ad hoc* a una muestra de 550 participantes compuesta por directivos escolares y docentes de los niveles Inicial y Primario. Los hallazgos revelan que los docentes expresan leer libros de literatura (46 %), seguidos de libros de uso personal (39 %) y, en menor medida, textos de uso profesional (15 %). El texto declarado como más leído fue la Biblia; el resto de los títulos están vinculados en su mayoría a las prescripciones del canon escolar dominicano, lo que revela un débil capital cultural lector en los docentes. Se evidencia la necesidad de fortalecer políticas públicas para el desarrollo del interés y el hábito lector en la formación inicial y continua del cuerpo docente.

Palabras clave: lectura, hábito lector, formación docente, profesores lectores.

Abstract

This quantitative study analyses the books that pre-university teachers in the Dominican Republic report having read, with the aim of describing their reading identity. An *ad hoc* questionnaire was administered to a sample of 550 participants of school principals, and teachers at the preschool and primary levels. The findings reveal that teachers reported reading literature books (46 %), followed by books for personal use (39 %), and, to a lesser extent, texts for professional use (15 %). The text declared as the most read was the Bible; the rest of the titles are mostly linked to the prescriptions of the Dominican school canon, which reveals a weak reading cultural capital among teachers. There is a clear need to strengthen public policies to develop interest and reading habits in initial and continuing teachers training.

Keywords: reading, reading habits, teacher training, reading teachers.

Recibido: 05 de marzo de 2023
Revisado: 05 de mayo de 2023
Aprobado: 15 de mayo de 2023
Publicado: 15 de julio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp199-214>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Pacheco-Salazar, B., & Amiama-Espailat, C. (2023). ¿Qué leen los docentes? Análisis de los libros que los docentes dominicanos declaran haber leído. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 199-214.
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp199-214>

1 | INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura se reconocen como competencias básicas del siglo XXI, en cuanto pilares fundamentales para los aprendizajes a lo largo de la vida. Sin embargo, República Dominicana presenta uno de los índices más bajos de lectura y escritura de la región latinoamericana en la población estudiantil (OECD, 2016; Orealc-Unesco, 2021).

La práctica de aula es el factor que más influye sobre los resultados de aprendizaje del estudiantado (Muijs et al., 2014; Murillo & Krichesky, 2012). Diversas investigaciones han concluido que el perfil lector del docente es una de las variables más influyentes en el fomento de la motivación lectora en su alumnado y en su formación como lectores (Applegate & Applegate, 2004; Benevides & Peterson, 2010; Berríos et al., 2022; Cremin et al., 2008; Errázuriz et al., 2020; Gajardo-Asbún, 2019; Granada & Puig, 2014; Ibarra & Ballester, 2016; McKool & Gespass, 2009; Munita, 2016; Munita, 2017; Munita, 2018; Munita, 2019; Nathanson et al., 2008; Sulentic et al., 2006; Tichenor et al. 2021; Tovar, 2009; Turner et al., 2009).

El hábito lector en el cuerpo docente es esencial, pues está considerado como el mediador por excelencia para el fomento de esta práctica en sus estudiantes y, como establece el efecto Peter, nadie puede dar lo que no tiene (Applegate et al., 2014). Este estudio se fundamenta en el concepto de literacidad, que concibe a la lectura como práctica situada —histórica y socialmente— de la cual cada persona se apropia de un modo particular, y como una práctica íntima y creativa según sus necesidades e intereses. Esto configura la identidad lectora y la práctica letrada (Aliagas et al., 2009), lo que en la Cerlalc-Unesco (2011, 2014) se denomina comportamiento lector.

Por tanto, para formar lectores y ciudadanos del siglo XXI, los docentes deben ser los principales mediadores de lectura (Elche et al., 2019; Trigo et al., 2020) o un sujeto lector didáctico (Munita, 2016).

Para lograrlo es fundamental que el propio docente sea un lector frecuente (Condori, 2021; Cremin et al., 2008; Devetach, 2008; Granada, 2014) y tenga una experiencia positiva con el libro y la lectura (Cremin et al., 2009; Ferreyro & Stramiello, 2008; Granada & Puig, 2015; McKool & Gespass, 2009). Es necesario, además, que el propio docente maneje un extenso acervo cultural a fin de poder recomendar y motivar una amplia diversidad textual a sus estudiantes, modelar la práctica lectora e integrar la lectura de manera asertiva en su quehacer áulico (Condori, 2021; Guardamillas, 2015).

El objetivo de este trabajo de enfoque cuantitativo es analizar los libros que los docentes dominicanos declaran haber leído, con el fin de describir su identidad lectora.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. La lectura en el cuerpo docente

Del Luján (2022) expresa que «la gran mayoría de los docentes entiende como necesaria la formación en literatura, y a esto no lo relaciona con una (casi) obviada: leer literatura» (p. 121). Latham (1993) ya señalaba que, alegando no disponer de tiempo, los educadores leían menos literatura que los profesionales de la ingeniería, derecho y medicina, situación que lamentablemente se mantiene después de casi tres décadas.

Investigaciones más recientes evidencian que los docentes suelen tener un débil hábito lector, por lo que se constituyen en lectores inmaduros o débiles: no leen con frecuencia, no leen por placer en el tiempo de ocio, solo leen o conocen libros de popularidad mediática o prescritos para su función profesional, y tienen un acercamiento funcional hacia los textos caracterizado por la búsqueda de información para fines profesionales (Álvarez, 2019; Applegate et al., 2014; Benevides y Peterson, 2010; Cremin et al., 2008; Cremin et al., 2011; Errázuriz et al., 2019; Granado & Puig, 2014; Granado & Puig, 2014; Hopper, 2006; Munita, 2013; Muñoz et. al, 2018; Tovar, 2009).

Para Chartier (2017), esta situación se explica en el hecho de que la mayoría de los docentes suele ser lectores conquistadores, es decir, provienen de contextos de escasa cultura escrita y de un sistema educativo que no les ofreció educación literaria (Romero et. al, 2021). Esto se evidencia en trabajos previos realizados en República Dominicana que han determinado que el cuerpo docente tiene limitado acceso a la cultura escrita y que son, en su mayoría, lectores ocasionales (55 %) y lectores aparentes o falsos lectores (28 %) (Amiama-Espaillet & Pacheco-Salazar, 2022).

De esta manera, en palabras de Álvarez et. al (2021), se refuerza un círculo vicioso «de mediadores desinformados que no educan lectores» (p. 314), lo que se traduce en que la lectura adquiere un carácter de obligatoriedad en el aula y, por tanto, se realiza sin motivación (Errázuriz et al., 2022) y sin un efecto positivo en la formación ciudadana.

2.2. Los libros que declaran haber leído: estrategia en la investigación educativa

Adentrarse en la identidad lectora es complejo en el contexto de una sociedad en la que la ciudadanía tiene poco acceso a los libros para convertirse en lectores asiduos (Devetach, 2008), y aún más en una profesión que idealiza la lectura basada en unos cánones escolares o académicos preestablecidos. Por tanto, conocer la cantidad de tiempo que los docentes dedican a la lectura no es suficiente si queremos promover estrategias que favorezcan y fortalezcan su rol como mediador.

La investigación en torno al docente lector se ha centrado fundamentalmente en el análisis de una identidad compuesta de tres factores: el cognitivo, el emocional y el social; en este último se incluyen los valores y usos asignados a la lectura (Aliagas et al., 2009) y la práctica de la lectura, también concebida como hábito o comportamiento lector. Además, se ha asumido el análisis de la biblioteca interior docente.

Bayard (2007) establece que cada individuo dispone de una biblioteca interior, es decir, un «subconjunto de la biblioteca colectiva en que todos vivimos, sobre la cual se construye toda la personalidad» (p. 104). La biblioteca interior se considera como un componente de la identidad profesional docente que se encuentra enraizado en el contexto sociocultural (Elías, 2016; Gajardo-Asbún, 2019; Sfard & Prusak, 2005).

Resulta relevante analizar la biblioteca interior docente representada por los libros que se dice haber leído incluso por «fragmentos textuales diversos, formas de socialización de lo leído, actitudes de otros hacia los textos, y un largo etcétera que enraíza en los imaginarios personales de quien recuerda» (Munita, 2017, p. 4).

Es preciso resaltar que estos libros no necesariamente han sido leídos, sino que más bien lo evocado remite al «valor que se les concede» a estos textos (Granado & Puig, 2014, p. 97). De este modo, los libros que declara haber leído remiten a sus referentes culturales, a su autopercepción como lector y a la representación que se tiene sobre la lectura (Munita, 2017); a «lo que considera lectura y [...] si sus prácticas caben en dicha consideración (Gaete-Moscoso, 2019 p. 210).

Una de las estrategias metodológicas para acceder a la biblioteca interior docente es a través del análisis de los libros que evocan y declaran haber leído (Chartier, 2004; Granado, 2014). Esto permite construir la autobiografía lectora docente (Tobón, 2020) o su discurso autobiográfico (Munita, 2017).

3 | MÉTODO

3.1. Diseño

Este trabajo, de enfoque cuantitativo y tipo descriptivo, analiza los libros que los docentes preuniversitarios de República Dominicana declaran haber leído, con el propósito de describir su identidad lectora.

Sus datos provienen de una investigación más amplia que tuvo como objetivo describir el perfil lector y los conocimientos sobre la enseñanza de la lectoescritura inicial del profesorado de los primeros grados de República Dominicana (Amiama-Espailat & Pacheco-Salazar, 2022).

3.2. Participantes

La muestra estuvo constituida por 550 actores del sistema preuniversitario público a escala nacional: 13 % ($n = 71$) directores, 5 % ($n = 28$) docentes del Nivel Inicial, 65 % ($n = 357$) del Primer Ciclo de Primaria y 17 % ($n = 94$) del Segundo Ciclo de Primaria. Se seleccionó a través de un muestreo estratificado según la región del país en que labora. Esto representa un 95 % de confianza y un margen de error del 5 %. El 94 % ($n = 615$) de la muestra es de sexo femenino.

3.3. Instrumentos

A partir de las propuestas de Cerlalc (2011, 2014) y Álvarez (2019), se diseñó una encuesta *ad hoc* para los fines del estudio, compuesta por 32 preguntas. Especialistas educativos de Guatemala y República Dominicana participaron de un juicio de expertos del cuestionario a fin de determinar su validez de contenido. Posteriormente se realizó una prueba piloto con 96 docentes de centros educativos públicos de República Dominicana, con la finalidad de garantizar la fiabilidad y legibilidad del instrumento.

En este artículo se presentan los resultados de una pregunta control para conocer el tipo de lector, la cual solicitaba: «Escriba los títulos y autores de los últimos tres libros que ha leído».

3.4. Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario fue distribuido a través de aplicaciones de mensajería instantánea utilizando un enlace de Google Form. Se recibieron 724 cuestionarios y se realizó una limpieza de la base de datos en dos etapas.

En un primer momento se descartaron 174 participantes porque declararon no haber leído ningún libro o porque no contestaron la pregunta.

Posteriormente se clasificaron las respuestas de 550 docentes y directivos de centros educativos públicos de República Dominicana. A pesar de que el instrumento solicitaba enunciar los tres últimos libros, solo el 63 % respondió correctamente la solicitud. En total se trabajó con 1,324 entradas, puesto que algunos docentes declararon solo uno o dos títulos.

Finalmente, se comenzó la segunda etapa de la limpieza y el análisis de datos. Esta se llevó a cabo en tres fases:

- 1.º: se eliminaron 52 entradas por ser incomprensibles, que incluían caracteres al azar o palabras sueltas sin sentido.
- 2.º: se clasificaron las entradas según «títulos y autores», «solo títulos» y «solo autores». Se eliminaron 35 entradas más porque los títulos y los autores no se correspondían.
- 3.º: se diseñó un sistema de análisis compuesto por tres categorías y nueve dimensiones a partir de los aportes de Chartier (2004) y Granado y Puig (2014) (Tabla 1), y se procedió a la clasificación de las entradas.

Tabla 1 | Sistema de categorías para el análisis de los libros declarados como leídos

Categoría	Dimensiones
1. Literatura y ficción	1.1. Libros infantiles y juveniles
	1.2. Cuentos y poesías
	1.3. Novelas
2. Libros de uso profesional	2.1 Enciclopedias y diccionarios
	2.2. Documentación institucional/oficial del sistema educativo
	2.3. Libros de consulta profesional (psicología, pedagogía, historia, neurociencias, etc.)
3. Libros de uso personal	3.1. Superación personal
	3.2. Religiosos/espirituales
	3.3. Nutrición y cocina

Nota: elaborado a partir de aportes de Chartier (2004) y Granado y Puig (2014).

4. Resultados

La Tabla 2 muestra el total de entradas analizadas atendiendo al tipo de información suministrada por los participantes. Los resultados se describen analizando de forma conjunta «Título y Autores» y «Títulos» ($n = 1,139$) y de forma aislada «Autores» ($n = 98$).

Tabla 2. Clasificación según tipo de información suministrada

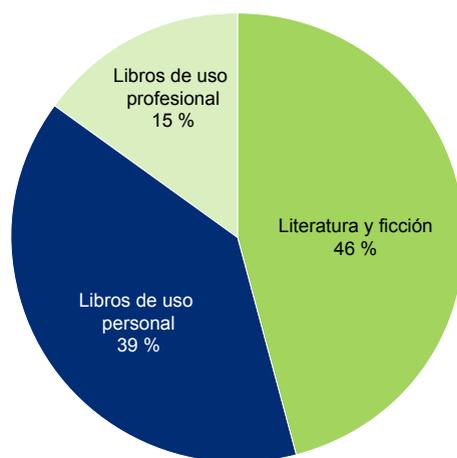
Categoría	n	%
Títulos y autores	792	64 %
Títulos	347	28 %
Autores	98	8 %
	1,237	100 %

Nota: elaboración propia.

4.1. Resultados de quienes declaran «Títulos y autores» y «Títulos»

La Figura 1 presenta la distribución de los libros leídos por los docentes participantes, clasificados en tres categorías. La categoría más frecuente fue Literatura y ficción, con un 46 % ($n = 519$). En segundo lugar, se encuentra Libros de uso personal con un 39 % ($n = 445$). Finalmente, los Libros de uso profesional registraron la menor frecuencia de los libros leídos, 15 % ($n = 175$). Estos resultados indican que la mayoría de los docentes participantes declaran leer libros de literatura con mayor asiduidad que las demás categorías.

Figura 1 | Distribución de los libros leídos según categorías (N = 1,139)



Nota: elaboración propia.

4.1.1. Categoría Literatura y ficción

La categoría de Literatura y ficción se clasificó en tres subcategorías. Las Novelas fueron las citadas con mayor frecuencia (75 %, $n = 392$), seguidas de la Literatura infantil y juvenil (LIJ) (17 %, $n = 88$), y Cuentos y poesías (8 %, $n = 39$).

Es relevante el hallazgo de que los títulos declarados en la categoría de Literatura infantil y juvenil se corresponden con las bibliotecas de aula distribuidas por el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD).

En relación con las entradas clasificadas como Cuentos y poesías, se destaca que 32 entradas se corresponden a cuentos de Juan Bosch, autor dominicano que también forma parte del canon escolar. Los libros de Novela con mayor registro son los del autor colombiano Gabriel García Márquez, con un total de 56 entradas. Este autor también pertenece al canon escolar dominicano. *Cien años de soledad* es el libro declarado como el más leído, seguido de *Crónica de una muerte anunciada*. Por su parte, *Don Quijote de la Mancha* registra 22 entradas. En cuanto a las novelas dominicanas, las que presentan mayor frecuencia son *El tiempo de las mariposas* (5 entradas) y *La mañosa* (27 entradas).

Es necesario destacar que, aunque con poca frecuencia, también se declararon algunos libros de la literatura clásica universal: *El Principito* (13 entradas), *La Ilíada* (7 entradas), *Romeo y Julieta* (6), *La Odisea* (4) y *Doña Bárbara* (2). Asimismo, también se destaca que existe muy bajo registro de obras literarias actuales o las consideradas como *best sellers* de autores dominicanos.

4.1.2. Categoría Libros de uso personal

Los Libros de uso personal se subdividieron en tres categorías: Autoayuda, Religiosos, y de Nutrición/Cocina. Los clasificados como Autoayuda representan el 56 % (n = 251), mientras que los de Cocina solo un 1 % (n = 4). En cuanto a los textos de Autoayuda, se encontró que las entradas más frecuentes pertenecen al autor brasileño Paulo Coelho, con un total de 42 menciones, y su obra *El alquimista* es la más citada. El segundo autor más mencionado es el mexicano Carlos Cuauhtémoc Sánchez, con 31 entradas, y se destacan sus trabajos *Juventud en éxtasis* y *Un grito desesperado*.

Por su parte, los Libros religiosos representan el 43 % (n = 190). Todos los libros religiosos enunciados se corresponden a denominaciones cristianas. Finalmente, es relevante resaltar que la Biblia fue el texto con mayor número de menciones en todas las categorías, con un total de 71 entradas.

4.1.3. Categoría Libros de uso profesional

Libros de uso profesional es la categoría con más bajo registro por parte del cuerpo docente. Los títulos y autores enunciados son variados y ninguno registra una alta incidencia. El libro *La inteligencia emocional* es el que obtiene mayor frecuencia, con un total de 11 entradas.

4.2. Resultados de quienes declaran solo «Autores»

Solo 98 entradas declararon autores, sin determinar ningún título específico. La Tabla 3 muestra una distribución con los datos ya presentados (Figura 1). La categoría más alta es la de Literatura y ficción, mientras que la menor es la de Libros de uso profesional. Se destaca también que coinciden los autores más mencionados: Gabriel García Márquez (17 entradas), seguido de Juan Bosch (15 entradas) y de Paulo Coelho (9 entradas).

Tabla 3 | Distribución de los libros leídos

Categoría	n	%
Literatura y ficción	58	59 %
Libros de uso personal	31	32 %
Libros de uso profesional	9	9 %
	98	100 %

Fuente: elaboración propia.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo buscó analizar los libros que los docentes preuniversitarios de República Dominicana declaran haber leído, con el propósito de describir su identidad lectora.

Ibarra y Ballester (2021) afirman que comprender la identidad lectora de los futuros docentes permite identificar la relevancia concedida a algunos géneros en detrimento de otros.

El estudio concluye que el cuerpo docente de República Dominicana manifiesta leer más libros de literatura que de otro ámbito. De estos, los de mayor frecuencia corresponden a novelas, seguidos de libros de literatura infantil y juvenil.

Es relevante el hecho de que, analizando los títulos declarados, se constata que están vinculados a su ámbito profesional, ya que se corresponden a cuentos y novelas prescritos en el canon escolar, y corresponden a las bibliotecas de aula distribuidas por el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD) o al listado de textos sugeridos para las Olimpiadas de Lectura impulsadas por esta misma institución. Esto es coherente con estudios previos (Del Luján, 2022) que han establecido que los docentes tienen acceso a una escasa diversidad de géneros y autores, y el más frecuente es la literatura infantil, propia de su oficio. Esta carencia también se expresa en el hecho de que el libro con mayor entrada global, en todas las categorías, fue la Biblia.

Los resultados de este trabajo son coherentes con una investigación previa sobre hábitos lectores en población general de República Dominicana (FUNGLODE, 2003) que concluyó que el género novela es el declarado como el más popular, seguido de libros de autoayuda y religiosos, y que la Biblia es el segundo texto de mayor lectoría. Llama la

atención que el cuerpo docente preuniversitario no evidencia resultados distintos a los de la población general.

El estudio de los libros nombrados nos permite aproximarnos a la biblioteca interior (Bayard, 2007) y al capital cultural de los docentes. Los datos de esta investigación revelan una práctica lectora escasa por parte de los docentes dominicanos, así como su bajo capital cultural lector y sus contextos sociales (Ferreyro & Stramello, 2008). El capital cultural puede definirse como la cultura y las prácticas culturales propias de una clase social determinada (Bourdieu & Passeron, 1996). Los libros declarados como leídos revelan sus referentes culturales, su imaginario sobre la lectura y su autopercepción como lectores (Gaete-Moscoso, 2019; Granado & Puig, 2014; Tobón, 2020), y todo esto es parte de su capital cultural.

No es sorpresa que se declaren pocos libros de literatura contemporánea, ni literatura escrita por mujeres ni personas jóvenes. Resulta especialmente preocupante el bajo capital cultural del cuerpo docente, ya que esto se constituye no solo en una radiografía del perfil de ingreso a la carrera docente y de su formación inicial, sino también en un factor que obstaculiza la calidad educativa. Varios estudios previos han determinado que el cuerpo docente dominicano tiene una práctica lectora baja, a pesar de lo cual se autopercibe como poseedor de un buen nivel lector y hábito lector (Autoras, 2022), por lo cual podría clasificarse como lectores aparentes.

El contraste entre los libros declarados como leídos (biblioteca interior) y el perfil lector docente (Autoras, 2022) remite a que los docentes suelen presentar un perfil de falso lector en función del autoengaño y la deseabilidad social (Larrañaga & Yubero, 2019; Munita, 2019).

Es indiscutible que la escuela ha de formar lectores competentes como vía para construir ciudadanía (Torres et. al, 2022), y para esto necesitamos docentes lectores.

Los hallazgos evidencian la necesidad de establecer políticas públicas educativas y culturales que fomenten el acceso al libro y la lectura desde edades tempranas y en los contextos escolares, familiares y comunitarios. Asimismo, resulta prioritario el desarrollo de programas para el desarrollo del interés y el hábito lector en los programas de formación inicial y continua del cuerpo docente a fin de aumentar su capital cultural.

De esta manera, se logrará «despertar la sensibilidad estética» (Ibarra & Ballester, 2021, p. 60) en el cuerpo docente, así como ampliar de manera significativa su biblioteca interior con una diversidad de libros de literatura y no ficción para que puedan contar con «un bagaje de textos literarios

leídos que le permitan ser crítico y reflexivo [...] y así desarrollar con experticia sus prácticas áulicas» (De Luján, 2022, p. 112). De este modo, contaremos con docentes mediadores de lectura que, desde cualquier ámbito del saber, aportarán «al desarrollo de la competencia lingüística e informacional de los estudiantes» (Trigo et. al, 2021, p. 15) y, por tanto, a la formación de una ciudadanía para el siglo XXI.

Se recomienda que futuros estudios puedan profundizar de manera cualitativa en los hallazgos, así como también indagar sobre la práctica ante otros medios culturales como películas, audiolibros y obras de teatro. Asimismo, es preciso desarrollar investigaciones que permitan correlacionar las prácticas lectoras docentes y las del alumnado.

6 | AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen a la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) por el financiamiento y la asesoría técnica brindada.

Contribución de autores

Conceptualización: C.AE., B.PS.; metodología: C.AE., B.PS.; *software*: C.AE.; validación: C.AE., B.PS.; curaduría de datos: C.AE., B.PS.; análisis: C.AE., B.PS.; escritura (borrador original): B.PS; escritura (revisión y edición): B.PS, C.AE; administración del proyecto: C.AE.; adquisición de fondos: C.AE.

7 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliagas, C., Castellà, J., & Cassany, D. (2009). «Aunque lea poco, yo sé que soy listo». Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 5, 97-112.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.07
- Álvarez, A. (2019). Una aproximación al perfil lector de docentes del primer ciclo de educación primaria: el caso de una red de escuelas en Nicaragua. *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala*, 39, 6-36.
<https://r.issu.edu.do/K3>
- Álvarez, E., Mateos, B., Alejaldre, L., & Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 293-322.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

- Amiama-Espailat, C., & Pacheco-Salazar, B. (2022). Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial. *Revista Educación*, 46(2), 1-16.
<http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47918>
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *e Reading Teacher*, 57, 554-563.
<https://www.jstor.org/stable/20205399>
- Applegate, A., Applegate, M., Mercantini, M., McGeehan, C., Cobb, J., DeBoy, J., Modla, V., & Lewinski, K. (2014). The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Bayard, P. (2007). *Cómo hablar de los libros que no se han leído*. Anagrama.
- Benevides, T., & Peterson, S. (2010). Literacy Attitudes, Habits and Achievements of Future Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.
- Berríos, L., Mendoza, A., & Prats, M. (2022). Identidad lectora de profesores noveles y mediación literaria digital: entrecruces entre trayectorias y competencias. *Educação e Pesquisa*, 48, 1-18.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248233911>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción, elementos para una teoría de la enseñanza*. Fontamara.
- Cerlalc-Unesco. (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. (J. P. Mojica, Ed.). www.cerlalc.org
- Cerlalc-Unesco. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital* (J. González, Ed.). www.cerlalc.org
- Chartier, A. (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. En B. Lahire (Comp.), *Sociología de la lectura* (pp. 109-137). Gedisa.
- Chartier, R. (2017). Leer sin libros. *Álabe*, 15.
<http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2017.15.10>
- Condori, P. (2021). Rol del docente como mediador de la formación de lectores en la educación básica. *Revista ConCiencia EPG*, 6(1), 1-23.
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-1.1>
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M., & Goodwin, P. (2008). Primary Teachers as Readers. *English in Education*, 42(1), 8-23.
<https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M., & Goodwin, P. (2011). Teachers as Readers in the 21st Century. En M. Styles, & E. Arizpe (ed.). *Acts of Reading: Teachers, Text and Childhood* (pp. 201-218). Trentham Books.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as Readers: Building Communities of Readers. *Literacy*, 43, 11-19.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x>

- Del Luján, M. (2022). La importancia de la lectura literaria y el impacto en las prácticas de los docentes de nivel inicial y primario. Algunas reflexiones. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 1-15. <https://r.issu.edu.do/45>
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Elche, M., Sánchez-García, S. & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21548>
- Elías, M. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 335-365. <http://hdl.handle.net/10481/44620>
- Errázuriz, M., Becerra, R., Aguilar, P., Cocío, A., Davison, O., & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles educativos*, 41(164), 28-46. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>
- Errázuriz, M., Davison, O., Cocío, A., & Fuentes, L. (2022). Prácticas docentes de desarrollo de la lectura en las disciplinas de profesoras de educación básica: ¿Cómo son sus interacciones discursivas?. *Estudios pedagógicos*, 48(1), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100191>
- Errázuriz, M., Fuentes, L., Davison, O., Cocío, A., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Revista Signos*, 53(103), 419-448. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000200419>
- Ferreyro, J., & Stramiello, C. (2008). El docente: El desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), 1-7. <https://r.issu.edu.do/aT>
- Fundación Global Democracia y Desarrollo (Funglode) (2003). *Encuesta sobre hábitos de lectura en República Dominicana*. Funglode.
- Gaete-Moscoso, R. (2019). Escenas de lectura: ¿qué repertorio usan los docentes que enseñan a leer para hablar de su práctica lectora?. *Literatura y Lingüística*, 40, 209-227. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2067>
- Gajardo-Asbun, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros maestros. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05

- Granado, C. & Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Guardamillas, M. (2015). La formación de los futuros maestros a través de la literatura: los textos literarios desde una perspectiva didáctico-práctica. *Investigaciones sobre Lectura*, 4, 93-106. <http://hdl.handle.net/10630/10940>
- Hopper, R. (2006). The good, the bad and the ugly: teachers' perception of quality in fiction for adolescent readers. *English in education*, 40(2), p. 55-70.
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147-171. <https://r.issu.edu.do/I8>
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2021). De la investigación a la construcción de la identidad lectora del docente: educación poética y didáctica de la literatura. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación*, 30, 52-62. doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.403
- Larrañaga, M. E., & Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordon*, 71(I), 31-45.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Latham, G. (1993). Do Educators Use the Literature of the Profession? *NASSP Bulletin*, 77(550), 63-70. <https://doi.org/10.1177/019263659307755009>
- McKool, S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's Reading Teacher love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264-276.
<https://doi.org/10.1080/19388070802443700>
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-88.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesorado en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97.
http://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- Munita, F. (2017). Yo, lector: los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico. *Revista Cronía*, 17(13), 1-9. <https://r.issu.edu.do/WX>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: «lectores que enseñan y profesores que leen». *Álabe*, 17, 1-19. <http://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Munita, F. (2019). «Volver a la lectura», o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la

- literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J., & Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Espacios*, 39, 32-43. <https://r.issu.edu.do/hM>
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-43. <https://r.issu.edu.do/LU>
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321. <https://eric.ed.gov/?id=EJ806448>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). *PISA 2015 Resultados clave*. OECD.
- Orealc-Unesco. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina. Evaluación de logros de los estudiantes* (Número ERCE). <https://r.issu.edu.do/CM>
- Romero, M., Trigo, E., & Heredia, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 16(3), 1695-1712. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Sulentic, M., Beal, G., & Capraro, R. (2006). How do Literacy Experiences Affect the Teaching Propensities of Elementary Pre-service Teachers?. *Reading Psychology*, 27, 235-255. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710600642509>
- Tichenor, M., Piechura, K., & Heins, E. (2021). Motivating Preservice Teachers to Read for Fun. *Srate Journal*, 30(1), 1-5. <https://r.issu.edu.do/H6>
- Tobón, J. (2020). La autobiografía lectora: una herramienta para la construcción de sentido en el quehacer docente. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 163-173. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a8>
- Torres, Z., Alzuri, N., & López, M. (2022). El estímulo a la motivación por la lectura en el proceso de formación inicial docente universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 584-588.
- Tovar, R. (2009). La formación como lector y escritor: Un reto para el docente. *Educere*, 44, 109-116. <https://r.issu.edu.do/JV>
- Trigo, E., Heredia, H., & Romero, M. F. (2021). El proyecto lingüístico de centro en la formación de docentes: desarrollar la lectura en áreas no lingüísticas. *Holos*, 2, 1-20. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12096>
- Turner, J., Applegate, M., & Applegate, A. (2009). Teachers as Literacy Leaders. *e Reading Teacher*, 63(3), 254-256. <https://www.jstor.org/stable/25615817>

Actitudes hacia la investigación formativa: análisis exploratorio en los grupos de investigación

Attitudes Towards Formative Research: Exploratory Analysis in Research Groups

ID Magda Alejandra Martínez-Daza
Corporación Universitaria de
Asturias, Colombia
magda.martinez@asturias.edu.co

ID Alfredo Guzmán-Rincón
Corporación Universitaria de
Asturias, Colombia
alfredo.guzman@asturias.edu.co

Resumen

Las actitudes hacia la investigación son un eje central del desarrollo de competencias investigativas y representan un campo emergente de estudio. El objetivo de este artículo es identificar los componentes de las actitudes hacia la investigación formativa en estudiantes vinculados a un grupo de investigación virtual. Se realizó un estudio exploratorio de tipo transversal para identificar dichos componentes. La muestra fue no probabilística y consistió en 32 estudiantes inscritos en un grupo de investigación virtual. Los resultados indican una actitud positiva de los estudiantes hacia la investigación formativa, y se destaca la efectividad del grupo de como estrategia pedagógica para fomentar esta actitud. Asimismo, se encontró que el desarrollo de habilidades investigativas es fundamental para mejorar la calidad educativa. En conclusión, se recomienda seguir fomentando el desarrollo de habilidades investigativas para mejorar la calidad educativa y formar profesionales más competentes.

Palabras clave: actitudes, investigación formativa, grupos de investigación, medición.

Abstract

Attitudes towards research play a central role in the development of research skills, making it an emerging field of study. Therefore, the objective of this article was to identify the components of attitudes towards formative research among students involved in a virtual research group. An exploratory cross-sectional study was designed for this purpose. The sample consisted of 32 students participating in a virtual research group, selected through non-probabilistic sampling. The results indicate that students hold a positive attitude towards formative research and that the virtual research group serves as an effective pedagogical strategy to promote this attitude. Additionally, the development of research skills was found to be crucial for enhancing educational quality. In conclusion, it is recommended to further enhance research skills in order to improve educational quality and develop more competent professionals.

Keywords: attitudes, formative research, research groups, measurement.

Recibido: 17 de marzo de 2023
Revisado: 30 de mayo de 2023
Aprobado: 19 de junio de 2023
Publicado: 15 de julio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp215-233>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Martínez-Daza, M. A., & Guzmán-Rincón, A. (2023). Actitudes hacia la investigación formativa: análisis exploratorio en los grupos de investigación. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 215-233.
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp215-233>

1 INTRODUCCIÓN

En Colombia, las instituciones de educación superior (IES) han implementado tres modalidades para la investigación. La primera corresponde a la formación investigativa a través de asignaturas específicas del currículo que los estudiantes deben cursar (Martínez & Guzmán, 2019). La segunda se refiere a la investigación formativa, que permite a los estudiantes aplicar el método científico para resolver problemas de su disciplina, comunicando y divulgando los resultados de sus actividades de investigación (Barker & Gibson, 2022; Martínez-Daza, 2022). La tercera es la investigación en sí, una responsabilidad de los docentes, quienes deben mantener la calidad de los programas de pregrado a través de proyectos, trabajos de grado y grupos de investigación (Aguirre et al., 2020).

En este contexto, se observa que los estudiantes son los actores principales de la formación investigativa y la investigación formativa, lo que lleva a las IES a definir múltiples estrategias para desarrollar estas modalidades, como los grupos de investigación. Estos grupos están conformados por docentes y estudiantes interesados en proyectos de investigación, que buscan aplicar los conocimientos adquiridos en su formación académica para solucionar problemas disciplinares (Martínez-Daza, 2022). Esta estrategia se ha convertido en uno de los ejes centrales de la formación de talento para la investigación en universidades de países latinoamericanos, incluido Colombia.

Los grupos de investigación permiten el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes desde una perspectiva académica y promueven la colaboración entre el docente-investigador y la comunidad (Céspedes & Zambrano, 2018). En este sentido, las actitudes tanto del docente-investigador como de los estudiantes son fundamentales para el éxito del grupo de investigación (Rodríguez et al., 2020). Los docentes deben fomentar la curiosidad y el pensamiento crítico de los miembros del grupo (Guió-Valencia et al., 2022; Minciencias, 2021; Rincón & Martínez, 2021), mientras que los estudiantes deben mostrar una actitud comprometida y participativa, y asumir una responsabilidad activa en el desarrollo de los proyectos de investigación (Cuadras, 2019; Minciencias, 2021).

A pesar de lo mencionado, la literatura ha mostrado un vacío en cuanto a la exploración detallada de las actitudes hacia la investigación de los estudiantes que participan en grupos de investigación (Cantú et al., 2019; Smit & Hessels, 2021), en especial en aquellos grupos que operan de manera virtual (Gutiérrez & Velasco, 2017; Martínez et al., 2018). Por lo tanto, el objetivo de este artículo es identificar los componentes de las

actitudes hacia la investigación formativa en estudiantes vinculados a un grupo de investigación virtual. El documento se divide en cuatro secciones: la primera aborda las actitudes hacia la investigación y los grupos de investigación virtuales; la segunda describe la metodología utilizada para lograr el objetivo de investigación; la tercera presenta los resultados, y la cuarta expone las conclusiones.

2 | MARCO TEÓRICO

2.1. Actitudes

La literatura consultada sobre las actitudes evidencia que las personas forman actitudes basadas en sentimientos, emociones y tendencias. Estas suelen estar compuestas por tres dimensiones: cognitiva (pensar), afectiva (sentir) y conductual (actuar) (Díaz & Cardoza, 2021). La dimensión cognitiva se refiere a cómo un individuo recibe y procesa la información de acuerdo con su estructura fisiológica y cultural. Esto significa que nuestra actitud influye en la forma en que percibimos la información, ya que está influida por nuestros deseos y predicciones. Por lo tanto, la dimensión cognitiva es clave para comprender cómo percibimos el mundo desde nuestros intereses y motivaciones hacia el aprendizaje.

La dimensión afectiva destaca los estados emocionales del individuo que se ven influidos por aspectos como la motivación para aprender, el esfuerzo y el trabajo que la persona realiza para adquirir conocimientos y habilidades. Esta dimensión integra factores esenciales para el desarrollo del aprendizaje, ya que establece una conexión entre el estudiante y el proceso educativo, lo que puede dar lugar a reformas curriculares.

La dimensión conductual de las actitudes tiene una influencia significativa en los fenómenos sociales, ya que se manifiesta en comportamientos verbales o no verbales que surgen de las actitudes y que guían una determinada forma de actuar en las personas. Por lo tanto, comprender de forma adecuada la dimensión conductual contribuye a comprender las complejas dinámicas sociales y permite entender las intenciones de comportamiento de una persona de manera específica.

En este estudio se utiliza como referencia teórica el modelo de Aldana et al. (2019), que aborda el análisis conceptual de las actitudes como predisposiciones de respuesta que involucran emoción, cognición y conducta para responder de manera más o menos emocional a ciertas ideas y objetos (Roa, 2021). Estas actitudes son aprendidas, tienden a ser

estables en el tiempo y se dirigen hacia un objeto o idea específica. Los tres componentes interactúan entre sí y están interrelacionados; si uno cambia, los otros también lo harán. En este sentido, el estudio de las actitudes hacia la investigación se convierte en una práctica que fortalece los procesos académicos e investigativos de los estudiantes del grupo de investigación, y facilita el desarrollo de habilidades.

2.2. Actitudes y grupos de investigación en modalidad virtual

En la enseñanza de la investigación en la educación superior, se ha estudiado las actitudes de los estudiantes como una expresión o semejanza de la conducta, en la que se marca una intencionalidad y una forma de comportarse de manera relativamente estable (Allport, 1935; Almagia, 1998; El Azhari, 2017; Martín-Baró, 1983). En el caso particular de las actitudes hacia la investigación de los estudiantes de programas de pregrado en modalidad virtual, adscritos a un grupo de investigación, estas se hacen evidentes en su participación activa tanto en los proyectos como en las plataformas usadas para su operacionalización (Higueta et al., 2018; Martínez et al., 2021). El tener actitudes positivas hacia la investigación en los grupos de investigación redundará en un alto compromiso, además del trabajo colaborativo para el desarrollo de las actividades que enriquecen el contexto académico de los participantes, y beneficia la función sustantiva de investigación en las instituciones educativas (Garza et al 2021; González, 2022).

Desde la perspectiva de Torres et al. (2019), las actitudes hacia la investigación que se desarrollan dentro de los procesos formativos son positivas o negativas. Para el caso del primer tipo, Romaní-Romaní y Gutiérrez (2022) reportaron que los estudiantes con actitudes positivas hacia la investigación son más proclives a involucrarse en actividades investigativas, a buscar más información y a ser más críticos frente a la información disponible. En contraste, los estudiantes con actitudes negativas hacia la investigación, según lo señalado por Romero (2021), suelen tener menos interés por la investigación, poca disposición para participar en actividades investigativas, y menor capacidad para resolver problemas y tomar decisiones informadas. De ahí que el docente tenga la responsabilidad de adaptar estrategias pedagógicas que incentiven actitudes analíticas, críticas y participativas (Romero, 2021), lo que permite reducir las actitudes negativas hacia la investigación.

En este contexto, desarrollar actitudes positivas en los estudiantes-investigadores vinculados al grupo de investigación debe generar emociones, conocimientos y habilidades investigativas, así como fortalecer la relación de la investigación educativa con la práctica profesional.

Al respecto, Paredes y Yépez (2018) admiten que existe una fuerte relación entre conocimientos, habilidades y destrezas, como componentes de la competencia, con las actitudes positivas de los estudiantes hacia la investigación. Esto permite a los docentes responsables de la formación, a través de grupos de investigación en modalidad virtual, fomentar competencias que permitan analizar y solucionar situaciones problemáticas cercanas al entorno curricular y profesional del estudiante.

Efectivamente, autores como Cortes et al. (2021) destacan la importancia de diseñar un plan de trabajo por parte del docente-investigador para que los estudiantes del grupo de investigación adquieran y apliquen conocimientos en investigación. Este plan de formación contribuye al desarrollo de nuevas actitudes, lo cual es un factor clave en el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la investigación y representa un componente transversal de la formación profesional de los estudiantes, especialmente de aquellos que participan en actividades de grupos de investigación en entornos virtuales (Bogoya y Martínez, 2022; Minciencias, 2021).

El análisis de las actividades de investigación desarrolladas de manera virtual a través de grupos de investigación ha demostrado la presencia de actitudes positivas en los estudiantes, las cuales influyen en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, como la búsqueda, clasificación, procesamiento y análisis de datos, así como la innovación y el autoaprendizaje (Martínez, 2019). Estas actividades son planificadas por el docente-investigador con el objetivo de fomentar la escritura en los estudiantes y generar resultados de investigación, como artículos científicos, capítulos de libros, pósteres científicos, propuestas de investigación o *working papers*. Además, se promueve la participación en eventos científicos como ponentes o asistentes, todo ello con el fin de generar y apropiarse conocimiento.

En consecuencia, se observan actitudes positivas en los estudiantes que demuestran interés por la investigación y la posibilidad de compartir conocimientos y experiencias con diferentes actores del ámbito investigativo. Estos estudiantes describen métodos, estrategias y la gestión del conocimiento con el propósito de contribuir a que los equipos de trabajo adopten estrategias para el desarrollo de sus procesos de formación en investigación (Gaona et al., 2020). Esto sugiere la necesidad de analizar la relación entre el constructivismo y el aprendizaje activo, un planteamiento respaldado por varios estudios, como los de Cedeño y Murillo (2019), García-Chitiva y Suárez-Guerrero (2019) y Marques et al. (2019). Para comprender la enseñanza de la investigación formativa en las universidades o instituciones de educación superior, se coloca al estudiante como un elemento activo en la construcción de su aprendizaje, a través del

desarrollo de procesos investigativos que se llevan a cabo mediante estrategias como el grupo de investigación.

3 | MÉTODO

Para cumplir con el objetivo de este artículo —el cual consistió en identificar los componentes de las actitudes hacia la investigación formativa de los estudiantes vinculados a un grupo de investigación virtual— se llevó a cabo un estudio exploratorio de tipo transversal. Este tipo de estudio resulta útil para examinar temas poco tratados, como es el de este artículo en particular. El diseño exploratorio transversal permitió recopilar datos en un solo momento, y brindó la oportunidad de medir las actitudes hacia la investigación formativa en el grupo de investigación de pregrado virtual.

Este enfoque metodológico es adecuado para obtener una visión general inicial sobre un fenómeno de investigación, sin establecer relaciones causales ni realizar inferencias definitivas. Es importante destacar que la elección del diseño permitió abordar de manera efectiva la falta de estudios previos, proporcionó información valiosa para futuros trabajos de investigación y amplió el conocimiento existente, en particular, sobre el contexto de pregrado virtual.

Los participantes son 32 estudiantes de pregrado inscritos en un grupo de investigación de un programa de modalidad virtual durante el periodo comprendido entre 2019 y 2022. Todos los estudiantes aceptaron participar voluntariamente una vez que se les informó sobre el objetivo de la investigación.

Para recopilar los datos sobre las actitudes hacia la investigación se utilizó la Escala para medir Actitudes hacia la Investigación (EACIN), desarrollada por Aldana et al. (2016). La descripción detallada de los ítems de la escala se presenta en la Tabla 1. La escala EACIN se aplicó una sola vez a los estudiantes vinculados al grupo de investigación, con el propósito de evaluar las actitudes afectivas, cognitivas y conductuales hacia la investigación, así como la relación existente entre ellas.

Tabla 1 | Ítems de la escala EACIN

ítem	Pregunta	Factor	Componente
C1	1. En mi concepto, en la universidad no deberían enseñar investigación.	Negativo	Cognitivo
A1	2. En los eventos de investigación (congresos, encuentros) me relaciono con la gente.	Positivo	Afectivo
A2	3. De las cosas que más me agradan son las conversaciones científicas.	Positivo	Afectivo
CON1	4. Eso de estar tomando cursos de actualización no es para mí.	Negativo	Conductual
CON2	5. Creo que estar consultando información científica es perder el tiempo.	Negativo	Conductual
A3	6. Considero que tengo la paciencia necesaria para investigar.	Positivo	Afectivo
C2	7. Todos los profesionales deberían aprender a investigar.	Positivo	Cognitivo
CON3	8. La mayoría de las cosas me generan curiosidad.	Positivo	Conductual
CON4	9. Casi siempre aplazo lo que tiene que ver con investigación.	Negativo	Conductual
CON5	10. Estoy al tanto de enterarme de los temas de actualidad.	Positivo	Conductual
A4	11. Me gusta capacitarme para adquirir habilidades investigativas.	Positivo	Afectivo
C3	12. Creo que la persistencia contribuye a alcanzar las metas.	Positivo	Cognitivo
CON6	13. Acostumbro a escribir para profundizar en temas de interés.	Positivo	Conductual
A5	14. Las actividades del día a día no me inspiran nada novedoso.	Negativo	Afectivo
C3_A	15. Investigar es posible si existe voluntad de hacerlo.	Positivo	Cognitivo
CON7	16. Con frecuencia me encuentro consultando información científica.	Positivo	Conductual
A6	17. La investigación es una de las cosas que me despierta interés.	Positivo	Afectivo
CON8	18. Soy ordenado(a) en mis actividades de investigación.	Positivo	Conductual
A7	19. Las conversaciones científicas me parecen aburridas.	Negativo	Afectivo
C5	20. Trabajar con otros en investigación nos ayuda a alcanzar mejores resultados.	Positivo	Cognitivo
CON9	21. Se me ocurren ideas innovadoras acerca de problemas cotidianos.	Positivo	Conductual
C6	22. Considero que la investigación ayuda a detectar errores de la ciencia.	Positivo	Cognitivo
CON10	23. Para ser sincero(a), realmente lo que menos hago es escribir.	Negativo	Conductual
CON11	24. Aprovecho cualquier oportunidad para dar a conocer mis trabajos.	Positivo	Conductual

(Continuation)

ítem	Pregunta	Factor	Componente
A8	25. Me gusta agilizar los trabajos relacionados con investigación.	Positivo	Afectivo
C7	26. Para mí, en investigación es importante fortalecer la capacidad de escuchar.	Positivo	Cognitivo
A9	27. Pensar en ponerme a investigar me produce desánimo.	Negativo	Afectivo
C8	28. Considero que insistir en lo mismo no ayuda a lograr los objetivos.	Negativo	Cognitivo
C9	29. En mi opinión, sin investigación la ciencia no avanzaría.	Positivo	Cognitivo
CON12	30. Mis actividades de investigación son un desorden.	Negativo	Conductual
C10	31. A mi parecer, la investigación contribuye a resolver problemas sociales.	Positivo	Cognitivo
C11	32. Admito que el conocimiento hace humildes a las personas.	Positivo	Cognitivo
C12	33. Reconozco que la investigación ayuda a corregir errores del sentido común.	Positivo	Cognitivo
CON13	34. Soy el último en enterarse de los temas de actualidad.	Negativo	Conductual

Nota: Aldana et al. (2016).

La escala, constituida por 34 preguntas, es tipo Likert, distribuida de la siguiente manera: nueve ítems (2, 3, 6, 11, 14, 17, 19, 25 y 27) corresponden al componente afectivo; doce ítems (1, 7, 12, 15, 20, 22, 26, 28, 29, 31, 32, 33) corresponden al componente cognitivo, y trece ítems (4, 5, 8, 9, 10, 13, 16, 18, 21, 23, 24, 30 y 34) corresponden al componente conductual. Estos ítems se categorizan por variables evaluadas; los ítems positivos son: 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 29, 31, 32 y 33; y los ítems negativos: 1, 4, 5, 9, 14, 19, 23, 27, 28, 30 y 34.

El muestreo utilizado fue de tipo no probabilístico incidental, basado en la riqueza de los casos de estudio. Los niveles de validez de contenido y confiabilidad, según el coeficiente alfa de Cronbach, son de .854, lo cual indica una alta fiabilidad de la escala. En resumen, las Tablas 1, 2 y 3 presentadas en el apartado de resultados sintetizan los ítems y los códigos asignados a cada uno.

El análisis de datos se inició con la descripción de los participantes del estudio a través de preguntas relacionadas con características sociodemográficas. Para responder al objetivo de la investigación se utilizó una técnica estadística llamada Análisis de Correspondencia Múltiple (ACM).

Esta técnica multivariante se utiliza para analizar la relación entre variables categóricas, y su objetivo principal es explorar y visualizar la asociación entre variables de una tabla de contingencia con más de dos dimensiones.

En el ACM se construye una tabla de contingencia que contiene varias variables categóricas y se examina la frecuencia de las combinaciones de categorías en cada celda de la tabla. A continuación, se calcula una matriz de inercia que refleja la varianza total de la tabla. Mediante un análisis de valores propios, se determina el número de dimensiones significativas que explican la mayor parte de la varianza de la tabla. Por último, se aplica una rotación de las dimensiones con el fin de facilitar la interpretación de los resultados obtenidos. En este estudio se utilizó el *software* SPSS para llevar a cabo el ACM.

4 | RESULTADOS

Los alumnos del estudio provenían de distintas ciudades del país, la mayoría era de Bogotá D. C., con un 59,38 %. Además, también participaron estudiantes de Guaduas (Cundinamarca), Pereira (Risaralda), San José del Guaviare (Guaviare), Subachoque (Cundinamarca), Dosquebradas (Risaralda), Monterrey (Casanare), Tuluá (Valle del Cauca), Medellín (Antioquia), Puerto Carreño (Vichada), Puerto Guzmán (Putumayo) y Amalfí (Antioquia). En la Tabla 2 se presenta la distribución de los estudiantes por ciudad.

Con respecto a los semestres cursados, todos los participantes se encontraban en el séptimo semestre. En cuanto a la edad, el 68.3 % de los estudiantes se encontraban en el rango de edad de entre 19 y 30 años, el 21.7 % en el rango de 31 a 40 años, y el 10 % era mayor de 40 años. En cuanto al género, el 26.7 % era hombre y el 73.3 % mujer. Finalmente, en cuanto al estado civil de los participantes, se observó que el 65.0 % era soltero, el 3.3 % estaba separado, el 13.3 % casado y el 18.3 % estaba en unión libre.

Tabla 2 | Ciudad de procedencia del participante

Ciudad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1. Bogotá (D.C.)	19	59.38	59.38	62.50
2. Guaduas (Cundinamarca)	1	3.13	3.13	71.88
3. Pereira (Risaralda)	3	9.38	9.38	75.00
4. San José del Guaviare (Guaviare)	1	3.13	3.13	78.13
5. Subachoque (Cundinamarca)	1	3.13	3.13	81.25
6. Dosquebradas (Risaralda)	1	3.13	3.13	84.38
7. Monterrey (Casanare)	1	3.13	3.13	87.50
8. Tuluá (Valle del Cauca)	1	3.13	3.13	90.63
9. Medellín (Antioquia)	1	3.13	3.13	93.75
10. Puerto Carreño (Vichada)	1	3.13	3.13	96.88
11. Puerto Guzmán (Putumayo)	1	3.13	3.13	100.00
12. Amalfi (Antioquia)	1	3.13	3.13	
Total	32	100.00	100.00	

Nota: Elaboración de los autores.

Respecto a la escala original, el ACM evidenció que se forman tres dimensiones o constructos que agrupan las preguntas de la escala en general. En este sentido, es necesario reconocer que cada una de estas dimensiones representa diversos aspectos de las actitudes, como se muestra en las Tablas 3, 4 y 5.

En el caso de la dimensión uno, se observa que las preguntas C12, C6, CON9, C11 y CON8 tienen los menores valores de carga: .107, .124, .210, .293 y .29, respectivamente. En cuanto a la dimensión dos, las preguntas A3 (0.069) y CON6 (0.095) contribuyen en menor medida a la explicación de las dimensiones. Para la dimensión tres, las preguntas CON11 (.175) y A1 (.218) son las que aportan menos en la explicación de esta dimensión.

Tabla 3 | Medidas discriminantes dimensión uno

Ítem	Carga	Factor	Componente
C1	.677	Negativo	Cognitivo
CON1	.551	Negativo	Conductual
C2	.338	Positivo	Cognitivo
CON3	.351	Positivo	Conductual
A4	.501	Positivo	Afectivo
C3	.406	Positivo	Cognitivo
A5	.414	Negativo	Afectivo
C3_A	.384	Positivo	Cognitivo
A6	.325	Positivo	Afectivo
CON8	.296	Positivo	Conductual
CON9	.210	Positivo	Conductual
C6	.124	Positivo	Cognitivo
C7	.402	Positivo	Cognitivo
A9	.437	Negativo	Afectivo
C9	.650	Positivo	Cognitivo
CON12	.640	Negativo	Conductual
C10	.434	Positivo	Cognitivo
C11	.293	Positivo	Cognitivo
C12	.107	Positivo	Cognitivo
CON13	.582	Negativo	Conductual

Nota: Elaboración de los autores.

Tabla 4 | Medidas discriminantes dimensión dos

Ítem	Carga	Factor	Componente
CON2	.318	Negativo	Conductual
A3	.213	Positivo	Afectivo
CON4	.726	Negativo	Conductual
CON6	.205	Positivo	Conductual
A7	.312	Negativo	Afectivo
CON10	.675	Negativo	Conductual
C8	.555	Negativo	Cognitivo

Nota: Elaboración de los autores.

Tabla 5 | Medidas discriminantes dimensión tres

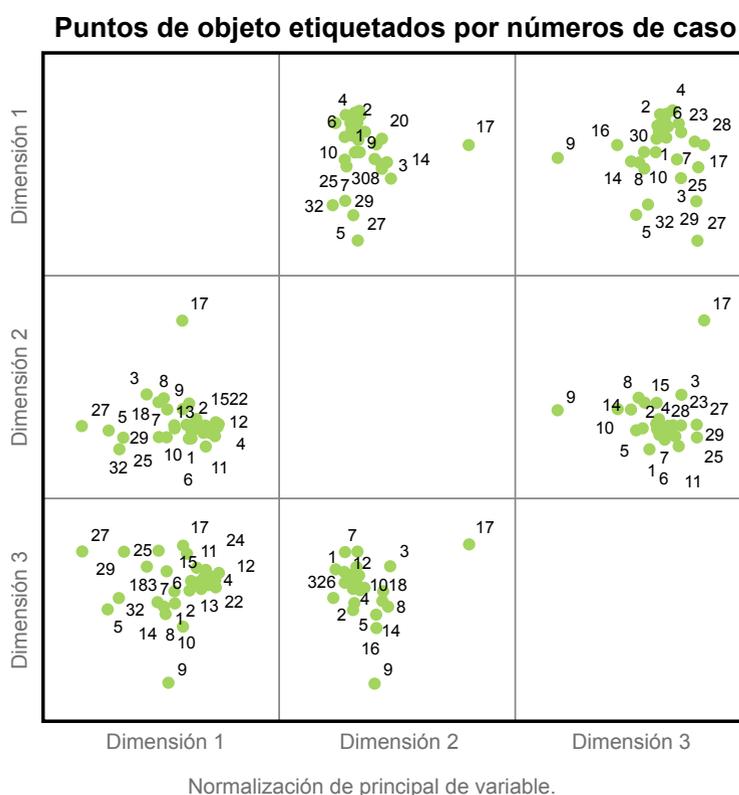
Ítem	Carga	Factor	Componente
A1	.218	Positivo	Afectivo
A2	.462	Positivo	Afectivo
CON5	.378	Positivo	Conductual
CON7	.554	Positivo	Conductual
C5	.470	Positivo	Cognitivo
CON11	.175	Positivo	Conductual
A8	.564	Positivo	Afectivo

Nota: Elaboración de los autores.

Dado lo expuesto anteriormente, se evidencia una correspondencia entre las variables de la dimensión uno y la tres, como se puede observar en la Figura 1. Esto indica que los estudiantes que tienen altos niveles de autopercepción en las variables de estas dimensiones también tendrán valores igualmente altos en la otra dimensión. Por el contrario, entre la dimensión uno y la dos se muestra una tendencia negativa. Esto demuestra que los estudiantes con autopercepciones bajas en alguna de las dos dimensiones también tendrán bajas autopercepciones en la otra dimensión. En el caso de las dimensiones dos y tres, se observa una correlación negativa. Esto significa que los valores autopercebidos altos en la dimensión tres generarán percepciones bajas en la dimensión dos.

Ahora, en cuanto a casos particulares de los estudiantes, se destaca el participante 17, quien muestra una actitud positiva hacia la investigación en todas las dimensiones. Por otro lado, el participante 9 presenta una actitud baja en las variables de la dimensión dos y tres, aunque muestra valores intermedios en la dimensión uno.

Figura 1 | Diagrama de dispersión por casos



Nota: Elaboración de los autores.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación ha identificado los componentes de las actitudes de los estudiantes hacia la investigación formativa en un grupo de investigación virtual. Se ha demostrado que los estudiantes-investigadores muestran actitudes cognitivas, afectivas y conductuales positivas hacia la investigación formativa después de participar en la estrategia pedagógica

de formación en investigación. Esta estrategia incluye la gestión del conocimiento en los procesos formativos para crear, organizar y transferir conocimiento. Estos aspectos fortalecen el proceso de aprendizaje en investigación y el desarrollo de capacidades individuales y de trabajo colaborativo para promover el progreso científico y tecnológico y el desarrollo socioeconómico en las actividades de investigación. Estos hallazgos están respaldados por el estudio de Walkington (2015), que examina los beneficios de involucrar a los estudiantes en la investigación de pregrado, así como las actitudes de los estudiantes, los desafíos y las barreras que pueden enfrentar al participar en actividades de investigación.

Los estudiantes del grupo de investigación demostraron una actitud positiva hacia la investigación formativa, evidenciada por la sistematización de las lecciones aprendidas, la comprensión teórica de los conceptos y la estructura metodológica, así como su participación en proyectos de investigación. Estas acciones son fundamentales para desarrollar habilidades de comunicación científica y generar nuevo conocimiento en la formación del recurso humano, a través de los grupos de investigación en los programas de pregrado. Además, los estudiantes consideran que la investigación debe ser parte integral del plan de estudios, ya que ayuda a detectar errores de la ciencia y contribuye al avance del conocimiento científico.

También creen que la investigación contribuye a resolver problemas sociales y que los eventos de investigación facilitan la relación con otros investigadores y la generación de nuevo conocimiento. Estos hallazgos están confirmados por los estudios de Hu et al. (2007) y Walkington et al. (2017), que examinan los beneficios del aprendizaje de la investigación en pregrado y las oportunidades de presentar los resultados de actividades de investigación en diferentes eventos de divulgación científica, como congresos.

La adquisición de competencias en investigación es fundamental para los estudiantes vinculados a procesos de investigación. Esto les permite desarrollar habilidades para trabajar con otros en investigación y obtener mejores resultados. Además, los ayuda a comprender textos científicos, buscar y recolectar datos, comunicarse efectivamente, redactar y publicar documentos científicos, entre otras habilidades importantes para su formación académica y su futuro rol como profesionales comprometidos con el desarrollo de la comunidad (Petrella & Jung, 2008). Los resultados de la investigación demuestran que conocer las actitudes de los estudiantes vinculados a procesos de investigación puede predecir su comportamiento y anticipar los enfoques que pueden beneficiar la mejora curricular.

Igualmente, desde niveles previos, fortalecer la disposición anterior a este contexto formativo.

La atención pedagógica desempeña un papel central en la educación, ya que busca lograr transformaciones totales o parciales y duraderas en las personas. Identificar las dimensiones de las actitudes de los estudiantes en los procesos de investigación en las instituciones educativas puede ser de gran utilidad para desarrollar un plan de formación efectivo que se ajuste a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a través de los grupos de investigación en pregrado virtual. En este sentido, los estudios realizados por Feldman et al. (2013) respaldan la idea de que los estudiantes aprenden a investigar a través de su participación en grupos de investigación. En particular, los recursos pedagógicos, como un plan de trabajo, podrían convertirse en un referente para la comunidad académica, científica y otras partes interesadas que guían la formación en investigación en pregrado a través del grupo de investigación.

En resumen, los resultados de la investigación demuestran que la implementación de estrategias pedagógicas de formación en investigación en modalidad virtual a través de grupos de investigación puede generar actitudes positivas hacia la investigación formativa en los estudiantes. Estas actitudes, a su vez, pueden promover el desarrollo de habilidades y competencias en investigación, que son esenciales para el futuro rol de los estudiantes como profesionales comprometidos con el desarrollo de la comunidad. Además, identificar las actitudes de los estudiantes involucrados en procesos de investigación puede ser de gran utilidad para diseñar un plan de formación efectivo que responda a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y servir como referencia para la comunidad académica y científica. Desde estas perspectivas, los estudios de Thompson et al. (2016), Linn et al. (2015), Lunsford et al. (2017) y Walkington (2015) discuten y respaldan los aspectos relacionados con la estrategia pedagógica utilizada en la investigación universitaria. En este sentido, se destaca la importancia de que la estrategia sea formulada por el docente investigador, quien, a través de su tutoría, logra desarrollar las habilidades necesarias para el éxito de la investigación en un entorno de aprendizaje virtual.

Contribución de autores

Conceptualización: M.M.; metodología: A.G.; *software*: A.G.; validación: A.G.; análisis formal: A.G.; investigación: M.M.; recursos: M.M.; curaduría de datos: A.G.; escritura (borrador original): M.M.; escritura (revisión y edición): M.M.; supervisión: A.G.; administración del proyecto: M.M.

6 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre León, C. A., García-Noguera, L. J. C., García Gutiérrez, Z. del P., & Rodríguez Amórtegui, E. D. (2020). La mediación virtual un espacio propicio para la formación en investigación en la educación superior. *IyD*, 7(2), 74-88. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.7.2.2020.74-88>
- Aldana, G. M., Babativa, D. A., Caraballo, G. J., & Rey, C. A. (2019). Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN): Evaluación de sus propiedades psicométricas en una muestra colombiana. *CES Psicología*, 13(1), 89-103. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.6>
- Aldana, G. M., Caraballo, G. J., & Babativa, D. A. (2016). Escala para Medir Actitudes hacia la Investigación (EACIN): Validación de contenido y confiabilidad. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 8(2), 104-121. <https://acortar.link/lqIp1j>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798-884). Clark University Press.
- Almagia, E. B. (1998). *Psicología social*. Universidad de Concepción.
- Barker, E., & Gibson, C. (2022). Dissemination in Undergraduate Research: Challenges and Opportunities. En H. Mieg, E. Ambos, A. Brew, D. Galli, y J. Lehmann (Eds.), *The Cambridge Handbook of Undergraduate Research* (pp. 172-182). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108869508.022>
- Bogoya-Ardila, P. A., & Martínez-Daza, M. A. (2022). Herramientas cognitivas: una guía para desarrollar habilidades investigativas en un entorno virtual. En C. Grillo Torres y A. Guzmán Rincón (Eds.), *El arte de investigar: experiencia desde los semilleros de investigación*, (pp. 12-17). Ediciones SUMA. <https://r.issu.edu.do/yH>
- Cantú, I. A., Medina, A., & Martínez, F. A. (2019). Semillero de investigación: Estrategia educativa para promover la innovación tecnológica. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.505>
- Cedeño, G., & Murillo Moreira, J. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Rebuso*, 4(1), 119-127. <https://acortar.link/zke2Nn>
- Céspedes, N., & Zambrano, L. (2018). Tendencias, tensiones y transformaciones en los procesos de investigación en educación a distancia. *Revista Educación*, 43(1), 345-363. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29042>
- Cortes, J., Fonseca, D., Ocampo, N., & Martínez, M. (2021). Aprendizaje en línea: metodologías colaborativas para desarrollar competencias en la formación en investigación. En *Re-educando: miradas y saberes en contextos educativos* (pp. 237-261). Ediciones SUMA. <https://r.issu.edu.do/6h>
- Cuadras, C. M. (2019). Nuevos métodos multivariantes. CMC Ediciones.

- Díaz, M., & Cardoza, M. A. (2021). Habilidades y actitudes investigativas en estudiantes de maestría en Educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(Especial 6), 410-425. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.25>
- El Azhari, M. (2017). Functional continuity of unital $B_{\{0\}}$ -algebras with orthogonal bases. *Matematiche*, 72(1), 97-102. <https://doi.org/10.4418/2017.72.1.7>
- Feldman, A., Divoll, K. A., & Rogan-Klyve, A. (2013). Becoming researchers: The participation of undergraduate and graduate students in scientific research groups. *Science Education*, 97(2), 218-243. <https://doi.org/10.1002/sce.21051>
- Gaona, L. L., Aguilera, G., & Nahuat, J. J. (2020). Metodología para sistematizar experiencias en la gestión del conocimiento. *Repositorio de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 13, 1452-163. <https://riico.net/index.php/riico/article/view/1862>
- García-Chitiva, M., & Suárez-Guerrero, C. (2019). Estado de la investigación sobre la colaboración en entornos virtuales de aprendizaje. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 56, 169-191. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.09>
- Garza, J. P., Gordillo, N. F., Cardona, L., & Lara, J. A. (2021). Modelo de gestión del conocimiento para grupo de investigación: requisitos académicos y administrativos. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 159-167. <https://acortar.link/ZS7F6H>
- González, L. M. (2022). *Producción científica en la formación académica*. Repositorio Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/59506>
- Guió-Valencia, N., Sánchez-Sosa, M. E., Sánchez-Sosa, R. M., & Martínez-Daza, M. A. (2022). Recursos educativos digitales abiertos en la formación para la investigación en línea. Introducción. *El arte de investigar: experiencia desde los grupos de investigación* (pp. 5-12). Ediciones SUMMA. <https://r.issu.edu.do/yH>
- Gutiérrez, J. K. R., & Velasco, N. Y. G. (2017). Redes de coautoría como herramienta de evaluación de la producción científica de los grupos de investigación. *Revista General de Información y Documentación*, 27(2), 279-297. <https://doi.org/10.5209/RGID.58204>
- Higuita Gutiérrez, L. F., Piedrahita Arenas, L., & Cardona Arias, J. A. (2018). Evaluación de impacto de la Investigación Formativa en Microbiología en una Universidad Pública de Medellín, Colombia. *Archivos de Medicina*, 14(4), <http://hdl.handle.net/20.500.12494/16100>
- Hu, S., Kuh, G. D., & Gayles, J. G. (2007). Involucrar a los estudiantes de pregrado en actividades de investigación: ¿las universidades de investigación están haciendo un mejor trabajo? *Educación Superior Innovadora*, 32(3), 167-177. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9043-y>

- Linn, M. C., Palmer, E., Baranger, A., Gerard, E., & Stone, E. (2015). Undergraduate research experiences: Impacts and opportunities. *Science*, 347(6222), 1261757-1261757. Doi:10.1126/ciencia.1261757
- Lunsford, L. G., Crisp, G., Dolan, E. L., & Wuetherick, B. (2017). Mentoring in higher education. *The SAGE handbook of mentoring*, 20, 316-334. <https://r.issu.edu.do/wP>
- Martín Baró, I. (1983). *Acción e ideología: Psicología social desde Centroamérica*. Editorial Universitaria.
- Martínez Daza, M. A. (2019). Aprendizaje y retos para la apropiación e implementación de la investigación en programas de educación virtual: Caso Fundación Universitaria del Área Andina. *Innovación Docente e Investigación en Ciencias, Ingeniería Arquitectura* (pp. 257-270). Dykinson.
- Martínez Daza, M. A., & Guzmán Rincón, A. (2019). Aprendizajes y retos para la apropiación e implementación de la investigación en programas de educación virtual: Caso Fundación Universitaria del Área Andina. V Foro Bienal Iberoamericano de Estudios del Desarrollo, organizado por la RIED y la Universidad Autónoma de Colombia (FUAC). <https://acortar.link/7CIIpt>
- Martínez, A., Moreno, E., Cifuentes, M., & Martínez, M. (2021). La tutoría: estrategia pedagógica del aprendizaje en investigación y trabajo colaborativo virtual. En *Re-educando: miradas y saberes en contextos educativos* (pp. 91-124). Corporación Universitaria de Asturias. <https://r.issu.edu.do/6h>
- Martínez, N. M. S., Linares, S. L. B., & Daza, B. C. O. (2018). Gestión para el conocimiento en semilleros de investigación de la Universidad de la Guajira, Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 6(9), 79-90. <https://r.issu.edu.do/BF>
- Martínez-Daza, M. A. (2022). Semilleros de investigación en modalidad virtual. Estrategia pedagógica: De la gestión a la comunicación y divulgación científica. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 11(6), 1-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3891>
- Marques Moreira, J. A., Lima Santana e Santana, C., & González Bengoechea, A. (2019). Enseñanza y aprendizaje en redes sociales digitales: el caso Mathgurl en YouTube. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (50), 107-127. <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.107-127>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación [Minciencias]. (2021). *Convocatoria Nacional para el reconocimiento y la medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación para el reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación - 2021*. Minciencias. <https://acortar.link/ka1zGY>
- Paredes, I. M., & Yopez, L. (2018). Desarrollo de competencias investigativas en los estudios de posgrado. *Congreso de Ciencia y Tecnología ESPE*, 13(1). <https://doi.org/10.24133/cctespe.v13i1.724>
- Petrella, J. K., & Jung, A. P. (2008). Undergraduate research: Importance, benefits, and challenges. *International journal of exercise science*, 1(3), 91-95. <https://r.issu.edu.do/3F>

- Rincón, A. G., & Martínez, M. A. (2021). TPACK para la formación investigativa e investigación formativa en programas de modalidad virtual. *Crescendo*, 12, 55-69. <https://acortar.link/vWW6hS>
- Roa, S. (2021). Cómo enfrentar el dilema de volver a la presencialidad. *Vivir Bien*. <https://acortar.link/IGc7un>
- Rodríguez Vargas, M. C., Alcázar Aguilar, O. O., Gil Cueva, S. L., Garay Argandoña, R., & Hernández, R. M. (2020). Semilleros de investigadores para el desarrollo de competencias investigativas en las universidades. *Revista Internacional de Criminología y Sociología*, 9, 961-967. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.101>
- Romaní-Romaní, F., & Gutiérrez, C. (2022). Experiencia, actitudes y percepciones hacia la investigación formativa en estudiantes de Medicina en el contexto de una estrategia curricular de formación de competencias para investigación. *Educación Médica*, 23(3), 100745. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2022.100745>
- Romero, P. (2021). Estilos de enseñanza en ambientes educativos de carácter técnico y tecnológico. En F. Gutiérrez & J. E. Suárez (Eds.), *Re-educando: miradas y saberes en contextos educativos* (pp. 193-211). Ediciones SUMA. <https://r.issu.edu.do/6h>
- Smit, J. P., & Hessels, L. K. (2021). The production of scientific and societal value in research evaluation: A review of societal impact assessment methods. *Research Evaluation*, 30(3), 323-335. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvab002>
- Thompson, J. J., Conaway, E., & Dolan, E. L. (2016). Undergraduate students' development of social, cultural, and human capital in a networked research experience. *Cultural Studies of Science Education*, 11, 959-990. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9628-6>
- Torres, A. A., González, M. L. G., López, F. P., & Arroyo, J. C. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240023. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240023>
- Walkington, H. (2015). *Students as researchers: Supporting undergraduate research in the disciplines in higher education*. The Higher Education Academy. <https://acortar.link/Kb2C9k>
- Walkington, H., Hill, J., & Kneale, P. E. (2017). Reciprocal elucidation: a student-led pedagogy in multidisciplinary undergraduate research conferences. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 416-429. <https://r.issu.edu.do/BX>



POLÍTICA EDITORIAL /
EDITORIAL POLICY

Política Editorial / *Editorial Policy*

Enfoque y alcance

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* (RECIE) es la revista académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). La publicación inició en 2016 bajo el nombre de Revista del Salomé. Revista Dominicana de Educación (primera época). La revista es editada por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, institución estatal de República Dominicana responsable de la formación de los docentes requeridos por el sistema educativo dominicano.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* publica artículos académicos sobre formación docente, diseño curricular, diagnóstico educativo, políticas educativas nacionales e internacionales, procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en entornos de vulnerabilidad. Pretende contribuir al desarrollo de las teorías y de las soluciones a problemas educativos de la región caribeña y de otros espacios geográficos. Investigadores y profesionales de la educación tienen a su disposición esta herramienta para dar a conocer sus trabajos de investigación educativa.

La revista tiene como propósitos:

1. Fomentar la discusión de las ideas en materia de investigación educativa.
2. Promover el pensamiento crítico y las técnicas metodológicas apropiadas para el abordaje de los temas educativos.
3. Difundir artículos internacionales y nacionales originales que tracen nuevas pautas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Responder a las necesidades y experiencias educativas de los docentes que trabajen con poblaciones de estudiantes en áreas marginales.

Focus and Scope

The *Caribbean Journal of Educational Research*, RECIE (Acronym in Spanish) is the academic journal of the Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). The publication began in 2016 under the name of Journal of Salomé. Dominican Journal of Education (first epoch). The Journal is edited by the Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, a state institution of the Dominican Republic responsible for the training of teachers required by the Dominican education system.

The *Caribbean Journal of Educational Research* publishes academic articles on teachers training, curricular design, educational diagnosis, national and international educational policies, effective learning and teaching methods in vulnerable environments. It aims to contribute to the development of theories and solutions to educational problems in the Caribbean region and other geographic areas. Researchers and education professionals have at their disposal this tool to publicize their educational research work.

The journal has as purpose, to:

1. Encourage discussion of ideas in educational research.
2. Promote critical thinking and appropriate methodological techniques for addressing educational issues.
3. Disseminate original international and national articles that outline new guidelines on teaching and learning processes.
4. Respond to the educational needs and experiences of teachers who work with student populations in marginal areas.

5. Favorecer enfoques multidisciplinarios que den respuestas novedosas a la forma en que las personas aprenden.
6. Difundir artículos relacionados con la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y de las humanidades, por medio de un enfoque multi y transdisciplinario, tomando en cuenta el uso adecuado de las tecnologías.

En cada año se publican dos números (enero y julio) y en cada número se publican 10 artículos. Se recomienda que los autores antes de enviar su contribución lean atentamente esta política editorial y las normas para autores. El envío, el procesamiento de los textos y su edición son gratuitos.

Se admiten artículos en español, inglés, francés y portugués.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* se publica cumpliendo rigurosas prácticas editoriales de indexación, entre ellas la presentación de resúmenes (abstracts) y palabras clave (keywords) en español e inglés.

Los trabajos publicados son identificados mediante Digital Object Identifier System (DOI).

Política de revisión por pares

Los artículos serán revisados mediante el sistema de evaluación externa por pares en la modalidad de doble ciego; en caso de discrepancia se recurrirá a una tercera revisión. Con el fin de garantizar la máxima objetividad y coherencia en el proceso de evaluación, el texto presentado no debe hacer visible ni consignar elementos que permitan la identificación de sus autores. La decisión final sobre su publicación la toman el director de la revista y el editor en virtud del dictamen recibido. De este modo, el resultado de la evaluación tendrá como único elemento de valoración de la calidad intelectual, la relevancia científica y académica del texto.

5. Encourage multidisciplinary approaches that give new answers to the way people learn.
6. Disseminate articles related to innovation in the teaching and learning of sciences and humanities, through a multi-transdisciplinary approach, taking into account the appropriate use of technologies.

Two issues are published each year (January and July) and 10 articles are published in each issue. It is recommended that authors carefully read this editorial policy and the rules for authors before submitting their contribution. The sending and processing of the texts and their edition are free.

Articles are accepted in Spanish, English, French and Portuguese.

Caribbean Journal of Educational Research is published complying with rigorous editorial indexation practices, including the presentation of abstracts and keywords in Spanish and English.

The published works are identified by Digital Object Identifier System (DOI).

Peer review policy

The articles will be reviewed through the system of external evaluation in pairs in the double-blind modality; in case of discrepancy, a third review will be applied. In order to ensure maximum objectivity and consistency in the evaluation process, the the submitted text should not include or consign elements that allow the identification of its authors. The final decision on its publication is taken by the editor of the journal and the publisher according to the opinion received. This way, the result of the evaluation will have as sole element of assessment of intellectual quality, the scientific and academic relevance of the text.

Procedimiento de revisión por pares:

1. Recepción del artículo y preevaluación por parte del equipo editorial que considerará la pertinencia o relevancia de la información científica presentada y su adecuación a los propósitos de esta revista.
2. Los autores recibirán una comunicación en torno a preevaluación del texto enviado y la revisión de los aspectos formales y su adecuación a la política editorial de esta revista, en un plazo no mayor a 30 días.
3. Evaluación por expertos en la modalidad de doble ciego, en un plazo aproximado de 30 días.
4. Comunicación a los autores del dictamen de los evaluadores, en un plazo no superior a tres meses.

Los autores de los trabajos aceptados para su publicación cederán los derechos de impresión y de reproducción.

La responsabilidad sobre las opiniones e implicaciones de los puntos de vista es de los autores, no de esta publicación como tal.

Política de redes sociales

Cada autor con artículo aceptado elaborará un video que no exceda los dos minutos de duración, en la cual narrará una anécdota ocurrida durante la ejecución de la investigación. De igual manera se comprometerá con la difusión del artículo publicado a través de su lista de contactos de correo, redes sociales (Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram...), repositorios institucionales, redes sociales científicas (ResearchGate, Academia.edu), entre otros medios; mediante el enlace de nuestra revista (<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>) para aumentar lectoría, citación e impacto.

Políticas de acceso abierto

Esta revista se suma al movimiento de libre acceso a la información bajo el principio de que cuando el

Peer review procedure:

1. Reception of the article and pre-evaluation by the editorial team considering the relevance of the submitted scientific information and its adaptation to the purposes of this journal.
2. The authors will receive a communication regarding the pre-evaluation of the submitted text and the review of the formal aspects and their adaptation to the editorial policy of this journal, within a period no longer than 30 days.
3. Evaluation by experts in the double-blind modality, in a period of approximately 30 days.
4. Communication to the authors of the opinion of the evaluators, within a period not exceeding three months

The authors of the texts accepted for publication will grant printing and reproduction rights.

The responsibility for the opinions and implications of the points of view lie on the authors, not with this publication as such.

Social Networking Policy

Each author with an accepted article will produce a video not exceeding two minutes in length, in which an anecdote will be narrated that occurred during the execution of the investigation. Likewise, they will commit to disseminate the published article through their mailing list, social networks (Facebook, Twitter, LinkedIn...), institutional repositories, scientific social networks (ResearchGate, Academia.edu), among other means; using a link from our journal (<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>) to increase reading, citation and impact.

Open access policy

This journal joins the free information access movement, whose principle states that when people find the investigation, free of charge

público encuentra la investigación disponible y de forma gratuita, se favorece un mayor intercambio de conocimiento a escala global y bajo el criterio de que el conocimiento es un bien común.

Esto significa que, aunque el usuario puede copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, deberá otorgar el crédito correspondiente a la fuente original y a la persona responsable de su autoría; no debe usar el material con fines comerciales y, si remezcla, transforma o construye sobre el material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

Hasta 2023 (Vol. 7, núm. 1), los artículos se publicaron bajo una licencia BY-NC-ND. A partir de 2023 (Vol. 7, núm. 2), los artículos se publican bajo una licencia BY-NC-SA.



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Política de preservación de archivos

RECIE cuenta con los siguientes medios de preservación de archivos:

Esta revista utiliza los servicios LOCKSS y CLOCKSS para almacenar y distribuir contenido en bibliotecas colaboradoras y permite que estas creen archivos para fines de conservación y restauración.

1. **De forma interna**, cuenta con almacenamiento en discos duros externos que realizan copia de respaldo todas las semanas.
2. **De forma externa**, utiliza repositorios internacionales como REDIB y CLASE.

and available, a greater exchange of knowledge is favored globally, under the criteria of knowledge being a common good.

This means that the user can copy and redistribute the material in any medium or format, must grant the corresponding credit to the original source and the person in charge of its authorship; you may not use the material for commercial purposes, and if it is information about the material, you must distribute your contributions under the same license as the original.

Until 2023 (Vol. 7, no. 1), articles were published under a BY-NC-ND license. From 2023 (Vol. 7, no. 2), articles are published under a BY-NC-SA license.



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International.

Archive preservation policy

RECIE has the following means of file preservation:

This journal uses LOCKSS and CLOCKSS services to store and distribute content in collaborating libraries.

1. **Internally**, its contents are stored on external hard drives that back up every week.
2. **Externally**, it uses international repositories such as REDIB and CLASS.

Likewise, all articles (in PDF format) of the journal are deposited in Academia.edu.

De igual modo, todos los artículos (en formato PDF) de la revista se encuentran depositados en Academia.edu.

Legibilidad en las máquinas y la interoperabilidad

Los artículos completos, sus metadatos y citas se pueden localizar y descargar a través de los motores de búsqueda de contenidos y literatura científico-académica. Además, nuestro sistema de gestión editorial permite la interoperabilidad bajo el protocolo de código y datos abiertos OAI-PMH. (<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/oai>)

Declaración de privacidad

La identidad de los autores y su contribución serán preservadas por el equipo editorial y el comité científico, si el artículo es rechazado.

Los artículos que se encuentren en proceso de revisión/evaluación no serán compartidos hasta que sean publicados. La información no será utilizada para ningún fin personal, por lo que tendrá carácter confidencial.

Los datos personales se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta Revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito, persona o institución.

Políticas de ética

Política de ética para los autores

Los autores garantizan que el trabajo presentado es original y no contiene extractos de otros autores, ni fragmentos de obras publicadas. Por otra parte, los autores dan fe de la veracidad de los datos, a saber, que los datos empíricos no han sido alterados para verificar la hipótesis.

Los autores garantizan que se han organizado de acuerdo con su nivel de responsabilidad y sus respectivas funciones.

Machine-readable interoperability

The complete articles, their metadata and citations can be located and downloaded through the content and scientific-academic literature search engines. In addition, our editorial management system allows interoperability under the OAI-PMH open source and open data protocol. (<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/oai>)

Privacy Statement

The author's identity and contribution will be preserved by the Consejo Editorial and Comité Científico, in case the article is rejected.

The articles while being revised/evaluated will not be shared until they are published. The information will not be used for any personal purpose, so it will be confidential.

Personal data will be used exclusively for the purposes declared by this Journal and will not be available for any other purpose, person or institution.

Ethics policy

Ethics policy for authors

The authors guarantee that the presented work is original and that it does not contain extracts from other authors, nor fragments of published works. On the other hand, the authors guarantee the veracity of the data as well, taken that the empirical data have not been altered to verify the hypothesis.

The authors guarantee that they have been organized according to their level of responsibility and their respective functions.

All authors accept responsibility to what they have written and what was said in the published text.

Todos los autores aceptan la responsabilidad de lo que han escrito y de lo dicho en el texto publicado.

Política de derechos de autor

Los autores conservarán sus derechos de autoría y otorgarán a la revista el derecho de primera publicación de su obra, la cual estará simultáneamente sujeta a la Licencia de Reconocimiento de Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA). Esta licencia permite a terceros adaptar y construir a partir del trabajo publicado con fines no comerciales, siempre y cuando brinden el crédito adecuado y distribuyan sus contribuciones bajo la misma licencia.

Los autores tendrán la libertad de compartir sus trabajos en repositorios personales o institucionales, así como en sus sitios web personales, después de su primera publicación en esta revista. Ello con el fin de maximizar la visibilidad y el impacto del trabajo publicado.

Política de ética para los evaluadores

Los evaluadores de cada número:

1. Actuarán bajo los criterios de competencia, confidencialidad, imparcialidad y honestidad, diligencia, respeto y cortesía.
2. Se comprometen en llevar a cabo una revisión crítica, honesta, constructiva y objetiva tanto de la calidad científica como de la calidad literaria de la obra.
3. Cumplirán el plazo establecido para la revisión de los trabajos.
4. Revisarán artículos siempre que sean competentes en la materia y que no exista conflictos de intereses.
5. Los revisores se comprometen a comunicar a los editores si el texto recibido ha sido publicado anteriormente, si tienen conocimiento del mismo por otro medio diferente a la *Revista Caribeña de Investigación Educativa*.

Copyright policy

Authors will retain their authorship rights and grant the journal the right of first publication of their work, which will simultaneously be subject to the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA). This license allows third parties to adapt and build upon the published work for non commercial purposes, as long as they provide proper credit and distribute their contributions under the same license.

Authors will be free to share their work in personal or institutional repositories, as well as on their personal websites, after its first publication in this journal. This is in order to maximize the visibility and impact of the published work.

Ethics policy for evaluators

The evaluators of each number:

1. Will act under the criteria of competence, confidentiality, impartiality and honesty, diligence, respect and courtesy.
2. They undertake to carry out a critical, honest, constructive and objective review of both the scientific quality and the literary quality of the work.
3. They will meet the deadline established for the review of the works.
4. Will review articles provided they are competent in the subject and that there are no conflicts of interest.
5. The reviewers commit to inform the editors if the text received has been previously published, if they have knowledge of it, and if they have information of it by any other mean than the journal

In order to achieve a practice of transparency, the Journal publishes statistics regarding the collaborating reviewers in real time.

Para lograr una práctica de transparencia, la revista publica estadísticas de los revisores que colaboran, en tiempo real.

Código de ética equipo editorial

El consejo editorial se compromete a mantener la confidencialidad de las contribuciones de sus autores y sus revisores, de tal manera que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso editorial.

Los editores son responsables del cumplimiento de los plazos de revisión y publicación de los trabajos aceptados, para garantizar la rápida difusión de sus resultados.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* se adhiere a las normas del Comité de Ética de Publicación (COPE, Comité on Publication Ethics por sus siglas en inglés). Para más información: <http://publicationethics.org/>

Procedimiento sobre acusaciones de mala conducta

Cuando se identifica una mala conducta científica o se plantean preocupaciones sobre la integridad de un artículo enviado o publicado se cumplirá el siguiente procedimiento:

1. Cualquier alegación de posible mala conducta científica se debe informar al correo oficial de la revista: recie@isfodosu.edu.do
2. El editor comunicará por escrito al autor de correspondencia que se ha presentado una acusación de mala conducta del artículo, y proporcionará detalles sobre la acusación y mantendrá la confidencialidad de la fuente.
3. Si no se logra contactar con el autor de correspondencia, el editor se comunicará con los coautores. Si no se obtiene respuesta de los coautores, se contactará a sus autoridades institucionales. Si finalmente no se obtiene respuesta de ninguna

Editorial Team Code of Ethics

The Consejo Editorial commits to maintain the confidentiality of contributions, their authors and their reviewers, in such a way that anonymity preserves the intellectual integrity of the entire editorial process.

The editors are responsible for compliance with the deadlines for review and publication of accepted texts, to ensure the rapid dissemination of their results.

Caribbean Journal of Educational Research adheres to the standards of the Committee on Publication Ethics (COPE). For more information: <http://publicationethics.org/>

Procedure on allegations of misconduct

When scientific misconduct is identified or concerns are raised about the integrity of a submitted or published paper, the following procedure will be followed:

1. Any allegations of possible scientific misconduct should be reported to the journal's official mail address: recie@isfodosu.edu.do
2. The editor will communicate in writing to the corresponding author that an allegation of misconduct has been made regarding their paper, providing details of the allegation and maintaining the confidentiality of the source.
3. If the corresponding author cannot be contacted, the editor will contact the co-authors. If no response is obtained from the co-authors, their institutional authorities will be contacted. If no response is finally obtained from any of the parties, the editorial team will assume it as an unsatisfactory response.
4. The author has ten days to respond in writing to the accusation.

de las partes, el equipo editorial lo asumirá como respuesta no satisfactoria.

4. El autor tiene un plazo de diez días para responder por escrito a la acusación.
5. Si la respuesta del autor es satisfactoria, se pide disculpas al autor.
6. Si la respuesta no es satisfactoria, y se determina que ha ocurrido una mala conducta, se publicará una retractación del artículo en la página de la revista. Si aún no se ha publicado, se retira del proceso editorial.

Conflicto de intereses

Los autores de un artículo declararán por escrito si existe un posible conflicto de intereses.

Se deposita la confianza en los evaluadores para la consideración crítica de la contribución. Los evaluadores actuarán bajo los criterios de imparcialidad, objetividad, premura, confidencialidad, respeto y reconocimiento de las fuentes no citadas. Deberán trabajar solidariamente con la línea editorial trazada y declarar posibles conflictos de intereses.

Se exige a los revisores expertos comunicar si tienen posibles conflictos de intereses, mediante una declaración por escrito en cada caso.

Plagio y autoplagio

Los autores respetarán y reconocerán las fuentes de extracción de datos, figuras e información de manera explícita. Si el incumplimiento de esta norma se detectase durante el proceso de preevaluación o revisión, se desestimarán automáticamente la posibilidad de publicación del artículo y se comunicará al autor según los medios formales.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* cuenta con programa informático de prevención de plagio académico *Turnitin*, que es capaz de reconocer documentos no originales, e indicar su grado de similitud de la fuente. El equipo

5. If the author's response is satisfactory, an apology will be sent to the author.
6. If the response is not satisfactory, and it is determined that misconduct has occurred, a retraction of the paper will be published on the journal's website. If it has not yet been published, it'll be withdrawn from the editorial process.

Conflict of Interests

The authors of an article will declare in writing if there is a possible conflict of interest.

Trust is placed in the evaluators for critical consideration of the contribution. The evaluators will act under the criteria of impartiality, objectivity, urgency, confidentiality, respect and recognition of the sources not cited. They must work kindly with the traced editorial line and declare possible conflict of interest.

Expert reviewers are required to communicate if they have possible conflict of interest, by submitting a written statement in each case.

Anti-plagiarism

The authors will respect and recognize the sources of data extraction, figures and explicit information. If the breach of this rule is detected during the pre-evaluation or revision process, the possibility of publishing the article will be automatically rejected and the author will be informed through to the formal means.

Caribbean Journal of Educational Research has a "Turn it in" academic plagiarism prevention program, which is capable of recognizing non-original documents, indicating their degree of similarity to the source. The editorial team will submit the articles to this program during the pre-evaluation process.

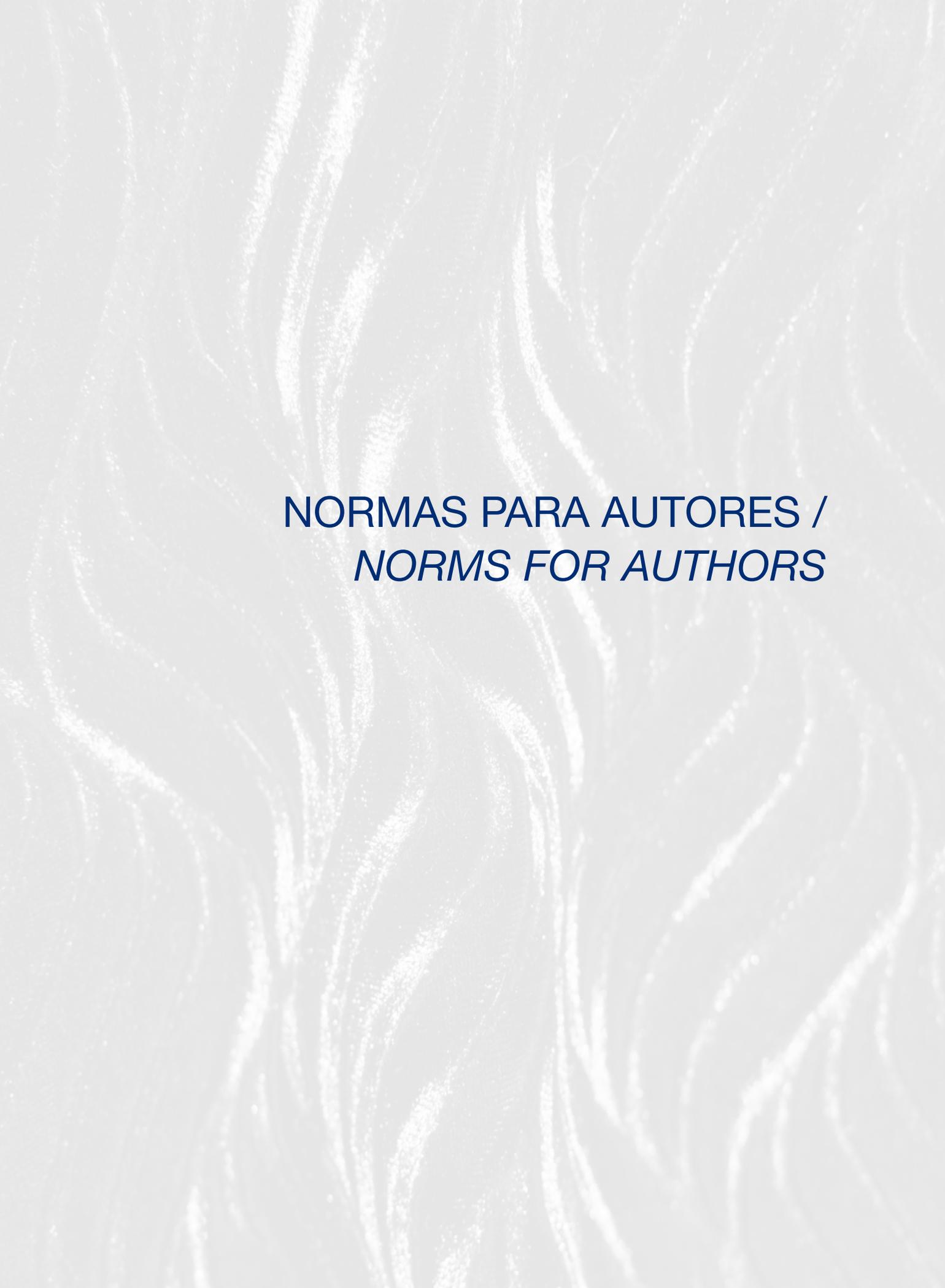
editorial someterá los artículos a este programa durante el proceso de preevaluación.

Política de tasas

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* no aplica tasas por procesamiento de los artículos (APC) y tanto la revisión como la publicación están libre de cargos para los autores. De igual manera, siguiendo los principios de Acceso Abierto, sus contenidos se distribuyen de manera gratuita y libre desde el mismo momento de la publicación, sin la aplicación de embargos, tasas u obligación de inscripción.

Fee policy

The *Caribbean Journal of Educational Research* does not apply article processing charges (APC) and both the review and publication are free of charge for authors. Likewise, following the principles of Open Access, its contents are distributed free and openly from the moment of publication, with no embargoes, fees or registration obligations.



NORMAS PARA AUTORES /
NORMS FOR AUTHORS

Normas para autores / Norms for authors

RECIE publica dos tipos de artículos:

1. Artículos de investigación: informes de investigaciones originales de carácter cuantitativo y cualitativo. Se incluyen análisis secundarios que ponen a prueba las hipótesis al presentar nuevos hallazgos. Su estructura textual debe contener estos elementos: Introducción, Revisión de la literatura, Método, Resultados, Discusión y Conclusiones, Referencias.
2. Artículos de revisión teórica: análisis de la literatura de un tema de investigación reciente y actual, que sirve de fundamento para estudios posteriores. La estructura interna de estos artículos puede variar según su contenido; sin embargo, se valorará relevancia, rigurosidad del proceso de revisión y abundante cantidad de obras citadas.

Todos los artículos deberán tener una extensión entre 4,000 y 8,000 palabras (incluidas tablas, figuras y referencias).

Los trabajos enviados a RECIE deberán tratar temas afines a la línea editorial. Deben ser inéditos y no enviados simultáneamente a otras revistas, ni estar siendo evaluados por otras revistas y/o editoriales; los autores son los responsables de su cumplimiento.

RECIE sugiere que cada manuscrito enviado no supere, preferiblemente, el límite de tres autores.

Todos los autores firmantes deben haber participado en la elaboración y/o proceso de investigación; de igual forma, aquellos que hayan participado en la elaboración del artículo deberán aparecer como autores.

Las contribuciones se enviarán a través del *Open Journal System* (OJS) disponible en el siguiente enlace: <https://revistas.isfodosu.edu.do>

The *Revista Caribeña de Investigación Educativa* (RECIE) publishes two types of articles:

1. Research articles: original research reports of a quantitative and qualitative nature. These include secondary analyses that test hypotheses by presenting new findings. Their textual structure must contain these elements: Introduction, Literature Review, Method, Results, Discussion and Conclusions, References.
2. Theoretical review articles: analysis of the literature on a recent and current research topic, which serves as a basis for further studies. The internal structure of these articles may vary according to their content, however, the relevance, thoroughness of the review process and the abundance of cited works will be assessed.

All articles should be between 4,000 and 8,000 words long (including tables, figures and references).

Papers sent to RECIE must deal with topics in accordance with the editorial line. They must be unpublished and must not be sent simultaneously to other journals, nor be being evaluated by other journals and/or publishers, being the authors responsible for their compliance.

RECIE suggests that each manuscript submitted should preferably not exceed the limit of three authors.

All signatory authors must have participated in the elaboration and/or research process; likewise, all those who have participated in the elaboration of the article must appear as authors.

Contributions will be sent through the *Open Journal System* (OJS) available at the following link: <https://revistas.isfodosu.edu.do>

Presentación de artículos

El artículo enviado a la plataforma de la revista estará desprovisto de los nombres de los autores y afiliación institucional, inclusive en las propiedades del documento Word. Toda la información de los autores deberá ser ingresada en la sección de metadatos de la plataforma, donde es obligatorio ingresar el ORCID de cada autor del artículo. Utilice el mismo prototipo de firma en todas las publicaciones. Se sugiere que sea nombre y apellido. Si el autor desea usar dos apellidos, se sugiere unirlos por medio de un guion.

El autor responsable leerá y aceptará la **Declaración de originalidad, conflicto de intereses y cesión de derechos de autor**, durante el proceso del envío en el OJS.

El autor presentará el artículo de acuerdo con las siguientes plantillas:

1. Artículos de investigación AQUÍ.
2. Artículo de revisión teórica AQUÍ.

Descargar en: <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/articletemplate>

Estructura del artículo

Título en español y en inglés: debe ser descriptivo, claro, breve y conciso. Se recomienda que contenga entre ocho y 18 palabras y que incluya palabras clave.

Resumen: no debe superar las 150 palabras. El resumen debe estar estructurado en: introducción (el problema y su justificación), objetivos, método (cómo se resolvió), resultados y Conclusiones (qué significa lo encontrado). El mismo resumen se debe traducir al inglés (*Abstract*).

Palabras clave: en español e inglés: debe contener de cuatro a 10 palabras clave ordenadas alfabéticamente y separadas por coma (Arial 10). Se sugiere consultar el Tesoro de la Unesco para seleccionar palabras clave del artículo, y el Tesoro ERIC.

Articles presentation

The article sent to the Journal's platform will be devoid of the authors' names and institutional affiliation, including in the properties of the Word document. All the information of the authors must be entered in the metadata section of the platform; where it is mandatory to enter the ORCID of each author of the article. Use the same prototype signature on all publications. If the author wishes to use two surnames, it is suggested that they be joined by a dash.

The responsible author will read and accept the **Declaration of Originality, Conflict of Interest and Assignment of Copyright**, during the submission process in the OJS.

The author will submit the article according to the following templates:

1. Research articles HERE.
2. Theoretical review articles: HERE.

Download: <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/articletemplate>

Article Structure

Title: Should be descriptive, clear, brief and concise. It is recommended that it contains between 8 and 18 words and to include keywords.

Abstract: Should be no longer than 150 words. The abstract must be structured in: Introduction (the problem and its justification), Objectives, Method (how it was solved), Results and Conclusions (what is the meaning of the findings). The same abstract should be translated into Spanish (Resumen).

Keywords: it must contain four to 10 keywords, alphabetically organized and separated by commas (Arial 10). It is suggested to consult the Unesco Thesaurus to select keywords for the article and the ERIC Thesaurus.

Introduction: it is the general presentation of the article, importance, origin, objectives, scope and methodology. The introduction should not

Introducción: es la presentación general del artículo, importancia, origen, objetivos, alcance y metodología. La introducción no deberá anticipar conclusiones, dado que las mismas se presentarán al final.

Revisión de la literatura: debe contener una relación directa y relacionada con el problema de investigación en diferentes contextos geográficos, e indicar qué se ha estudiado en específico, cómo se ha hecho y qué resultados se han encontrado. Si no lo amerita, es conveniente evitar hacer un recuento histórico exhaustivo.

La revisión de la literatura debe ser actual, preferiblemente de trabajos publicados en los últimos cinco años, indexados en bases de datos de calidad, tanto nacionales, como internacionales.

Método: se describirán de manera detallada las estrategias, técnicas y herramientas de investigación científica. Es decir, se describirá cómo se realizó el estudio, incluidas las definiciones conceptuales y operacionales de las variables empleadas. La descripción completa de los métodos utilizados permite al lector evaluar si la metodología es apropiada, así como la confiabilidad y validez de los resultados.

Resultados: se resumirán los datos recopilados y el análisis de los datos más relevantes, sin interpretar ni hacer juicios de valor. Se presentarán incluso los resultados que van en contra de lo esperado. Si los resultados son fruto de una investigación empírica, se podrán exponer en figuras y/o tablas, las más relevantes del estudio, evitando la redundancia. Es necesario que cada diagrama, gráfico o figura contenga su leyenda o atribución intelectual.

Discusión y conclusiones: examen, interpretación y clasificación de los resultados, que relacionan las propias observaciones con otros estudios de interés similar. No deben repetirse los datos u otro material ya comentados en otros apartados. Se harán inferencias de los hallazgos y sus limitaciones; asimismo, se enlazarán las conclusiones con los objetivos del estudio, y se evitarán las afirmaciones gratuitas o falaces. Las

anticipate conclusions, as these will be presented at the end of the article.

Literature Review: empirical review containing a direct relationship and related to the research problem in different geographical contexts, indicating what has been specifically studied, how it has been done and what results have been found. If it does not merit it, it is advisable to avoid making an exhaustive historical account.

The literature review should be current, preferably of works published in the last five years and indexed in renowned national and international databases.

Method: strategies, techniques and tools for scientific research will be described in detail. In other words, it will describe how the study was conducted, including the conceptual and operational definitions of the variables used. The complete description of the methods used allows the reader to evaluate the appropriateness of the methodology, as well as the reliability and validity of the results.

Results: the data collected and the analysis of the most relevant data will be summarized, without interpreting or making value judgments. Even results that go against expectations will be presented. If the results are the findings of empirical research, they can be presented in figures and/or tables, avoiding redundancy. It is necessary that each diagram, graph or figure contains a legend or intellectual attribution.

Discussion and Conclusions: examination, interpretation and classification of the results, relating one's own observations to other studies of similar interest. Data or other material already discussed in other sections should not be repeated. Inferences will be made from the findings and their limitations, and conclusions will be linked to the objectives of the study, avoiding gratuitous or fallacious statements. Conclusions should be fully supported by the data and evidence from the research.

Acknowledgements and Recognition: it must be informed whether the research and/

conclusiones deben estar del todo sustentadas por los datos y las evidencias del trabajo.

Agradecimientos y reconocimientos: se debe comunicar si para realizar la investigación y/o publicación se contó con apoyo financiero y, en caso de considerarlo necesario, incluir una nota de agradecimiento con el código del proyecto e identificar al patrocinador.

Referencias bibliográficas: el texto presentado debe contener, como mínimo, 20 referencias bibliográficas para los artículos de investigación y 50 para los artículos de revisión teórica. Las referencias se deben ajustar al estilo de redacción declarado por *RECIE*. En los casos no abordados por la revista, se deberá consultar APA 7.^a edición.

Nunca se debe incluir bibliografía no citada en el texto.

Publicaciones periódicas

1. **Artículo de revista (un autor):** Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 691-708. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1294>
2. **Artículo de revista (varios autores: se nombran todos):** Smith, S. W., Smith, S. L., Pieper, K. M., Yoo, J. H., Ferrys, A. L., Downs, E., & Bowden, B. (2006). Altruism on American television: Examining the amount of, and context surrounding, acts of helping and sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>
3. **Artículo de revista (sin DOI):** Alonso, C., & Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6). <https://r.issu.edu.do/?l=12475F4m>

or publication was supported financially, and, if considered necessary, include a note of thanks with the project code and identification of the sponsor.

Bibliographical References: The text submitted must contain at least 20 bibliographic references for research articles and 50 bibliographic references for literature review articles. The references must conform to the writing style declared by *RECIE*. In cases not covered by the Journal, the APA 7th edition should be consulted.

Unquoted literature should never be included in the text.

Journal publications

1. **Article of a journal (one author):** Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 691-708. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1294>
2. **Article of a journal (several authors, all named):** Smith, S. W., Smith, S. L., Pieper, K. M., Yoo, J. H., Ferrys, A. L., Downs, E., & Bowden, B. (2006). Altruism on American television: Examining the amount of, and context surrounding, acts of helping and sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>
3. **Article of a journal (sin DOI):** Alonso, C., & Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6). <http://r.issu.edu.do/?l=12475F4m>

Libros y capítulos de libro

1. **Libro completo:** Abbott, I., Rathbone, M., & Whitehead, P. (2012). *Education policy*. SAGE.
2. **Capítulo de un libro:** Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic & M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). PREAL-CIDE.

Otras publicaciones

1. **Tesis doctoral:** Magro Gutiérrez, M. (2021). *Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado. Estudio comparado entre México y España* [Tesis Doctoral, Universidad Camilo José Cela]. <https://r.issu.edu.do/PI=12685SnS>

Es obligatorio la inclusión de los códigos DOI (*Digital Object Identifier* / Identificación de Objeto Digital), o número de identidad de algunos artículos. Los autores han de cuidar que el código mantenga su integridad (que no se corte en líneas diferentes).

Todos los URL de las referencias bibliográficas que sean largos deben ser acortados. Se sugiere utilizar los servicios del acortador de URL de RECIE <https://r.issu.edu.do/>.

Los DOI (*Digital Object Identifier*) no se acortan. Deben ir en el formato indicado, en toda su extensión: «<https://doi.org/>» o «<http://dx.doi.org/>». Es decir, el DOI debe ser un enlace que al ser activado («clicarlo o hacerle clic») lleve directamente a la publicación en línea.

Previo al número DOI no se incluirá la palabra «doi:» o «DOI:».

Books and book chapters

1. **Complete book:** Abbott, I., Rathbone, M., & Whitehead, P. (2012). *Education policy*. SAGE.
2. **Chapter of a book:** Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic & M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). PREAL-CIDE.

Other publications

1. **Doctoral thesis:** Magro Gutiérrez, M. (2021). *Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado. Estudio comparado entre México y España* [Tesis Doctoral, Universidad Camilo José Cela]. <https://r.issu.edu.do/PI=12685SnS>

The inclusion of DOI (Digital Object Identifier) codes, or identity numbers for some items, is mandatory. The authors must take care that the code maintains its integrity (that it is not cut in different lines).

All URL of long references should be shortened. It is suggested to use the services of the RECIE URL shortener <http://r.issu.edu.do/>.

DOI (Digital Object Identifier) are not shortened. They should be in the indicated format, in full length: “<https://doi.org/>” or “<http://dx.doi.org/>”. In other words, the DOI must be a link that when clicked, leads directly to the online publication.

Before the DOI number, do not include the word “doi:” or “DOI:”.

Otras anotaciones bibliográficas

Las tablas: deben estar integradas al texto, pero estar diseñadas de manera que puedan comprenderse por separado. Estarán identificadas con números arábigos en el orden en que se indican en el texto y subtituladas con la descripción del contenido, sin utilizar letras sufijas. Se emplearán para clarificar puntos importantes.

Las figuras: deben ayudar sustancialmente a la inteligencia del texto. Deben estar incluidas en el documento Word (para referencia). Las imágenes deberán tener no menos de 300 dpi de resolución (se recomienda escanearlas). Se presentarán numeradas, según su orden de aparición en el texto, con números arábigos y subtituladas con la descripción abreviada de su contenido. Los tipos de figuras más comunes son: gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías. Se valorará la originalidad de la presentación gráfica de los resultados diseñados con programas profesionales tales como:

AwGraph (<https://rawgraphs.io/>);
 Plotly (<https://plot.ly/>);
 ChartGo (<https://www.chartgo.com/>);
 Online Chart Tool (<https://www.onlinechart-tool.com>).

Si se utiliza una tabla o una figura de una fuente protegida por derechos de autor, debe darse crédito al autor original y al titular de los derechos de autor, al pie de la tabla y la figura.

Las tablas y figuras deben ser presentadas en vectores y no en imágenes (a menos que sea un recurso facsímil).

Las tablas deberán enviarse en formato editable. Las figuras se adjuntarán como archivo complementario en el sistema OJS de la revista en formato .jpg, siguiendo la numeración establecida en el texto.

Other bibliographical annotations

Tables: must be integrated into the text but designed in such a way that they can be understood separately. They will be identified with Arabic numerals in the order in which they are mentioned in the text and subtitled with the description of the content, without using suffix letters. They will be used to clarify important points.

Figures: must substantially help the intelligence of the text. They must be included in the Word document (for reference). The most common types of figures are: graphs, diagrams, maps, drawings, photographs and images. Images should have at least 300 dpi resolution (scanning recommended). Figures will be presented numbered, according to their order of appearance in the text, with Arabic numerals and subtitled with the abbreviated description of their content. The originality of the graphic presentation of the results designed with professional programs such as:

AwGraph (<https://rawgraphs.io/>);
 Plotly (<https://plot.ly/>);
 ChartGo (<https://www.chartgo.com/>);
 Online Chart Tool (<https://www.onlinechart-tool.com>).

If a table or figure from a source protected by copyright is used, credit must be given to the original author and copyright holder, at the bottom of the table and/or figure.

Tables and figures must be presented in vectors and not in images (unless it is a facsimile resource).

Tables must be delivered in an editable format. The figures must also be attached as a complementary file in the Journal's OJS system in .jpg format, following the numbering established in the text.

Reglas edición texto RECIE

Título: el título del artículo en español se escribe todo en mayúsculas; para el título en inglés se escribe en mayúsculas solamente las palabras significativas. Los títulos y subtítulos no presentan punto final.

Tiempo verbal: todos los tiempos deben estar en presente de indicativo. De forma que se debe decir: los objetivos de la investigación «son» (no eran o serán); los resultados «indicán». Si se hace referencia a un acontecimiento histórico, se escribe en pretérito (esto es, en pretérito perfecto simple), por ejemplo: el 10 de diciembre de 1948 se aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Lenguaje inclusivo: la revista no impone un criterio en cuanto al lenguaje inclusivo o de género, pero recomienda evitar la escritura en masculino cuando exista una opción neutra (*el personal docente* en lugar de *los profesores, estudiantes* en lugar de *alumnos*). En todo caso, no se utilizarán recursos como los/las maestros/as, maestros(as), maestres, etc.

Repetición de palabras: cuando se trate de términos y conceptos específicos, no es necesario buscar sinónimos para evitar la repetición; al contrario, se recomienda usar siempre el mismo término.

Mayúsculas: se escriben con mayúscula inicial los nombres propios de personas, animales, lugares e instituciones; los seudónimos y los apodos; los dioses y figuras divinas; los números romanos; los períodos históricos y geológicos; las fechas históricas; las asignaturas académicas, los niveles educativos y las asignaturas; las épocas y los movimientos que marcaron historia; los nombres de documentos y los nombres de organismos internacionales que suelen abreviarse. Siempre se tildan las mayúsculas, de acuerdo con las normas ortográficas.

Dos puntos: salvo excepciones, después de dos puntos se escribe minúscula. Un caso excepcional es el subtítulo o explicitación del título

Rules for editing RECIE text

Title: the title of the article in Spanish is written entirely in capital letters; only the relevant words are written in capital letters for the title in English. The titles and subtitles do not have a full stop.

Verbe tenses: all the conjugated verbs must be in present tense. As such it should read: the objectives of the research “are” (were not or will be) or the results indicate... If reference is made to a historical event, it is written in the past tense, for example: The Universal Declaration of Human Rights was adopted on December 10, 1948.

Inclusive language: the journal does not impose a criterion for inclusive language or gender, but recommends avoiding writing in masculine when there is a neutral option (teachers instead of teachers, students instead of students). In any case, resources such as teachers, professors, etc. should not be used.

Repetition of words: when dealing with specific terms and concepts, it is not necessary to search for synonyms so as not to repeat them; on the contrary, it is recommended to always use the same term.

Capitalization: The names of people, animals, places and institutions are capitalized; pseudonyms and nicknames; gods and divine figures; Roman numbers; historical and geological periods; historical dates; chemical symbols; currency symbols; academic subjects, educational levels and courses; periods and movements that marked history; names of documents and names of international organizations that are usually abbreviated. Capital letters are always used, if appropriate according to the spelling rules.

Colon: with a few exceptions, lower case is used after a colon. An exceptional case is the subtitle or explanation of the title of a scientific article, which begins with a capital letter. In general, the two dots announce lists, explanations, examples

de un artículo científico, el cual comienza con mayúscula. Los dos puntos, en general, anuncian enumeraciones, explicaciones, ejemplos o información adicional que complementa y aclara el texto que los precede.

Las abreviaturas: solo deberán ser empleadas abreviaturas universalmente aceptadas. Si hay necesidad de abreviar algún término, noción o concepto, la primera vez se expondrá por completo, colocando entre paréntesis sus siglas. Luego, en lo sucesivo, solo se emplearán las siglas.

Siglas y acrónimos: los nombres de instituciones se escribirán tal como la institución lo publica. En cuanto al plural de las siglas, viene determinado por el artículo, no por la adición de una *s* (s), bien mayúscula, bien minúscula. Correcto es escribir «las TIC», no «las TICS» ni «las TICs»; «las ONG», no «las ONGS» ni «las ONGs».

Cursivas: las cursivas se usan para escribir palabras no castellanas, títulos de las publicaciones referidas en el artículo (libros y revistas), seudónimos. No se deben usar al mismo tiempo cursivas y comillas, ni cursivas y negritas. Si se quiere hacer énfasis en un término particular se emplearán únicamente las cursivas.

Los símbolos griegos no van en cursivas.

Subrayado: no se utilizará el subrayado en el texto, a menos que aparezca así en una cita literal tomada de otro texto.

Negritas: se reservarán para los capítulos y subcapítulos (p. ej.: **2. Revisión de la literatura / 2.1. Los enfoques de aprendizaje**), así como para las tablas y los figuras (p. ej.: **Tabla 1: / Figura 1**).

Tablas y figuras: en el texto se hará referencia a las tablas y figuras con letra inicial mayúscula (p. ej.: en la **T**abla 1, o en la **F**igura 1).

Comillas dobles (o inglesas): se usan para indicar citas textuales incorporadas en el texto. Cuando haya que insertar una cita dentro de la cita principal se emplearán las comillas simples.

or additional information that complements and clarifies the text that precedes them.

Abbreviation: only universally accepted abbreviations should be used. When a term frequently used in the text is to be shortened, the abbreviation must accompany the name in parentheses, the first time it appears. If there is a need to abbreviate any term, notion or concept, it will be fully explained the first time it appears, placing its acronym in parentheses. Then, from now on, only the acronym.

Acronyms: generally, the plural of the acronym is determined by the article, not by the addition of *s*, either upper or lower case.

Italics: italics are used to write non-English words, titles of publications referred to in the article (books and magazines), pseudonyms.

Neither italics and quotes nor italics and bold should be used at the same time; if emphasis is to be placed on a particular term, only italics should be used.

Greek symbols are not italicized.

Underlining: no underlining will be used in the text, unless it appears in a literal quotation taken from another text.

Bold: will be reserved for chapters and subchapters (e.g.: **2. Literature Review / 2.1 Learning approaches**) as well as for tables and figures (e.g. **Table 1: / Figure 1**).

Tables and figures: Tables and figures referred to in the text should begin with capital letters (e.g. in **T**able 1, or in **F**igure 1).

Double quotes: are used to indicate textual quotations incorporated in the text. When a quotation has to be inserted within the main quotation, single quotes are used.

Short quotations: To write short literal quotations of less than 40 words in the text, enclose the quotation in double quotes and, finally, indicate author, year and page of the quotation in the text.

Citas cortas: para escribir citas literales cortas de menos de 40 palabras en el texto encierre la cita en comillas dobles y luego indique autor, año y página de la cita en el texto.

Citas largas: cuando la cita literal es larga (más de 40 palabras), se colocará fuera del texto, sin comillas, con letra más pequeña y párrafo sangrado en ambos márgenes. Igualmente, al final, se ha de indicar autor, año y página de la cita en el texto.

Páginas: se deben indicar las páginas exactas de una cita. Para indicar varios números de páginas, se escribirá «pp.», no «p.» ni «p.p.». Cuando la cita corresponda a una página, se escribe «p.», (p. ej.: pp. 9-12; p. 9).

Números: en el texto (no en tablas, figuras y expresiones matemáticas) desde el número cero hasta el nueve se escriben con letras; los números sucesivos, con cifras o dígitos. Escriba la palabra en vez del número al comienzo de una oración.

Decimales: para indicar los decimales se usa punto, no coma, y los miles y millares se separan con una coma: 1,253,736.25. Si los valores estadísticos no superan la unidad, entonces el cero no se asienta; así, pues, no se escribe « $p < 0.005$ », sino « $p < .005$ ». Habrá espacio entre el estadístico, que siempre va en cursiva, a excepción de β y la cifra que refiere.

Períodos: en las décadas, los numerales que refieren cada decena van en singular. Lo correcto sería decir «los años sesenta» (no «los años sesentas»); también «los sesenta» y «los 60», pero no «los sesentas» ni «los 60's». Es importante precisar en el texto el siglo del que se trata, p. ej.: «los años sesenta del siglo XX».

Long quotations: when the literal quotation is long (more than 40 words), it will be placed outside the text, without quotes, with smaller print and indented paragraph in both margins. Similarly, at the end, the author, year and page of the quotation should be indicated in the text.

Pages: the exact pages of a quotation must be indicated. To indicate several page numbers, write “pp.”, not “p.” or “p.p.”. When the quotation corresponds to only one page, write “p.”, (eg.: pp. 9-12; p. 9).

Numbers: in the text (not in tables, figures and mathematical expressions), numbers from zero to nine are written with letters; successive numbers are written with numbers or digits. Use words instead of numerals at the start of a sentence.

Decimals: a period, not a comma, is used to indicate decimals, and thousands and thousands are separated by a comma: 1,253,736.25. In a statistical field, where the values do not exceed the unit, the zero is not settled, it is not written “ $p < 0.005$ ”, but “ $p < .005$ ”. There will be a space between the statistic, which is always in italics, except for β and the figure it refers to.

Periods: to write decades, the numerals that refer to each decade should be written in singular. It would be correct to say “the sixties” (not “the years sixties”); also “the sixties”, but not “the sixties” or “the 60's”. It is also important to specify the century in question: “the sixties in the 20th century,” “the sixties in the 19th century.”

RECIE

REVISTA CARIBEÑA DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) de República Dominicana es una institución de educación superior de carácter estatal y de servicio público, dedicada a la tarea fundamental de formar maestros.

El Instituto se propone ser un referente para la formación de profesionales de la enseñanza y ser reconocido por sus aportes a la transformación de la educación a escalas nacional y regional, a través de la investigación educativa y la promoción de programas, proyectos e iniciativas en su área de influencia.

