

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA



Programa de doctorado en “Psicología de la Educación y Desarrollo Humano”

TESIS DOCTORAL

**VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL VALOR SOCIAL
SUBJETIVO DE LA EDUCACIÓN CON ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO
EN LAS REGIONALES EDUCATIVAS 06, LA VEGA Y 10 SANTO DOMINGO EN
REPÚBLICA DOMINICANA.**

PRESENTADA POR

Ana Dilia Brisita Torres

DIRIGIDA POR

Dra. María Jesús Perales y Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá

Valencia – España – 2015

Universidad de Valencia

Universidad Autónoma de Santo Domingo



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA



Dedicatoria

Esta tesis está dedicada con mucho cariño y aprecio a mis hermanas, hermanos, sus hijas e hijos que con tanto cuidado y comprensión sobrellevaron mis ausencias entre ellos y ellas.

A la Institución Teresiana por comprender y acoger mi condición.

A las amigas y a los amigos por sus reclamos y espera.

Agradecimientos

Llevar a efecto esta búsqueda, ha generado en mí una experiencia que me ha permitido crecer y profundizar en un ámbito del conocimiento y de la educación esencial para el desarrollo de la tarea educativa hoy. Una educación fundamentada en el ser humano como totalidad, o sea, un ser humano que piensa, siente, actúa, convive, decide y trasciende, una concepción integral e integradora del ser humano. El Valor Social Subjetivo de la Educación. En el objeto del presente estudio. Esta dimensión del Valor Social de la Educación, potencia la experiencia subjetiva y afectiva de ensanchamiento del corazón, articula la racionalidad y la emocionalidad, le otorga sentido y significado al ser-hacer de los sujetos.

Me ha permitido entre otra cosas, observar y contemplar la realidad socioeducativa desde otra perspectiva, más compleja e integral, me ha llevado a incluir en mi horizonte de comprensión, una mirada de la realidad potencializada por la experiencia subjetiva y afectiva, generadora de expansión y felicidad. Hoy más que nunca se precisa de una práctica educativa nueva, capaz de provocar cambios, transformaciones en los contextos y en los sujetos que participan del acto educativo.

La experiencia generada, los encuentros suscitados, las personas implicadas a lo largo de este proceso, me mueven a su reconocimiento y profunda gratitud; porque en ocasiones, tienes la dicha de coincidir con personas que te ayudan a adquirir nuevos conocimientos y a profundizar en otros, te animan y contagian con su fortaleza, tenacidad y ternura. Este es mi caso. Y en tal sentido quiero expresar mis sentimientos de gratitud a Consuelo Cerviño. Gracias Consuelo, por todo tu aliento y apoyo. Mi profunda gratitud a Jesús Jornet y María Jesús Perales. Mi agradecimiento sincero a Carlos Sancho y demás del departamento MIDE, mi reconocimiento para cada una y uno de ustedes.

También quiero agradecer al equipo de profesionales de la educación que en el ámbito nacional e internacional colaboró conmigo de modo diverso, como expertos, comité de jueces, grupo de reflexión y de debate.

Y de manera muy especial agradezco profundamente la participación de las, los estudiantes de la educación secundaria en República Dominicana, personas que con tanta

amabilidad emitieron su opinión respecto al tema de estudio. Ellas y ellos dan razón y sentido a esta tesis.

Mi gratitud también, a los directivos de las distintas dependencias del Ministerio de Educación en Dominicana, quienes siempre mantuvieron una actitud de apertura y colaboración, ellas y ellos posibilitaron esta realización.

Gracias a tantas otras y otros que me ofrecieron su apoyo solidario.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	23
BLOQUE 1. MARCO TEÓRICO	31
CAPÍTULO 1: CONTEXTO SOCIAL Y EDUCACIÓN.....	35
1.1. Generalidades del contexto	35
1.2 Panorama en cifras. Indicadores de contexto 2010.....	39
1.3 Nivel Secundario de la educación dominicana. Espacio y objeto del presente estudio	46
1.3.1 Caracterización General del Nivel Secundario.....	46
1.3.2 Caracterización de los sujetos del Nivel Secundario	51
1.4 Resultados escolares en el nivel secundario en República Dominicana	52
1.4.1 Nivel Secundario – Modalidad General.....	52
1.4.2 Nivel Secundario-Modalidad Técnico-Profesional.....	55
CAPÍTULO 2 DERECHO A LA EDUCACIÓN	61
2.1 Sentido y significado de la educación.....	61
2.2 El derecho a la educación: Una construcción necesaria.....	63
2.3 Derecho a la educación: una mirada desde las perspectivas de diferentes informes.	66
CAPÍTULO: 3 EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN	71
3.1 A modo de introducción.....	71
3.2 Un acercamiento al Modelo de Cohesión Social	72
3.3 Valor Social de la Educación (VSE).....	78
3.3.1 Concepción objetiva del VSE.....	80
3.3.2 El VSE-Objetivo en el marco legal de la Educación Dominicana.....	82
3.3.3 Indicadores de VSE-Objetivo en el caso de República Dominicana.....	86
3.4 El Valor Social Subjetivo de la Educación	91
3.4.1 Valor Social Subjetivo de la Educación. Una aproximación a su sentido y significado.	91
3.4.2 Importancia del Valor Social Subjetivo de la Educación. Sus implicaciones en la educación..	94
3.4.3 Dimensiones del VSE-Subjetivo.	96
3.4.3.1 Dimensión A. Expectativas y metas educativas	97
3.4.3.2 Dimensión B. Justicia social y educación.....	101
3.4.3.3 Dimensión C. Valor intrínseco diferencial de la Educación.....	109
3.4.3.4 Dimensión D. Obstáculos y/o facilitadores del proceso educativo.....	114
3.5 Conclusiones	130
BLOQUE 2. ESTUDIO EMPÍRICO.....	135
CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN GENERAL Y VALIDACIÓN LÓGICA.....	139
4.1 Diseño y metodología del estudio	139
4.2 Validación lógica.....	148
4.2.1 Metodología.....	148
4.2.2 Objetivos.....	149
4.2.3 Validación del constructo	150
4.2.3.1 Grupo de estudio.....	150
4.2.3.1 Resultados.....	153
4.2.3.3 Análisis de resultados	159
4.2.4 Adaptación socio-cultural del instrumento de evaluación	160
CAPÍTULO 5. VALIDACIÓN MÉTRICA	167

5.1	Objetivos	167
5.2	Contexto, población y muestra.....	167
5.2.1	Contexto.....	167
5.2.1.1	Regional Educativa 06, ubicada en la Provincia de la Vega.....	168
5.2.1.2	Regional Educativa 10, ubicada en la Provincia Santo Domingo (Capital de la R.D.)	170
5.2.2	Población estudiantil.....	172
5.2.3	Muestra	179
5.3	Estudio piloto	181
5.3.1	Metodología.....	182
5.3.2	Instrumento.....	182
5.3.3	Descripción de la muestra piloto	182
5.3.4	Resultados del estudio piloto	186
5.3.4.1	Análisis descriptivos.....	186
5.3.4.2	Análisis de fiabilidad	191
5.3.5	Conclusiones.....	195
5.4	Estudio final	196
5.4.1	Metodología.....	196
5.4.2	Descripción de la muestra final	198
5.4.2.1	Muestreo en República Dominicana.....	201
5.4.2.2	Características de la muestra.....	207
5.4.3	Resultados del estudio final	212
5.4.3.1	Análisis descriptivos.....	212
5.4.3.2	Grupos de nivel de actitud diferenciados.....	218
5.4.3.3	Prueba de normalidad	223
5.4.3.4	Contraste de medias	224
5.4.3.5	Análisis métrico sobre el Modelo Clásico (TCT).....	225
5.4.3.6	Análisis métrico basado en el Modelo Rasch (TRI).....	229
5.4.3.6.1	Dimensión A. Expectativas y metas educativas.	232
5.4.3.6.2	Dimensión B. Justicia Social y Educación.	240
5.4.3.6.3	Dimensión C. Valor diferencial de la Educación.....	246
5.4.3.6.4	Dimensión D. Obstáculos y facilitadores.	254
5.4.3.6.5	Conclusiones sobre propiedades métricas	262
5.4.4	Evidencias de validez	264
5.4.5	Conclusiones sobre evidencias de validez.....	272
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....		279
6.1.	Síntesis y conclusiones.....	279
6.2.	Grupos focales en torno a las evidencias de validación.....	283
6.3	Reflexiones finales.....	299
6.4	El valor de la investigación.....	303
6.5.	Para finalizar.....	308
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		313
ANEXOS.....		339

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Datos población y tasas República Dominicana.....	40
Tabla 2. Tasa neta de cobertura y asistencia 2012-2013.....	43
Tabla 3. Porcentaje de promoción y calificación promedio en pruebas nacionales del Nivel Secundario, 2015-primera convocatoria (0-30 puntos), por tipo de jornada	52
Tabla 4. Porcentaje de promoción y calificación promedio en pruebas nacionales del Nivel Secundario modalidad general 2014-primera convocatoria, por tipo de jornada.	53
Tabla 5. Porcentaje de promoción y calificación promedio en pruebas nacionales del Nivel Secundario modalidad Técnico-Profesional 2015-primera convocatoria, por tipo de jornada.....	55
Tabla 6. Porcentaje de promoción y calificación promedio en pruebas nacionales del Nivel Secundario modalidad Técnico-Profesional 2014-primera convocatoria, por tipo de jornada.....	56
Tabla 7. Tasa neta de cobertura por sexo, según nivel.....	89
Tabla 8. Tasa neta de culminación por nivel y sexo	90
Tabla 9. Puntaje de promovidos, reprobados y que abandonan por sexo, según sector y nivel. 2012-2013.....	90
Tabla 10. Distribución del grupo estudio validación constructo por sexo	151
Tabla 11. Distribución del grupo estudio validación constructo por nivel educativo.....	151
Tabla 12. Distribución del grupo estudio validación constructo por ocupación.....	151
Tabla 13. Distribución del grupo estudio validación constructo por años experiencia en el sistema educativo	152
Tabla 14. Las variables descriptivas del grupo se indican a continuación.....	152
Tabla 15. Estadísticos descriptivos escala relevancia dimensión A.....	154
Tabla 17. Estadísticos descriptivos escala relevancia dimensión B.....	155
Tabla 18. Estadísticos descriptivos escala susceptibilidad de cambio dimensión B.....	155
Tabla 19. Estadísticos descriptivos escala relevancia Dimensión C.....	156
Tabla 20. Estadísticos descriptivos escala susceptibilidad de cambio dimensión C.....	156
Tabla 21. Estadísticos descriptivos escala relevancia dimensión D.....	157
Tabla 22. Estadísticos descriptivos escala susceptibilidad de cambio dimensión D	157
Tabla 23. Concordancia acuerdo inter-jueces por dimensiones y escalas de respuesta.....	159
Tabla 24. Distribución del grupo reflexión-debate contextualización instrumentos por sexo.....	162
Tabla 25. Distribución del grupo reflexión-debate contextualización instrumentos por nivel educativo	162
Tabla 26. Distribución del grupo reflexión-debate contextualización instrumentos por ocupación	162

Tabla 27. Distribución del grupo reflexión-debate contextualización instrumentos por modalidad educativa.....	162
Tabla 28. Regional 06. Nivel Secundario, total general de estudiantes según sector.	173
Tabla 29. Regional 06. Nivel Secundario Total General de estudiantes según zona.....	173
Tabla 30. Distrito 06-05. Nivel Secundario, total general de estudiantes según sector.....	173
Tabla 31. Distrito 06-05. Nivel Secundario, total general de estudiantes según zona.....	174
Tabla 32. Distrito 06-05. Nivel Secundario - Tanda Matutina según sector.....	174
Tabla 33. Distrito 06-05. Nivel Secundario, tanda matutina según zona.....	174
Tabla 34. Distrito 06-05. Nivel Secundario, tanda vespertina según sector	175
Tabla 35. Distrito 06-05. Nivel Secundario, tanda vespertina según zona	175
Tabla 36. Distrito 06-05. Nivel Secundario, tanda nocturna.....	175
Tabla 37. Distrito 06-05. Nivel Secundario, tanda nocturna.....	176
Tabla 38. Regional 10. Nivel Secundario, total general según sector.....	176
Tabla 39. Regional 10. Nivel Secundario, total general según zona.....	176
Tabla 40. Distrito 10-03. Nivel Secundario, total general según sector.....	177
Tabla 41. Distrito 10-03. Nivel Secundario, total general según zona.....	177
Tabla 42. Distrito 10-03. Nivel Secundario, tanda matutina.....	177
Tabla 43. Distrito 10-03. Nivel Secundario, tanda matutina según zona.....	178
Tabla 44. Distrito 10-03. Nivel Secundario, tanda vespertina.	178
Tabla 45. Distrito 10-03. Nivel Secundario, tanda vespertina según zona.	178
Tabla 46. Distrito 10-03. Nivel Secundario, tanda nocturna según sector.....	179
Tabla 47. Distrito 10-03. Nivel Secundario, tanda nocturna según zona.....	179
Tabla 48a. Centros educativos que sirvieron de plataforma para realizar el estudio con muestra piloto.....	182
Tabla 48. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por sexo.....	183
Tabla 49. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por edad.....	183
Tabla 50. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por centro educativo.....	183
Tabla 51. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por tipo de centro	184
Tabla 52. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por tanda de centro.....	184
Tabla 53. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por zona geográfica.....	184
Tabla 55. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por curso.....	185
Tabla 56. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por labor padre o tutor.....	185
Tabla 57. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por labor madre o tutor.....	185
Tabla 58. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por nivel estudio padre o tutor	185

Tabla 59. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por nivel estudio madre o tutora	186
Tabla 60. Ítem a1 ¿Hasta qué nivel deseas estudiar?	186
Tabla 61. Ítem a2 ¿En qué quieres trabajar cuando seas mayor?.....	187
Tabla 62. Estadísticos descriptivos. Sub-dimensión A.	188
Tabla 63. Estadísticos descriptivos. Sub-dimensión B.	189
Tabla 64. Estadísticos descriptivos. Sub-dimensión C.	190
Tabla 65. Estadísticos descriptivos. Sub-dimensión D.	191
Tabla 66. Síntesis de características métricas de la Escala VSE y sub-escalas que la componen.	192
Tabla 67. Síntesis de descriptivos del puntaje total en la Escala VSE (sin reducción de elementos) y sub-escalas en el grupo total.	192
Tabla 68. Resumen de reducción de elementos mediante análisis de fiabilidad (eliminando ítems que restan fiabilidad). Total VSE.	193
Tabla 69. Síntesis de características métricas de la Escala VSE y sub-escalas que la componen para diferentes grupos. Total Escala, N de elementos 20.....	193
Tabla 70. Resumen síntesis de características métricas de la Escala VSE y sub-escalas que la componen para diferentes grupos. Total Escala, N de elementos 17	194
Tabla 71. Relación de centros educativos público del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 06-05.	198
Tabla 72. Relación de centros educativos público del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional, Distrito Educativo 06-05	199
Tabla 73. Relación centros educativos sector privado, Nivel Secundario Distrito 06-05.....	199
Tabla 74. Relación de Centros Educativos Públicos del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 10-03	199
Tabla 75. Relación de Centros Educativos Públicos del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional Distrito Educativo 10-03	200
Tabla 76. Relación de Centros Educativos Privados del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 10-03	200
Tabla 77. Relación de Centros Educativos Privados del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional, Distrito Educativo 10-03	201
Tabla 78. Distrito Educativo 06-05: relación de centros para definición de muestra estudio con estudiantes de Secundaria.....	201
Tabla 79. Distrito Educativo 10-03: relación de centros para definición de muestra estudio con estudiantes de Secundaria.....	202

Tabla 79 b. Relación de centros educativos público del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 06-05	203
Tabla 79c. Relación de centros educativos público del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional, Distrito Educativo 06-05	204
Tabla 79d. Relación centros educativos sector privado, Nivel Secundario Distrito 06-05.....	204
Tabla 79e. Relación de Centros Educativos Públicos del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 10-03	204
Tabla 79f. Relación de Centros Educativos Públicos del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional, Distrito Educativo 10-03	205
Tabla 79g. Relación de Centros Educativos Privados del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 10-03	205
Tabla 79h. Relación de Centros Educativos Privados del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional, Distrito Educativo 10-03	205
Tabla 79i. Cantidad de centros y muestra según variables centros educativos distritos educativos 06-05, la vega y 10-03, santo domingo.....	206
Tabla 80. Frecuencias estudio empírico por distrito educativo.....	207
Tabla 81. Frecuencias estudio empírico por zona	207
Tabla 82. Frecuencias estudio empírico por modalidades (General y Técnico Profesional).....	208
Tabla 83. Frecuencias estudio empírico por tipo de centro.....	208
Tabla 84. Frecuencias estudio empírico por modalidad de centro	209
Tabla 85. Frecuencias estudio empírico por tanda de centro	209
Tabla 86. Frecuencias estudio empírico por sexo	209
Tabla 87. Frecuencias estudio empírico por edad	210
Tabla 88. Frecuencias estudio empírico por curso	210
Tabla 89. Frecuencias estudio empírico por labor padre o tutor	210
Tabla 90. Frecuencias estudio empírico por labor madre o tutora	211
Tabla 91. Frecuencias estudio empírico por nivel estudio padre o tutor.....	211
Tabla 92. Frecuencias estudio empírico por nivel estudio madre o tutora.....	211
Tabla 93. Frecuencias ítem A1. ¿Hasta qué nivel deseas estudiar?	212
Tabla 94. Frecuencias ítem A2. ¿En qué quieres trabajar cuando seas mayor?.....	212
Tabla 95. Estadísticos descriptivos para variables. Sub-dimensión A.....	215
Tabla 96. Estadísticos descriptivos para variables sobre dimensión B.....	216
Tabla 97. Estadísticos descriptivos para variables sobre dimensión C.....	217
Tabla 98. Estadísticos descriptivos para variables sobre dimensión D.....	218

Tabla 99. Estadísticos descriptivos de los grupos diferenciados.	219
Tabla 100. Diferencias en las puntuaciones para cada ítem. Dimensión A.	220
Tabla 101. Resultados descriptivos por ítems dimensión B.....	221
Tabla 102. Resultados descriptivos por ítems dimensión C.....	221
Tabla 103. Resultados descriptivos por ítems, diferenciando sus respuesta por nivel de habilidad.	222
Tabla 104. Medias Escala Total.	222
Tabla 105. Diferencias en las puntuaciones para puntuación total y las puntuaciones de totales de cada escala.	223
Tabla 106. Distribución de datos.....	224
Tabla 107. Prueba de normalidad.....	224
Tabla 108. Rangos entre grupos de habilidad para cada total.....	225
Tabla 109. Síntesis de características métricas de la Escala VSE y sub-escalas que la componen.	226
Tabla 110. Síntesis de descriptivos del puntaje total en la Escala VSE (sin reducción de elementos) y sub-escalas en el grupo total.	226
Tabla 111. Resumen de reducción de elementos mediante análisis de fiabilidad (eliminando ítems que restan fiabilidad). Total Valor Social de la Educación.	227
Tabla 112. Síntesis de características métricas de la Escala VSE y sub-escalas que la componen para diferentes grupos. Total Escala, N de elementos 20.....	227
Tabla 113. Resumen síntesis de características métricas de la Escala VSE y sub-escalas que la componen para diferentes grupos. Total Escala, N de elementos 20.....	228
Tabla 114. Resumen de reducción de elementos mediante análisis de fiabilidad (eliminando ítems que restan fiabilidad) por variables.	229
Tabla 115. Estadísticos sumarios de sujetos. Sub-escala A.	233
Tabla 116. Estadísticos sumarios de los ítems. Sub-dimensión A.....	234
Tabla 117. Estadísticos por ítem. Sub-dimensión A.....	234
Tabla 118. Estadísticos sumarios de sujetos. Sub-escala B.	241
Tabla 119. Estadísticos sumarios de ítems. Sub-escala B.....	242
Tabla 120. Estadísticos por ítems. Sub-escala B.....	242
Tabla 121. Estadísticos sumarios de sujetos. Sub-escala C.	247
Tabla 122. Estadísticos sumarios de ítems. Sub-escala C.....	248
Tabla 123. Estadísticos por ítems. Sub-escala C.....	249
Tabla 124. Estadísticos sumarios de sujetos. Sub-escala D.	255

Tabla 125. Estadísticos sumarios de ítems. Sub-escala D.....	256
Tabla 126. Estadísticos por ítems. Sub-escala D.	257
Tabla 127. Diferencias por sexo.....	264
Tabla 128. Diferencias por edad	265
Tabla 129. Diferencias por tipo de centro	266
Tabla 130. Diferencias por curso	266
Tabla 131. Diferencias por distrito.....	267
Tabla 132. Diferencias por zona	267
Tabla 133. Diferencias por modalidad escolar.....	268
Tabla 134. Diferencias por tanda escolar	268
Tabla 135. Labor del padre/tutor.....	269
Tabla 136. Labor madre/tutora.....	269
Tabla 137. Nivel estudios padre/tutor	270
Tabla 138. Nivel estudios madre/tutora	270
Tabla 139. Nivel estudios que espera llegar el estudiante.....	271
Tabla 140. Síntesis sobre diferencias significativas.....	271
Tabla 141. Sexo.....	283
Tabla 142. Edad.....	283
Tabla 143. Nivel Académico.....	284
Tabla 144. Tiempo en servicio	284
Tabla 145. Ocupación actual	285
Tabla 146. Lugar donde labora	285

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2. Promedio de las calificaciones de Pruebas Nacionales 2015-primer convocatoria del Nivel Secundario modalidad general, por tipo de jornada.	53
Gráfico 3. Promedio de calificación de la primera convocatoria de las Pruebas Nacionales de los centros de jornada extendida del Nivel Secundario- modalidad General, por año y área.	54
Gráfico 4. Promedio de calificación de la primera convocatoria de las Pruebas Nacionales de los centros de jornada regular del nivel Secundario- modalidad general, por año y área.	54
Gráfico 5. Promedio de las calificaciones de Pruebas Nacionales 2015-primer convocatoria del Nivel Secundario modalidad Técnico-Profesional, por tipo de jornada.	55
Gráfico 6. Promedio de calificación de la primera convocatoria de las Pruebas Nacionales de los centros de jornada extendida del nivel Secundario- modalidad Técnico-Profesional, por año y área.	56
Gráfico 7. Promedio de calificación de la primera convocatoria de las Pruebas Nacionales de los centros de jornada regular del Nivel Secundario- modalidad Técnico-Profesional, por año y área.	57
Gráfico 8. Hipótesis relación curvilínea entre Valor Social de la Educación y Nivel de bienestar.	78
Gráfico 9. Evolución del gasto en educación en República Dominicana en los últimos cinco (5) años.	86
Gráfico 10. Gasto público en educación, del porcentaje total de gasto público.	87
Gráfico 11. Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en los países que integran la OCDE.	88
Gráfico 12. Gasto en educación, en porcentaje del PIB, incluyendo todos los niveles educativos.	88
Gráfico 13. Gasto anual de los centros educativos por estudiantes, desde el Nivel Inicial hasta el Secundario.	89
Gráfico 14. Valoraciones medias escala relevancia por dimensiones.	153
Gráfico 15. Valoraciones medias escala susceptibilidad de cambio por dimensiones.	154
Tabla 16. Estadísticos descriptivos escala susceptibilidad de cambio dimensión A.	154
Gráfico 16. Valoraciones medias indicadores Dimensión A.	155
Gráfico 17. Valoraciones medias indicadores Dimensión B.	156
Gráfico 18. Valoraciones medias indicadores Dimensión C.	157
Gráfico 19. Valoraciones medias indicadores Dimensión D.	158

Gráfico 20. Cantidad de centros y estudiantes participantes en la muestra según variables centros educativos distritos 06-05, La Vega y 10-03, Santo Domingo.....	180
Gráfico 21. Cantidad de centros públicos modalidad Técnico Profesional	180
Gráfico 22. Cantidad de centros privados modalidad General.....	180
Gráfico 23. Cantidad de centros privados modalidad Técnico Profesional	181
Gráfico 24. Total general muestra según distritos educativos y sector.....	181
Gráfico 25. Frecuencias de alternativas de respuestas. Sub-dimensión A.....	187
Gráfico 26. Frecuencias de alternativas de respuestas. Sub-dimensión B.	188
Gráfico 27. Frecuencias de alternativas de respuestas. Sub-dimensión C.	189
Gráfico 28. Frecuencias de alternativas de respuestas. Sub-dimensión D.....	190
Gráfico 29. Frecuencias de distribución de las respuestas. Sub-dimensión A.....	215
Gráfico 30. Frecuencias de distribución de las respuestas. Sub-dimensión B.....	216
Gráfico 31. Frecuencias de distribución de las respuestas. Sub-dimensión C.....	217
Gráfico 32. Frecuencias de distribución de las respuestas. Sub-dimensión D.....	218
Gráfico 33. Distribución total escala por percentiles.	219
Gráfico 34. Curva característica de distribución.....	236
Gráfico 35. Intervalo de confianza. Sub-escala A.....	237
Gráfico 36. Información de la sub-escala A.....	238
Gráfico 37. Probabilidades de las categorías. Sub-escala A.	239
Gráfico 38. Intervalo de confianza. Sub-escala B.....	244
Gráfico 40. Probabilidades de las categorías. Sub-escala B.	246
Gráfico 41. Intervalo de confianza. Sub-escala C.....	251
Gráfico 42. Información de la sub-escala C.....	253
Gráfico 43. Probabilidades de las categorías. Sub-escala C.	253
Gráfico 44. Intervalo de confianza. Sub-escala D.....	259
Gráfico 45. Información de la sub-escala D.....	261
Gráfico 46. Probabilidades de las categorías. Sub-escala D.	261

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Dimensiones del Modelo de Cohesión Social (Jornet, 2012).....	76
Cuadro 2. Justicia social y educación.....	102
Cuadro 3. Rasgos importantes de la acción motivada.....	122
Cuadro 4. Estrategias de validación agrupadas en tipos de evidencias.....	144
Cuadro 5. Constructo teórico propuesto (Jornet, Sancho-Álvarez y González-Such, 2015).....	148
Cuadro 6. Propuesta de constructo teórico Valor Social Subjetivo de la Educación confirmado en RD..	160
Cuadro 6a. Propuesta de ítems cuestionario VSE-Subjetivo Secundaria (Jornet, Sancho-Álvarez y González-Such, 2015)	161
Cuadro 7. Propuesta de ítems de VSE-Subjetivo para educación secundaria en República Dominicana (adaptado de Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, 2015)	163
Cuadro 8. Decisiones métricas consideradas a partir de los resultados métricos.....	195
Cuadro 9. Propuesta Escala para estudio piloto sobre VSE-Subjetivo.....	195
Cuadro 10. Cálculo tamaño muestral	202
Cuadro 11. Decisiones métricas consideradas a partir de los resultados con TCT.	229
Cuadro 12. Propuesta de escala de Valor Social Subjetivo de la Educación para el alumnado de Secundaria en República Dominicana.....	263

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones del Valor Social de la Educación.	80
Figura 2. Dimensiones VSE-Subjetivo.....	92
Figura 3. Proceso de construcción de la valoración subjetiva.....	94
Figura 4. Elementos clave del VSE-Subjetivo	97
Figura 5. Dimensión 1 del VSE-Subjetivo	97
Figura 6. Edificaciones escolares de 2015 en República Dominicana.....	106
Figura 7. Dimensión 4 del VSE-Subjetivo. Las actitudes y la Motivación.....	114
Figura 8. Factores que influyen en la motivación	130
Figura 8a. Fases de investigación y secuencia del análisis.....	147
Figura 9. Contextos y sujetos.	168
Figura 10. Mapa de la Provincia de la Vega, jurisdicción de la Regional Educativa 06.....	168
Figura 11. Mapa del Distrito Educativo 06-05	170
Figura 12. Mapa de la Provincia Santo Domingo, jurisdicción de la Regional Educativa 10.....	171
Figura 13. Mapa Distrito Educativo 10-03.....	172
Figura 14. Mapa de Wright. Sub-dimensión A.	235
Figura 15. Mapa de Wright. Sub-escala B.	243
Figura 16. Mapa de Wright. Sub-escala C.	250
Figura 17. Mapa de Wright. Sub-escala D.	258
Figura 18. Mapa conceptual general de la investigación.....	281

INTRODUCCIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

La educación es un bien común, un bien de la humanidad y un derecho humano del que nadie puede quedar excluido. Con su mediación se va logrando la constitución de seres humanos, de sujetos sociales integrales, así como el ejercicio de otros derechos tales como: el acceso a un empleo digno, a la salud, a la participación política, a disfrutar de ciertos niveles de bienestar social; ya que de acuerdo a Muñoz Izquierdo (2009), la educación es posibilitadora de sentido y de desarrollo social y personal. Es también uno de los pilares de la democracia y de la paz, del desarrollo sostenible y del desarrollo de sociedades más justas; por lo que en este sentido, debe ser accesible a todas las personas en cantidad y calidad a lo largo de toda la vida.

El objeto del presente estudio es la validación de un Instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo en adelante) con estudiantes del nivel secundario en las regionales educativas 06, La Vega y 10 Santo Domingo en República Dominicana. En y desde el mismo se persigue: analizar, validar y contextualizar una definición teórica del constructo de VSE-Subjetivo, y sus dimensiones teóricas operativizada para el diseño de instrumentos que permitan conocer y analizar la percepción que tienen las, los estudiantes de secundaria respecto de sus expectativas y metas educativas.

Se desarrolla esta tesis, en un marco contextual caracterizado por diversas formas de violencia, desigualdades, discriminación e inseguridad ciudadana. Se viven momentos en que los movimientos, redes y movilizaciones sociales se multiplican en los escenarios públicos y cuestionan las formas habituales de concebir la ciudadanía y sus formas de expresión, así como las democracias en que vivimos. En este contexto, la educación es concebida como un componente fundamental para construir alternativas orientadas a afirmar la vida, la justicia, la libertad y la solidaridad. Pero es también muchas veces entendida como un bien de consumo, integrado en la lógica de la sociedad del mercado y del espectáculo (Candau, 2015).

Entre estas dinámicas contradictorias nos movemos y estamos emplazados a contribuir en la constitución del ser humano, de la ciudadana y el ciudadano a que aspira la sociedad, indicado explícitamente en el perfil de egreso del estudiante de la educación preuniversitaria dominicana.

Por otra parte, en la descripción del contexto socioeducativo que sirve de escenario al presente estudio, se pone de manifiesto la persistencia de desigualdades en cobertura, calidad y

acceso entre zonas rurales y urbanas, entre regiones y entre grupos sociales de diferente condición económica.

Frente a estos muchos desafíos del presente y del porvenir, la educación se constituye en un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors et al., 1996). Según el mismo autor, la función esencial de la educación radica en el desarrollo continuo de las personas y de las sociedades, como una vía entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armónico, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.

Como se puede apreciar en diferentes fuentes documentales, desde el Informe Delors (1996) se ha puesto el énfasis en que la educación debe apoyar al desarrollo personal y social de las personas. Y si algo de propio tiene este informe, es el reconocimiento del Valor Social de la Educación (VSE, en adelante), de su contribución en la constitución de sujetos sociales y sociedades justas, equitativas y solidarias.

El impacto y relevancia de la educación en un país, en principio, se refleja en el Valor Social Objetivo de la Educación (VSE-Objetivo, en adelante) de acuerdo con Jornet (2012). Puede ser analizado a partir de los esfuerzos económicos que los gobiernos y los particulares realizan para que se produzca el hecho educativo.

El segundo pilar del VSE se vincula con la imagen social que las ciudadanas y los ciudadanos tienen acerca del hecho de estar educado, en el reflejado VSE-Subjetivo (Sancho, 2013).

El VSE-Subjetivo, en el pensamiento de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011), está referido a la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza aprendizaje (estudiantado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida; el cual será analizado en esta investigación para el contexto de República Dominicana.

A pesar de los pocos estudios realizados respecto al VSE-Subjetivo y muy concretamente en la población adolescente, éste se constituye hoy en un campo de estudio cuyos horizontes debemos ampliar para incidir de manera significativa en la percepción y actitudes del estudiantado de la educación secundaria en la República Dominicana. Este trabajo

de tesis doctoral pretende precisamente reflexionar y analizar esta perspectiva del VSE-Subjetivo en República Dominicana, con el objetivo de poder contribuir y potenciar el mejoramiento motivacional y actitudinal de las, los estudiantes, con la finalidad implícita de devenir una herramienta de reflexión para mejorar la valoración que de la educación tienen los sujetos en esta significativa etapa de la vida y de la educación.

La configuración subjetiva de la educación es una invitación a transformar los principios orientados a una educación centrada en el mercado y el consumo, que en muchas sociedades marcan las políticas educativas en la actualidad, para hacernos conscientes de nuestro papel fundamental en el mundo actual y más aún de nuestro papel como maestras y maestros de la presente generación.

Otros aspectos a estimar en los procesos de desarrollo educativo son los referidos a medios y fines. Éstos están entrelazados, si queremos una educación que promueva la justicia, la equidad; debemos buscar ser justos y justas en nuestras relaciones, decisiones, y juicios en la cotidianidad de nuestras vidas: en la familia, en los salones de clases, en la vida profesional, en las relaciones interpersonales y en las actividades grupales, en el trabajo y en el tiempo libre, etc. Si apostamos por la integración de lo diverso en nuestras sociedades, en la educación o el reconocimiento de las, los empobrecidos/as, es ineludible acoger también lo diverso en lo cercano, en nuestros propios contextos, descentrar las visiones hegemónicas y posibilitar la construcción de espacios de interculturalidad, en el más próximo (Patarroyo, 2015).

Por otra parte, expresa la misma autora que a veces tenemos por un lado el corazón, por otro lado la cabeza y por otro, las acciones. Es necesaria en la búsqueda de coherencia la vinculación del ser/hacer/pensar/sentir/trascender, que nos permita ampliar la consciencia y la coherencia en nuestras actuaciones. Comprendernos cada vez más como seres sentipensantes, que vinculan conscientemente su racionalidad, con su emocionar, con su hacer en un contexto y en un momento. Seres humanos que se entienden protagonistas de su historia y de la historia de su mundo presente y al mismo tiempo seres trascendentes.

Las investigaciones que dan cuenta del Valor Social Subjetivo de la Educación, enfatizan que desde esta práctica se debe promover un profundo respeto por los derechos humanos y por la naturaleza, de un modo crítico, amoroso y comprometido con la persona desde una mirada integral e integradora. Todo esto nos urge a formar personas comprometidas con la justicia, la solidaridad, los derechos humanos y la paz.

Es importante además reconocer la naturaleza histórica de la realidad y se reconoce, también que los sujetos sociales (Zemelman,1996) o actores sociales (Touraine, 1986) están en constante proceso de configuración de sus capacidades integrales (críticas, afectivas, cognitivas, éticas, etc.) por lo que es posible lograr un cambio personal y social a través de los procesos de reflexión y toma de consciencia acerca de sus propias experiencias de transformación social y su contrastación con otras similares. Es decir, hay un reconocimiento del vínculo existente entre razón y corazón en los seres humanos, de su condición sentipensantes. La ética y los valores son elementos fundamentales de la configuración de los sujetos sociales (Zemelman, 2005).

En palabras de Freire (1997), es imposible conocer despreciando la intuición de los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que, socialmente conoce. No puedo en nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos. La intuición forma parte de la naturaleza del proceso del hacer y del pensar críticamente lo que se hace.

En este sentido, el desarrollo de la dimensión subjetiva de la educación contribuiría al desarrollo de una perspectiva educativa posibilitadora de humanización de los individuos y la construcción de sociedades más democráticas, igualitarias y justas, y como consecuencia, un ser humano que piensa, siente y actúa, convive, decide y trasciende.

Ahora bien, cabe destacar que la relación entre condiciones y posibilidades de la educación para todas y todos y el modelo de sociedad, está íntimamente implicada. No obstante, esto no quiere decir que la educación lo puede todo y que tiene como responsabilidad transformar todas las relaciones sociales. También las decisiones en los campos económicos, productivos y políticos posibilitan o impiden los procesos de transformación.

A continuación se presenta la estructura de esta investigación, la cual se organiza en función de los objetivos descritos.

La primera parte del estudio, se estructura en dos grandes bloques. En el primero se presenta una descripción del contexto inmediato y mediato del que participan y forman parte los sujetos de esta búsqueda, los criterios que dan sentido y justificación al mismo. El segundo bloque presenta un ensayo teórico de las temáticas consideradas como elementos que sustentan la actual investigación, a saber, el marco de la educación como derecho, y los conceptos que sustentan la investigación: VSE, VSE-Objetivo y VSE-Subjetivo.

La segunda parte de este estudio presenta la parte empírica. Para desarrollarla se contó con la participación de profesionales de la educación nacionales e internacionales (comité de expertos para valoración del constructo VSE-Subjetivo), docentes que laboran en el Nivel Secundario de la educación dominicana (grupo de reflexión y debate para la contextualización final del instrumento, grupos focales con la participación de diversos actores, actrices de los procesos educativos para profundizar sobre las conclusiones del estudio y arribar a nuevas y posibles conclusiones) y adolescentes entre 14 y 18 años (grupo piloto y muestral). En este sentido, se presenta el análisis de validación del constructo, el estudio piloto, y el estudio empírico con la prueba final, en el que se realizan diferentes análisis de datos en cuanto a la Teoría Clásica del Test así como en relación a la Teoría de respuesta al ítem para determinar las propiedades métricas sobre la validación del instrumento de evaluación.

Y por último, aparecen las reflexiones sobre las conclusiones del estudio, las limitaciones y las posibles prospectivas del mismo.

Esta investigación permite reflexionar sobre el valor que la ciudadanía atribuye a la educación: disponer de un instrumento, validado en el contexto de República Dominicana, permitirá conocer y analizar en profundidad el valor que la educación tiene para la ciudadanía, en términos de valor subjetivo.

Este conocimiento será fundamental para las administraciones educativas a la cual pertenezco, para dinamizar el compromiso social con la educación y para identificar los elementos considerados deficitarios por la población y poder atenderlos.

BLOQUE 1:
MARCO TEÓRICO

BLOQUE 1. MARCO TEÓRICO

Presenta este espacio los componentes que teóricamente gravitan y fundamentan el presente estudio.

El capítulo 1 muestra situaciones diversas presentes en el contexto escenario de esta búsqueda, que inciden de manera significativa en los procesos educativos de los sujetos objeto de este estudio, siendo unos facilitadores y otros obstáculos del propio proceso educativo. También ofrece este primer apartado una visión global del estado de situación del nivel secundario de la educación en República Dominicana, tanto a nivel de su estructura de funcionamiento, caracterización de los sujetos, como de resultados escolares en el nivel.

En el capítulo 2 se realiza un breve esbozo relativo al derecho a la educación, haciendo énfasis en el sentido y significado de ésta en la vida de las personas y de las sociedades en sentido general y con especial incidencia en América Central y Caribe. Además, se analiza la relevancia de que los diversos Estados hayan constituido la educación en un derecho del que nadie puede quedar fuera y se mantiene a lo largo de toda la vida. Asimismo, presenta un señalamiento de los énfasis respecto a este derecho humano desde la mirada de diferentes informes emitidos por organismos y entidades nacionales e internacionales.

El capítulo 3, como bien se puede apreciar en el presente texto, nos sitúa en la temática objeto de estudio: el Valor Social de la Educación y muy concretamente su dimensión valorativa, eje central de este estudio. No obstante, se aborda el marco referencial de este, así como la dimensión objetiva del mismo.

CAPÍTULO 1: CONTEXTO SOCIAL Y EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1: CONTEXTO SOCIAL Y EDUCACIÓN.

Una mirada analítica de la realidad de nuestras sociedades en sus diferentes ámbitos, constituye un referente indispensable para situar adecuadamente los retos que plantea a la educación (Rodríguez y Llopis, 2012, p. 2).

A continuación, se presenta en este apartado, una descripción de distintas situaciones que están caracterizando el contexto mediato e inmediato en República Dominicana, que sirve de escenario para la realización del presente estudio, así como entrando en más detalles en la realidad más próxima, a nivel local y a nivel de centros escolares.

1.1. Generalidades del contexto

El proceso de globalización se ha caracterizado por la apertura de los mercados, una economía interdependiente y una marcada tendencia a la competitividad y conformación de bloques regionales. Este fenómeno ha impactado al sistema educativo, originando nuevos desafíos y tensiones que demandan respuestas creativas.

El escenario actual tiene como características un acelerado desarrollo en el campo científico-tecnológico, un nivel preponderante de los medios de comunicación e información, así como una importancia creciente del papel del conocimiento en el desarrollo económico y social (IDEC, 2012; Consejo Asesor Externo de la SEE, 2002; PSIT, 2002). De modo que, contexto y educación son dos realidades indisociables, al momento de querer analizar alguna dimensión de carácter socioeducativo.

Una mirada al contexto internacional, al más próximo en relación al territorio que sirve de escenario a esta búsqueda, América Latina y el Caribe, nos refleja características comunes y/o parecidas en aspectos como los económicos, los socioeducativos y culturales; así lo reflejan diferentes análisis e informes de contexto y estudios en la región.

En López (2005), observamos que, hoy por hoy, la desigualdad y la pobreza apuntan a constituirse en un rasgo persistente en Latinoamérica y el Caribe, el cual, asumiendo una posición un tanto optimista, tiene una solución a muy largo plazo. El marco problemático mayor está constituido por la exclusión, la desigualdad, la pobreza y la violencia estructural y las corrientes que manifiestan un potencial de cuestionamiento y superación de estas

condiciones, como son los movimientos sociales por la democracia, por la ciudadanía plena, los derechos humanos y la paz ciudadana.

Siguiendo el planteamiento de la OCDE, Naciones Unidas y la CAF (2014), así como la CEPAL y CAF (2015), el ritmo de expansión económica en América Latina será el más modesto de los últimos cinco años. Los pronósticos para el crecimiento del PIB se ubica en el rango del 1,0%, 1.5% en el 2014, y se recuperarán ligeramente en 2015 hasta 2.0% y 2.5%. Entre los factores externos que están incidiendo esta situación se encuentran: menores precios de las materias primas motivados principalmente por la desaceleración económica en China, un encarecimiento del financiamiento externo y unas perspectivas de entradas de capital más limitadas que tienden a provocar este proceso de desaceleración. No obstante, la heterogeneidad del crecimiento sigue presente en la región.

En lo que respecta al ámbito socioeducativo en la región, estudios realizados por la UNESCO (2011; 2014), ofrecen observaciones que ponen de manifiesto que en los últimos decenios los progresos registrados hacia la educación para todos fueron desiguales. El número de niños escolarizados en la enseñanza preescolar aumentó, muchos países lograron alcanzar el objetivo de universalizar la enseñanza primaria y el número de graduados de primaria que pasaron a la enseñanza secundaria también aumentó. En la mayoría de los países se logró la paridad entre los sexos en la escuela primaria y las tasas de alfabetización de los adultos fueron mejorando. Los países de la región invierten una proporción relativamente alta de su ingreso nacional en la educación y la ayuda externa a la educación básica aumentó en los últimos años.

Por otra parte, OREAL y UNESCO (2013), al referirse al cumplimiento de las metas de educación para todos en la región establecidos en el marco de la acción de Dakar en 2000 indican tres aspectos críticos. Primero, los logros mencionados no se replican en todos los países: las diferencias al interior de la región son marcadas y varios de ellos están muy lejos incluso de las metas básicas de Dakar. Segundo, las desigualdades internas son muy agudas en prácticamente todos los países de la región, siendo la clase social, la condición indígena y la zona de residencia, los vectores principales por donde pasan dichas inequidades.

De acuerdo con los planteamientos de OREAL y UNESCO (2013), En lo referido a la inversión pública en educación en América Latina y el Caribe, la tendencia general del gasto público en educación durante la década pasada fue levemente positiva en la región, pasando aproximadamente de un 4.5% a un 5.2% del PIB en promedio, aunque hubo un aumento relevante de la priorización de la educación dentro del gasto público.

Sin embargo, en atención al planteamiento anterior, el nivel proporcional de gasto público por estudiante tendió a mantenerse o a incrementarse levemente en la educación primaria y secundaria, y a caer significativamente en la educación superior. Con todo, las diferencias entre países son muy marcadas en este aspecto. Los análisis dan cuenta que en general, el gasto público en educación fue uno de los factores relevantes para explicar las diferencias de logro de las metas de educación en la región, se indica que este tiende a ser proporcionalmente mayor que en los países de la OCDE, en todos los ciclos escolares.

En lo que se refiere al cuidado y a la educación de la primera infancia expresa el Informe de seguimiento de la ETP en el mundo que las condiciones básicas de sobrevivencia, salud y bienestar de la infancia temprana experimentaron un avance importante en la región durante la década pasada. También hubo un incremento moderado del acceso a la educación preprimaria (la tasa neta de matrícula aumentó de 56% a 66% en promedio), lo que sitúa a la región en una posición comparativamente favorable en el contexto internacional (UNESCO, 2014; 2015).

No obstante, existe una gran heterogeneidad de situaciones entre los países de la región que expresa una gran diversidad en cuanto a la priorización de este nivel educacional. A pesar de estos avances de cuidado en la educación de la primera infancia sigue siendo relevante, el mayor desafío de los países de la región en avanzar y asegurar un nivel de calidad satisfactorio de este tipo de servicios, toda vez que está demostrado que los efectos positivos en el desarrollo infantil que de ellos se esperan no se producen e incluso pueden ser perjudiciales si los programas son de baja calidad.

En lo que respecta a la educación primaria, dichas investigaciones observan lo siguiente: los países de la región ya en 2000 presentaron un alto nivel de acceso a la educación primaria (tasa neta de matrícula de 94% promedio); además, durante la década pasada tanto la repitencia como la deserción mostraron tendencias favorables. Estos avances fueron particularmente importantes entre la población más pobre y quienes viven en zonas rurales, con lo que las inequidades internas tendieron a disminuir. Pese a los avances, hacia el 2000, en promedio, alrededor de uno de cada diez (y en algunos países uno de cada tres) jóvenes de 15 a 19 años no terminó la enseñanza primaria.

El desafío central de este nivel educativo en término de acceso y conclusión de la educación primaria es prever mejores condiciones para que los niños y adolescentes en situación de mayor desventaja social se queden y no deserten de la escuela. Lo que supone de

programas sociales y de apoyo financiero a las familias, programas compensatorios hacia las escuelas que atienden a las poblaciones más desventajadas, y mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Los resultados de los señalados estudios, al referirse a la educación secundaria muestran que durante la década pasada la educación secundaria se expandió levemente en la región (La tasa neta de matrícula promedio aumentó de 67% a 72%) y existen indicios que surgieron una desaceleración en el incremento de la población joven que completa este ciclo, lo cual se explicaría principalmente no por razones de acceso o falta de oferta, sino por la persistencia de altas tasas de repitencia y deserción escolar.

También exponen que los países de la región presentan una situación muy heterogénea en cuanto al nivel de escolarización de los adolescentes y jóvenes; mientras algunos han alcanzado niveles importantes de masificación de la educación secundaria, en otros ésta continúa estando restringida para una minoría de la población. En todos los países, esta desventaja afecta desproporcionalmente a los jóvenes más pobres y a los que viven en zonas rurales, aunque varios de ellos fueron precisamente estos grupos los que más se beneficiaron de los progresos de la última década.

La educación secundaria enfrenta en América Latina y el Caribe el desafío de consolidar su expansión, especialmente hacia la población más desaventajada.

Y en lo relativo a la calidad de la educación, explican los referidos estudios que la visión multidimensional de la calidad de la educación, que incluye el derecho a aprender y a recibir un buen trato en el sistema escolar, sitúa la calidad de la educación en el centro de las preocupaciones en las distintas agendas nacionales e internacionales.

El post-2015 trae consigo el imperativo de un desarrollo humano más justo y sostenible. Combatir la desigualdad en todas sus dimensiones (Santiago, 2014). Asimismo, expresa que el derecho a la educación en contextos como estos, cobra un renovado protagonismo pues su garantía permite la realización de los demás derechos humanos.

Según el mismo autor, entre los derechos a la educación se encuentran la obligatoriedad, la gratuidad y la no discriminación. Los países de la región han avanzado en todos estos aspectos, pero sus principales deudas refieren a la inclusión entendida en amplio sentido.

En el futuro inmediato, los esfuerzos tendrán que centrarse en lograr una escuela inclusiva, donde todos aprendan y logren desarrollar sus capacidades y potencialidades. Porque en definitiva, el gran protagonista pareciera ser, el aprendizaje.

En el caso dominicano, el contexto plantea dificultades particulares, derivadas del alto índice de marginalidad y exclusión social, producto de los niveles de pobreza, desigualdad y la deuda social acumulada.

Esta afirmación tiene su base en el análisis que realiza IDEC (2012), al plantear que el desarrollo experimentado en la República Dominicana tiene dos caras. Por un lado, un sector minoritario con acceso a los bienes económicos y culturales que brinda la modernidad y puede integrarse con menos dificultades a un mundo globalizado. Por otra parte, tenemos más de la mitad de la población sin acceso a servicios básicos de salud, educación, vivienda, transporte y alimentación, con los niveles de calidad requeridos para insertarse en el mercado de trabajo y dar respuestas a los retos que presenta la sociedad actual (IDEC, 2012; Consejo Asesor Externo de la SEE, 2002).

Asimismo, la escasa inversión que se ha hecho en el sector educativo en las últimas décadas ha significado para la educación dominicana un proceso de deterioro de tal magnitud, que aún la población que ha disfrutado de los servicios educativos, se le ha hecho difícil competir en el mercado de trabajo nacional o internacional por su deficiente preparación en las competencias que exige el mundo económico, social y político de hoy (IDEC, 2012).

1.2 Panorama en cifras. Indicadores de contexto 2010.

Se presentan a continuación datos del contexto dominicano para encuadrar el presente estudio.

Tabla 1. Datos población y tasas República Dominicana.

Población en edad escolar			
0-4	9.5%	...	
5-9	9.9%	...	
10-14	10.3%	...	
15-19	10.4%	...	
20-24	9.3%	...	
25-29	8.1%	...	
<hr/>			
Tasa de crecimiento poblacional	1.21		
Densidad demográfica	196 hab/km2		
Población económicamente activa	3,200,00 trabajadores/as		
Tasa de ocupación	47.7%		
Tasa de desocupación	15.1%		
Tamaño medio familiar	3.5		
Producto Interno Bruto (PIB)	437,991.1 millones RD\$ (2014)		
PIB per cápita	RD\$2,130		
Crecimiento anual del PIB	5.5% (2014)		
<hr/>			
Tasa de analfabetismo 15 años y más	9.1%		
Esperanza de vida al nacer	73.2		
Índice de desarrollo humano	0,702		
<hr/>			
Indicador	Total	Mujeres	Hombres
Población total	9,445,281	4,706,243	4,739.038
Superficie	48,311.00 km2

Fuente: ONE (2010). IX censo nacional de población y vivienda. PNUD (2013). Informe de seguimiento República Dominicana. ENOGAR (2011). Encuesta nacional de hogares de propósitos múltiples. ONE. MEPD y BC proyecciones panorámica macroeconómica 2012-2015

Gráfico 1. División territorial de la República Dominicana según región y provincia.



Fuente: ONE, 2011. Dominicana en cifras 2011. Disponible en: http://censo2010.one.gob.do/volumenes_censo_2010/vol1.pdf

Otro rasgo distintivo de la población dominicana es la juventud, aunque el censo da cuenta de una relativa reducción en el crecimiento de la población menor de 15 años. En cambio, según el mismo censo, la estructura de la población indica que el 89.4% tiene menos de 25 años. Una población más joven está asociada a una mayor propensión a migrar hacia las ciudades, sobre todo en una época en que las comunicaciones y las tecnologías se tornan en sí mismas un efecto demostración, más allá de las redes migratorias de otros tiempos.

La incidencia del trabajo infantil es otro rasgo persistente que incide sobre la situación educativa. Este fenómeno afecta al 15% de la población infantil entre 5 y 17 años. Su persistencia, en parte, se debe a que dicho trabajo es visto muchas veces con indiferencia, o mejor, como algo “normal” en contextos de pobreza. A esto hay que agregar el hecho de que la población adulta más joven es la que sufre mayores niveles de desempleo, de 25.5% para la población entre 15 y 29 años, frente al 14.7% del total de la población. (Banco Central, 2011).

Según el citado informe, otro dato preocupante se refiere a la cantidad de jóvenes entre 15 y 24 años que no estudiaba ni trabajaba, cuya proporción alcanzó el 20.3% en el año 2011. A su vez, la pobreza afecta más a las mujeres (26%) que a los hombres (14.7%) del mismo grupo edad, por lo tanto, esta población más joven alcanza cuotas mayores de pobreza.

Las altas tasas de embarazos en adolescentes constituyen otro agravante de la situación descrita. Según la Encuesta Demográfica y de Salud (2007), dicha tasa era en ese entonces, cercana al 10%. Recientemente, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) envió una alerta al país sobre el alto porcentaje de adolescentes alguna vez embarazadas, que aumentó a 20.6% para el rango entre 15 y 19 años en 2012. En ese sentido, el país tiene la mayor tasa de fecundidad en adolescentes. Según datos del Fondo de Población de las Naciones Unidas, el 19% de las muertes maternas ocurre en adolescentes, y hace referencia a varias causas de tales embarazos, entre éstas: el abandono de la escuela de las jóvenes entre 13 y 17 años (Base Curricular, 2014).

A las madres adolescentes se agregan otras madres solteras, abandonadas por sus parejas o que se vieron obligadas a la separación para evitar abusos cotidianos por parte de sus respectivos conyugues. A ello se suma el crecimiento de los hogares con mujeres como jefas de hogar o familias monoparentales, que ha sido concomitante a estos fenómenos. En consecuencia, la familia no solo se ha desestructurado y reestructurado en formas diversas en las últimas décadas, sino también que en su interior se ha redefinido y diversificado los roles de sus componentes. (Ibídem).

Dichos riesgos también remiten a la cultura autoritaria y la impunidad con que se exhiben el abuso de poder y la imposición machista, estos últimos valores, implícitos en los comportamientos sociales manifiestos, encuentra su caldo de cultivo en las iniquidades socioeconómicas de la modernización truncada de la sociedad. Estos también se manifiestan en la persistencia de altas tasas de violencia contra la mujer, cuya cúspide más visible son los feminicidios, que afectan a segmentos más jóvenes, con la consecuencia agravada de una gran cantidad de niñas, niños y jóvenes huérfanos de madre, y en muchos casos huérfanos de padre y madre, cuando el agresor decide también quitarse la vida.

La violencia tiene otras expresiones que afectan a las familias y en particular a la población joven. Las formas de sobrevivencia cotidiana en el marco de las estrategias familiares de reproducción de los sectores populares, conllevan relaciones con el Estado y las clases dominantes que implican subordinación y su escamoteo. Estas últimas relaciones implican acciones que colindan con la ilegalidad (ocupación de espacios públicos por comercios ambulantes, no pago de ciertas tasas de servicios e impuestos, transporte público en vehículos inapropiados y muchos más, las cuales son toleradas en contextos de grandes desigualdades sociales y hasta se asumen como algo normal. Base Curricular, (2014).

Por otra parte, segmentos de jóvenes encuentran en la delincuencia medios de ostentación de poder y aun de conseguir ingresos sustanciales. Las oportunidades para ellos se han multiplicado con el incremento del narcotráfico en el país (cada vez más usado como puente hacia el territorio norteamericano). Esto último ha sido una especie de carnada para jóvenes de diferentes clases sociales (Ibídem).

Destacamos además, que los indicadores del sistema educativo expresan avances limitados en los años recientes. Los datos de cobertura por niveles se muestran dispares, favorables para el Nivel Inicial y el Nivel Primario, pero desfavorables para el Nivel Secundario. En general, los indicadores dan cuenta de una mejora en el Nivel Inicial, estabilización en ciertos parámetros del Nivel Primario y deterioro en el Nivel Secundario, como puede observarse en los datos mostrados a continuación.

En la siguiente tabla se presenta una relación entre la cobertura y eficiencia educativa por nivel, según fuentes consultadas como IDEC (2012), Base Curricular (2014) y Anuario Estadístico (2014).

Tabla 2. Tasa neta de cobertura y asistencia 2012-2013

Cobertura Neta	
Nivel Inicial	45.8%
Nivel Básico	92.4%
Nivel Medio	54.0%
Tasa de asistencia	
3 a 5 años	47.2%
6 a 13 años	94.6%
14 a 17 años	80.0%
Notas	
Para el año escolar 2012-2013 en el sector público, 49.34% de los estudiantes matriculados correspondían al sexo femenino y el 50.66% al sexo masculino, MinerD (2014).	
El analfabetismo a nivel nacional alcanza 9.1% para la población Mayor de 15 años, MinerD (2014).	
Tasa neta que culmina el Nivel Primario, 32.5 % y sólo el 19. 5% logra finalizar el cuarto grado del Nivel Secundario, MinerD (2014).	

Fuente: MinerD (2014), Anuario de indicadores educativos año lectivo 2012-2013. Santo Domingo, R. D. Indicadores calculados a partir de las proyecciones de población ONE, revisión 2014.

En el año 2011, la matrícula estudiantil alcanzó a 2, 625,344 distribuida entre 248,417 del Nivel Inicial, 1,621,719 en el Nivel Primario y 570,786 en el Nivel Secundario, además del subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas con 184,422. (Ibídem).

En general, preocupa la permanencia en el sistema de quienes ingresan en los niveles para que culminen siendo promovidos al siguiente nivel. El porcentaje total de estudiantes que finalizó el Nivel Primario en el año escolar 2011-2012 fue el 73.7%, registrándose un aumento significativo durante la década, ya que en el 2000 fue de 59.4%. Según sexo, el porcentaje de niñas que finalizó fue mayor (57.9%) al de los niños (41.1%) (Base Curricular, 2014).

Esta misma ventaja comparativa de la mujer en lo referente a los años de educación se expresa en el nivel superior de la educación, pero aún sin traducirse en mayor equidad en las remuneraciones. Todavía así el promedio de años de escolaridad para la población de 15 años y más apenas de 8.4 años en 2011, el cual correspondió a 8.7 para las mujeres y a 8.1 los hombres, según la Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo del Banco Central, lo que da cuenta de bajos niveles educativos en la población general.

Pese a las diferencias cuantitativas, los retos en la calidad siguen apuntando hacia la necesidad de hacer de la educación una mejor, significativa y gratificante experiencia estudiantil, tanto colectiva como individualmente. Esto será posible en la medida en que mejore la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, tanto en lo que se refiere a la formación y actualización del magisterio como a las condiciones en que se desarrolla la labor educativa.

Ello hace referencia igualmente a la democratización de la calidad de la educación, traducida a equidad y acceso al conocimiento. En efecto, las pruebas recientes muestran deficiencias en los aprendizajes de los estudiantes, imputables en buena medida a la baja calidad de la enseñanza.

La campaña de alfabetización de adultos “Quisqueya Aprende Contigo” iniciada en 2013, ya registró más de un cuarto de millón de personas, con lo cual se apunta al objetivo de reducir de manera significativa esta condición que afecta a más de 10% de la población de más de 15 años (Base Curricular, 2014).

La inversión en educación es otro indicador de eficiencia del sistema, pues durante décadas, el país mantuvo uno de los niveles más bajos de gastos por estudiantes de la región y el mundo. La asignación en el año 2013 del presupuesto consignado en la Ley 66-97 ha generado grandes expectativas favorables en la población, de que esa situación pueda revertirse y ser traducida en transformaciones valiosas y significativas del sistema en el mediano plazo, como está previsto en el plan decenal vigente.

El nivel de formación del personal docente es una de las preocupaciones más importantes, de cara a las transformaciones que requiere la escuela dominicana presente. Esta abarca múltiples aspectos relacionados con la calidad de la educación y con la calidad de vida del magisterio.

Ambas a su vez implican la participación y el compromiso de los educadores en las transformaciones que se vislumbran en el sistema. Pero, además, trasciende al propio sistema en cuanto se refiere a la formación inicial que proveen las universidades del país al formar a las maestras y maestros que ingresan al sistema.

Por otra parte, la estructura de la economía dominicana no ha registrado cambios importantes en los últimos años. Pese a las reformas neoliberales de las décadas de los 80 y 90 del pasado siglo, incluidas la apertura arancelaria y la entrada al DR-CAFTA a principios del siglo XXI, las exportaciones tradicionales y no tradicionales se mantienen estancadas, con la excepción del sector turístico que parece crecer a mayor ritmo, así como el sector minero más recientemente, ambos a costa de la explotación de los entornos y el consiguiente deterioro ecológico (Base Curricular, 2014).

Los aportes de las comunicaciones y la construcción continúan creciendo, pues han sido los sectores impulsores del modelo, pero tienen un límite en el endeudamiento público y el déficit de la balanza de pagos que han sido su principal medio de financiación. Sin embargo, la inversión atinada en el sector energía sigue siendo una cuestión central de cara a vencer los obstáculos al desarrollo económico en el presente.

En general, el modelo económico ha sido concentrador del ingreso y depredador de recursos naturales. Se caracteriza por ser cortoplacista y poco distribuido. Los signos de agotamiento de dicho modelo económico son cada vez más visibles, dada la reducción del crecimiento del PIB cuyo promedio se contrajo a la mitad en los últimos años (7% en 2005 a 3.5% en los años 2006 a 2008).

Aunque las tasas de crecimiento del PIB se han mantenido relativamente altas en el contexto latinoamericano y mundial, los niveles de pobreza persisten. De acuerdo con la CEPAL, en 2011 un 42.2% de la población vivía en condiciones de pobreza general y un 20% en la indigencia. (Ibídem). Esto se explica por los altos niveles de desigualdad, que implica un modelo concentrador del ingreso. Se comprende que en tales condiciones las oportunidades de recambio del modelo son limitadas a menos que se sitúen a medio y a largo plazo.

Todos estos rasgos se traducen en demandas al sector educativo en materia de accesibilidad, calidad y equidad, las cuales se han convertido en reclamos de derechos exigibles a partir de la Constitución de 2010, uno de cuyos rasgos sobresalientes es su carácter garantista de los derechos ciudadanos. En consecuencia, de la misma Carta Magna se desprende el primer subrayado del proyecto educativo nacional por la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de sus derechos y deberes.

La Estrategia Nacional de Desarrollo (2010), incorporó los Objetivos del Milenio de la ONU en relación a la reducción de la pobreza y la erradicación del analfabetismo, la ampliación de la cobertura y una mayor calidad de la educación. Todos estos desafíos se consideran vinculados a los derechos que tiene la población para realizar una vida libre y digna como corresponde a todo ser humano.

En el entorno institucional del país los diversos esfuerzos por el desarrollo educativo de las últimas dos décadas han sido continuados gracias a la agenda trazada por los planes decenales de educación. El último de los cuales es el Plan Decenal de Educación 2008-2018 que contiene 10 políticas claves para impulsar la transformación del sistema educativo a fin de

hacerlo más accesible, inclusivo, democrático y eficiente. Estos instrumentos se han visto igualmente potenciados por la Estrategia Nacional de Desarrollo, convertida en Ley orgánica a partir de 2010, a manera de plan programático donde convergen y se articulan diversas estrategias sectoriales en torno a cuatro ejes u objetivos de desarrollo, a saber:

1. Un Estado democrático social de derecho.
2. Una sociedad con igualdad de derechos y oportunidades.
3. Una economía sostenible, integrada y competitiva.
4. Una sociedad con producción y consumo ambientalmente sostenibles que se adapta al cambio climático.

En este contexto, es donde se debe impulsar el desarrollo del sistema educativo dominicano para promover en la ciudadanía, el respeto a la diversidad y la inclusión como ejes para una cultura de paz, en el horizonte de una vida digna para toda la población y con alto sentido del valor social que comporta el desarrollo de una educación de calidad. Y es este, el escenario sociocultural al que pertenece la población estudiantil objeto del presente estudio.

1.3 Nivel Secundario de la educación dominicana. Espacio y objeto del presente estudio

En esta perspectiva, tal como lo establece la Constitución dominicana (2010), el Estado es el garante del acceso a la educación. Esa responsabilidad la puede ejercer en su función de proveedor directo o regulando al sector privado. Sin embargo, es necesario resaltar que en ambos casos, el Estado dominicano ha sido deficiente, lo que ha llevado a convertir el sector educativo en un sistema con profundas iniquidades y reproductor del orden de exclusión social.

1.3.1 Caracterización General del Nivel Secundario

El Nivel Secundario de la educación dominicana, es la plataforma que sirve de escenario a la presente investigación en relación a los sujetos objeto de estudio.

En lo que respecta al desarrollo de la educación secundaria en la República Dominicana, ésta se desarrolla de manera tardía. A la caída de la Era de Trujillo, en 1961, solo unas pocas ciudades contaban con escuelas secundarias públicas.

La educación secundaria que se conoce hoy es fundamentalmente el fruto del período democrático. De hecho, como lo expresa el Plan Decenal de Educación (2008-2018), todavía

en el 1970 la población estudiantil del Nivel Secundario era muy modesta. A partir de ahí crece consistentemente. Durante los 70s, avanza y soporta mucho mejor que el Nivel Primario las sucesivas crisis de principios de los 80s, y solo cae de manera significativa durante la crisis económica del 1989-1991. A partir de ahí repunta con un crecimiento relevante que se mantiene hasta el presente.

Este Nivel es responsable de ofrecer un programa escolar acorde con los estándares internacionales de excelencia educativa, que brinde las oportunidades a los jóvenes estudiantes de fortalecer sus intereses vocacionales, al tiempo que los prepara para acceder a estudios superiores o para su incorporación a la vida laboral. MINERD (2014), SEE (1996) y SEE (1995).

La educación secundaria proporciona experiencias para propiciar el desarrollo de las operaciones formales que implican el aprendizaje de lo abstracto a partir de lo concreto, de la lógica deductiva a partir de lo intuitivo, la resolución sistemática de problemas a partir de casos y a asumir riesgos en situaciones de incertidumbre. Asimismo, se aspira a la consolidación de los esquemas cognitivos, psico-afectivos y de la conciencia social en función de los cuales la persona elaborará sus juicios a lo largo de toda la vida. (Ibídem).

El Nivel Secundario es obligatorio, por lo que el Estado asume la responsabilidad de ofrecerlo a todos los habitantes del país. Está integrado por Ciclos cada uno con una duración de dos años. El primero es de carácter general y el segundo especializado en tres Modalidades. MINERD (2014) SEE (1996) y SEE (1995).

Entre las metas de las últimas gestiones de gobierno y la participación de la sociedad civil organizada en lo que respecta al tema educación se encuentra: aumentar la cobertura de educación secundaria desde 51% en 2010 a 77% en el 2015 hasta llegar a 95% en el 2030. (END, 2012).

De acuerdo al diccionario de pedagogía (1999), la enseñanza secundaria se trata de un nivel entre la enseñanza primaria y la terciaria. Son los estudios que se realizan después de terminar la enseñanza primaria.

En el sistema educativo dominicano, el Nivel Secundario es el periodo educativo comprendido entre la Educación Primaria y la Educación Superior, dirigido a jóvenes cuyas edades oscilan entre 14 y 18 años; aunque es frecuente encontrar algunos que cursan este nivel

con edades por debajo de la señalada para su inicio. De la misma manera, egresan estudiantes que sobrepasan los 18 años de edad, SEE (1996). Este nivel tiene una duración de cuatro años. Ley Orgánica de Educación No. 66-97.

La Educación secundaria se caracteriza por ofrecer, además de la formación general, opciones en atención a las aptitudes, intereses, vocaciones y necesidades de los estudiantes. Para ello asume las modalidades: la Modalidad General con 1,200 centros, la Técnico Profesional con 118 centros, y la de Artes con 05 centros. Una totalidad de 589,860 estudiantes. (IDEC, 2012).

En el sistema educativo dominicano la secundaria se organiza en tres modalidades, entre la que el estudiante elije.

- La modalidad general ofrece al estudiante una formación integral que profundiza en diferentes áreas del saber científico y de las humanidades. En la modalidad general, los adolescentes consolidan sus competencias para participar en la sociedad como sujetos con una conciencia crítica, con capacidades productivas y con espíritu ético-democrático. La formación alcanzada por los egresados de esta modalidad debe caracterizarse por el rigor y servir de base para acceder al Nivel Superior, de tal modo que puedan convertirse en personas con un alto grado de rendimiento y responsabilidad en las actividades en que se involucren en su vida adulta. MINERD (2014), SEE (1996) y SEE (1995).
- La Modalidad Técnico Profesional posibilita a los estudiantes obtener una formación general y profesional que los ayuda a adaptarse al cambio permanente de las necesidades laborales. De esta forma pueden integrarse con éxito a las diferentes áreas de la actividad productiva y/o continuar estudios superiores. Esta Modalidad ofrece diferentes especialidades de acuerdo a las características y necesidades locales y regionales del país, con el propósito de contribuir con el desarrollo económico y social de la Nación. MINERD (2014), SEE (1996) y SEE (1995).
- La Modalidad en Artes contribuye a la formación de sujetos que se involucran con actitud crítica, sensible y participativa en la producción y recreación de la cultura; que comprenden, disfrutan el arte popular y promueven su valoración social. Ofrece la oportunidad de desarrollo de competencias prácticas para el ejercicio de profesiones y ocupaciones en el campo del arte y/o proseguir estudios

especializados. La Modalidad está estructurada en función de las grandes áreas del Arte: Música, Artes Visuales, Artes Escénicas y Artes aplicadas.

La Política Nacional de Jornada Escolar Extendida consiste en la ampliación del horario escolar a ocho (8) horas consecutivas de trabajo educativo, lo que significa el enriquecimiento de la oferta curricular y la transformación de las prácticas pedagógicas. Se procura que las, los estudiantes desarrollen competencias fundamentales para una ciudadanía responsable a partir de la construcción del conocimiento y la vivencia de valores y actitudes, según la propuesta curricular vigente. Incluye además, desayuno, almuerzo y merienda escolar (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2014a).

Para la implementación de la Jornada Escolar Extendida es obligatorio que los diferentes actores (directivos, personal docente y administrativo, estudiantes, familias y agentes comunitarios) participen activamente en la construcción del proyecto educativo. Todo centro educativo que inicia jornada escolar extendida debe recrear su Proyecto Educativo de Centro y en el marco de este, su proyecto curricular, garantizando una organización curricular flexible y abierta que responda a las necesidades de las, los estudiantes en procura de mejores resultados de aprendizajes, mayor equidad, organización eficiente de los recursos, mayores espacios y tiempos para realizar actividades culturales, científicas, tecnológicas, artísticas y recreativas (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2014b).

Asimismo, los centros educativos se incorporan a la política de JEE en forma progresiva, vinculándose coherentemente con el Plan Nacional de Construcción de aulas que actualmente desarrolla el MINERD, así como con las acciones de formación docente y otras similares que fortalezcan y optimicen los aprendizajes de los estudiantes. En un plantel solo funciona un centro educativo. Una sección por salón de clases (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2014c).

La Ordenanza N° 01-2014 establece la Política Nacional de Jornada Escolar Extendida para los niveles: Inicial, Primario y Secundario a partir del año escolar 2014-2015 (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2014d).

La Jornada Escolar Regular (Tanda única), consiste en una jornada escolar de cuatro (4) horas clases. En cada tanda horaria en el mismo plantel funcionan centros educativos diferentes. En esta modalidad educativa el énfasis consiste en desarrollar el currículo.

En las tres modalidades de secundaria se priorizan tres funciones:

- Desde la *función social* se pretende que el estudiante sea capaz de participar en la sociedad con una conciencia crítica frente al conjunto de creencias, sistema de valores éticos y morales propios del contexto sociocultural en el cual se desarrolla.
Promueve también, que los, las estudiantes se constituyan en sujetos activos, reflexivos y comprometidos con la construcción y desarrollo de una sociedad basada en la solidaridad, justicia, equidad, democracia, libertad, trabajo y el bien común, como condición que dignifica al ser humano. Contribuye asimismo, al desarrollo económico y social del país.
- *Función Formativa*: Propicia en los, las estudiantes abordar el conocimiento con mayor grado de profundidad, por lo que favorece el desarrollo de experiencias tendentes al razonamiento, a la solución de problemas, al juicio crítico y a la toma de decisiones que los prepare como entes activos y productivos de la sociedad para enfrentar las tareas que les corresponda desempeñar.
- *Función Orientadora*: Contribuye a desarrollar en el estudiante sus potencialidades y autoestima, promoviendo su autorrealización personal en función de sus expectativas de vida, intereses, actitudes y preferencias vocacionales. De esta manera puede responder de forma apropiada al mundo familiar, social y laboral e interactuar crítica y creativamente con su entorno.

En este nivel el estudiante está en condiciones de abordar el conocimiento con mayor profundidad y rigor, por lo que debe propiciarse el desarrollo de experiencias que conlleven al razonamiento, la solución de problemas, el juicio crítico, y la toma de decisiones. El Nivel Secundario asume la responsabilidad de acompañar al estudiante en el proceso de toma de decisiones, vocacionales, ocupacionales que en esta etapa de la vida debe realizar.

Entre las situaciones que persisten en la educación secundaria dominicana se encuentra:

1. Limitada capacidad instalada (infraestructura, recursos humanos), para acoger la demanda del nivel secundario requerida por la sociedad dominicana en la actualidad.

2. Insuficiente formación y desempeño del personal docente en la gestión y desarrollo curricular, IDEC (2012). Asimismo, las vulnerables condiciones para el aprendizaje de los centros educativos que ya existen (inadecuación de espacios, carencia de mobiliario y materiales educativos, interrupciones del servicio eléctrico, entre otras). También se observa pobres desempeños en la gestión administrativa de los centros y escasa participación de la familia y la comunidad en los asuntos de la escuela.

1.3.2 Caracterización de los sujetos del Nivel Secundario

Según el IX Censo Nacional de Población y Vivienda, en República Dominicana el rango de 14-18 años de edad en el año 2010 alcanzaba el 10.4% de la población del país. Este 10.4% representa la población en edad para el Nivel Secundario de la educación en Dominicana.

Para Piaget esta etapa corresponde a la de las operaciones formales, así llamada porque el razonamiento se aplica sobre premisas o hipótesis, no sobre objetos del mundo, surgiendo así la capacidad de abstracción. El pensamiento del adolescente se caracteriza por el desarrollo de utopías, la búsqueda de la justicia, los valores universales, los grandes proyectos de vida. Esto revela un desarrollo fuerte de la asimilación y reflexión. MINERD (2014), SEE (1996).

Por su parte, Gardner, recogido en el informe de MINERD (2014), plantea que si se dan las condiciones de aceptación y libertad, o si la personalidad es fuerte, el adolescente se libera del periodo literal hacia un resurgir de la creatividad y un mayor desarrollo de sus inteligencias predominantes. El adolescente sorprende por su interés en problemas que no son actuales y que no tienen relación con las realidades vividas diariamente.

Al darse cuenta de que tiene un nuevo poder intelectual, no es de extrañar que en principio, el adolescente lo sobre-utilice y considere que basta su reflexión libre para conocer todas las cosas, sus causas y para reconstruir el universo. Piaget explica que en la adolescencia se produce una forma de egocentrismo metafísico que luego se equilibra cuando la reflexión se ve sometida a las presiones de la realidad. El adolescente, entonces llega a comprender que con la reflexión lo que debe perseguir es predecir la experiencia y no contradecirla (MINERD, 2014).

La vida afectiva de la adolescencia se afirma mediante la doble conquista de la personalidad y de la inserción en la sociedad adulta. La personalidad resulta de la auto-sumisión del yo a la sociedad, produciéndose un desarrollo afectivo-moral autónomo. El adolescente intenta insertarse en la vida adulta mediante proyectos, programas de vida, planes de reformas sociales o políticas que luego se equilibran a partir del trabajo realizado de modo efectivo en una situación concreta, (ibídem).

El adolescente asume una perspectiva dentro del sistema social, acorde con la cohesión en los grupos de pertenencia. Asimismo, es capaz de asumir una identidad de forma racional, despliega su creatividad hacia la realización de expresiones estéticas y éticas y es capaz de integrar diferentes saberes y compartirlos en una experiencia democrática. MINERD (2014), SEE (1996).

1.4 Resultados escolares en el nivel secundario en República Dominicana

En la actualidad, el panorama educativo dominicano está caracterizado por los pobres resultados que obtienen los y las estudiantes en los diversos estudios realizados por instituciones nacionales e internacionales, situación que dificulta el avance hacia un nuevo orden social y económico (ver tablas 3-6, resultados de pruebas nacionales según Dirección General de Pruebas Nacionales; MINERD, 2015).

Por ello, se presentan a continuación los datos del Nivel Secundario

1.4.1 Nivel Secundario – Modalidad General

Tabla 3. Porcentaje de promoción y calificación promedio en pruebas nacionales del Nivel Secundario, 2015-primera convocatoria (0-30 puntos), por tipo de jornada

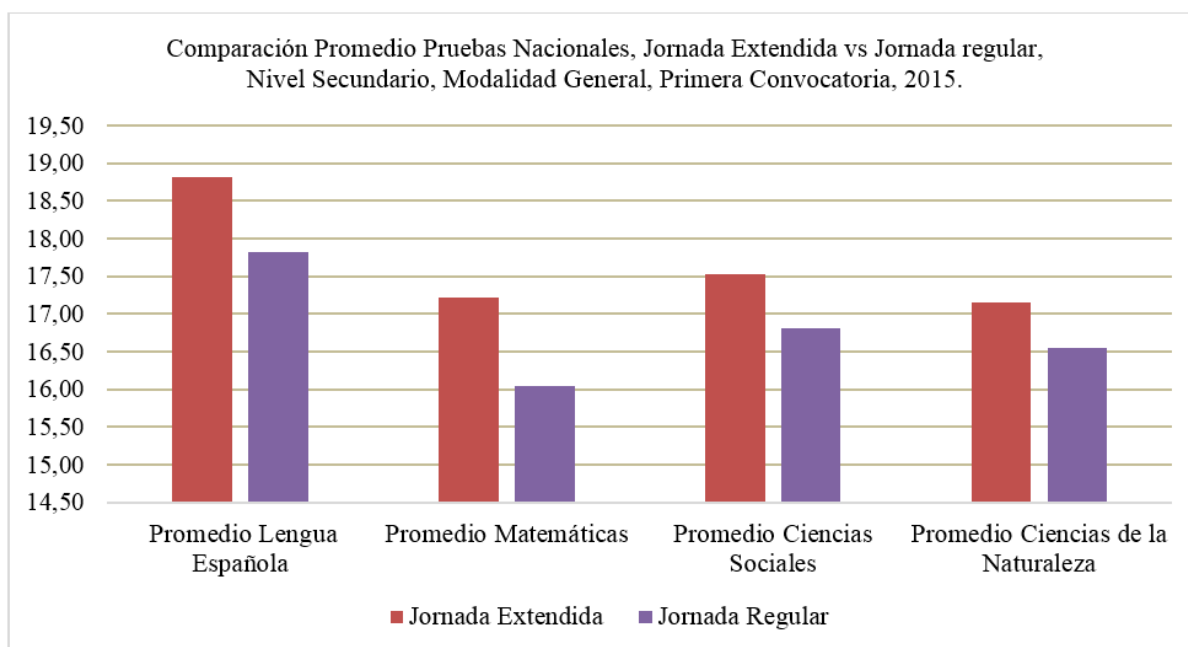
	Cantidad de centros educativos	Cantidad de estudiantes evaluados	Porcentaje de promoción	Prom. Lengua Española	Prom. Matemática	Prom. Ciencias Sociales	Prom. Ciencias Naturales
Jornada Extendida	288	10852	76.58	18.81	17.21	17.52	17.15
Jornada Regular	1065	62109	68.74	17.82	16.05	16.82	16.54

Fuente: Dirección General de Pruebas Nacionales, MINERD (2015).

En general, los centros educativos públicos del Nivel Secundario que han adoptado la jornada escolar extendida presentan mayor porcentaje de promoción que los de la jornada regular. A su vez, los promedios en las calificaciones de las pruebas nacionales en su primera

convocatoria 2015 en cada una de las áreas reflejan una puntuación más elevada para los estudiantes de los centros de jornada extendida.

Gráfico 2. Promedio de las calificaciones de Pruebas Nacionales 2015-primera convocatoria del Nivel Secundario modalidad general, por tipo de jornada.



Fuente: Dirección General de Pruebas Nacionales, MINERD (2015).

Se observa una diferencia clara entre los puntajes promedios obtenidos por los centros de jornada extendida y los centros regulares en el 2015 para el Nivel Secundario.

Tabla 4. Porcentaje de promoción y calificación promedio en pruebas nacionales del Nivel Secundario modalidad general 2014-primera convocatoria, por tipo de jornada.

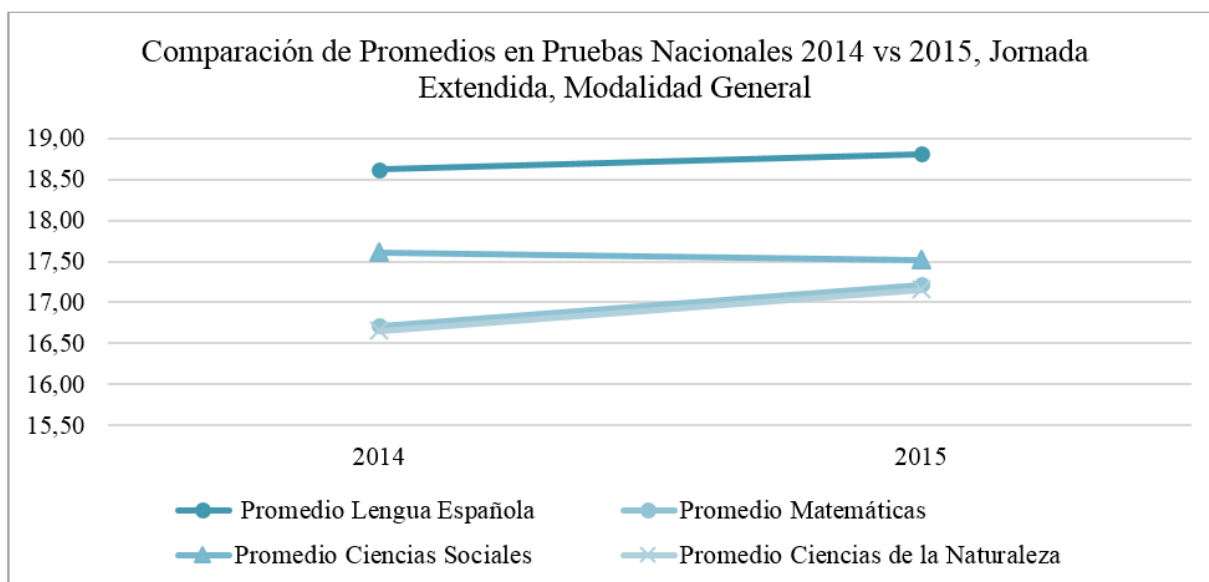
	Cantidad de centros educativos	Cantidad de estudiantes evaluados	Porcentaje de promoción	Prom. Lengua Española	Prom. Matemática	Prom. Ciencias Sociales	Prom. Ciencias Naturales
Jornada Extendida	89	3730	74.34	18.62	16.71	17.61	16.66
Jornada Regular	1417	85413	56.83	17.69	15.78	17.08	16.24

Fuente: Dirección General de Pruebas Nacionales, MINERD (2015).

Para el año 2014 también se verifica que el porcentaje de promoción fue mayor para los estudiantes que asisten a centros de jornada escolar extendida. Igualmente, las calificaciones promedio en las Pruebas Nacionales fueron más altas en los centros con jornada extendida que en los de jornada regular.

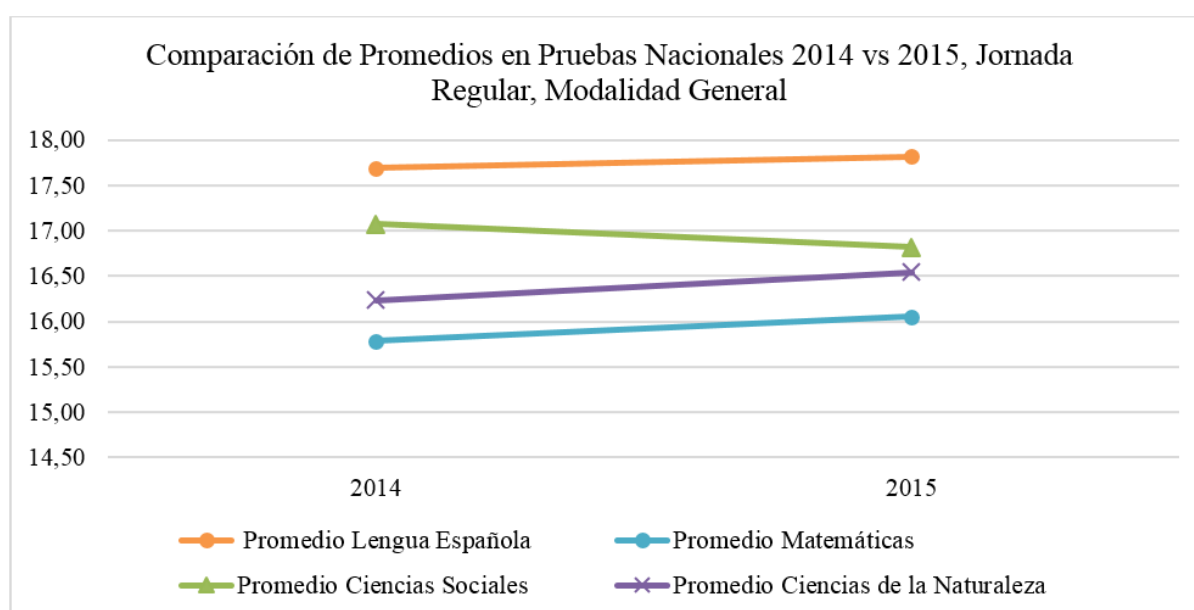
En general, hubo mejores resultados en los puntajes de pruebas nacionales en el 2015 en comparación al 2014 para el Nivel Secundario para ambos tipos de jornada, con excepción de ciencias sociales.

Gráfico 3. Promedio de calificación de la primera convocatoria de las Pruebas Nacionales de los centros de jornada extendida del Nivel Secundario- modalidad General, por año y área.



Fuente: Dirección General de Pruebas Nacionales, MINERD (2015).

Gráfico 4. Promedio de calificación de la primera convocatoria de las Pruebas Nacionales de los centros de jornada regular del nivel Secundario- modalidad general, por año y área.



Fuente: Dirección General de Pruebas Nacionales, MINERD (2015).

Se analizan a continuación los resultados del nivel secundario en la modalidad técnico profesional.

1.4.2 Nivel Secundario-Modalidad Técnico-Profesional

Tabla 5. Porcentaje de promoción y calificación promedio en pruebas nacionales del Nivel Secundario modalidad Técnico-Profesional 2015-primera convocatoria, por tipo de jornada.

	Cantidad de centros educativos	Cantidad de estudiantes evaluados	Porcentaje de promoción	Prom. Lengua Española	Prom. Matemática	Prom. Ciencias Sociales	Prom. Ciencias Naturales
Jornada Extendida	125	14436	79.35	19.81	17.51	19.43	17.48
Jornada Regular	7	2789	64.50	19.08	16.17	18.91	16.92

Fuente: Dirección General de Pruebas Nacionales, MINERD (2015).

Los centros de jornada escolar extendida de Secundaria Técnico-Profesional tienen mejores resultados que los de jornada regular tanto en la promoción como el promedio de las calificaciones de las pruebas nacionales. Sin embargo, es necesario destacar que la modalidad Técnico-Profesional requiere de jornada escolar completa por lo que son muy pocos los que tienen todavía jornada regular. De acuerdo a las especialidades y las facilidades brindadas, la mayoría de los centros de la modalidad técnico-profesional ha asumido el horario requerido de acuerdo a los programas de estudio.

Gráfico 5. Promedio de las calificaciones de Pruebas Nacionales 2015-primera convocatoria del Nivel Secundario modalidad Técnico-Profesional, por tipo de jornada.

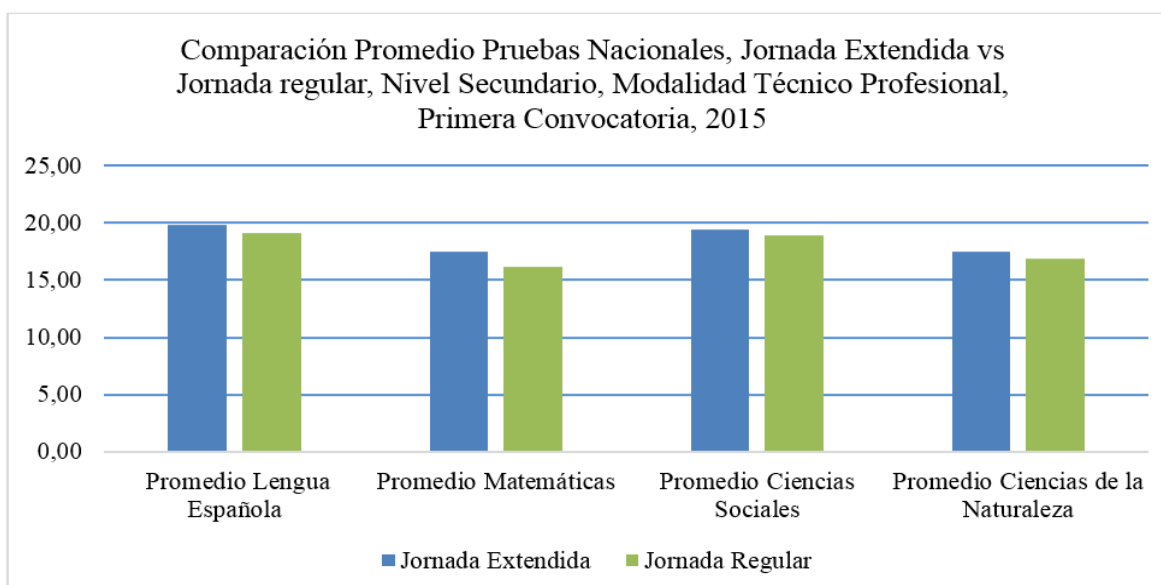
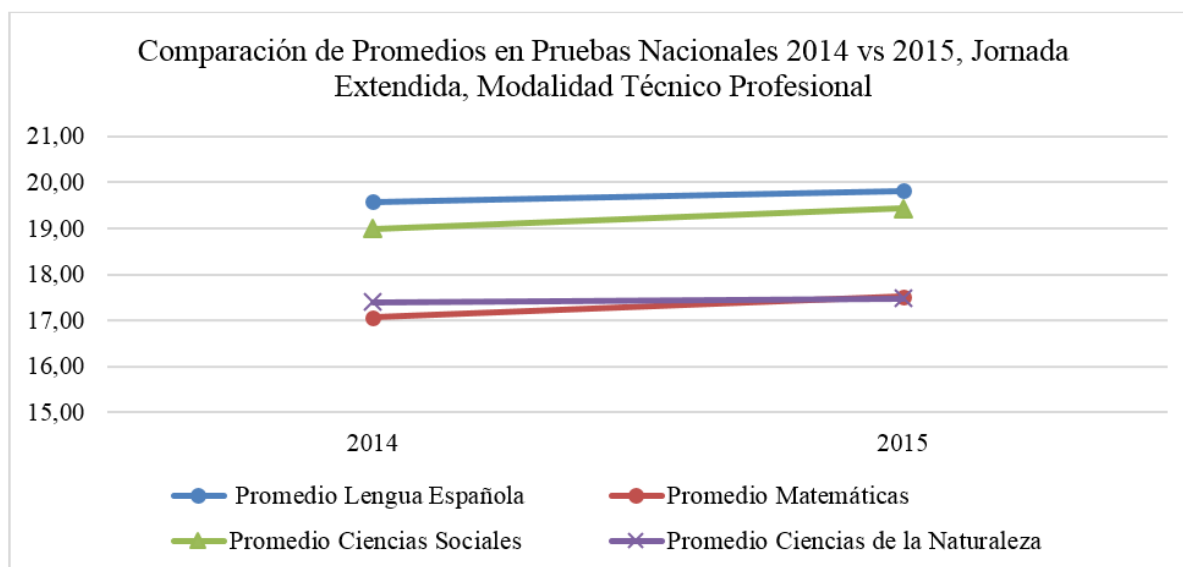


Tabla 6. Porcentaje de promoción y calificación promedio en pruebas nacionales del Nivel Secundario modalidad Técnico-Profesional 2014-primera convocatoria, por tipo de jornada.

	Cantidad de centros educativos	Cantidad de estudiantes evaluados	Porcentaje de promoción	Prom. Lengua Española	Prom. Matemática	Prom. Ciencias Sociales	Prom. Ciencias Naturales
Jornada Extendida	87	9762	77.07	19.57	17.06	18.99	17.40
Jornada Regular	129	6016	64.36	19.36	17.06	18.80	17.24

En el 2014, la promoción en los centros de Técnico-Profesional registrados como jornada extendida fue mayor que la de los centros regulares. En cuanto a las calificaciones promedios son muy similares aunque ligeramente más altas para los centros de jornada extendida con excepción de matemática.

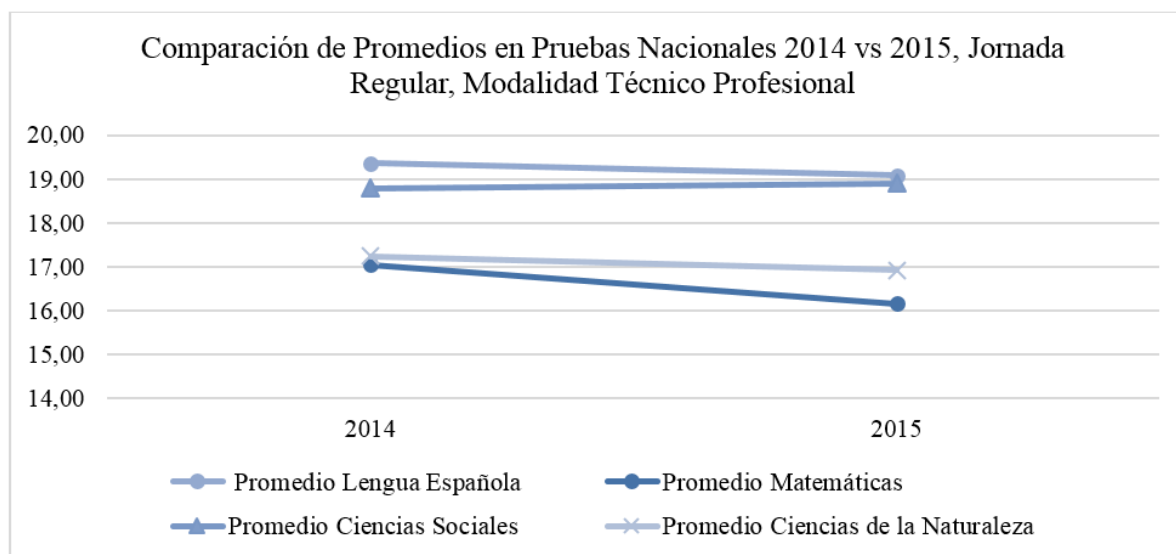
Gráfico 6. Promedio de calificación de la primera convocatoria de las Pruebas Nacionales de los centros de jornada extendida del nivel Secundario- modalidad Técnico-Profesional, por año y área



Fuente: Dirección General de Pruebas Nacionales, MINERD (2015).

Del 2014 al 2015 hubo un aumento de los puntajes promedios en todas las áreas en la primera convocatoria de las pruebas nacionales para la modalidad técnico-profesional en los centros de jornada extendida.

Gráfico 7. Promedio de calificación de la primera convocatoria de las Pruebas Nacionales de los centros de jornada regular del Nivel Secundario- modalidad Técnico-Profesional, por año y área.



Fuente: Dirección General de Pruebas Nacionales, MINERD (2015).

En los centros de jornada regular de la modalidad Técnico-Profesional no hubo un aumento en las calificaciones promedios de las pruebas nacionales del 2014 al 2015. Este descenso puede corresponderse al cambio en la cantidad de centros que se encontraban en jornada regular. Mientras en el 2014 se reportaron 129 centros en jornada regular en el 2015 solo 7 centros de la modalidad Técnico-Profesional se encuentran en jornada regular.

Paulatinamente, en los últimos tres años, se han ido incorporando centros educativos a la jornada escolar extendida. Es necesario realizar investigaciones más profundas y seguir analizando los resultados para poder confirmar en el tiempo si la estrategia de jornada escolar extendida contribuye a mejorar la calidad de la educación, medida por los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Una deuda social pendiente de ser saldada de manera urgente y adecuada, es aquella relacionada con la iniquidad social vinculada a la exclusión educativa de la población de menos de cinco años, la de los jóvenes menores de 19 años, así como la población adulta (PDE, 2008; 2018).

Sin embargo, una esperanza empieza a aflorar en el contexto socioeducativo dominicano. Por un lado, la decisión de la actual gestión de gobierno de destinar al sector educación el 4% del PIB, tal como especifica la Ley General de Educación No. 66-97, hecho acontecido en el mes de mayo 2013. Y por otra parte, el decidido programa de alfabetización

“Quisqueya Aprende Contigo” que se desarrolla en toda la geografía nacional y “Quisqueya Empieza Conmigo”, orientado a la población infantil.

En ese mismo sentido, la Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana (2002) plantea, que a nivel de Latinoamérica, la desigualdad y la pobreza apuntan a constituirse en un rasgo persistente. También pone énfasis en los rasgos más relevantes de la realidad del continente, entre éstos: la exclusión, la desigualdad, la pobreza, la violencia estructural y las corrientes que manifiestan un potencial de cuestionamiento y superación de estas condiciones, como son los movimientos sociales por la democracia, por la ciudadanía plena, los derechos humanos, la dignidad y la paz ciudadana. De igual modo, los análisis de coyuntura que periódicamente realizan instituciones sociales sin fines de lucro presentes en el país, pone en evidencia estos rasgos a nivel local.

En la misma propuesta también se expresa que las niñas y niños, adolescentes y jóvenes de hoy, viven en contextos socioculturales en muchos aspectos marcados por la individualización de la vida, las nuevas tecnologías, la pluralidad cultural, las nuevas búsquedas de sentido. Urge ofrecer especial atención a los procesos de construcción de nuevas identidades y subjetividades, favoreciendo la formación de sujetos capaces de integrar las distintas dimensiones de la persona, de ver y analizar la realidad, de encontrarse consigo mismo, de trabajar con otros y compartir ideas, sentimientos y búsquedas, abiertos a la trascendencia y con testimonio de compromiso social.

Como se observa, la situación social y económica que se vive en República Dominicana, es un reflejo de lo que acontece en el ámbito de la Región. La que a su vez se constituye en un indicador que podría influir desfavorablemente en la gestión y resultado de los procesos educativos, y por consiguiente en el impacto positivo de la educación en el desarrollo personal y social de los principales actores de la educación y la transformación de la sociedad.

La situación anteriormente descrita ha impactado al sistema educativo dominicano. Ha creado nuevos desafíos y tensiones a la escuela, demandando respuestas creativas para la educación, porque como lo expresa el Informe del PNUD (2008), para el desarrollo humano, la educación es fundamentalmente un proceso de creación de libertades, de preparar a la persona para que pueda elegir conscientemente y tenga opciones en la vida.

CAPÍTULO 2.

DERECHO A LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 2 DERECHO A LA EDUCACIÓN

Se visualiza en este apartado una construcción reflexiva y analítica referida a la educación y al derecho a la educación, a partir del pensamiento de diferentes autores y el pensamiento de los distintos Estados representados en los organismos internacionales. Ello se plantea en atención a su importancia en el marco del contexto descrito anteriormente, así como la temática central del presente estudio.

La educación tiene un valor social evidente (Delors, 1996; Glewwe y Kremer, 2006), en Sancho y Jornet (2013). Visible a través de diferentes indicadores. La formación académica y profesional da ventajas a las personas que se manifiestan a lo largo de toda la vida. En países desarrollados, se manifiesta en indicadores socio-laborales y de prevención de la exclusión social. Así, se observa que las personas con mejores niveles de estudios tienen mejores niveles salariales y mayor integración laboral que aquéllas que no los tienen (OCDE, 2010; Jornet, 2010; 2012). En países en vías de desarrollo, se expresan en indicadores de cobertura, conclusión de estudios, los resultados de aprendizajes, los índices de deserción y repetición, entre otros (MINERD, 2014).

2.1 Sentido y significado de la educación.

En el presente año, 2015, la comunidad global se encuentra en una encrucijada histórica. Al finalizar el plazo de los ODM, el mundo tiene la oportunidad de construir sobre sus éxitos y su impulso, al mismo tiempo que adopta las nuevas ambiciones para el futuro que queremos. Está surgiendo una nueva y ambiciosa agenda para cambiar el mundo, para satisfacer mejor las necesidades de las personas y los requisitos de transformación económica, al tiempo que proteja el medio ambiente, asegure la paz y materialice los derechos humanos.

En el centro de esta agenda se encuentra el desarrollo sostenible, el que debe convertirse en una realidad palpable para cada persona en el planeta (Naciones Unidas, 2015, p. 9).

A través de la historia, la educación ha significado ser una clave esencial como mejora de las sociedades en distintos planos (Delors, 1996). Evidentemente, a nivel internacional la educación es una de las principales herramientas de desarrollo humano económico y social; tal como se plasma en los ODM (Objetivos de Desarrollo del Milenio) en relación a muchos de sus objetivos principales a través y para la educación (Naciones Unidas, 2010).

Para Freire (1997), la educación significa algo más que un método en sí mismo para alfabetizar o aprender, puede posibilitar la liberación de la persona en mucho niveles, potenciando una autonomía personal y empoderando de manera autosuficiente o incluso traspasar determinados límites establecidos o marcados hacia distintos colectivos (Freire, 2008).

En el pensamiento de Martínez-Usarralde (2011), la educación es un instrumento fundamental para el progreso y desarrollo de un país o una región en todas las dimensiones de su actuación.

No es todo en la educación, lo que se ve; también lo que no se ve, pero que está implícito en ella. La idealidad educativa constituye la médula de la educación, su esencia; merced a ella la educación cobra sentido, se reconoce como una actividad humana, social, culturalizante, pero no intrascendente, sino al contrario, revestida de la mayor importancia. (Villalpando, 1988, p. 15).

En este sentido, la educación como integración humana hacia el mejoramiento social, cultural y económico debe de ser un derecho fundamental para todas las personas. La educación se debe de garantizar como un derecho humano según recogió ya Naciones Unidas (1948), clave para que la justicia social sea real. Algo que también siguen defendiendo actuales autores relevantes en el campo y que de acuerdo con Mayor-Zaragoza (2005; 2011), la educación una vez más es algo necesario y que debemos de seguir reclamando día tras días para todos y todas.

O como piensa Tiana (2007), la práctica educativa promueve entre las personas valores de ciudadanía y genera herramientas socio-culturales esenciales para la convivencia en sociedad. Por ello, además de ser un derecho fundamental, significa también un valor que posibilita el ejercicio activo de la ciudadanía a nivel democrático.

De hecho, la educación ha sido evidentemente una herramienta esencial ante la sociedad Tiana (2001), mejorando su calidad y haciendo de todo ello un elemento de cohesión social muy importante para el progreso de cualquier grupo de personas. En el ámbito social la ciudadanía debe plantear también nuevas formas de convivencia para poder contemplar la interculturalidad (González, 2014), ya que una sociedad inclusiva solo es posible bajo comunidades interculturales y democráticas (Sancho-Álvarez, Perales y Jornet, 2015; Escarbajal, 2015).

Pero a ser ciudadano se aprende, así que educar en la interculturalidad adquiere una dimensión fundamental e imprescindible. Banks (1990) recuerda la necesidad de educar para la ciudadanía en una sociedad plural si se pretende que los estudiantes desarrollen el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias no sólo para participar, sino también para transformar y reconstruir la sociedad. La educación debe ofrecer al futuro ciudadano los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores necesarios para asumir activamente su papel como personas responsables, solidarias y sensibles a las diferentes realidades (Arnaiz y De Haro, 2004, pp. 20-21).

La Educación es en sí valiosa y desempeña un papel decisivo para el desarrollo de las sociedades (Morín, 2000; Ortega, 2004). En este sentido, de acuerdo con Touriñán (2005), el proceso educativo es un elemento fundamental para el éxito de la integración social en el mundo, significando el instrumento más eficaz para promover y preservar la identidad cultural de cualquier persona. Por ello, debemos estar atentos/as a la importancia y al proceso que genera por sí mismo el proceso educativo, pero incluso, atendiendo la construcción que se va desarrollando desde las escuelas.

Por ello, el interés por la educación a nivel internacional es notable, ya sea en América Latina, el Caribe como en Europa y demás latitudes; el aspecto educativo es algo en el punto de mira de cualquier nación o política que sirva como solución para poder reducir los problemas o mejorar los desafíos previstos (Lázaro, 2001).

2.2 El derecho a la educación: Una construcción necesaria.

La necesidad de educar en y para los derechos humanos aparece en la misma Declaración Universal de los Derechos Humanos. En su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París. El mismo artículo 26 evidencia tres dimensiones del derecho a la educación.

- Gratuidad y obligatoriedad de la educación.
- Competencias o el tipo de educación a que se tiene derecho.
- El derecho preferente de los padres escoger el tipo de educación para sus hijos e hijas.

A partir de la declaración universal son muchas las elaboraciones que se han producido en la comunidad internacional en atención a que los Estados miembros pongan en práctica políticas de educación en y para el desarrollo de los derechos humanos.

- a) La educación es decisiva para superar la pobreza, igualar oportunidades productivas, promover mayor equidad de género, acceso al bienestar de las nuevas generaciones.
- b) Hoy por hoy, el derecho a la educación se inscribe en el marco de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como en los principios y metas planteados por las principales cumbres y convenciones internacionales.
- c) Prescribe que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación libre, gratuita y de calidad adecuada, y que los estados son responsables de garantizarla a lo largo de todas las etapas de la vida.

Siguiendo el pensamiento de Blanco y Cusato (2004), la equidad en educación significa hacer efectivos, entre otros, los derechos a la igualdad de oportunidades, a la no discriminación y a la participación, en la convención de los Derechos del Niño se señala explícitamente que el derecho a la educación ha de estar eximido de cualquier tipo de discriminación y ha de estar inspirado en la igualdad de oportunidades.

En este sentido, el derecho a la educación se ha constituido en el epítome de todos los derechos humanos. En el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos ha sido establecido como el derecho que posibilita el disfrute de los demás derechos (Derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales).

Esta realidad ha favorecido que ahora el derecho a la educación se haya redimensionado, y se entienda como el “derecho a aprender”. En la IV Conferencia Internacional de Educación de Adultos (UNESCO 2005) en Hevia (2010). Se habla por primera vez del derecho a aprender. Esta comprensión ha sido relevante, pues se está pasando de un enfoque formal (el acceso a la educación) a un enfoque “sustantivo” (el aprendizaje).

En la Primera conferencia Mundial de educación para todos (Jomtien 1990) se estableció que la educación debería tener como último propósito satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población.

El derecho a la educación es un derecho fundamental que pertenece a todos los seres humanos. Posibilita el acceso al conocimiento y el alcance de una vida social más digna y gratificante. El derecho a la educación es vital para el desarrollo económico, social y cultural de todas las sociedades. No obstante, continúa siendo inaccesible para miles de niñas y niños en el mundo; así lo muestran los diferentes informes internacionales.

En la visión del informe UNESCO (2015), la noción de derecho a la educación ha evolucionado y se ha complejizado. Actualmente se reconoce que el derecho a la educación incluye el derecho a la escolaridad, el derecho a aprender y el derecho a recibir un trato digno en condiciones de igualdad de oportunidades. Esta visión multidimensional del derecho a la educación, sitúa la calidad de la educación en el centro de las preocupaciones en las agendas tanto nacionales como a nivel internacional.

Desde la mirada del derecho a la educación, la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Asimismo, favorece la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

Teniendo como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26, serían elementos del marco conceptual del derecho a la educación:

- El derecho a la escolarización, lo que implicaría para los Estados la responsabilidad de asegurar el acceso universal a las escuelas, así como el avance y la conclusión de los distintos niveles educativos a lo largo de todas las etapas de la infancia y la adolescencia.
- Cuidado, buen trato y cultura de paz, recibir buen trato en la escuela es parte constitutiva de la noción ampliada del derecho a la educación, lo cual vuelve muy relevante la preocupación por el clima escolar, entendido como la promoción de relaciones respetuosas, no discriminatorias, de sana convivencia, no violencia entre los miembros de la comunidad escolar. Un buen clima escolar es parte de la calidad de la educación (Blanco y Cusato, 2004).

Cuidado y buen trato como estrategia a ser desarrollarse en la escuela, en los salones clases, pretende desarraigar la lógica de la violencia, por más arraigada que esté en la conciencia del ser humano y en su manera de relacionarse. El cuidado y buen trato busca cuidar y proteger a las y los demás, buscar el bien para el otro y la otra, y a su vez nos

cuidamos a nosotros y nosotras mismas; puesto que somos seres para encontrar la plenitud en el amor y la armonía con todo ser, (Minerd, 2013).

Aprender a aprender, vivir de manera consciente y asumiendo con autonomía nuestra presencia en este mundo, lo que implica el desarrollo de competencias. Estas, nos permiten movilizar conocimientos, actitudes, valores y habilidades para resolver las situaciones que el día a día nos presenta, de manera propositiva, crítica y creativa (Minerd, 2015).

El que la educación sea un derecho humano cuya máxima expresión es la persona en el ejercicio de su ciudadanía, no se reduce a un periodo de la vida sino al curso completo de la existencia de los hombres y mujeres. Precisamente por esto, se necesita restituirle a la educación su sentido substancial, destinado a lograr el desarrollo de la personalidad y dignidad humana.

2.3 Derecho a la educación: una mirada desde las perspectivas de diferentes informes.

En el marco del informe presentado por la UNESCO (2014), el derecho a la educación cobra renovado protagonismo, ya que su garantía permite acceder a la realización de los demás derechos humanos.

La educación es un derecho previo en cuanto posibilita el desarrollo de todos los demás derechos humanos en la construcción del conocimiento, que hace posible la dignificación de la vida, constituyéndose también en un derecho civil, político, económico, social y cultural Hevia (2010). En este sentido, sirve de base al Valor Social Subjetivo de la Educación, tema central de este estudio.

Así también, es entendido en el informe UNESCO (2014); que entre los principios del derecho a la educación se encuentran: la obligatoriedad, la gratuidad, la no discriminación, el cuidado y buen trato, el aprender a aprender, entre otros.

Al parecer, los países de la región han avanzado en estos aspectos, pero sus principales deudas refieren a la inclusión centrada en su amplio sentido. Entonces, siendo así, el derecho a la educación debería concentrarse en el derecho a aprender, pues su garantía se produce cuando se logra a aprender lo debido en cantidad y calidad. De esta manera, la educación abre puertas

a la consecución de mejores medios de subsistencia; la mejora de la salud, el aumento de oportunidades, además, de conferir a las personas autonomía, entre otros.

En la perspectiva histórica, el compromiso internacional con la “educación para todos” viene a ser el estado actual de un largo proceso de la comunidad internacional y los gobiernos por extender el derecho a las personas, dotándola de contenido sustantivo y hacerlo cada vez más exigible como se precisa en UNESCO y UNICEF (2008) en UNESCO (2013).

El mismo informe internacional recoge lo ya expresado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos respecto al derecho a la educación. En este marco, la educación es concebida como un derecho que posee cada persona. Señala que la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. Se sostiene en el mismo artículo, que la instrucción elemental debe ser obligatoria, la instrucción técnica profesional tendría que generalizarse y el acceso a los estudios superiores igual para todos.

Por lo visto, la noción de derecho a la educación ha estado ligada a la idea de garantizar el acceso universal a la escuela a través de leyes de escolaridad obligatoria. No obstante, esta visión básica del derecho a la educación como derecho a la escolarización y a la obtención de un certificado escolar se ha tornado insuficiente. De ahí que las políticas educativas y la comunidad internacional hayan redefinido el derecho a la educación como derecho a aprender. Lo que significa una educación de calidad y mirarlo como parte del derecho a la educación.

La Convención sobre los Derechos del Niño y otros textos de carácter internacional ofrecen tres criterios para definir el derecho a aprender o recibir una educación de calidad: 1) desarrollar al máximo posible las capacidades de cada individuo; 2) promover los derechos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: la igualdad entre las personas, el respeto a la diversidad, la tolerancia y la no discriminación, la promoción del bien común; 3) equipar a los estudiantes con las capacidades y conocimientos necesarios para llegar a ser una persona socialmente competente UNESCO (2013).

Este carácter evolutivo de la concepción del derecho a la educación fue presentada de manera más ambiciosa en el marco de la acción de Dakar y más aún en el año 1990, en Jomtien, La Declaración Mundial de Educación para Todos definió la necesidad de que todos los niños, jóvenes y adultos tuvieran acceso a la educación.

Como expresan estos diferentes informes internacionales y como se puede observar en nuestros distintos contextos, el derecho a la educación todavía no es efectivo para toda la población. Todavía hay muchos niños y niñas que experimentan barreras para su pleno aprendizaje y participación, ya sea porque están excluidos de la educación o por que reciben una menor calidad que redundan en inferiores resultados de aprendizaje.

El derecho a la educación se basa en la aspiración universal de vivir en un mundo sin temor y donde las personas puedan gozar plenamente de su libertad. El derecho a la educación se constituye en el epítome de todos los derechos humanos, porque él es clave que posibilita el ejercicio de los demás derecho. Por la situación de pobreza y de polarización social que se vive en América Latina y el Caribe, la aspiración a una educación gratuita y obligatoria, enfocada en promover la paz y el entendimiento entre las personas y naciones y donde padres y madres puedan ejercer el derecho de elegir qué educación darle a sus hijos e hijas, este derecho se vuelve más vigente que nunca.

CAPÍTULO 3.
EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO: 3 EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

3.1 A modo de introducción

Las aproximaciones al constructo del Valor Social de la Educación y sus dimensiones se han basado en la construcción de marcos conceptuales para el desarrollo del proyecto I+D+I “Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC)”; que presenta como investigador principal a Jesús M. Jornet Meliá (Universitat de València, España, Ref. EDU2012-34734), entre otros.

Entre los resultados teóricos DE las dimensiones del mencionado constructo se encuentran las relacionadas con la definición teórica (Jornet, Perales, Sánchez-Delgado, 2011; Jornet, Sancho-Álvarez y González-Such, 2015), la búsqueda documental a nivel internacional sobre el propio constructo VSE (Sancho, 2013; Sancho, Jornet y Perales, 2014; Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, 2015), así como diferentes estudios que validan el concepto teórico propuesto hacia su evaluación (Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, en prensa).

Estos autores parten de la premisa de que la educación posee un valor social evidente, que puede presentarse a través de diferentes indicadores como lo plantean Delors, (1996) y Glewwe y Kremer (2006). De igual forma, se justifican los motivos del interés que puede tener el VSE y se ofrecen referencias acerca de posibles indicadores e instrumentos para su evaluación.

Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011), al esbozar un acercamiento conceptual del *VSE-Objetivo* refieren: ... “a la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida” (p. 53).

Este VSE puede ser analizado a nivel objetivo (como expresión de lo que la sociedad invierte en la educación y los resultados que tiene para el desarrollo personal y social), siendo reflejo de la política educativa que se considere al respecto y de las consecuencias que ésta conlleva, y a nivel subjetivo, como expresión de la percepción de las personas sobre su potencial como elemento de desarrollo humano.

Por tanto, en el VSE se diferencian dos tipos de acercamiento: el VSE-Objetivo (que hace referencia a la utilidad objetiva medida a través de indicadores estadísticos referidos a diversos factores que involucran la educación), y el VSE-Subjetivo (que se define como la percepción que tienen las personas acerca de la utilidad de la educación tanto para el desarrollo personal como social).

Y, en su perspectiva subjetiva, el *VSE-Subjetivo* hace referencia a: ... “percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida” (p.67).

Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) señalan que puede evaluarse a partir de la percepción que la sociedad en general, y la comunidad educativa en particular (alumnado, profesorado y familias) pueden construirse acerca de ese valor.

El VSE y sus dimensiones como temática de investigación es relativamente reciente; de acuerdo con las referencias existentes al respecto. La búsqueda de información para la fundamentación teórica del presente estudio en investigaciones y base de datos de instituciones educativas del Nivel Universitario y en centros de documentación en el ámbito nacional e internacional, dejan percibir que a la fecha la investigación referida al objeto de estudio que nos ocupa son escasas.

3.2 Un acercamiento al Modelo de Cohesión Social

Cuando hablamos de Educación, no podemos separar el contexto de aprendizaje de los resultados escolares que se producen. La vinculación entre el proceso educativo y el entorno que rodea al mismo, es esencial para considerar cualquier práctica educativa de forma global.

En este orden de cosas, consideraremos a la práctica educativa, como un proceso inseparable entre la persona que recibe el aprendizaje (estudiante), la persona que enseña (docente) y el entorno que les rodea (contexto de aprendizaje). Asimismo, las relaciones que a su vez, puedan llegar a producirse entre todos los ámbitos involucrados, podrán generar diferentes factores que van a influir de manera directa en el propio transcurso de todo el proceso educativo.

Desde este punto de vista, de acuerdo con Jonnaert y Vander-Borghet (1999), este planteamiento se podría resumir en tres planos complementarios de la práctica escolar:

1. *“El plano de la dimensión constructivista, que presupone que el sujeto construye sus conocimientos a partir de sus saberes y de su actividad.*
2. *El plano de las interacciones sociales, que supone que el sujeto construye personalmente sus conocimientos en interacción con las otras personas.*
3. *El plano de la interacciones con el medio, que considera que los aprendizajes son sin duda procesos individuales que se desarrollan gracias a las interacciones con los demás, pero también gracias a los intercambios que el sujeto establece con el medio social y cultural”* (p. 153).

En un sentido amplio, es necesario identificar aquellas variables de contexto relacionadas con la Educación, para fomentar procesos que intenten explicar las diferencias que se producen con el rendimiento académico. O al menos tener una idea, de las razones por las cuales se distribuye el aprendizaje de una forma u otra entre los distintos grupos del estudiantado.

Para conocer las condiciones socioeducativas donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, de forma general se utilizan cuestionarios de contexto dirigidos a diferentes fuentes de información (estudiantado, profesorado y familias). De esta manera, se pretende obtener información a partir de las diversas variables contextuales que puedan llegar a asociarse ante los procesos educativos (González-Montesinos y Backhoff, 2010; Jornet, González-Such y Perales, 2013).

Para ello, los cuestionarios de contexto, nos pueden ayudar a explicar los resultados que se derivan de las evaluaciones nacionales e internacionales (De la Orden y Jornet, 2012) -como las realizadas por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement: IEA; la Organisation for Economic Co-operation and Development: OECD, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: INEE, o por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa: LLECE, entre otros-.

No obstante, no es infrecuente que se les pida más a este tipo de estudios de lo que realmente pueden ofrecer; como, por ejemplo, que aporten información para la mejora de la docencia en los salones clases. La falta de utilidad que se les imputa, en parte razonable, se da en ocasiones por desconocimiento real de las bases en que se sustentan estos estudios (Jornet, López-González y Tourón, 2012, p. 9).

Cabe señalar, que el cuidado en el proceso de diseño y construcción para ambos tipos de instrumentos de evaluación -pruebas de aprendizaje y cuestionarios de contexto- en teoría debiera ser el mismo. Pero es bien sabido, que en la práctica los cuestionarios de contexto no reciben tanta atención –económica, técnica y/o social- e incluso en ocasiones no se realizan los procesos de validación pertinentes para las mismas (González-Montesinos y Backhoff, 2010).

Por ello, desde el GRUPO DE EVALUACIÓN Y MEDICIÓN (GEM¹) se decidió priorizar el análisis de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos, la dimensión que debían integrarlo y los criterios de calidad a los que debían ser construidos².

En esta revisión de procesos contextuales, es muy positivo lo que comenzó a generarse en el año 2000, en la cumbre de Lisboa. No entramos en analizar motivos o factores que actuaron cuando se planteó para la UE un objetivo que parecía difuso: promover la Cohesión Social. Pero lo cierto es que el concepto de Cohesión Social se ha convertido en un referente clave para la concepción de una Europa más social, frente a un modelo solo económico. Así, dicho objetivo, la Cohesión Social, se ha convertido en el elemento guía de las políticas sociales que deberían ayudar a desarrollar una UE, más armónica y homogénea, en derechos y oportunidades y grados de bienestar, atendiendo que toda la población tuviera acceso equitativo a recursos y derechos y que ello se pudiera mantener a lo largo de todo su desarrollo vital. Hoy el objetivo se ha paralizado por la crisis económica, pero sigue manteniéndose en las formulaciones de la UE.

El Consejo de Europa define la Cohesión Social como:

...”la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable” (Consejo de Europa, 2005; p. 23).

¹ <http://www.uv.es/gem/>

² En relación al proyecto de investigación AVACO (Análisis de Variables de Contexto I+D+I, 2006-2008. Código SEJ 2005-05 923 —financiado por el MICINN—) se pueden consultar diferentes trabajos (Jornet, 2009; Jornet y González-Such, 2009; Pérez-Carbonell, Ramos y López-González, 2009; Biencinto, González, García-García, Sánchez-Delgado y Madrid-Vivar, 2009; López-González, Pérez-Carbonell y Ramos, 2011). Asimismo, en relación al proyecto de investigación MAVACO (Modelos de análisis de variables de contexto, I+D+I. 2009-2012. Código EDU 2009-13485—financiado por el MICINN) se pueden consultar otros trabajos académicos como los de López-González, Tourón y Tejedor (2012), López-González, González-Such y Lizasoain (2012), Joaristi, Lizasoain y Gamboa (2012), Jornet, González-Such y Perales (2012) y De la Orden y Jornet (2012). En este sentido, actualmente se continúa esta línea de investigación a partir de un nuevo proyecto: SECS/EVALNEC: Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un modelo de evaluación de necesidades (I+D+I. Ref. EDU2012-37437, financiado por el MINECO), pudiendo consultar recientes investigaciones y publicaciones en <http://www.uv.es/gem/gemeduco/prySECS-EVALNEC/>

Como desarrollo de esta propuesta se han ido sucediendo diversas concreciones, a nivel europeo. De entre ellos, dado que es el instrumento que se ha propuesto utilizar para la evaluación, hay que destacar el *Portafolios de Laeken* (Consejo de Europa 2001,2005). El problema es que es una formulación para comparaciones internacionales y es limitado para el análisis en profundidad, algo que ya señalaron diferentes autores (Atkinson, A., Cantillon, B., Marlier, E.,y Nolan, B., 2005; Villatoro y Rivera, 2007). Por su parte, la *Guía Metodológica del Consejo de Europa* (2005) sí que es más explícita. En este sentido, en relación a los dos instrumentos de evaluación, cabe destacar, de acuerdo con Jornet, Bakieva y De Dios (2015) que:

(...) se publicó por primera vez en 2005 la Guía metodológica para el desarrollo de políticas públicas (Consejo de Europa, 2005), ya citada y que reúne diversos indicadores organizados en función de diversos sectores de actividad política y pueden constituir, a su vez, un fundamento coherente para el diseño de indicadores de evaluación. El Portafolios de Laeken es un conjunto de indicadores diseñados para poder realizar el seguimiento y evaluación de la evolución de la cohesión social en Europa. Los indicadores que incluye el *Portafolios de Laeken* se dirigen a medir la exclusión social, como: un fenómeno multidimensional, independiente de la pobreza, y afecta de forma dinámica a las personas a lo largo de su vida imposibilitando su integración social (p.5).

Es necesario hacer un esfuerzo para intentar acercarnos a un modelo o modelos educativos que explícitamente afronten el problema de la promoción de la Cohesión Social. En este sentido, la evaluación puede coadyuvar a su identificación. Por ello, como profesionales de la Educación, ¿qué podemos hacer para fomentar el objetivo de Cohesión Social? Considerando que la Educación probablemente es uno de los mejores instrumentos de las políticas sociales para poder orientar esa transformación, mejorando la situación social de las personas, los colectivos y las sociedades. Es evidente, que en muchas ocasiones la educación escolar por sí sola no puede ser un elemento de transformación directa, porque hay que tener presentes en las sociedades, otros factores que actúan con enorme fuerza al respecto. Todo ello, se observa tanto en sociedades desarrolladas como en las que se puedan encontrar en desarrollo (Jornet, 2010; 2012).

Ante el presente estado de la cuestión, este estudio se enmarca dentro del modelo de evaluación de la educación para la *Cohesión Social* propuesto por Jornet (2010; 2012), que comentamos a continuación:

Cuadro 1. Dimensiones del Modelo de Cohesión Social (Jornet, 2012)

Dimensiones de definición de la CS	Constructos o dimensiones implicados
Bienestar social (para todos)	Clima social y de aprendizaje en el aula
	Gestión social del aula
	Gestión de conflictos en el aula
Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular):
	✓ Competencia en comunicación lingüística.
	✓ Competencia matemática.
	✓ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
	✓ Tratamiento de la información y competencia digital.
	✓ Competencia social y ciudadana.
✓ Competencia cultural y artística.	
✓ Competencia para aprender a aprender.	
✓ Autonomía e iniciativa personal.	
	Competencia y desarrollo emocional
	Valor social de la educación
	Resiliencia
Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades)	Metodología didáctica (participativa, equipos, el estudiante como protagonista de su aprendizaje...)
	Metodología de evaluación (diversificada en métodos, situaciones, tareas e instrumentos)
Integración de la diversidad (personal y social)	Colegialidad docente
	Respeto, dignidad y reconocimiento
	Inclusividad: Atención a la diversidad física, cultural y/o social
Participación (social)	Colaboración Familia-Profesorado-Escuela
	Estilos educativos familiares
	Estilos educativos docentes
	Sentido de pertenencia discente
	Responsabilidad social: Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y Sociedad)

Fuente: Jornet (2012, p. 358).

En él se puede observar un modelo educativo orientado hacia la promoción de la *Cohesión Social* desde la evaluación. Para ello, se recoge una síntesis de las posibles dimensiones a tener en cuenta en la evaluación, indicando posibles informantes, ya que, como es obvio, la tarea educativa no engloba todas las posibilidades de alcanzar la cohesión social en toda la sociedad (si no que habría que tener en cuenta más disciplinas). Dichas dimensiones se entiende que pueden establecerse como elementos de relación vertical entre los planos de análisis mencionados: (1) salones clases, (2) escuela y (3) sistema:

“Entrada/contexto (elementos situacionales que condicionan la intervención – obstáculos y o facilitadores básicos), procesos (modos en que se estructura la respuesta educativa para satisfacer la meta de la CS, identificando asimismo los agentes de cambio) y productos o resultados (resultados personales y/o sociales –cognitivos y socioafectivos- de la intervención educativa) (p. 358).

Las dimensiones de la docencia en el aula obviamente se referirán prioritariamente a elementos de proceso, pero no están ajenas a los condicionantes de entrada/contexto (en los que necesariamente se identifican agentes de transformación; y entre los que hay elementos relativos al contexto social, familiar y escolar). No obstante, traducir dichos elementos en este momento puede resultar equívoco para producir una reflexión al respecto. Por ello, preferimos orientar nuestra reflexión en este trabajo únicamente hacia los elementos procesuales, y en especial hacia los que tienen que ver con la actuación del profesorado” (Jornet, 2012, p. 358).

Se plantea también que las dimensiones de la docencia en los salones de clase sencillamente se referirían principalmente a elementos de proceso, aunque no están ajenas a los condicionantes de entrada/contexto (en los que necesariamente se identifican agentes de transformación; y entre los que hay elementos relativos al contexto social, familiar y escolar). Aun así, traducir estos elementos en este momento puede resultar equívoco para producir una reflexión al respecto. Por lo que, preferimos orientar nuestra reflexión en este trabajo únicamente hacia los elementos procesuales, y en especial hacia los que tienen que ver con la actuación del estudiantado.

En muchos casos, el grado de cohesión real es superficial y no profundo, manifestándose en la existencia de diferencias importantes en cuanto a las maneras en que se enseña, se evalúa a los estudiantes, la forma en que se aborda la resolución de conflictos internos del salón de clases o incluso con familias; diferencias en cuanto a tolerancia y/o aceptación de la diversidad de cualquier clase, por ejemplo. En todos estos casos, el alumnado percibe, vive y siente los modos en que se trabaja -o no se trabaja- por el bienestar de todos y todas (el profesorado y, de forma común, entre el estudiantado, o cómo se expresa la justicia y la equidad), incidiendo de forma clara en el grado en que finalmente se da una Cohesión Social, a nivel de salón de clases, centro y comunidad (Jornet, 2012).

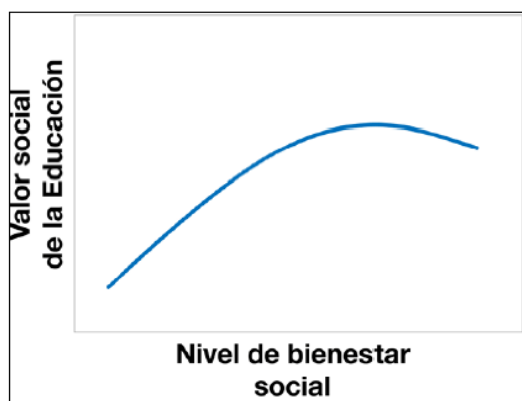
Se ha de procurar articular todos los planos de intervención educativa, de manera que se logre un nivel razonable de coherencia entre ellos. Es evidente, que la incidencia más directa de éxito en la intervención educativa se podría conseguir a nivel de sala clases (más que a nivel de sistema), pero aún, en el plano del salón de clases la influencia situacional y contextual del conjunto del centro escolar, de la familia y de la sociedad es una constante.

En esta línea, si contemplamos la evaluación dentro del modelo de Cohesión Social, nos apoyaremos para nuestro trabajo en una hipótesis interpretativa propuesta por Jornet

(2012a), donde se relacionan los posibles factores implicados en la relación entre la Educación y la Cohesión Social, donde se observa una posible relación curvilínea –ver gráfico 6-.

“No disponemos aún de datos concluyentes, pero por los análisis que vamos disponiendo se puede avanzar una hipótesis interpretativa al respecto. Si pudiéramos medir adecuadamente el valor que la sociedad (personas y grupos) da a la educación (valor social de la educación), y lo relacionáramos con indicadores de bienestar social bien medidos se daría una relación curvilínea, prácticamente en U invertida. El problema es que esta relación entre valor social de la educación y bienestar social, afecta de tal manera a los resultados educativos que se replicaría la tendencia en la relación entre valor social y rendimiento o entre bienestar social y rendimiento. Se generalizaría en sus aspectos más negativos” (p. 355).

Gráfico 8. Hipótesis relación curvilínea entre Valor Social de la Educación y Nivel de bienestar.



Fuente: Jornet (2012a, p. 355)

3.3 Valor Social de la Educación (VSE)

En este estudio, se aborda el VSE como una de las dimensiones dentro del modelo de Cohesión Social que presenta Jornet (2012).

El VSE aun siendo mencionado con frecuencia como concepto, en relación a la educación no ha sido formulado como constructo teórico para identificar indicadores útiles para la evaluación (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011).

En este sentido expresan los mismos autores, que el VSE, como constructo teórico, presenta diversas facetas a considerar como se ha indicado anteriormente, puede ser analizado, en un primer momento, desde una perspectiva objetiva –u objetivable- si se estudia desde una posición que vincule las consecuencias de la formación en la inserción y promoción social,

económica y laboral. Pero también queda claro, que la percepción que la ciudadanía de cualquier sociedad se construye acerca del valor social que puede tener la educación para estos mismos propósitos, condiciona indudablemente a los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, familias y en especial al estudiantado; siendo por tanto ésta última su faceta subjetivo (objeto fundamental del presente estudio).

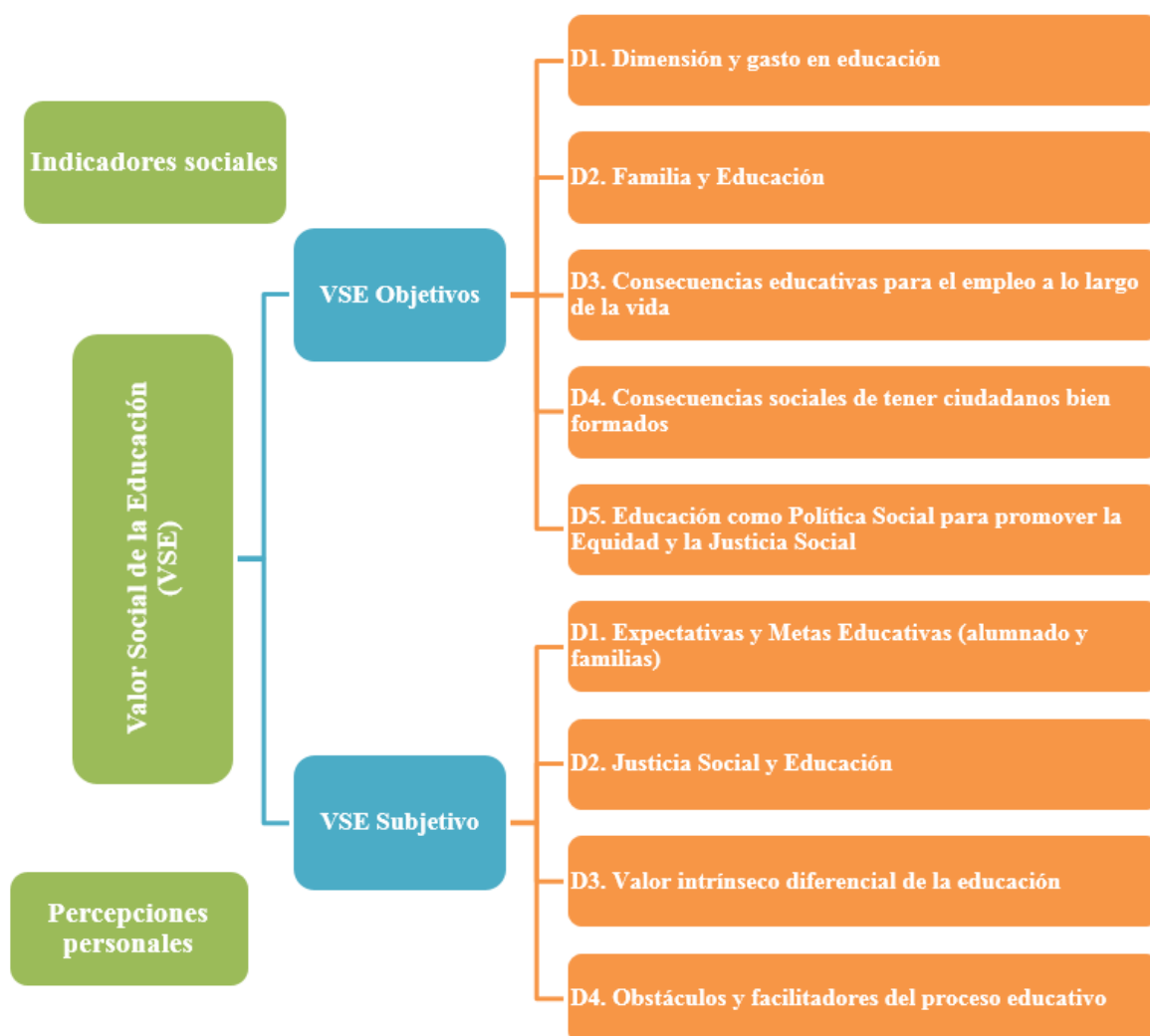
Por lo tanto, en relación la perspectiva subjetiva se concibe que se sitúa en la base de las actitudes, la motivación y el compromiso que se establece respecto a la propia educación y a la educación, lo cual, a nivel social, redundando a su vez en una característica o condición propia de grupos o colectivos, de regiones y/o países.

Jornet et al. (2011) señalan que en la mayor parte de estudios evaluativos, nacionales e internacionales, se incluyen informaciones que pueden considerarse relacionadas con esta perspectiva (por ejemplo, las referencias que realizan el estudiantado y sus familias respecto a las expectativas y aspiraciones educativas).

Finalmente, hay que tener en cuenta que el VSE, tal como lo expresan los ya citados autores, muy posiblemente condiciona las políticas sociales respecto a la educación, así como el comportamiento individual y grupal ante el hecho educativo.

Por tanto, ¿qué se entiende por VSE? De acuerdo a Sancho-Álvarez y Jornet Meliá (2013), Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011), el VSE está referido a la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida.

Figura 1. Dimensiones del Valor Social de la Educación.



Fuente: Adaptado de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011).

En el mapa conceptual de la figura 1, se puede apreciar gráficamente las dos dimensiones del VSE. Una que hace referencia a indicadores sociales y que corresponde a la objetividad de esta dimensión, y la segunda dimensión que informa respecto a las percepciones personales de los principales protagonistas del proceso educativo, lo subjetivo de este aspecto.

3.3.1 Concepción objetiva del VSE

Como esbozan J.M. Jornet, M.J. Perales y P. Sánchez-Delgado (2011), para evaluar el VSE-objetivo se puede partir de los indicadores de eficiencia interna que informan de la cobertura educativa, de la sobreedad, de la repitencia, de la deserción y el abandono escolar de un país, así como de la situación socio-económica y laboral de los subgrupos sociales (formados/no formados) a lo largo de la vida (desagregados en cohortes de edad y sexo), Es decir, informaciones de indicadores de inclusión, empleo,... pueden orientar un acercamiento

macro-analítico que permita tejer una imagen acerca de los beneficios diferenciales que puede ofrecer la educación a las personas.

Desde esta mirada, es obvio que en cada país los beneficios serían diferentes, se podría afirmar que sí, que existe –aunque no sea determinante- una tendencia clara que afirma el valor diferencial de la educación para el bienestar de las personas a lo largo de la vida. Por tanto, el VSE-Objetivo deberá sustentarse en informaciones que manifiesten el valor diferencial que tiene en una determinada sociedad el hecho educativo, (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011). Estas informaciones deben estructurarse, en la medida de lo posible, en torno a indicadores de evaluación³ (Jornet, Suárez y Belloch, 1998). De esta manera, deberán ser informaciones relativas a lo indicado:

- La valoración de la sociedad respecto de la educación. Esta importancia se refleja en los esfuerzos que realiza para apoyar el sistema educativo y las acciones de formación continua y formación a lo largo de la vida (desde la alfabetización inicial a la formación profesional, ocupacional y continua).
- Los beneficios sociales de la educación. ¿La educación tiene consecuencias para el bienestar personal a lo largo de la vida? Este enfoque de análisis se apoya en indicadores –tanto de empleo como de desigualdad- que nos sirven para analizar las consecuencias que tiene en la vida de las personas el hecho de haber sido educadas.
- El impacto social que tiene la educación en términos de su capacidad para el logro del bienestar, el progreso y la innovación. Desde esta mirada, se pueden identificar indicadores que informen acerca de los beneficios sociales y económicos que aporta a la sociedad disponer de población con mejores niveles educativos.

Según los mismos autores, el VSE, el valor y la importancia que una sociedad concede a la educación, puede explicar, conjuntamente con otras variables e indicadores, los esfuerzos gubernamentales en educación y los resultados que ese sistema educativo aporta, tanto en

³ De acuerdo con Jornet, Suárez y Belloch (1998), el término indicador está referido a un dato o resultado que es susceptible de una interpretación inequívoca o normalizada y que informa del funcionamiento de algún fenómeno. Sean los indicadores simples datos (tasas, ratios...) o complejos (resultado de la combinación de diversos indicadores simples), su relación con el fenómeno del que pretenden informar se debe establecer de forma particular, o de manera combinada, para su interpretación en consonancia con otros indicadores.

términos de rendimiento, como en términos más generales como la inserción social y el desarrollo personal.

A partir de lo expuesto, se puede apuntar que una sociedad que confiere elevada importancia a la educación, que invierte en ella, que comunica a sus ciudadanos la importancia de la misma para su desarrollo personal y social, previsiblemente tendría mejores resultados.

Y esto es así porque el desarrollo del valor social de la educación promueve:

- El ejercicio de una ciudadanía dinamizada por un proyecto ético-político que prioriza la justicia, la equidad y la participación social,
- La calidad de vida de las personas,
- La sustentación del sistema social, apoya los ideales colectivos de sus ciudadanos y sus metas,
- Reducción de la desigualdad social,
- La igualdad de oportunidades,
- La formación a las personas para la vida y para la sociedad.

Finalmente, se puede expresar que el VSE-Objetivo constituye un reflejo en sí mismo respecto al rol que políticamente se da a la educación, como un elemento de promoción de la justicia social, la solidaridad, la equidad educativa y de la cohesión social.

3.3.2 El VSE-Objetivo en el marco legal de la Educación Dominicana

Las regiones educativas que sirven de escenario a la presente investigación, están ubicadas en la República Dominicana. Por este motivo, se explora cómo expresa el marco legal de la educación de esta Nación, el Valor Social Educativo, criterio en torno al cual gira la investigación en cuestión.

Las fuentes del contexto que sirven de sustento a la educación dominicana y que hacen referencia al tema objeto de estudio se encuentran: la Carta Magna, la Ley orgánica de Educación 66-97, el Plan Decenal 2008-2018, el Pacto por la Reforma Educativa 2014-2030, la propuesta curricular del Sistema Educativo. Estos y otros documentos que revisten importancia, reflejan la significación que se concede al VSE en el espacio que sirve de plataforma al presente estudio.

La Ley Orgánica de Educación 66'97 en el capítulo II sobre los principios y fines de la Educación Dominicana en su Artículo 4 establece en los acápites a) y c) que:

- i) “La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquiera otra naturaleza.”
- ii) “La educación estará basada en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, el principio de convivencia democrática y en la búsqueda de la verdad y la solidaridad”.
- iii) Respecto a los Valores Compartidos el artículo 4 en sus acápites e), i) y g) instituye que:
- iv) e) “Todo el sistema educativo dominicano se fundamenta en los principios cristianos evidenciados por el libro del Evangelio que aparece en el Escudo Nacional en el lema Dios, Patria y Libertad.”
- v) “La educación dominicana se fundamenta en los valores cristianos, éticos, estéticos, comunitarios, patrióticos, participativos y democráticos en la perspectiva de armonizar las necesidades colectivas con las individuales”.
- vi) g) “La familia, primera responsable de la educación de sus hijos, tiene el deber y el derecho de educarlos. Libremente, decidirá el tipo y la forma de educación que desea para sus hijos”.

Así también en el Artículo 5, acápite c) se establece:

“Educar para el conocimiento de la dignidad y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres”. En el mismo sentido, en el artículo sobre la Educación para la Ciudadanía se establece:

- “Formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y construir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria; aptos para cuestionarla en forma permanente; que combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica y

tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo.”

- Formar ciudadanos amantes de su familia y de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades, con un profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana”.

Para la consecución de los principios y fines antes señalados, la educación dominicana procura entre sus propósitos los siguientes:

En el orden de la calidad de vida:

- “Promover la conservación, el desarrollo y la difusión del patrimonio científico y tecnológico y de los valores culturales del país y sus regiones, así como los universales, de tal modo que se armonicen tradición e innovación.”
- “Promover en la población una conciencia de protección y aprovechamiento nacional de los recursos naturales, así como de la defensa de la calidad del ambiente y el equilibrio ecológico”

En el orden de la democratización:

- “Fomentar la igualdad en oportunidades de aprendizaje y la equidad en la prestación de servicios educacionales.”
- “Propiciar la colaboración y la confraternidad entre los dominicanos y el conocimiento y práctica de la democracia participativa como forma de convivencia, que permita a todos los ciudadanos ejercer el derecho y el deber de intervenir activamente en la toma de decisiones orientadas al bien común.”
- “Fomentar una actitud que favorezca la solidaridad y la cooperación internacional basada en un orden económico y político justo, la convivencia pacífica y la comprensión entre los pueblos”

Los principios, fines y propósitos antes citados, la Ley establece que se desarrollen en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional según los propósitos de cada uno de estos.

Por ejemplo, en el Nivel Secundario, cuya población estudiantil son los sujetos/universo de este estudio, pretende que los y las estudiantes sean capaces de participar en la sociedad con una conciencia crítica frente al conjunto de creencias, sistema de valores

éticos y morales propios del contexto socio-cultural en el cual se desarrolla. También, “promueve que los estudiantes se conviertan en sujetos activos, reflexivos y comprometidos con la construcción y desarrollo de una sociedad basada en la solidaridad, justicia, equidad, democracia, libertad, trabajo y el bien común, como condición que dignifica al ser humano y contribuye al desarrollo económico y social del país” (Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana, 66-97).

La exposición respecto a cómo se expresa en los documentos oficiales la valoración de la educación en República Dominicana, permite apreciar, tanto en los articulados de la ley como en la función social del Nivel Secundario, en las competencias fundamentales, en los propósitos de los niveles Inicial y Primario, el reflejo de la intencionalidad y orientación para el desarrollo de valores relativos a la educación para la ciudadanía, para la cohesión social.

En los fundamentos del currículo dominicano, se concibe la educación como una forma de socialización, una mediación cultural, como un componente importante de la sociedad y de las culturas, atendiendo a manifestaciones locales, regionales, y universales.

En este sentido, la educación que se propicia debe contribuir al fortalecimiento de la convivencia democrática y a desarrollar las competencias, valores y actitudes que permitan participar activamente en una sociedad pluralista, con sentido de solidaridad, de respeto mutuo y de justicia social.

El currículo que se implementa en la escuela dominicana favorece, no solo el que los estudiantes se apropien de los elementos del patrimonio cultural, sino que se conviertan en miembros responsables, activos y comprometidos con la sociedad y contribuyan a su desarrollo y transformación.

La adopción de esta estrategia de democratización tiene como propósito el fomento de valores sociales y humanos mediante la participación y la búsqueda del consenso, llevando éstos no sólo al accionar del educando en su contexto sino también a las prácticas pedagógicas. Se busca que de esta manera estudiantes y educadores asuman los valores de la democracia y desarrollen las actitudes para actuar conforme a los mismos. Para ello se privilegian estrategias de aprendizaje que promuevan la participación, la práctica para la convivencia y el consenso; así como la interacción con el entorno.

En la Carta Magna, artículo 63 se establece: “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”. Y en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030), se expresa: “La educación es el medio más idóneo para la cohesión social de la Nación dominicana...”

La mirada atenta a las normativas y documentos que sirven de fundamento a la educación en la Nación Dominicana, posibilita observar, la valoración expresa del componente social de la educación y sus consecuencias en la vida de los ciudadanos, las ciudadanas y de la sociedad en sentido general.

Refleja así mismo, concebir la educación como una herramienta, estrategia que posibilita el desarrollo humano en todas sus dimensiones; así como el desarrollo sociocultural y económico de las sociedades particulares y en sentido global, también se pone énfasis en la educación como ente generador de cohesión social.

3.3.3 Indicadores de VSE-Objetivo en el caso de República Dominicana

En este sentido, un primer indicador del VSE-Objetivo en República Dominicana a tratarse en este estudio, se relaciona con la evolución del gasto en educación.

Gráfico 9. Evolución del gasto en educación en República Dominicana en los últimos cinco (5) años.



Fuente: Oficina de planificación del MINERD.

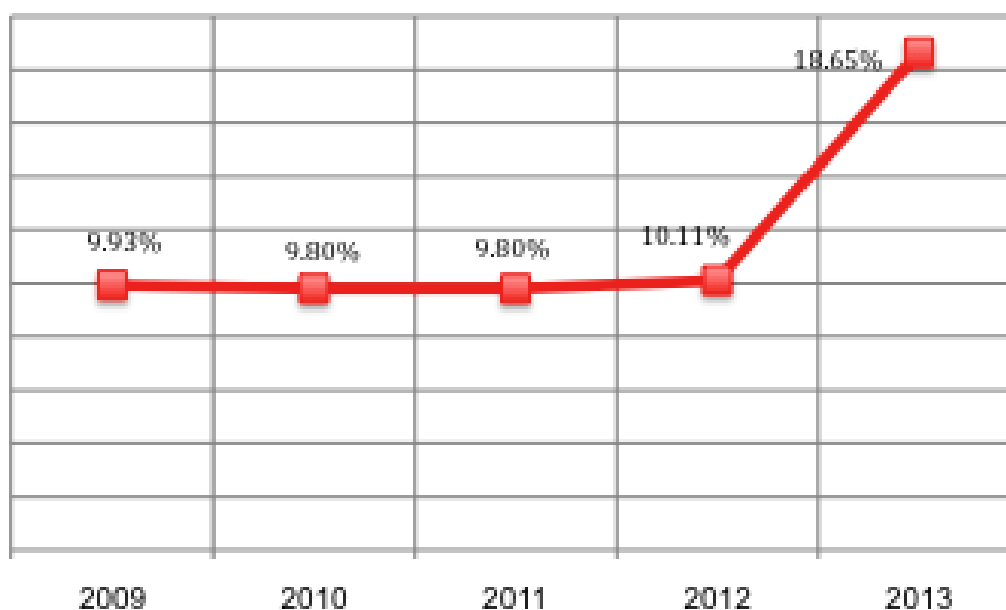
En el gráfico 9, se visualiza la evolución del gasto en educación en República Dominicana durante el periodo comprendido entre 2009-2013. El mismo presenta el presupuesto del MINERD en RD\$ corriente mostrando una variación porcentual que va de

13.23% en 2009 a 70.04% en el 2013. Así como el ejecutado por el MINERD en RD\$ corriente con un porcentaje de ejecución ascendente a 95.24% en el 2009 y de 96.05% en el 2013.

Como se observa, no obstante el salto favorable entre los años 12 y 13, el presupuesto asignado a la educación dominicana continua siendo deficitario. Si comparáramos éste, con el de otros países, por ejemplo, los que integran la OCDE, notaríamos que está al nivel de quienes menos destinan, un 10% aproximadamente del total de gasto público (entre ellos, España).

Cabe destacar que, debemos hacer la consideración de que el dato de gasto en educación en los países de la OCDE se refiere al gasto público directo en educación. El cual incluye los gastos por tipo de servicio: servicios educativos básicos, servicios auxiliares e investigación y desarrollo. El gasto en servicios educativos básicos incluye el gasto que está en relación directa con la enseñanza en instituciones educativas. Esto cubre el gasto de profesorado, edificios educativos, material pedagógico, libros y administración del centro escolar.

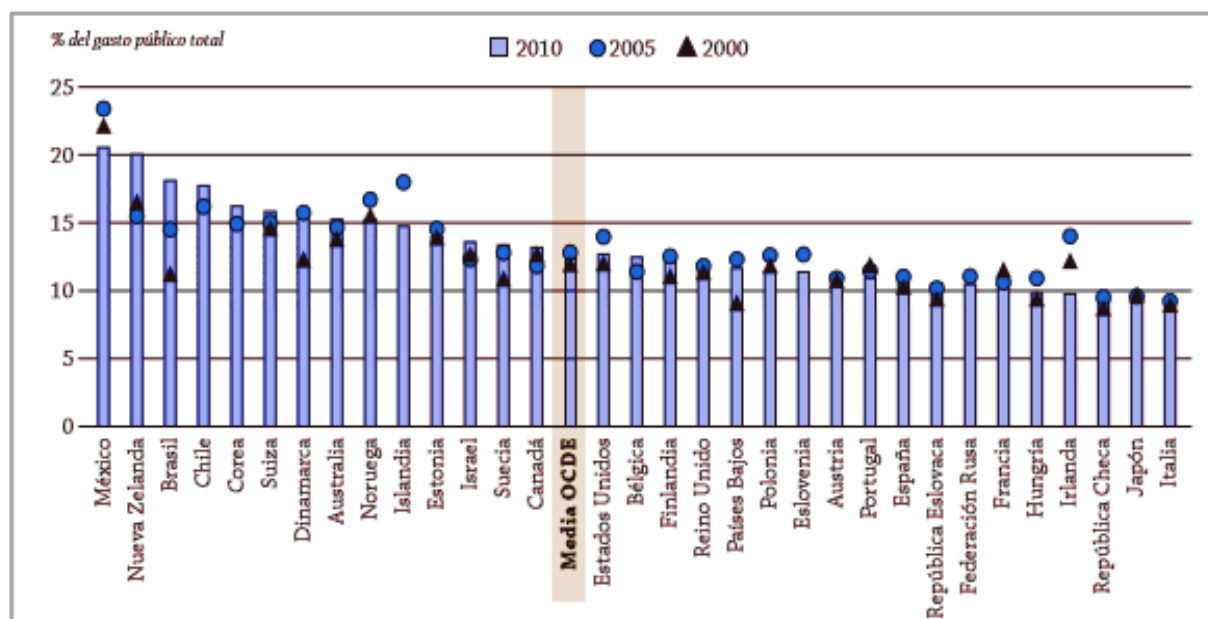
Gráfico 10. Gasto público en educación, del porcentaje total de gasto público.



Fuente: Oficina de planificación del MINERD

En el mismo se puede apreciar una variación significativa y favorable de la inversión en este sector en el periodo 2012-2013; no obstante, sigue siendo un gasto muy bajo ante la demanda del contexto de una educación de calidad, lo que significaría unos costes más elevados por estudiante.

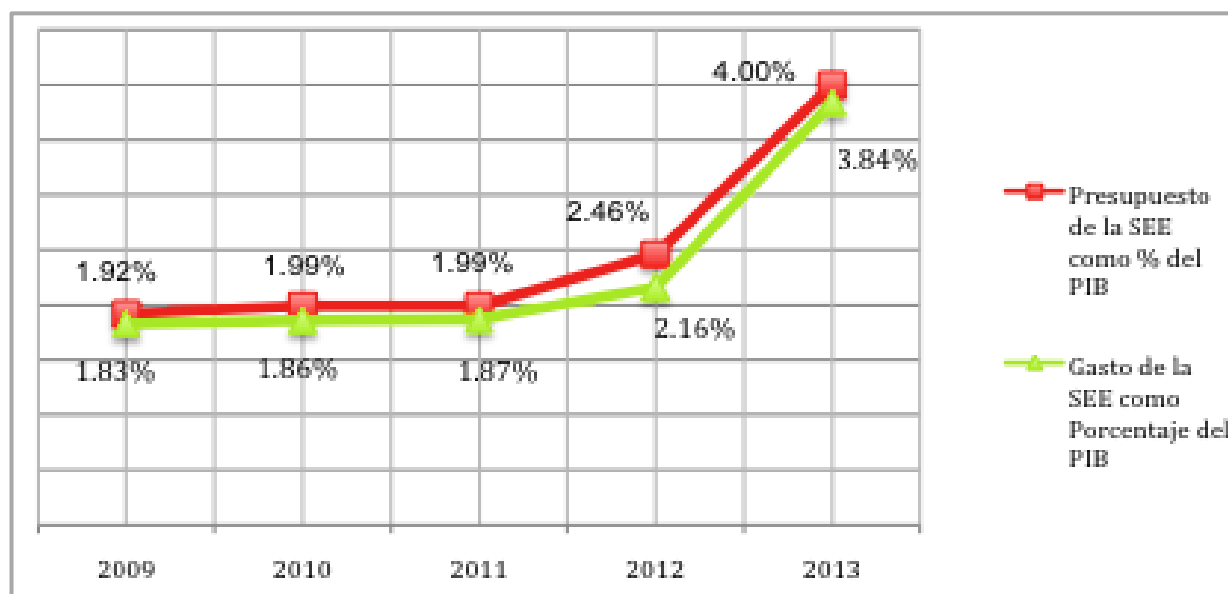
Gráfico 11. Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en los países que integran la OCDE.



Fuente: OCDE. (2013)

El gráfico 11, muestra el gasto público directo en instituciones educativas y ayudas públicas a las familias (que incluyen las subvenciones para alojamiento y manutención, y las becas y ayudas a estudiantes y familias, así como los préstamos a estudiantes) y a otras entidades privadas, como porcentaje del gasto público total, por año en los países que integran la OCDE.

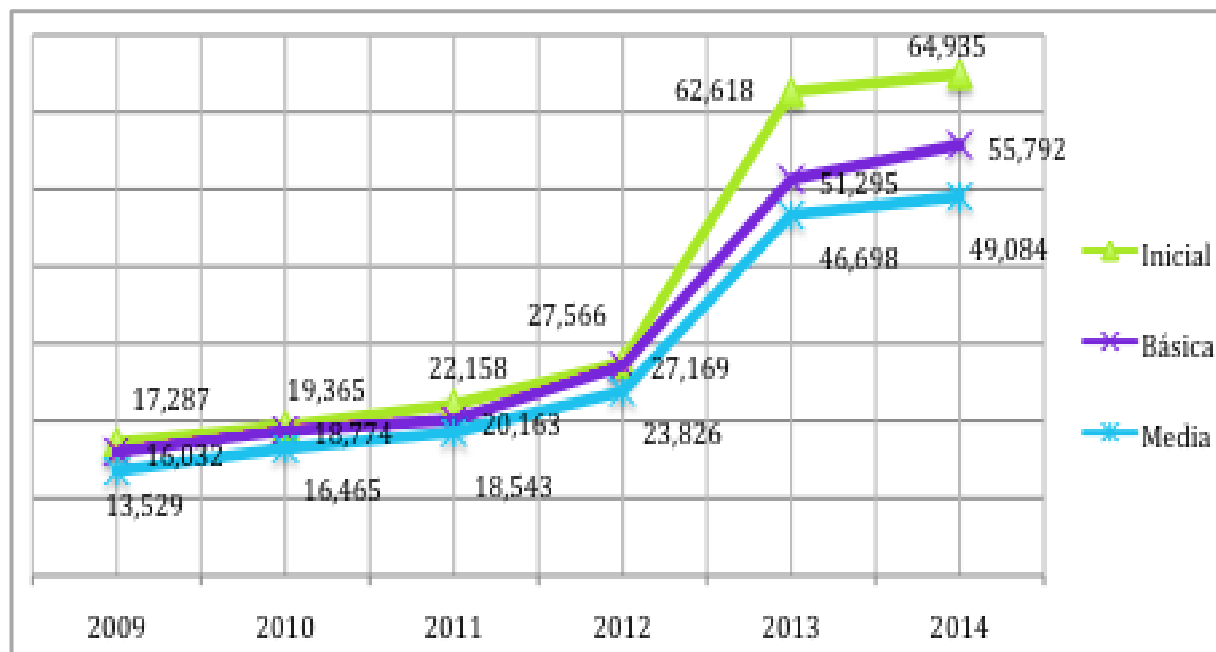
Gráfico 12. Gasto en educación, en porcentaje del PIB, incluyendo todos los niveles educativos.



Fuente: Oficina de planificación del MINERD

El gráfico 12, presenta el presupuesto del MINERD como % del PIB en el tramo 2009-2013, así como el gasto de este Ministerio como porcentaje del PIB en el mismo espacio de tiempo.

Gráfico 13. Gasto anual de los centros educativos por estudiantes, desde el Nivel Inicial hasta el Secundario.



Fuente: Oficina de planificación del MINERD

El Gráfico 13, pone de manifiesto el costo anual por estudiante desde el Nivel Inicial hasta el Secundario, recibiendo el monto más alto el Nivel Inicial y el de menor monto el Nivel Secundario.

En este caso, se irán presentando datos en relación a indicadores de cobertura, culminación y de eficiencia interna a nivel de promoción, reprobación y abandono, en relación al contexto dominicano en los últimos años.

Tabla 7. Tasa neta de cobertura por sexo, según nivel.

Nivel	Sexo		Total
	Mujer	Hombre	
Inicial	45.0	43.1	44.0
Primario	91.2	93.7	92.4
Secundario	59.6	48.4	54.0

Fuente: MINERD 2014 Indicadores calculados a partir de las proyecciones de población ONE revisión 2014.

La tabla 7 da cuenta de la tasa neta de cobertura escolar por sexo, según nivel. Se puede apreciar que el Nivel Primario presenta la mayor cobertura en la educación dominicana, y el inicial la tasa neta inferior.

La tasa de cobertura en secundaria es muy reducida, quedando en torno al 55%, resultando significativo que haya una mayor cobertura para las mujeres (casi 60%) que para los hombres (48,4%).

Tabla 8. Tasa neta de culminación por nivel y sexo

Nivel	Sexo	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Primario	Mujer	33.7	34.1	36.9
	Hombre	25.3	26.3	28.1
	Total	29.4	30.2	32.5
Secundario	Mujer	23.1	23.6	23.9
	Hombre	14.8	15.4	15.1
	Total	18.9	19.5	19.5

Fuente: MINERD 2014. Indicadores calculados a partir de las proyecciones de población ONE revisión 2014.

En esta tabla 8 que visualiza la tasa neta de culminación por nivel y sexo, refleja un mayor puntaje de culminación en el Nivel Primario.

Tabla 9. Puntaje de promovidos, reprobados y que abandonan por sexo, según sector y nivel. 2012-2013.

Sector/ nivel	Hombre			Mujer			Total		
	Abandono	Promovido	Reprobado	Abandono	Promovido	Reprobado	Abandono	Promovido	Reprobado
Total	4.7	86.5	8.9	3.6	91.5	4.5	4.1	89.0	6.9
Inicial	1.9	98.1	0.0	1.7	98.3	0.0	1.8	98.2	0.0
Primario	2.8	87.9	9.3	2.1	93.4	4.5	2.5	90.5	7.0
Secundario	5.9	82.2	11.9	4.1	88.9	7.0	4.9	85.8	9.3
Educación adultos	20.4	70.2	9.5	15.4	77.7	6.8	17.8	74.1	8.1
Sector/ nivel	Hombre			Mujer			Total		
Público	5.5	83.5	11.0	4.2	89.8	6.0	4.8	86.6	8.5
Inicial	1.6	98.4	0.0	1.4	98.6	0.0	1.5	98.5	0.0
Primario	3.1	85.7	11.3	2.2	92.3	5.5	2.6	88.8	8.6
Secundario	7.0	79.3	11.3	4.7	87.2	8.2	5.7	83.5	10.8
Educación adultos	21.0	70.1	8.9	15.9	77.5	6.6	18.3	74.0	7.7
Privado	2.4	94.8	2.8	1.9	96.6	1.4	2.2	95.7	2.2
Inicial	2.1	97.9	0.0	2.0	98.0	0.0	2.0	98.0	0.0
Primario	2.0	95.3	2.7	1.6	97.1	1.3	1.8	96.1	2.1
Secundario	2.3	92.4	5.3	2.0	95.2	2.8	2.2	93.8	4.0
Educación adultos	15.9	65.3	18.8	12.7	73.4	13.9	14.6	68.7	16.7
Semioficial	3.9	90.6	5.5	3.5	93.1	3.5	3.6	91.9	4.4
Inicial	1.7	98.3	0.0	1.5	98.5	0.0	1.6	98.4	0.0
Primario	4.0	89.4	6.6	3.9	92.4	3.7	3.9	91.0	5.1
Secundario	2.0	91.6	6.4	1.7	94.4	3.9	1.8	93.1	5.0
Educación adultos	10.3	83.7	6.0	7.5	87.5	4.9	8.7	85.9	5.4

Fuente: MINERD 2014. Indicadores calculados a partir de las proyecciones de población ONE revisión 2014.

La tabla No.9: muestra los indicadores de eficiencia interna: promoción, reprobados y abandono, según sector, nivel y sexo. El mismo posibilita ver que el mayor índice de promoción general corresponde al sexo mujer. Con relación al sector, evidencia el más alto índice en el sector privado; y respecto al nivel educativo, el índice más elevado pertenece al Nivel Inicial. Asimismo, se observa que en lo referido a reprobado total, el sumario superior toca al sexo hombre, al igual que el indicador de personas que abandonan.

3.4 El Valor Social Subjetivo de la Educación

¿Para qué escribe uno, si no para juntar los pedazos? Desde que entramos en la escuela o en la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón (Eduardo Galeano, 2000, p. 107).

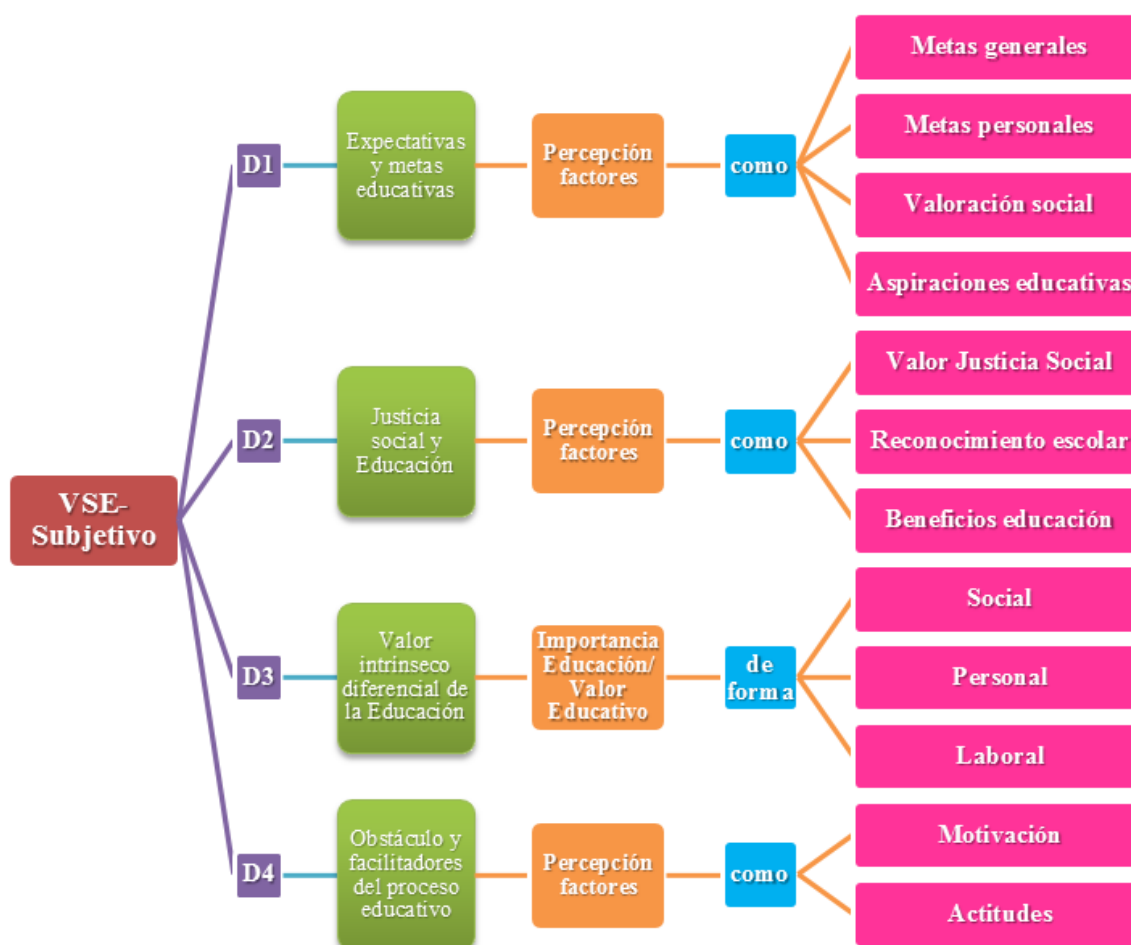
En líneas anteriores ofrecimos una aproximación de definición del constructo de valor social de la educación, en la misma nos referimos a dos grandes dimensiones de este: el valor social objetivo y el valor social subjetivo. En este apartado y otros subsiguientes nos centraremos en la dimensión del VSE-Subjetivo, que a su vez se constituye en el eje central de este estudio, debido a su importancia para el desarrollo de procesos enseñanza aprendizajes integrales e inclusivos.

3.4.1 Valor Social Subjetivo de la Educación. Una aproximación a su sentido y significado.

Como se ha indicado, siguiendo planteamientos de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011), respecto al VSE-Subjetivo, asumimos que este, está referido a:

“La percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida” (p. 67).

Figura 2. Dimensiones VSE-Subjetivo



Fuente: Adaptación de Sancho Álvarez (2013) .

Entendemos, que de manera significativa, debemos prestar atención al componente Subjetivo del Valor Social de la Educación. Por su naturaleza propia e incidencia en los procesos formativos y en la vida de las personas.

Para profundizar respecto al sentido y significado de esta construcción conceptual del VSE-Subjetivo, convendría acercarnos al componente *subjetivo* del VSE y de este modo lograr una mejor comprensión del mismo y de su importancia para el desarrollo personal y social de los sujetos.

González Rey (1999), define la subjetividad como “la organización de los procesos de sentido y significado que aparecen y se configuran de diferentes formas en el sujeto y en la personalidad, así como en los diferentes espacios sociales en los que el sujeto actúa” (p. 108).

Desde la perspectiva del VSE-Subjetivo se podrían identificar aspectos tales como al nivel de significación que los sujetos dan a la educación, cuyo fin pretende generar actitudes y

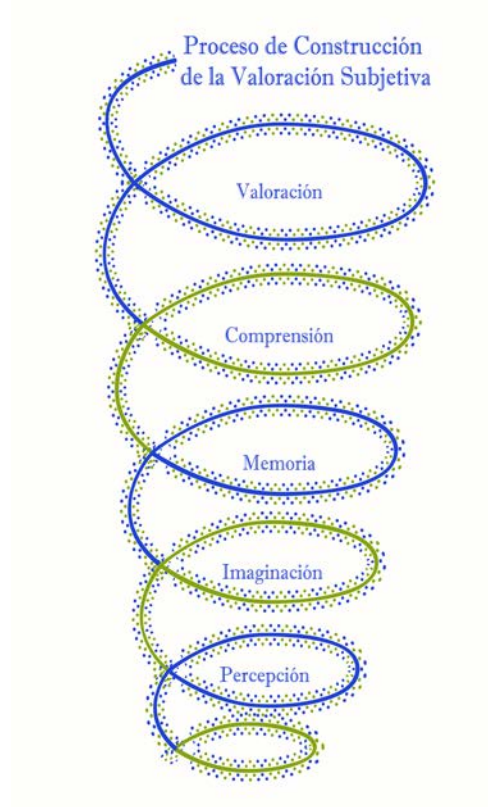
prácticas con sentido de justicia en las acciones de las personas, sentido de solidaridad con las otras y los otros, niveles de satisfacción con su vida, satisfacción con la economía, confianza en los gobiernos, entre otras. Este factor puede actuar con fuerza, genera sinergia y complicidad que promueve cohesión, impregna y le da razón y sentido a su ser y estar de manera activa y dinámica en la escuela; así como participar con fuerza y entusiasmo en los procesos, darle sentido y valor a lo que son y a lo que realizan.

Desde la idea de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011), los principales agentes que inciden significativamente en este proceso de construcción del VSE-Subjetivo, son las familias, los profesores, el grupo de iguales, el contexto, entre otros. El proceso de construcción de este constructo es dinámico y dialéctico, construido a partir de las simbologías, representaciones y percepciones que poseen los sujetos mismos a partir de sus interacciones sociales y culturales.

De lo expresado hasta aquí, concluimos que no se debería hablar sólo del VSE-Objetivo, desligado del VSE-Subjetivo. Pues ambos, no son más que, formas de manifestación de aspectos de una misma realidad. La mirada al VSE-subjetivo posibilita a los sujetos entenderse y recuperarse como agentes transformadores, creadores de significado. Provee de nuevos niveles de significados, nuevos niveles de importancia, al ocurrir procesos de apropiación de elementos subjetivos, cognitivos, valorativos, emotivos, entre otros. Pero todo ello, el VSE-Subjetivo siempre haciendo referencia al nivel de VSE-Objetivo que exista en una sociedad, algo que influirá directamente de manera transversal.

A partir de lo referido, podríamos representar el proceso de construcción del sentido subjetivo del valor social de la educación en la forma siguiente:

Figura 3. Proceso de construcción de la valoración subjetiva



Por consiguiente, entendemos que como percepción subjetiva de una realidad socio-educativa, como representación que construyen las personas, puede a su vez estar relacionada con otras imágenes sociales, que implican otros constructos, como la satisfacción personal acerca del bienestar, la justicia social, entre otros. Es una construcción que resulta de la interacción del sujeto consigo mismo, con las otras y los otros, con su contexto y las representaciones simbólicas del mismo.

3.4.2 Importancia del Valor Social Subjetivo de la Educación. Sus implicaciones en la educación.

“No hay objetividad sin subjetividad.” Freire

La pedagogía de Freire muestra la dialecticidad que se produce entre lo objetivo y lo subjetivo. Expresa que no se da la una sin la otra. Ambas realidades se complementan recíprocamente.

Ante esta afirmación de Freire podríamos colegir, que objetividad y subjetividad se encuentran en permanente dialecticidad. Y esta línea de pensamiento implica tener mirada holística, de la integración e inclusión que debe existir en los procesos formativos en atención a la unicidad existente entre estas dos dimensiones constitutivas del ser humano.

Atendiendo a esta relación dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, en el análisis del Valor Social de la Educación se podría establecer como punto de partida del análisis cualquiera de los dos, pues no dejan de ser dos caras de la misma moneda: el reflejo social organizado (el objetivo) y la percepción de las personas que constituyen esa sociedad (el subjetivo).

Como se ha indicado, en Sancho y Jornet (2013), y en Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) se analiza la dimensión objetiva del VSE, planteando que desde el Informe Coleman (1966) hasta la actualidad, se ha ido confirmando la estrecha relación existente entre el nivel socio-económico y cultural (NSEC) de las familias y el resultado educativo de sus hijos e hijas. Con lo que al parecer el rendimiento educativo de los hijos depende de los medios económicos de la familia. Aunque es obvio, no sólo deben ser los medios económicos. De hecho, los mismos autores expresan que la relación se establece de manera más precisa cuando se habla del nivel sociocultural. Así lo han confirmado múltiples estudios (Baer, 1999; Willms y Somers, 2001; Willms, 2006; Backhoff et al., 2008; Ruiz, 2009).

En adición, el nivel socioeconómico y cultural, no sólo aporta medios materiales y expectativas, sino también estilos de vida familiar que posibilitan una mayor atención y un seguimiento más cercano y cuidado del aprendizaje y educación de los hijos. Naturalmente, esto no siempre se da, pero como tendencia general se podría afirmar que las familias con NSEC medio o superior estarían en mejores condiciones para ofrecer dicha atención educativa, como base o complemento de la educación escolar. De cualquier modo, medios económicos y bagaje cultural de las familias, van muy unidos en muchas sociedades, de manera que las expectativas familiares parten de que los hijos mantengan o superen su nivel de origen. De esta forma, la confirmación objetiva del VSE, derivada del análisis de, por ejemplo, el dinero invertido en los procesos educativos, se relaciona de forma dialéctica con la dimensión subjetiva del VSE, pues también el nivel sociocultural de las familias influye en sus expectativas respecto al nivel educativo a alcanzar por sus hijos e hijas, o a las posibilidades que se les abrirán después, en términos sociales y laborales, a partir de ese nivel de estudios.

Pero también es cierto, que en esta tendencia se observan algunas discordancias. Por ejemplo, en estudios evaluativos nacionales e internacionales se pone de manifiesto que existen sociedades que tienen niveles de NSEC superiores, sin embargo, los resultados educativos no corresponden con ellos. Se podría pensar, como se ha indicado anteriormente, que existe una desviación en la relación NSEC-Rendimiento, de modo que en determinadas condiciones de bienestar, las personas (alumnado y/o sus familias) no mantienen la implicación esperada en la

educación. En este sentido, se observa que la relación entre NSEC y resultados de logro no es plenamente lineal, sino curvilínea. Así, en algunos contextos hay una tendencia a disminuir el logro en algunas sociedades o grupos en los que el bienestar es alto, en los que se esperaría un mayor nivel de logro de acuerdo con su NSEC (Sancho y Jornet, 2013; Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011; Jornet, 2010). Quizás esto dependa del VSE-Subjetivo.

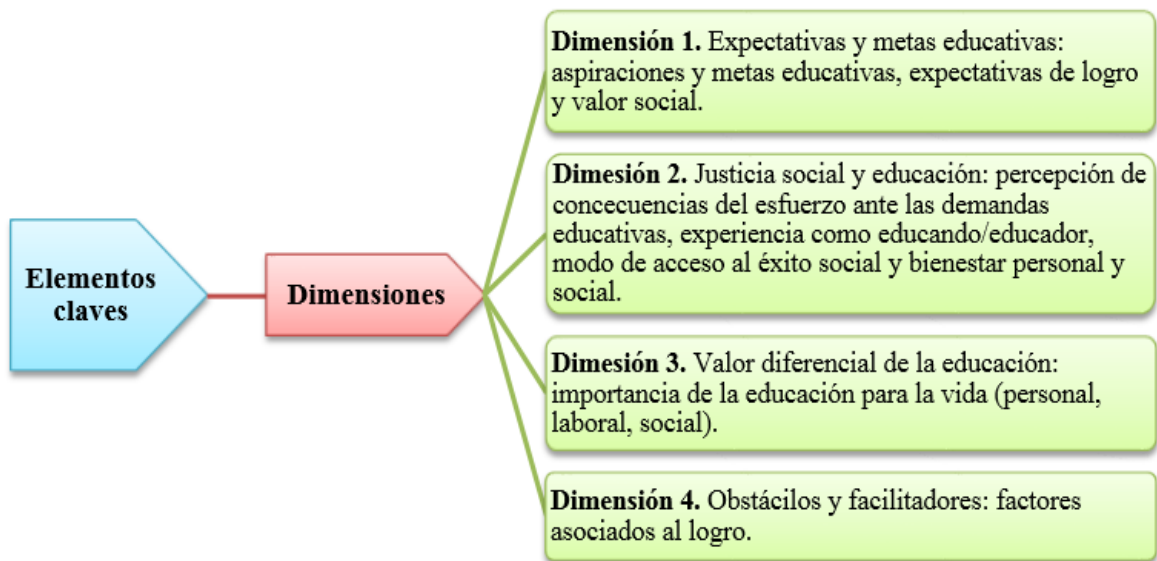
Continuando en esta orientación interpretativa, se podría señalar que una posible falsa percepción subjetiva del propio bienestar y de seguridad esté relacionada con una disminución del valor social que algunas personas conceden a la educación (VSE-Subjetivo) y, en consecuencia, tengan una menor disposición al esfuerzo ante las exigencias de la educación. Es decir, se podría pensar que se produzca una disminución de motivación, por satisfacción con la situación que se vive, por seguridad de que se va a mantener sin necesidad de un gran esfuerzo, o por el convencimiento de que la educación no constituye un factor diferencial para la mejora del bienestar personal y/o social. Paralelamente, también se ha demostrado el rendimiento diferencial positivo de alumnado procedente de familias que serían clasificadas como de NSEC bajo, pero que han hecho la apuesta de escolarizar a su hijo/a en una escuela que atiende población con NSEC alto (Lizasoain y Joaristi, 2010, en Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011). Esto, sin duda, se vincula con la creación de expectativas y aspiraciones claras, que favorecen la motivación hacia un mayor compromiso con la educación.

Ante lo esbozado respecto a la importancia del Valor Social Subjetivo de la Educación, cabe destacar que, aunque la mayoría de los estudios realizados se pueden vincular con la dimensión objetiva del valor social de la educación, es evidente la presencia e incidencia de lo subjetivo en los procesos educativos, por lo que se podría concluir diciendo que, ambas son realidades consustanciales.

3.4.3 Dimensiones del VSE-Subjetivo.

En el siguiente apartado se irán describiendo las distintas dimensiones que hacen referencia al constructo trabajado para así conocer el significado que se le ha dado en este estudio de manera específica.

Figura 4. Elementos clave del VSE-Subjetivo



3.4.3.1 Dimensión A. Expectativas y metas educativas

Para la primera dimensión se ha considerado como conceptos clave las expectativas, las metas y la valoración social - mirar figura 4, dimensión 1 del VSE-Subjetivo.

Figura 5. Dimensión 1 del VSE-Subjetivo



Las expectativas

Al abordar esta dimensión del VSE-Subjetivo, se parte de la acepción que ofrece la Real Academia de Lengua Española al referirse al término en cuestión. La misma expresa que expectativa significa:

- Esperanza de realizar o conseguir algo.
- Posibilidad razonable de que algo suceda.
- Posibilidad de conseguir un derecho, una herencia, un empleo u otra cosa, al ocurrir un suceso que se prevé.

En este sentido, podríamos decir entonces que las expectativas en términos genéricos resultan ser el sentimiento de esperanza que experimenta una persona ante la posibilidad de poder lograr un objetivo o cualquier otro tipo de deseo o búsqueda en la vida. Así como también, puede traducirse en nuestro caso esta definición, en una serie de ideas, actitudes, estrategias y posicionamientos sobre distintos aspectos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que el estudiante considera que serán efectivas para el desarrollo de una buena práctica profesional. Casi siempre, el concepto de expectativa, aparece vinculado a una situación con mucha posibilidad de que acontezca. Las expectativas suponen una certeza mayor que la esperanza de que lo deseado se constituya una realidad.

En el caso que nos ocupa, situamos las expectativas en el ámbito socioeducativo, y se pretende conocer las expectativas de los, las estudiantes de secundaria con respecto a la importancia del VSE-Subjetivo en su vida.

La consulta documental realizada da cuenta de la importancia de la relevancia de las expectativas en el logro académico; son muchos los investigadores educativos que han mostrado gran interés y han realizado búsquedas desde hace mucho tiempo al respecto (Joiner et al., 1966; Sewel y Shah, 1967; Sewell, Haller y Portes, 1969; Duncan, Feathermany, 1972; Sewel y Hauser, 1980; Bandura et al., 1996; Trusty y Harris, 1998; citados por Sancho y Jornet, 2013).

Estas referencias, son parte de una perspectiva analítica que ofrece a los factores culturales un lugar primordial en la explicación del comportamiento social, al suponer que las personas orientan sus actos a partir de diferentes motivos que se estructuran en marcos sociales particulares. De igual manera, donde exista mayor valoración por la educación, se influirá de manera social más significativamente a los estudiantes en la expectativa por alcanzar mayores niveles de escolarización; impulsándolos de alguna manera a actuar en consecuencia.

De acuerdo con Sancho y Jornet (2013.), Rosenthal y Rubin (1978) fueron los precursores en el estudio de la influencia que tienen las expectativas de unas personas sobre otras.

La mayoría de las investigaciones realizadas para demostrar la llamada profecía de autocumplimiento se han desarrollado en el ámbito escolar y se centran en la influencia de las expectativas del profesorado sobre el alumnado. Diferentes autores han realizado exploraciones de los estudios de esta temática, y han concluido que, efectivamente, el efecto Pigmalión está presente en los salones de clases y se configura como un fenómeno importante a considerar en ellas (Rosentahl y Rubin, 1978; Brophy, 1983; citados por Sancho y Jornet, 2013). Sin embargo, y aunque muchos de estos resultados pueden reflejarse en la educación superior, en esta etapa educativa se encuentra un gran vacío en la investigación del efecto de las expectativas de los docentes. Por lo que las conclusiones y evidencias encontradas en esos estudios deben tomarse con reserva y adaptarlos, en la medida de lo posible, a las características de los salones clases universitarios, así como en los de secundaria.

Tradicionalmente se ha tomado al profesorado como las personas que influyen con sus expectativas en el alumnado, sin apenas considerar la influencia de las expectativas de éstos sobre aquéllos (Juanas y Rodríguez, 2004). Prueba de esto son los escasos estudios destinados a este tema.

Desde otra postura, Burón (1995), considera al estudiantado como “profeta”, en el sentido de que la profecía puede darse, igualmente, desde el estudiantado al profesorado. Sin embargo, este autor matiza que la influencia de los profesores será más fuerte que la de los estudiantes. Por otra parte, Justicia (1996), también asienta que existe una influencia desde el estudiantado hacia el profesorado; cuando explica las creencias del profesorado y las atribuciones de éste sobre el estudiantado, afirma que “a los profesores (...) les preocupa su imagen personal, la percepción que tienen otros (colegas, padres y alumnos) de su competencia profesional y, por tanto, actúan en la dirección de crearse una impresión favorable”. También, Burón (1995) ha estudiado el proceso por el cual las expectativas de unos influyen en otros.

Miras (2001) trata sobre las expectativas elevadas, y, como sabemos hoy, las expectativas que tengan tanto profesores como estudiantes del proceso educativo es una variable relevante del proceso de aprendizaje. Mantener y comunicar altas expectativas, mediante el estímulo y el desafío intelectual a los estudiantes, produce un incremento en el rendimiento, el aprendizaje y la autoestima de éstos. Además, esto suele ser favorable, tanto

para las expectativas que se comunican a todo el grupo de la clase, como aquellas dirigidas a estudiantes de manera individual.

En este sentido, desde la perspectiva sociológica aquí presentada, toda aspiración o expectativa se entiende como resultado de una valoración social de lo que es pertinente y posible para un sujeto, a partir de la consideración específica en la que se percibe a sí mismo/misma y su situación (García-Castro y Bartolucci, 2007). Esta valoración está presente en aquellos motivos en los cuales la persona puede distinguir como en otros, igual o incluso más influyentes, respecto de los cuales no comprende, pero que actúan como potentes directrices de sus propios actos (Schütz, 1974).

De esta manera, Schütz distingue esos otros motivos, que representan las diversas experiencias registradas a lo largo de la vida y que pueden llevar al sujeto a actuar de la forma en que lo hace. Es decir, el efecto de todas sus experiencias sociales valoradas, registradas e interpretadas subjetivamente que influyen significativamente en la relación con el proceso educativo.

Esta trayectoria se estructura a partir de la valoración de un conjunto de condiciones sociales, en el transcurso de la experiencia cotidiana, entre las que destaca la valoración que tienen de sí mismos en función de determinadas características como la edad, el género, su trayectoria escolar previa, así como las propias expectativas de la familia para continuar estudiando García-Castro y Bartolucci (2007).

En otro orden de formas, el proceso de enseñanza- aprendizaje sugiere al estudiante que establezca toda una amplia gama de imágenes, movilizándolo de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores, experiencias sobre su particular mundo y el mundo que le circunda; a través de las cuáles aprenden y desarrollan su pensamiento simbólico, un aprendizaje organizado, procesual y gradual que le ayuda a percibir, entender y explicar el mundo de forma distinta a quien solo se maneja sobre bases empíricas. Esto no se refiere de forma exclusiva a habilidades cognitivas o al grado de eficiencia en la ejecución, implican un conjunto mucho más complejo que incluye motivaciones, emociones y afectos que están situados y son mediados culturalmente.

El sujeto va acomodando sus experiencias, fruto de la interacción con el medio físico y social, hacia esquemas de estructura que articulan y unen lo cognitivo y lo afectivo expresado en la construcción de significados y la elaboración de sentidos subjetivos. Esta cognición,

formación de conciencias y subjetividades construirá una especie de mapas (cognitivos y socio-afectivos) que darán un sentido a su forma de comprender su vida y la de los otros. En este sentido, las expectativas se vinculan al mundo percibido, se crean guías ideales o culturales que de concretarse de manera sólida se transformarían en objetivos (Korstanje, 2009, en Sancho y Jornet, 2013). Un análisis similar de estas relaciones se evidencia en el Modelo pedagógico (2014) y el documento Base del Diseño Curricular Dominicano (2014).

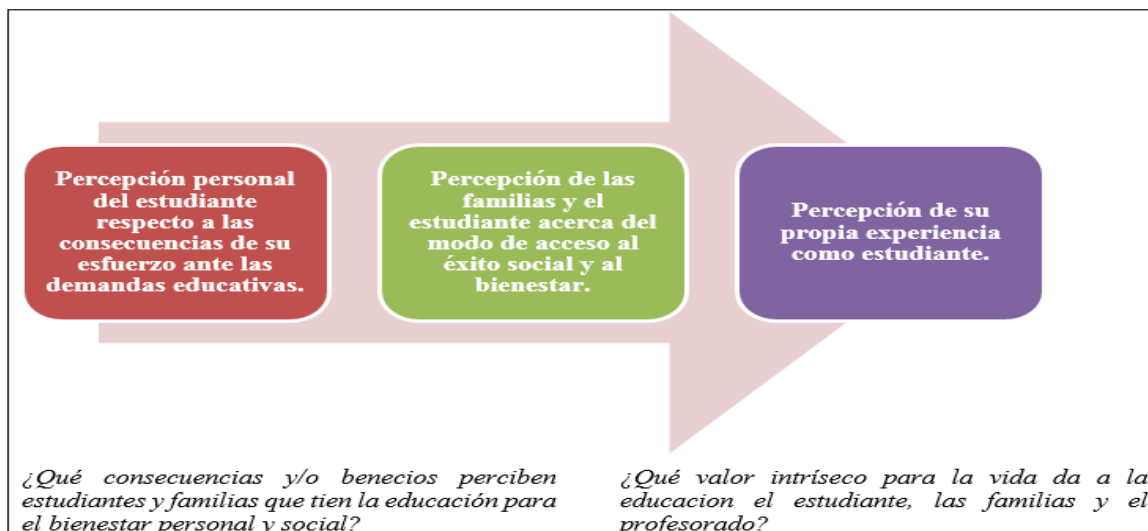
En consecuencia, una expectativa o aspiración, es una simple suposición de un evento potencial plausible de ser cumplido o incumplido (Korstanje, 2009 en Sancho y Jornet, 2013) o en otras palabras, los deseos que tiene un individuo de alcanzar una meta (García-Castro y Bartolucci, 2007). A este respecto, en el caso de incumplimiento, la aspiración puede derivarse en un sentimiento de frustración. Pero, en un contexto desfavorable, una expectativa positiva, por ejemplo conseguir una titulación universitaria, puede considerarse como una forma de superar ese estado negativo y dotarle de cierta prioridad en la vida (Ceberio y Watzlawick, 1998).

Distintos resultados de investigación dan sentido a la relación existente entre expectativas positivas del estudiantado y los resultados académicos que se esperan alcanzar en el futuro. Así, si ante determinadas asignaturas los estudiantes poseen aspiraciones adecuadas, se logra que más tarde se consigan mejores resultados, siendo, de esta manera, un predictor del rendimiento académico (Martín y Romero, 2003; Alonso 1987; Navas, 1990; Núñez y González, 1994; citados en Sancho y Jornet, 2013).

3.4.3.2 Dimensión B. Justicia social y educación

Con relación a la dimensión dos –mirar cuadro 2-, se han considerado como palabras clave: valor de la justicia social, reconocimiento escolar y beneficios de la educación. En este sentido, en la sociedad dominicana cobran especial relevancia por su trascendencia ante un mundo, una sociedad que presenta profundas desigualdades, iniquidades, cambios acelerados, y sistemas educativos favorecedores y reproductores de tales exclusiones.

Cuadro 2. Justicia social y educación



La Justicia del reconocimiento

Los momentos actuales, en el ámbito mundial, regional y local, presentan signos evidentes de que estamos situados en un contexto socioeconómico y cultural, controversial y desafiante para las personas, las instituciones y la sociedad en general. Se observan profundas desigualdades y cambios. Ante tal situación, el valor de la justicia social se constituye en un elemento fundamental en los procesos de configuración de las sociedades del presente. Le toca a la escuela jugar un rol distinto, a los educadores asumir un rol diferente al que tradicionalmente se le ha asignado.

Consideramos que es indispensable y urgente que la educación favorezca procesos de construcción de identidades personales y sociales capaces de ser sujetos de su propia vida, autónomos y solidarios y actores sociales que se comprometen con la transformación de la realidad y la construcción de una nueva ciudadanía en el ámbito local y global.

Hoy por hoy, la desigualdad, la pobreza, la exclusión y la violencia estructural apuntan a constituirse en un rasgo persistente en nuestro contexto local, de la región y más allá. Ante esta realidad, y siguiendo el pensamiento expreso de Murillo, Krichesky, Castro, Hernández, (2010) y la PSEIT (2002), se precisa de una pedagogía, de una educación a contra corriente. La situación actual está caracterizada por una sociedad globalizada que ha puesto como valor central el mercado y el consumo, el tener más que el ser, que valora una educación en la medida que forma sujetos capaces de actuar en sintonía con los valores y la lógica dominante, que la considera como un medio para otros fines, casi siempre de índole económico. Una educación a contra corriente es una pedagogía que se atreve a poner a la persona como centro

del proceso educativo, con todo lo que significa. Es decir, al sujeto individual, único e irrepetible, que tiene sentido y vale por el simple hecho de ser persona, sin importar condiciones materiales, sociales, culturales ni de ningún otro tipo; que se construye en interacción con los demás y en contextos socioculturales concretos. Una educación que favorece la construcción de sujetos sociales colectivos comprometidos con la transformación de la sociedad y de la globalidad del planeta; lo que se busca es una educación que contribuya a que los seres humanos conquisten, recuperen su derecho a ser personas, a vivir con sentido y a darle a su vida un sentido para ser y vivir más como humanos.

En este sentido, la justicia social se percibe y, además, puede producir diferentes tipos de emociones, propiciando el desarrollo de sentimientos hacia los hechos escolares; en fin, hacia la educación en sentido general. La percepción de justicia social que van interiorizando las personas y las relaciones que tienen con la vida personal y colectiva, orientan las diversas posiciones personales y las conductas ante la vida cotidiana (Jornet, Perales, Sánchez-Delgado, 2011; Sancho y Jornet, 2013).

Si se mira desde otro horizonte de análisis el término de justicia social, se cuestiona el modo en que reconoce la sociedad la inversión personal y colectiva que se realiza en su formación. En un sentido amplio, se encuentran claros elementos de injusticia social, ya que “...por un lado, la sociedad se traiciona a sí misma, al no valorar una formación que tanta inversión le ha costado, permitiendo incluso una descapitalización absurda al facilitar la emigración de estos jóvenes, en búsqueda de mejores opciones de empleo, de vida; y por otra parte, la sociedad traiciona a las personas, a los individuos, que conscientes del beneficio futuro de la educación, apuestan por ella invirtiendo mucho esfuerzo, tiempo, y recursos económicos” (Jornet, Perales, Sánchez Delgado, 2011, p. 67, citado en Sancho y Jornet, 2013).

En cierta forma, existen ocasiones donde el sistema educativo reproduce y legitima diferentes injusticias sociales. Pero sobre todo, haciendo relación a las que puede llegar a originar, que son consideradas como injusticias reparables, nos mueven hacia la discusión y pueden llegar a orientar diferentes líneas de investigación (Sen, 2011, citado en Sancho y Jornet, 2013). No obstante las dicotomías existentes, la apuesta de las nuevas pedagogías es construir nuevos sujetos, actrices, actores sociales, y en ese sentido amplía y fortalece la sociedad civil como proyecto de justicia y equidad para las mayorías (Henríquez, Villamán y Záiter, 1999).

Desde la perspectiva transformadora de la educación, ésta contribuye a cambiar la vida de las personas y de los contextos de manera significativa. La percepción de determinadas situaciones -ya sean justas o injustas- puede producir efectos trascendentales (Baudelot y Leclercq, 2008; citados en Sancho y Jornet, 2013; PSIT, 2002; Henríquez, Villamán y Záiter, 1999). Los sentimientos que éstas pueden desencadenar a partir de experiencias de sufrimiento o desigualdad, o por el contrario, momentos plenamente satisfactorios y de progreso personal positivo, confirman que en este sentido se debe tener en cuenta esta concepción y evaluar sus posibles consecuencias.

Al revisar el constructo de Justicia social en relación a la práctica educativa, se deben considerar las bases sobre las que este vínculo se ha ido construyendo. Los fundamentos de la educación escolar siguen el principio de la diferencia de Rawls (1979), es decir, “reconociendo que las expectativas más elevadas de quienes están mejor situados son justas y solo si mejoran las expectativas de los miembros menos favorecidos de la comunidad” (Romero, Krichesky, Zacarías, 2012, p. 107, citados por Sancho y Jornet, 2013.) Por tanto, consideraremos a la Justicia social en el ámbito educativo, relativa al ámbito del valor social subjetivo de la educación, principalmente desde la perspectiva del reconocimiento educativo -Justicia del Reconocimiento.

En esta dirección, otra dimensión de la justicia del reconocimiento es que se sitúa directamente en una representación simbólica y cultural. Las injusticias en este plano se derivan del orden de estatus social y consisten en un reducido respeto, prestigio y estima hacia ciertos grupos. Con lo que se van consolidando diferentes patrones institucionalizados de valor cultural (Fraser, 2009).

Sin embargo, si desde este paradigma se asocia algún tipo de injusticia, puede que se derive también desde la valoración del sistema educativo. Podemos hablar en este caso de problemas de reconocimiento, vinculados con una desvalorización e invisibilización de algunos grupos y ciertos sectores sociales (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, citados en Sancho y Jornet, 2013).

Significado de la justicia social en educación.

En atención a las fuentes documentales consultadas, las cuestiones sobre educación y justicia social no son nuevas. En la tradición filosófica occidental según Connell (1997) el primer gran tratado sobre educación, la República de Platón, fue también el primer gran tratado

sobre la justicia. Los estudios modernos abordan la cuestión de la vinculación entre educación y justicia de otra forma. Se centran en el servicio que un sistema educativo global ofrece a toda la población, y se formulan en términos de justicia distributiva.

El citado autor también emplea el término justicia en el sentido que lo plantea Walzer y John Rawls (1983), como un problema de honestidad en la distribución, cuyo criterio normal es la igualdad. Expresa además, que el término justicia también se emplea en otro sentido, el referido a la obtención de aquello que uno, una se merece. Connell considera otra tradición de pensamiento sobre la justicia, la que procede de Platón y que insiste en el equilibrio y la armonía que debe presidir la vida social que compartimos. La igualdad individual es una condición de un orden social justo, no un objetivo. La calidad de la vida colectiva es fundamental en este planteamiento, como lo expresa Hobhouse (1920, citado por Connell, 1997)

También estima Connell (1997) que en los últimos 150 años en las sociedades occidentales o en las influidas por ellas, las cuestiones de la justicia en la educación se han planteado principalmente en términos de acceso a la escolarización y los títulos formales y a la igualdad de oportunidades de acceso a los niveles superiores.

Y siguiendo en esta línea, Connell (1997), al referirse a la justicia social en la educación, expresa que ésta se ocupa de los ingresos, el empleo, las pensiones o los recursos físicos. En su opinión, existen tres razones fundamentales que avalan la importancia que el tema de la justicia social reviste para todos los implicados en el sistema educativo –estudiantes, profesores, familias y administradores por igual.

En la primera razón refiere que el sistema educativo es un bien público de gran importancia. Constituye una de las mayores industrias en cualquier economía de la época.

La envergadura de este bien público otorga gran relevancia a la cuestión de quienes son los beneficiarios. Existe una razón inmediata para preguntarse sobre la justicia social. Las propias instituciones educativas presentan un perfil que demuestra una distribución desigual de los beneficios. Así como el de los sistemas educativos de tipo occidental que tienen un perfil piramidal.

Por ejemplo: mirar estas imágenes de edificaciones escolares capturadas en mayo 2015 en República Dominicana, revela con elocuencia lo que se ha estado desarrollando en este apartado.

Figura 6. Edificaciones escolares de 2015 en República Dominicana



La segunda razón que según el mencionado autor da sentido al tema de la justicia social en educación, consiste en que siendo el sistema educativo un bien público muy importante hoy- parece evidente que lo será aún más en el futuro. Muchos analistas económicos y sociales sostienen que la educación está adquiriendo mayor importancia en las últimas décadas. El sistema educativo, por tanto no solo distribuye los bienes sociales actuales. También conforma el perfil del ser humano y el tipo de sociedad que está naciendo.

La tercera razón considerada por Connell se refiere a qué es educar. Y, comenta que se ha descrito la enseñanza como una “empresa moral”, y piensa que se trata de una profunda verdad. La enseñanza aprendizaje, como prácticas sociales, siempre plantean cuestiones sobre propósitos y criterios para la acción, sobre aplicación de recursos y sobre la responsabilidad y las consecuencias de la acción.

Entiende, que estas cuestiones no se pueden obviar, no se puede rehuir de ellas haciendo uso de un estilo tecnocrático, carente de valores y de una enseñanza limitada a la información (actitud habitual), consecuentemente, en su defecto se enseña la indiferencia moral

y la ausencia de responsabilidad y sentido de pertenencia. La calidad moral de la educación se ve afectada inevitablemente por el carácter moral de las instituciones educativas. Si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus estudiantes, no son éstos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de los demás también se degrada.

Ante todo esto, se podría colegir que el tema de la justicia social es fundamental para lo que debe ser una educación digna y de calidad, que contribuya al desarrollo pleno de las personas y a su participación activa, autónoma, solidaria y comprometida con el cambio.

Los beneficios de la educación

Al entrar en esta temática referida a los beneficios de la educación, es importante partir de lo expresado en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos que señala: “toda persona tiene derecho a la educación”. Esto es fundamental por lo que comporta la tenencia de derechos, por lo que posibilita en la vida de los sujetos, por ser inherente de su dignidad humana y por resultar necesario para el desarrollo de su ser persona; no obstante, residir en contextos en los que persisten profundas desigualdades, iniquidades y exclusiones aleja este derecho de la realidad cercana. Tener derechos te levanta, te posibilita mantenerte en pie, sentir que vives, que vales, que eres importante.

Y, en el marco de los derechos humanos se entiende que el objeto de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

En el documento de Naciones Unidas (2005) se expresa, que entender la educación como un derecho le otorga un estatuto que reclama progresar hacia su exigibilidad jurídica para todos los ciudadanos en los ámbitos internacional y nacional. Y del mismo modo, la integra al contexto de otros derechos sociales como el derecho a la salud y al trabajo decente, que se interconectan y potencian entre sí.

También se esboza en el citado documento, que además de ser la educación un derecho vinculado al desarrollo pleno de las personas, ésta incide decisivamente en las oportunidades y la calidad de vida de los individuos, las familias y las colectividades. El efecto de la educación en la mejora de los niveles de ingreso, la salud de las personas, los cambios en la estructura de la familia (en relación con la fecundidad y la participación en la actividad económica de sus

miembros, entre otros), la promoción de valores democráticos, la convivencia civilizada y la actividad autónoma y responsable de las personas ha sido ampliamente demostrado.

Existen asociaciones positivas entre la educación, la salud, el compromiso social y cívico y la satisfacción con la vida, incluso cuando se consideran las variables de género y edad. La educación puede afectar a la vida de las personas en aspectos distintos a los que acaban de ser citados como son las diferencias salariales según el nivel educativo (Ministerio de Educación, 2011, p. 28).

En este mismo sentido plantean los citados autores, que a nivel estatal así como desde el marco internacional (OCDE, 2011), las tasas de desempleo disminuyen según aumenta el nivel educativo. La investigación establece que la prosperidad social y económica de las personas e incluso de las naciones, se relaciona directamente con la educación y la formación (Hanushek, 2005; Hanushek y Wossman, 2006).

En esta misma línea, las personas que se encuentran en situación de fracaso escolar, chocan con múltiples dificultades para la inserción laboral, ya que, se enfrentan a peores perspectivas laborales (OCDE, 2008). En la actualidad, incluso las personas que completan sus estudios obligatorios, es posible que no tengan garantizadas las competencias necesarias para afrontar una economía cada vez con mayores grados de cualificación y la existencia de una constante flexibilidad laboral (Marchesi, 2003; Autor, Levy y Murnane, 2003). Por ello, el sector de la población que fracasa escolarmente, se encuentra ante un panorama muy complejo, porque en combinación con otros factores, tienen un mayor riesgo de exclusión económica y social (Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Grau, Pina y Sancho, 2011; Sancho y Grau, 2013; citados en Sancho y Jornet, 2013).

Como se puede apreciar, los beneficios de la educación son claros, tangibles ya que, por ejemplo, niveles altos de formación se relacionan con proporciones mayores de buena salud percibida, de interés por la política y de confianza interpersonal. De esta forma, es cierto que las mejoras que puede producir la educación en cada persona, afecta también a otros ámbitos a parte de la dimensión laboral y económica tradicionalmente analizada (Jornet, Perales, Sánchez-Delgado, 2011). Todo esto se refleja como veremos a continuación, en otros indicadores más personales y vinculados con la calidad de vida que hacen referencias a informes internacionales:

Existe una correlación positiva entre el nivel de formación y la percepción del estado de salud, el interés por la política y la confianza interpersonal. En otras palabras, los adultos cuyo nivel de formación es más elevado son generalmente más susceptibles de considerar que tienen al menos buena salud, de interesarse bastante cercanos a la política y de tener la sensación de poder confiar en la mayoría de la gente (...). En los datos totales, la correlación entre el nivel de formación y estos beneficios sociales se mantiene al controlar las variables de edad y sexo (...). La correlación entre el nivel de formación y los beneficios sociales tiende a disminuir cuando se controla el nivel de ingreso de los hogares, lo cual induce a pensar que los ingresos se incluyen entre las variables implicadas en esta relación. Sin embargo, en la mayor parte de los países esta correlación sigue siendo intensa tras controlar la influencia de la variable “ingresos”. Dicho de otra forma, lo que las personas pueden adquirir a través del aprendizaje y la formación (junto con sus competencias y aptitudes socioemocionales y cognitivas) puede claramente contribuir a mejorar los beneficios sociales, independientemente del impacto de la educación sobre los ingresos (OCDE, 2010, p.161).

Ante lo expresado se puede apuntar que la educación es uno de los principales ejes del desarrollo humano, que cumple un papel clave en la distribución de las oportunidades de bienestar, en particular en sociedades como la latinoamericana y caribeña, caracterizada, como se ha indicado en apartados anteriores, por grandes desigualdades sociales. También se podría mostrar una larga lista de beneficios en base a la práctica educativa. Y si la población observara estas características positivas respecto al proceso de enseñanza - aprendizaje, puede que se encuentre en ella, mayor motivación y valoración al respecto. También es evidente, que la educación de las personas no solo es el resultado de los sistemas educativos formales sino de una interacción amplia de factores y de agentes sociales, de ahí que deba ser vista también como una responsabilidad colectiva.

3.4.3.3 Dimensión C. Valor intrínseco diferencial de la Educación.

En la tercera dimensión se aborda el valor educativo en su conjunto como concepto clave de este estudio respecto al VSE-Subjetivo, y cómo es percibido en cuanto a elemento promotor del desarrollo personal y social de las personas, a nivel por tanto social, personal y también laboral.

Al entrar en el tema partimos de un acercamiento a la comprensión de esta dimensión en el ámbito socioeducativo. Al referirse a la temática que nos ocupa en las fuentes

consultadas, se expresa que el valor diferencial de la educación está referido a lo que en este ámbito supone un beneficio concreto, real, que se puede comunicar. Es ese factor extra que se percibe y que permite que tenga un valor mayor para los beneficiarios y para la sociedad en sentido general.

El valor educativo

Entendemos que poner en valor algo o a alguien es “destacar su importancia”. La expresión poner en valor, según el diccionario del español actual, de Seco, Andrés y Ramos, es como ‘hacer que algo o alguien sea más apreciado, resaltando sus cualidades. En nuestro caso ese algo que se está valorando es la educación.

Las búsquedas sobre valores llegan a la definición de éstos como una serie de creencias, principios adquiridos a partir de la observación de diferentes formas específicas de conducta a nivel personal y social. Teniendo en cuenta el estado de evolución psicológica del individuo y la situación vital del propio sujeto, los valores orientan las conductas (Yubero, Larrañaga, Del Río, 2011).

En el marco del dinamismo de los grupos sociales, se va construyendo un proceso que desarrolla diferentes tipos de valores. El proceso de socialización podría ir determinando su forma y el tipo de resultado, ya que, según el entorno sociocultural en el que se vive, se irían estableciendo una serie de normas sociales; unas determinadas preferencias individuales de los sujetos y otras formas de evaluación sobre lo que es más positivo para las personas de ese contexto. En efecto, todo esto influiría en la clase de valores que se vayan interiorizando (Yubero, Larrañaga y del Río, 2011).

En las últimas teorías se incluye como factor relevante de los valores la influencia de las vivencias de la persona (Blonigen, Carlson, Hicks, Krueger y Iacono, 2008), dando más peso a las experiencias previas, las características personales y las necesidades e intereses del individuo (Calogero, Bardi y Sutton, 2009).

También se destacan las consecuencias de los valores en la selección y procesamiento de la información social (Saraglou y Dupuis, 2006; Thorisdottir, Jost, Leviaján y Short, 2007; citados por Sancho y Jornet, 2013), de modo que, a través de las conductas, se pueden predecir los valores que guían a los sujetos en sus acciones (Bardi, Calogero y Mullen, 2008). Lo cual lleva a que, actualmente, los valores se conciben en relación con las actuaciones que lleva a

cabo un sujeto, es decir, con las actividades desarrolladas por él y las decisiones que toma en su vida. Muestra de ello son los estudios sobre la relación de los valores con el estilo de vida de ocio, sobre las decisiones tomadas sobre el tiempo libre, desde ver la televisión (Palacios, Medrano y Cortés, 2005) a la lectura (Yubero, 2009).

En la actualidad, en referencia a los valores se considera como factor relevante para la apropiación de estos, la influencia de las vivencias de las personas, dando mayor peso a las experiencias previas, las necesidades e intereses y las características personales (Blonigen, Carlson, Hicks, Krueger y Iacono, 2008; Sancho y Jornet, 2013). En este caso se podría explicar que, en una misma zona poblacional en un determinado contexto social, pueden llegar a existir distintas valoraciones y conceder una importancia diferente hacia los mismos valores.

También se ha señalado de forma amplia la importancia de las consecuencias que se producen a partir de éstos (Bardi, Calogero, Mullen, 2008; citados en Sancho y Jornet, 2013). De tal manera que es necesario estudiar la relación que se producen entre los valores y las actividades que desarrollan y llevan a cabo las personas. En este sentido, una acción que no es realizada de forma habitual desde las personas adultas de una sociedad, las y los menores de la misma, puede que no lleguen a considerar ese valor y que no lo compartan o ni siquiera lo activen (Yubero, Larrañaga y del Río, 2011).

Si desde esta visión, se observan los valores que se pueden llegar a construir a partir de la educación, “la importancia que tiene el evaluar los valores educativos o expectativas que tienen del sistema educativo los constituyentes de una comunidad específica es incalculable” (Castañedo, 1994, p. 94, en Sancho y Jornet, 2013). Asimismo, podría pensarse el constructo de valor educativo como todo aquello con lo que está a favor o en contra en relación a la educación, y en tal sentido, estas tendencias dan cierto sentido y dirección a la vidas en función de la importancia que se conceda a la práctica educativa en sí misma (Howe y Howe, 1977; en Sancho y Jornet, 2013).

Con relación a esta orientación, es evidente que existe un alto valor respecto a lo educativo como mediación que puede ofrecer estrategias de movilidad ocupacional y social. Pero, se sabe muy poco sobre cómo se representan los verdaderos intereses y cuáles son las expectativas de las personas que están estudiando, en el caso que nos ocupa, las, los estudiantes del Nivel Secundario de la educación dominicana en relación a su práctica escolar.

Puede que ese determinado valor intrínseco educativo se esté mermando en cierto modo en el estudiantado hacia su proceso de aprendizaje, considerando una relevancia mínima hacia la experiencia educativa; porque en este sentido, muy poco se sabe sobre cuáles son los intereses, necesidades y expectativas que la gran mayoría de la juventud dominicana tiene sobre la educación que recibe, y de ahí la relevancia social de este estudio. El desvanecimiento del sentido, significado o relevancia de la experiencia educativa cotidiana para los jóvenes es una de las principales causas del alto grado de deserción en la secundaria. La escuela sin "sentido" expulsa estudiantes (Parra, 1987, 1989; Marchesi, Tedesco y Coll (2009).

A veces se plantean controversias acerca de si la escuela es un lugar para aprender o, por el contrario es un espacio de preparación para toda la vida, para la inserción social y laboral. Algo que sin duda se disuelve si entre el estudiantado se genera un sentimiento hacia la educación de clara importancia para ellas y ellos. Es decir, si se educa desde el principio de que el proceso de enseñanza- aprendizaje es valioso en sí mismo, para nosotras y nosotros de forma personal; de esta manera se podría lograr arraigar un valor educativo sugestivo y favorable para todas y todos.

El valor diferencial educativo, por consiguiente, el valor social que pueda tener el simple hecho de estudiar, es muy posible que tenga un escaso nivel en sectores de poblaciones jóvenes. No se ha identificado ningún estudio al respecto en nuestro contexto, pero en otros países como Colombia, estudios han revelado que la mayoría de la juventud no considera este valor educativo hacia su escolarización, debido en gran parte a que los contenidos educativos se alejan de sus intereses y de las necesidades personales; afectando de forma negativa en sus resultados académicos (Gómez, Turbay, Acosta, Acuña, 1993). Es decir, a veces no se suele tener en cuenta esta discrepancia, entre las percepciones que cada miembro de la comunidad educativa pueda tener: estudiantado, profesorado y familias- (Castañedo, 1994, en Sancho y Jornet, 2013).

El reconocimiento del "valor" diferencial de la experiencia educativa para una población estudiantil altamente heterogénea implica, en el contexto colombiano, la necesidad de ofrecer alternativas educativas a la juventud de 12 a 18 años. Este grupo de edad se caracteriza por bajas tasas de cobertura y altas tasas de deserción en la secundaria. Aproximadamente el 80% de este grupo de edad ingresa al mundo del trabajo no sólo sin la capacitación ocupacional mínima para un mercado de trabajo cada vez más selectivo y especializado, sino más importante aún sin la necesaria formación

cívica e intelectual que los capacite para la convivencia ciudadana en una sociedad cada vez más compleja y en rápida evolución. La comprensión del "valor" e importancia que este tipo de educación representa para la mayoría de la juventud urbana del país. El reconocimiento del 'valor' diferencial que diversos tipos o modalidades de educación secundaria tienen para diferentes sectores o grupos socioeconómicos debe ser una de las principales responsabilidades de cualquier política educativa (Gómez, Turbay, Acosta, Acuña, 1993, p. 6).

De acuerdo al pensamiento de los mismos autores, la comprensión del "valor" e importancia que este tipo de educación representa para la mayoría de la juventud urbana del país. El reconocimiento del 'valor' diferencial que diversos tipos o modalidades de educación secundaria tienen para diferentes sectores o grupos socioeconómicos debe ser una de las principales responsabilidades de cualquier política educativa.

Sin embargo, en este mismo sentido muy poco se sabe sobre cuáles son los verdaderos intereses y expectativas que la gran mayoría de la juventud dominicana tiene sobre la educación que recibe. La ausencia de sentido, significado o relevancia de la experiencia educativa cotidiana para los jóvenes es una de las principales causas del alto grado de deserción en la secundaria. La escuela sin "sentido" expulsa estudiantes (Parra, 1987, 1989; Marchesi, Tedesco y Coll (2009).

Por lo tratado en este apartado y siguiendo el pensamiento de la OCDE (2009), la educación está siendo estimada como uno de los factores que más influye en el avance y progreso de personas y sociedades. Además de proveer conocimientos, la educación enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos.

La educación es necesaria en todos los sentidos; para alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico; para nivelar las desigualdades económicas y sociales; para propiciar la movilidad social de las personas; para acceder a mejores niveles de empleo; para elevar las condiciones culturales de la población; para ampliar las oportunidades de los jóvenes; para fortalecer los valores éticos ciudadanos que sustentan las relaciones de las sociedades; para el avance democrático y el fortalecimiento del estado de derecho; para el impulso de la ciencia, la tecnología y la innovación.

La educación siempre ha sido importante para el desarrollo, pero ha adquirido mayor relevancia en el mundo de hoy que vive profundas transformaciones, motivadas en parte por el

vertiginoso avance de la ciencia y sus aplicaciones, así como por el no menos acelerado desarrollo de los medios y las tecnologías de la información.

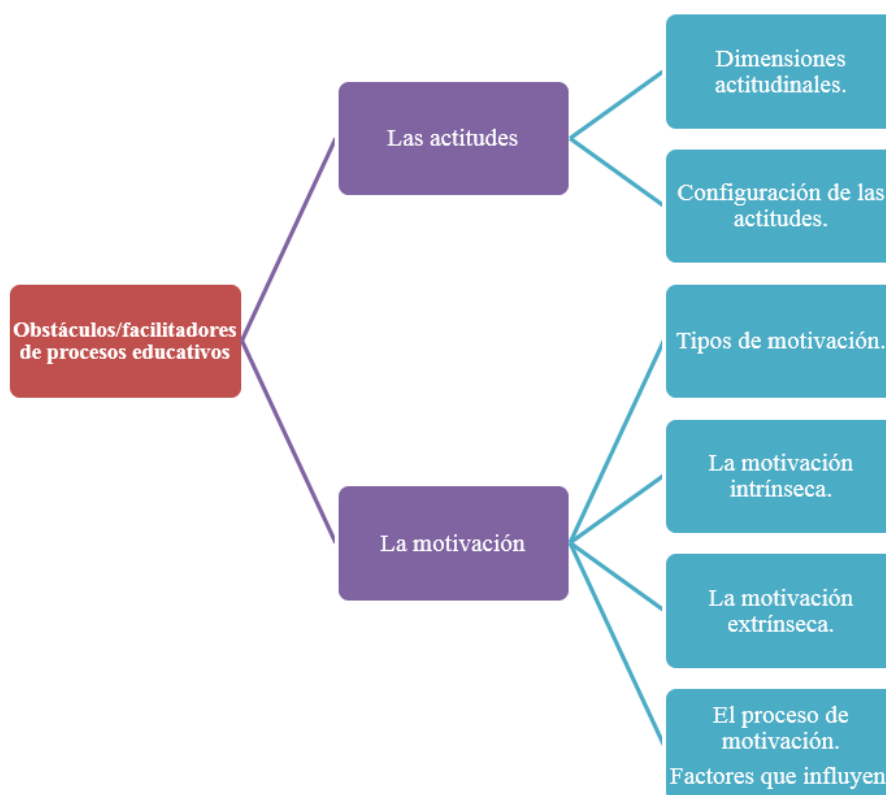
En efecto, el valor diferencial educativo contribuye a lograr sociedades más justas, productivas y equitativas y afecta de forma multidimensional y enriquece en cualquier ámbito la vida de las personas. Es un bien social que hace más libres a los seres humanos.

Tal vez podríamos preguntarnos, ¿cuál es la percepción del valor diferencial de la educación que tienen las, los estudiantes del Nivel Secundario de la educación en el contexto que sirve de escenario al presente estudio? Es probable que en la medida que avance el desarrollo de esta investigación arribemos a una aproximación de la misma.

3.4.3.4 Dimensión D. Obstáculos y/o facilitadores del proceso educativo

Para la cuarta y última dimensión han sido considerados como conceptos claves: las actitudes y las motivaciones, que son generadas en torno al ámbito educativo y en consecuencia por el VSE-Subjetivo.

Figura 7. Dimensión 4 del VSE-Subjetivo. Las actitudes y la Motivación.



A medida que avanzan los procesos educativos, se puede percibir que diferentes factores relacionados con el contexto más cercano de las personas ejercen influencias sobre las

mismas. Es decir, según donde se desarrolle la tarea de enseñanza aprendizaje se harían evidentes diversos obstáculos y/o facilitadores de este. Unos que pueden ser intrínsecos y otros extrínsecos a los sujetos. En nuestro caso nos estaremos refiriendo más bien a los de naturaleza intrínseca.

Entre estos, se podrían distinguir algunos factores, tanto positivos como negativos, a partir de la utilidad e interés por la educación. En este sentido los mismos podrían ser observados en los principales actores del proceso educativo (estudiantado, profesionales educativos y las familias), porque todos ellos podrían influir de manera diferenciada en la construcción de una serie de actitudes y motivaciones en relación al proceso educativo.

Las actitudes

El primer factor que se aborda en este espacio es el de las actitudes.

Se podría iniciar señalando que existe una diversidad de definiciones respecto al término actitudes. Unas de carácter social, otras psicológicas, conductuales y de tipo cognitivo. Esto explica la heterogeneidad de los conceptos que se pueden encontrar.

No obstante, existe consenso entre los teóricos en afirmar que la actitud es una predisposición psicológica de comportarse de manera favorable o desfavorable frente a una entidad particular (Eagly y Chaiken, 1998; Berliner y Calfee, 1996; Mehrens y Lehmann, 1991; Zabalza, 1994; Kerlinger, 1975), en UMC y GRADE (2001). O como señala Gagné (1987), en el ámbito de la Psicología de la Enseñanza-Aprendizaje, que la actitud es una capacidad que orienta el comportamiento de un estudiante con relación a un objeto o en presencia de una situación determinada; y la define como “un estado interno aprendido a través de las experiencias personales y relacionales, que influye en las elecciones de acción personal hacia una categoría determinada de personas, objetos o eventos” (citado en Lira, 2007, p. 22).

Es decir, si la persona hace una valoración positiva hacia un determinado objeto, entonces sus actitudes hacia ese objeto son positivas o favorables, esperándose también que sus manifestaciones de conducta (respuestas) hacia dicho objeto sean en general favorables; mientras que si la valoración es negativa o en contra del objeto, las actitudes serán negativas o desfavorables.

Por otra parte, teóricamente se asume que una actitud no tiene solo una dirección, es decir ser favorable o desfavorable, sino que existen grados entre estos dos polos formando un

continuo actitudinal (Mehrens y Lehmann, 1991, citado en UMC y GRADE, 2001). Por lo general, las actitudes son aquellas que expresan algún grado de aprobación o desaprobación, gusto o disgusto, aproximación o distanciamiento hacia un objeto.

En este sentido, las actitudes son entonces predisposiciones que la persona tiene hacia determinado tema, materia, realidad, acontecimiento o idea, llamado comúnmente objeto de actitud (Berliner y Calfee, 1996; Zabalza, 1994; citados en UMC y GRADE, 2001). El objeto de actitud es definido como cualquier entidad abstracta o concreta hacia la cual se siente una predisposición favorable o desfavorable. Por ejemplo, en lo que a nuestro caso se refiere, se irán consolidando actitudes diferenciadas respecto a los centros educativos, a las personas que trabajan en ellos, hacia las tareas educativas que se realizan o en dirección a las asignaturas que los estudiantes estén desarrollando, o hacia el acto educativo en sí mismo. Puede mostrar una actitud favorable cuando dice que le gusta estar en la escuela, sus ausencias son mínimas, cree en la escuela y en la educación como mediación que posibilita su desarrollo personal y social, muestra interés y se integra activamente en los organismos de participación de la misma, entre otros.

Dimensiones actitudinales

Las actitudes pueden manifestarse de diferentes formas y pueden llegar a existir diversos modelos actitudinales (Lameiras, 1997; en Sancho y Jornet, 2013; Whillaker y James, 1979, citado en Rodríguez, 1980), siendo el más usado el modelo jerárquico (Lameiras, 1997). De acuerdo a este modelo el constructo actitudinal supone una triple composición.

- a) El componente cognitivo, que refleja la percepción del objeto- en este caso la Educación- y la información relativa a éste (conocimientos), así como ideas y creencias que las personas van interiorizando sobre el objeto de referencia. También en este sentido Newman et al (1992, citados en González, 2010) enfatizan que este componente pone de manifiesto el compromiso del estudiante con la escuela al definirlo como: “la inversión psicológica del estudiante y el esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje, la comprensión, o el dominio del conocimiento, habilidades o destrezas que está tratando de promover el trabajo académico” (p.12).
- b) En este mismo orden, Jimerson et al (2003) señalan que este componente incluye las percepciones y creencias de los estudiantes relacionadas con ellos mismos, la escuela, los profesores y otros compañeros (ej. Auto-eficacia, motivación, percibir que los docentes y compañeros se preocupan, aspiraciones, expectativas). Y para

Lipman y Rivers (2008) y NCSE (2006) consiste en una inversión en el aprendizaje y una disponibilidad a ir más allá de las exigencias básicas para dominar habilidades complejas.

- c) En cambio el elemento afectivo, denominado por algunos autores como “componente psicológico” de la implicación del estudiante con la escuela y la educación; destaca esta dimensión la importancia de las conexiones afectivas en el centro escolar, los salones de clases y los profesores (Anderson, Christenson y Lehr, 2009; Glanville y Wuldhagen, 2007; Fullartom, 2002).

Es decir, que corresponde a los sentimientos que se generan hacia la práctica educativa y que se distinguen por su intensidad, pudiendo ser favorables o no favorables hacia la misma.

Incluye esta dimensión, como señalan Furlong et al. (2003, citado en González, 2010), un nivel de respuesta emocional o implicación hacia la escuela, abarcando sentimientos de afección, disfrute, gusto, pertenencia, lazo y adhesión. Khoo y Ainley, (2005) y Fredericks et al. (2003, 2004), apuntan que ésta es la dimensión de la implicación del estudiante en la escuela asentada en la noción de “atractivo”, abarcando las reacciones positivas y negativas de los estudiantes a los profesores, compañeros de clases, lo académico y al centro educativo en general.

Como puede observarse, son diversos los aspectos a los que los investigadores han prestado atención al explorar este ámbito: identificación, pertenencia, actitud positiva ante la escuela y el aprendizaje, sentido de estar relacionado, de estar conectado con otros, la valoración por el éxito en logros relacionados con la escuela, la educación y la utilidad para su vida y futuro (Newman y Davies, 1992; Finn, 1993).

En lo que respecta al componente conductual, se desarrolló un número significativo de investigaciones sobre el tema. Una línea de investigación analizó el estudiantado ante la escuela a inicios de la década de los 90 del pasado siglo, y se centró en los denominados aspectos conductuales de la implicación del estudiante con la escuela, referidos a las conductas observables (asistencia, participación en actividades escolares y extracurriculares, perseverancia, conformidad con las reglas, ausencia de conductas inadecuadas, etc.), que indicarían cuán absorbidos están los estudiantes en las tareas escolares, realizan su trabajo y observan las normativas.

La atención prestada a este componente ha sido notoria; como señalan Jimerson et al (2003) la implicación con la escuela se ha medido básicamente por conductas observables directamente relacionadas con el esfuerzo y el logro. En el mismo sentido se manifiesta Yomezawan et al (2009, citados en Gonzales, 2010), cuando señalan que los investigadores conductualmente orientados examinaron como actuaban los estudiantes, definiendo habitualmente la implicación de los estudiantes en la escuela como acciones o conductas positivas, perseverancia, y participación en actividades escolares.

Finn (1993) considera que la implicación de los estudiantes en la escuela tiene dos dimensiones básicas, la conductual, que define en términos de participación del estudiante, y la afectiva, la que denomina la pertenencia (los sentimientos del estudiante de pertenecer a la escuela y su valoración de los resultados que obtenga a su paso por el centro escolar). Expresa que la implicación en la escuela puede ser vista conductualmente- o sea, si un estudiante participa regularmente en el salón clase y las actividades escolares- o afectivamente- si un estudiante siente que "pertenece" al marco escolar y valora resultados escolares relevantes.

Muchos investigadores han tomado como referencia este modelo bidimensional de Finn en sus propios estudios (Voelkl, 1997; Willms, 2000; Fullarton, 2002; citados en Gonzales, 2010), o han definido este componente o dimensión conductual del "compromiso" en términos de participación.

De modo que cuando se alude específicamente al componente conductual de cómo se implica el estudiante, se ha tendido a acotarlo en términos de las conductas que este exhibe y que indicarían un mayor o menor nivel de participación en la sala clases y en el centro educativo.

Sobre esta tríada se asientan las actitudes y su mantenimiento o cambio dependerá también, de la estabilidad o las modificaciones que se produzcan en ellos.

Configuración de las Actitudes

Al hablar de los elementos o factores configuradores de las actitudes, Zabalza (2003) señala que el proceso de adquisición y desarrollo de las actitudes se inicia mucho antes de que las niñas y los niños se integren a la escuela. El medio cultural a través de la familia es el primer gran nutriente de las actitudes infantiles; influencia que se continuará posteriormente por otros agentes educativos: los amigos, la influencia educativa de la escuela, de los

profesores, los medios de comunicación, la iglesia, la cultura, los modos de vida del entorno vital de los sujetos, los compañeros como elementos que ejercen influencia en las personas.

Plantea el mismo autor que el proceso de configuración de actitudes se explica desde dos enfoques: uno, como resultado de los procesos de socialización y dos, como producto de maduración y desarrollo cognitivo.

Desde la perspectiva teórica de socialización, la obtención de las actitudes se vincula al proceso de adquisición de los patrones cognitivos y conductuales del entorno y fundamentalmente de las personas con las que se vive. Según este enfoque, los mecanismos básicos para la obtención de actitudes son la imitación y el refuerzo. De ahí, que el aprendizaje y desarrollo de actitudes, como cualquier otro aprendizaje es un proceso complejo, que pasa por diferentes estadios.

Inicialmente, las niñas y los niños pequeños imitan los comportamientos que observan a su alrededor, comportamientos que se van fijando o eliminando como consecuencia del refuerzo positivo o negativo que reciben. Por lo menos en las primeras etapas del desarrollo; las actitudes tienen un fuerte carácter heterogéneo y de asimilación sólo de manera superficial. El proceso normal de adquisición de actitudes comporta una etapa posterior de maduración actitudinal en la que las actitudes son real y efectivamente interiorizadas por las personas, constituyendo un marco global de referencia para sus propios comportamientos.

La permanencia del carácter heterogéneo o una construcción más autónoma y personal dependerán del proceso de apropiación seguido por los sujetos y en función también de sus propias características personales. De ahí, que nos encontremos con seres humanos que van a mantener patrones actitudinales imitativos y dependientes y otros que han desarrollado una estructura más personal y autoconstruida de actitudes. Es aquí entonces, donde radica concretamente el sentido de la acción educativa escolar sobre las actitudes: lograr que lo que en un momento inicial fue sólo un proceso de imitación y adaptación a las influencias del entorno se constituya en un proceso consciente de construcción personal.

Desde la óptica del proceso de maduración del desarrollo cognitivo, las actitudes se vinculan fundamentalmente al desarrollo afectivo y emocional de los sujetos y, sobre todo al desarrollo de las capacidades cognitivas (Zabalza, 2003).

Situando el proceso de obtención de actitudes en esta clave, resulta también evidente la importancia que tiene la educación, la escuela, como escenario privilegiado para potenciar y estimular el desarrollo cognitivo, ampliar la riqueza y diversidad de la experiencia y nutrir el repertorio de informaciones sobre los objetos de las actitudes.

Queda claro, que las actitudes se van desarrollando a través del proceso de socialización y maduración de los sujetos. Así como queda claro también, que el proceso de adquisición de actitudes es influenciado desde fuera del propio sujeto, pudiendo verse acelerado u orientado en una dirección u otra.

De acuerdo a lo abordado en torno a la configuración de las actitudes en las personas y como plantea también Zabalza (1994), las actitudes son adquiridas; nadie nace con predisposición positiva o negativa hacia algo. La forma en que se aprenden las actitudes es variada, resultando de experiencias positivas o negativas con el objeto de la actitud (por ejemplo una escuela muy bien organizada o desorganizada y o modelos que pueden provenir de padres y madres de familia, de los docentes, de la metodología de trabajo o de otra categoría de estereotipos que difunden los medios de comunicación de masa). Así que las actitudes se vuelven inevitables; todas, todos las asumimos ante aquellos objetos o situaciones a los que hemos sido y somos expuestos.

La importancia de las actitudes reside en la correspondencia que tiene con la conducta. De manera que si una persona tiene una actitud favorable hacia un determinado objeto o situación, se comportaría favorablemente hacia el mismo.

La motivación. Un acercamiento conceptual

Se aborda en esta parte, el segundo elemento estimado en este estudio, como posible obstaculizador o facilitador de los procesos educativos de los sujetos implicados en los mismos. Partimos de su significado etimológico.

Desde esta perspectiva, la palabra motivación proviene del latín motus, que se relaciona con lo que moviliza a la persona para realizar una actividad, siendo ésta constante, inacabable, fluctuante y compleja, y casi una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo (Maslow, 1954).

Este sentido de la motivación que presenta Maslow es razón suficiente para que en el presente estudio, por su naturaleza, se aborde esta temática como un concepto que puede

posibilita o dificulta las expectativas, metas y aspiraciones de los sujetos respecto a la educación a lo largo de la vida; y muy concretamente las de los actores y actrices consultados en esta búsqueda, por lo que comporta la etapa del ciclo vital en que se encuentran.

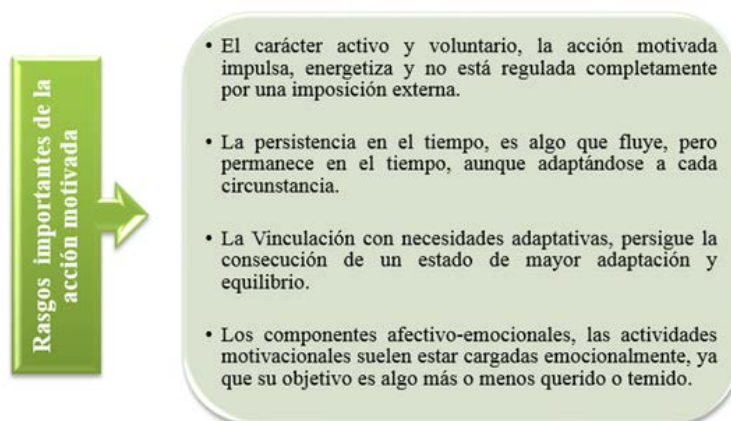
Por otra parte, y en años más recientes, autores como Santrock (2002) afirman que la motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas que lo hacen, siendo el comportamiento motivado vigoroso, dirigido y sostenido. En lo que respecta al aspecto educativo, la motivación es la que genera esa disposición positiva para acceder a la escuela, aprender y continuar haciéndolo de manera autónoma a lo largo de la vida.

Según Bisquerra (2000), la motivación designa un proceso complejo que causa la conducta y en la cual intervienen variables biológicas y adquiridas que influyen para que el comportamiento se encamine a lograr determinadas metas. Como consecuencia, y de acuerdo con Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004), la motivación será una de las claves más importante para explicar la conducta humana con relación al porqué del comportamiento que se desarrolla. Es la clave que determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (direccionalidad) y persevere en alcanzarlo (mantenimiento).

Por su parte, dice la Academia, que la motivación es un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia (Huerta, 2006). Cabe destacar de esta conceptualización dos aspectos. Primero, que la motivación se entiende como un proceso psicológico que influye en la planificación y actuación del sujeto. Y un segundo aspecto, es que solo se puede aplicar con propiedad y gusto el concepto de motivación cuando nos referimos al comportamiento humano que tiene algún grado de voluntariedad, el cual dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado. Se incluyen en este proceso motivacional todos aquellos factores cognitivos y afectivos que intervienen en la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado

En definitiva, la motivación posee elementos, causas, fuente que median para que el ser humano encuentre sentido y significado en su accionar.

Cuadro 3. Rasgos importantes de la acción motivada.



De acuerdo con varios autores (Deci, Ryan, Huertas, 2006; Aguado, 2005, entre otros), la motivación puede ser de dos tipos: intrínseca o extrínseca.

La motivación intrínseca es aquella que parte del propio sujeto, de su interés y disposición hacia el disfrute de algo. Son actividades que se llevan a cabo en ausencia de contingencia externa aparente, sin ninguna recompensa que la regule con claridad. En cambio la motivación extrínseca es aquella cuya finalidad o propósito tiene que ver con una contingencia externa, que nos lleva a conseguir una recompensa externa o eludir un castigo (Huertas, 2006; Aguado, 2005).

La motivación intrínseca se define como un sistema motivacional independiente de los demás, que conlleva a un tipo concreto de anticipación de metas y un conjunto de creencias y actitudes.

Huertas (2006) expresa que la motivación intrínseca se trata más bien de un polo, el más interno o implícito, de un continuo que constituye una de las posibles dimensiones que ordenan los procesos motivacionales.

Deci y Richard Ryan (1991, citados en Huertas 2006), formulan que cuando una acción se encuentra regulada intrínsecamente, ésta se fundamenta principalmente en tres sentimientos y características:

- a. De autodeterminación: que sucintamente supone sentirse origen, parte de lo que me gusta. Tener la sensación de que el control de las acciones depende de uno mismo, una misma.

- b. De competencia: sentirse capaz de realizar una actividad, creerse con las habilidades necesarias, lo básico para buscar superar retos asumibles.
- c. Viene acompañado de sentimientos agradables y placenteros relacionados con la satisfacción de hacer algo propio, familiar y con sentido.

Para Abascal-Fernández (1995), los principales motivadores intrínsecos son: el motivo de desafío, la curiosidad y el control. El motivo de desafío lleva a la persona a la búsqueda de actividades que suponen un reto para ella, por tal razón, las actividades fáciles no despiertan la misma motivación intrínseca que las que suscitan determinadas actividades de mayor nivel de complejidad. Se perciben como desafiantes aquellas actividades en las que el individuo no está seguro si podría alcanzarlas, y aquellas que aumentan la autoestima de la persona que ha ejecutado la actividad luego de lograr la meta propuesta.

En lo que respecta a la curiosidad, ésta hace referencia a aquellas conductas que incrementan el conocimiento. La motivación intrínseca aparece cuando surgen estímulos novedosos que hacen que el individuo dude de la veracidad de sus esquemas mentales actuales y, como resultado, se ve motivado a superar el conflicto que ha surgido.

En cuanto al control, es la tendencia que lleva al sujeto a controlar el ambiente en sí mismo, misma. En el aprendizaje la persona se considera un ser capaz de desarrollar aptitudes que le permitan mantener un autocontrol en su aprendizaje.

La teoría de Deci y Ryan (1985) establece que los comportamientos humanos son voluntarios, autodeterminados (teoría organísmica). Es decir, que las personas actúan con total conciencia de elección, teniendo el control sobre la acción, a la vez con la autonomía para elegir y determinar las circunstancias y contenidos de ésta.

En el pensamiento de Deci y Ryan (2000), existen tres tipos de motivación: amotivación (desmotivación); motivación intrínseca y la extrínseca, cuya diferencia entre ellas se operará en la medida que permitan ejercer al individuo una acción autorreguladora sobre sí mismo, es decir, los estilos autorreguladores.

La amotivación o desmotivación se dará cuando haya una carencia de motivación, tanto intrínseca como extrínseca, es decir, una incapacidad para realizar una acción, unida a una ausencia de control de la conducta, Núñez, Martín-Albo, Navarro y Suárez, (2010).

La desmotivación constituye el grado más bajo de autodeterminación (García Calvo, 2004), y está referida a una ausencia de intencionalidad para actuar (Deci y Ryan, 1985); Koestner, Lossier, Vallerand, y Carducci, 1996). Se produce cuando el individuo no valora una actividad (Ryan, 1995), no sintiéndose competente para hacerla (Bandura, 1986), o no esperando la consecución del resultado esperado (Seligman, 1975).

En el ambiente escolar, el comportamiento desmotivado es típico de aquellos estudiantes que consideran que la estrategia que se está usando no les sirve para alcanzar el éxito y, por ello, no tienen ningún interés de participar en las actividades académicas o incluso de permanecer en la escuela. (González-Fernández, 2005).

La motivación intrínseca se entiende como una fuerza interior que lleva al individuo a querer encontrar cosas nuevas y desafíos. Esta fuerza interior es la que lleva al individuo a aumentar y poner en práctica sus capacidades y le impulsa hacia el aprendizaje, sin recibir una gratificación externa directa (Deci y Ryan, 2000). El desarrollo de la actividad en sí misma resulta gratificante y suscita en el individuo sensaciones de competencia y autorrealización; genera que aflore una actitud, un talante de vida con sentido, propósito y horizonte.

Los resultados positivos de la motivación intrínseca se operan a nivel cognitivo, afectivo y conductual (Vallerand et al, 1989, 1993). A nivel cognitivo, los estudiantes con motivación intrínseca son más propensos a lograr un aprendizaje significativo. A nivel afectivo, el estudiante muestra un comportamiento más autónomo, con menos necesidad de una regulación externa. En tanto que en el aspecto conductual, se logran unos altos niveles de esfuerzos y de mayor rendimiento académico.

Siguiendo el planteamiento de Deci y Ryan (2000) las necesidades psicológicas básicas, autonomía, competencia y relación, son aspectos que se aplican a todas las personas, sin tener en cuenta género, grupo o cultura.

La autonomía o autodeterminación se considera el componente fundamental de la motivación intrínseca, el organizador fundamental que determina la fuerza, la energía y vigor de una acción humana. Cuando son autónomos, los individuos tienen la posibilidad real de elegir y de que sus elecciones determinen su accionar (Deci y Ryan, 1991).

Este concepto de autodeterminación o agencialidad implica, por otra parte, no sólo el control sobre la acción, sino también la autonomía para elegir y determinar las circunstancias y

el contenido de la acción. Así, Ryan y Cornell (1989) encontraron que los estudiantes que desarrollaban sus actividades escolares con más autonomía y control se divertían más en la escuela y eran más eficaces en sus tareas académicas.

En cuanto a los sentimientos de competencia, la simple idea de percibir la propia habilidad es un componente motivacional de primer orden. La percepción de competencia aumenta la motivación intrínseca y, al contrario, la percepción de incompetencia, la reduce. (Deci y Ryan, 1985; Vallerand y Reid, 1984).

También se ha visto que la sensación de competencia puede estar determinada por la información o valoración que sobre nuestras acciones nos aportan los demás (Bandura, 1992). Al igual que las reacciones positivas o de apoyo de los demás, facilitan un concepto positivo de la habilidad, siempre y cuando esos apoyos sean realistas y merecidos. Sin embargo, Deci y Ryan (1985) afirman que la sensación de competencia será un factor motivacional siempre que tenga como base la sensación de autodeterminación. Así, cuando un individuo que se cree capaz de realizar una tarea se ve presionado o amenazado para hacerla, inmediatamente sus ganas de realizarla merman considerablemente.

Otro factor que permite explicar una conducta intrínsecamente motivada es la denominada de flujo, de reto óptimo Csikszentmihalyi, (1975, 1990) y que ocurre cuando se da un equilibrio entre las habilidades o competencias de la persona y el nivel de dificultad de la tarea. Si la dificultad de la tarea se excede de las habilidades que la persona posee para ejecutarla, se experimenta ansiedad y preocupación. Si por el contrario, la tarea es más sencilla en relación con las destrezas que se poseen, se produce el aburrimiento.

Siguiendo el postulado de este modelo, sería muy fácil predecir la motivación de las personas con solo ajustar las habilidades con el grado de dificultad de las tareas, pero esto no resulta tan sencillo en la realidad, debido a que las tareas no dependen solo de su naturaleza, sino de la percepción que el sujeto tenga en cada momento, además, porque intervienen otros factores como la curiosidad, las metas y el modo de control de la acción, entre otros.

Un tercer factor de la motivación intrínseca, lo supone la curiosidad, esa necesidad que tiene el ser humano de explorar cada entorno que encuentra, de aprender y buscar. Las situaciones que generan cierta incertidumbre o imprevisibilidad suelen disparar la curiosidad (Betlyne, 1960, citado en Huertas, 2006). Asimismo, el interés también depende de ciertas características de la actividad o de cómo se presente.

Lo expresado respecto a la motivación intrínseca en atención al pensamiento de los referidos autores y en función tanto del sentido como del significado de la misma, muestra cómo este tipo de motivación se constituye en un elemento fundamental para el presente estudio, que consiste en conocer la valoración social subjetiva que de la educación tienen las, los estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Dominicana. De aquí que la motivación y muy concretamente la motivación intrínseca, se convierte en un elemento de trascendencia para el logro de metas y expectativas.

En cuanto a la motivación extrínseca está determinada por recompensas o agentes externos. En lo que respecta a esta forma de motivación, la investigación ha determinado de acuerdo a lo expresado por Deci y Ryan, (1985, 2000, 2002); Ryan (1995); Chantal, Vallerand, y Vallières, (2001), que la misma puede ser de cuatro tipos: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

Continuando con el planteamiento de los citados autores, la regulación externa es la menos autónoma de la motivación extrínseca y se refiere a las acciones que se llevan a cabo para satisfacer una necesidad externa, o por la existencia de premios o recompensas. Las, los estudiantes con este tipo de motivación se caracterizan por tener un locus de control externo. Son personas con poca confianza y autoestima, que sienten tener poco control sobre los resultados académicos y ejecutan las actividades porque otros le dicen que debe hacerlas.

En cambio la regulación introyectada, está asociada al acto que realizan las personas para evitar un sentimiento de culpabilidad o ansiedad e incrementar su autoestima. Se asocia a las expectativas del logro de mejoras del ego. Por consiguiente, las, los estudiantes con este tipo de regulación actúan para conseguir la aprobación y el reconocimiento de los demás.

En el tercer nivel de regulación de la motivación se encuentra la regulación identificada, en ésta la conducta se asocia con el valor que el individuo otorga a la actividad a desarrollar, aunque esta sea desagradable. Si la persona se identifica con la acción o el valor que expresa, existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2000, 2002). Es el caso del estudiante que percibe que al finalizar sus estudios obtendrá, como resultado de éstos, un empleo adecuado, se esforzará aunque no todas las asignaturas les resulten interesantes o fáciles, a obtener calificaciones adecuadas para obtener un grado académico.

Al final se encuentra la regulación integrada, en la cual la conducta se realiza libremente. La integración se da cuando la persona evalúa la conducta y actúa en consonancia

con sus valores y necesidades. Este sería el caso del estudiante que se aplica en sus estudios porque considera que estos son un medio para su crecimiento personal y social independientemente de los beneficios que pudiera alcanzar a través de los mismos.

Se puede apreciar que las construcciones expuesta muestran que la motivación intrínseca y la extrínseca se relacionan y son dependientes, ya que entre ellas se da el "efecto de sobre justificación". Este efecto se produce cuando a una persona motivada intrínsecamente hacia la ejecución de una labor, se le interpone un control externo, inmediatamente esa persona cambia las causas intrínsecas que la llevaron a realizar dicha labor a causas extrínsecas motivadas por la obtención de recompensas (Grzib, 2002).

Asimismo, la construcción encontrada y presentada en este apartado respecto a estos dos tipos de motivaciones, evidencia la importancia del factor motivacional en el presente estudio; ya que sus postulados permitirían contrastar la percepción del estudiantado recogida mediante cuestionarios aplicados a una muestra significativa de estudiantes perteneciente a la educación secundaria en la República Dominicana, con relación a las variables que se analizan en la presente búsqueda, y que pretenden confirmar la relevancia y/ susceptibilidad del constructo Valor Social Subjetivo de la Educación en el marco del Modelo de Evaluación de la Cohesión Social diseñado por Jornet.

El proceso de motivación. Factores que influyen.

La motivación es un proceso adaptativo, que implica un dinamismo funcional, que tiene como fin incrementar la probabilidad de adaptación del organismo a las condiciones cambiantes del medio ambiente.

En este sentido y haciendo referencia a los planteamientos de Kuhl (1986) y Deckers (2001) en relación a la secuencia que sigue el proceso de motivación, se deben considerar tres momentos: elección del objetivo, dinamismo conductual y finalización o control sobre la acción realizada.

En lo que respecta a la elección del objetivo, el individuo decide cuál motivo satisfacer y qué meta intentará conseguir para la satisfacción del motivo electo. Existe pues, una circunstancia previa o incentivo que activa un motivo, junto con la potencial energía necesaria para ejecutar una conducta. La elección del motivo va a depender de la intensidad del mismo, de lo atractivo que resulte el incentivo y de la probabilidad subjetiva de éxito y del esfuerzo que el individuo estime debe realizar para alcanzarlo.

Mientras que el dinamismo conductual hace referencia a las actividades que ejecuta un individuo para intentar obtener la meta elegida, llevando a cabo las conductas instrumentales apropiadas para ese fin. Por consiguiente, las conductas instrumentales son un aspecto relevante, en tanto son el nexo de unión entre un motivo y su satisfacción. De la correcta ejecución de las conductas instrumentales, depende que se obtenga o no la meta que el individuo eligió.

Existen ciertos aspectos de la conducta instrumental, que reflejan el nivel de motivación, como son la frecuencia, la intensidad y la duración. La frecuencia se refiere al número de veces que el individuo inicia una actividad para conseguir un objetivo. Se puede asumir que, mientras mayor es la frecuencia con la que se lleva a cabo una actividad o conducta instrumental, tanto mayor es la motivación del individuo. La intensidad se refiere a la fuerza con la que el individuo debe realizar las actividades para alcanzar el objetivo; tanto mayor es la intensidad se presume mayor será también el nivel de motivación. La duración señala el tiempo que individuo dedica a la satisfacción de un motivo.

La combinación de los tres factores citados, puede llevar en cierta medida a configurar la persistencia del individuo en la consecución u obtención del objetivo.

La finalización y control sobre la conducta realizada conlleva el análisis del resultado conseguido con las diferentes acciones o conductas instrumentales que el individuo ha llevado a cabo. Para ello, el individuo constata si la conducta emitida ha conseguido o no satisfacer la conducta que eligió. Tanto si se ha conseguido la meta, como si fracasó, el individuo realiza los procesos de atribución causal, que le permitirán decidir en el futuro, si repite la conducta o introduce modificaciones en ésta. Si el individuo logra la satisfacción del motivo, la conducta consumatoria representa la finalización de la secuencia motivacional (Deckers, 2001). Si por el contrario, el individuo no alcanza la meta, decidirá si persiste e intenta de nuevo su consecución, o si por el contrario, cambia la meta a conseguir, eligiendo una que le sea más asequible.

De modo general, la secuencia que sigue el proceso de motivación sería el siguiente: estímulo, percepción, evaluación-valoración, elección de meta, decisión de actuar, activación, dirección, control de resultados. A lo largo del proceso, el individuo estaría realizando los ajustes atribucionales respecto de los resultados que va obteniendo con su comportamiento (Palermo, Francisco y Martínez Sánchez, 2008).

La secuencia del proceso se inicia con la aparición y continúa con la percepción del estímulo. La aparición del estímulo surge un motivo interno o externo capaz de desencadenar la conducta. La percepción del estímulo puede ser consciente y no consciente. En la percepción consciente de un estímulo externo, el individuo detecta la presencia del estímulo, que por sus características, posee el atractivo necesario para incitarlo a alcanzarlo. En la percepción consciente de un estímulo interno, el individuo experimenta cambios, generalmente aversivos, que le impulsan a realizar una acción con el fin de hacer desaparecer esos cambios que le incomodan. Así, en la percepción consciente, ejercen influencia variables biológicas, cognitivas y afectivas.

Cuando se trata de la percepción no consciente de un estímulo externo, el individuo no es capaz de captar la atención de éste, pero sí de producir cierto procesamiento de la estimulación. En la percepción no consciente de estímulos internos, es el propio organismo del individuo el que lleva a cabo las acciones para dar respuesta a la demanda implícita del estímulo.

Al analizar el proceso de evaluación y valoración se evidencia que en el momento de detectar la existencia de un estímulo, o de una necesidad, el individuo tiene que decidir qué hacer. El individuo debe tomar una decisión, caracterizada por la evaluación de la expectativa a conseguir un eventual objetivo y por la valoración asociada a las connotaciones que ese objetivo posee para él.

Los procesos de evaluación y valoración pueden llevarse a cabo de manera consciente o de forma no consciente. Cuando se producen de forma consciente intervienen las mismas variables que inciden en el proceso de percepción; en cambio cuando ocurren de manera no consciente suele predominar la influencia de las variables afectivas, en las formas de grata o no grata de la situación.

Finalmente, respecto al momento de decisión y elección de la meta, el valor del objetivo y la expectativa de conseguirlo son relevantes para que el individuo pueda decidir cuál de los posibles objetivos se convertirá en la meta.

Para entender cómo estos factores influyen en la motivación, es necesario que se produzca una interacción entre la necesidad o deseo, el valor y la expectativa, la cual tiene características multiplicativas (Hull, 1943), por lo que, cuando alguno de los tres factores es cero (0), la conducta motivada no ocurrirá. En cambio, si ninguno de los tres factores es cero

(0), los efectos que pueden tener en la conducta motivada puede entrar en las posibilidades siguientes:

Figura 8. Factores que influyen en la motivación



No obstante, más allá de las combinaciones que se puedan establecer entre estas variables, es un hecho imperativo que el principal motor de la conducta motivada es el deseo o necesidad.

Ante esta última teoría, se puede concluir que las y los estudiantes llegan a estar motivados o desmotivados en función del significado que tiene para ellos y ellas el trabajo escolar (expectativa, valor y sentimiento). A partir de esa significación, lograrían variar según la etapa o edad, con lo que se afectaría en cierta medida los resultados académicos de las, los estudiantes (Marchesi, 1999).

3.5 Conclusiones

Analizar el valor social de la educación para la sociedad dominicana va a ofrecer una vía de estudio de lo que puede suponer la apuesta por la educación, y de cómo esta apuesta es percibida por las ciudadanas y los ciudadanos del país. En un contexto donde la inseguridad (social, personal, laboral) es una constante, la educación puede ser un elemento claro de movilidad social, si la arbitrariedad en la toma de decisiones (por ejemplo, en los procesos de participación ciudadana, o en la selección para puestos de trabajo) no lo bloquea.

El papel de la educación en el desarrollo individual y colectivo está ampliamente demostrado. La confianza que las personas y las sociedades ponen en ese papel es un indicador del esfuerzo y el empeño que van a poner en hacerlo realidad. Desde la definición del marco teórico que se ha presentado, se aborda en esta investigación la adaptación al contexto de República Dominicana de un instrumento que permita conocer la valoración subjetiva de ese

valor otorgado a la educación, por sus protagonistas principales, en una edad crítica: los estudiantes del nivel secundario.

BLOQUE 2.
ESTUDIO EMPÍRICO

BLOQUE 2. ESTUDIO EMPÍRICO

En los capítulos precedentes de esta tesis se ha propuesto la fundamentación teórica del estudio. Ahora, el bloque 2, da cuenta del estudio empírico. En él se encuentra lo focal del estudio, el ejercicio realizado para adaptar el instrumento de Valor Social de la Educación – Subjetivo al contexto de República Dominicana. Aquí, se halla lo realizado y cómo se alcanzó, y por consiguiente, los resultados, conclusiones sobre estos, y posibles prospectivas a la luz de los productos obtenidos y el contexto escenario del estudio descrito en el primer capítulo del bloque 1.

Así, aparece en el capítulo 4 perteneciente a este bloque la presentación general del estudio, y la primera parte del mismo, la validación lógica del constructo objeto de estudio, con sus indicadores correspondientes.

En el capítulo 5 se hace visible la validación métrica, conformada a su vez por cuatro unidades: objetivos, contexto, población y muestra; estudio piloto y sus indicadores correspondientes, y también, el estudio final con sus diferentes atributos.

Finalmente, en el capítulo 6 se exponen las conclusiones a las que se arribó, reflexiones en torno a éstas y posibles prospectivas.

La Tesis se cierra con las referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO 4.
PRESENTACIÓN GENERAL Y
VALIDACIÓN LÓGICA

CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN GENERAL Y VALIDACIÓN LÓGICA

4.1 Diseño y metodología del estudio

La finalidad global de la investigación, como se ha señalado, es la replicación en el contexto de República Dominicana de la investigación desarrollada desde el GEM-Educo, en la Universitat de València, respecto al concepto de Valor Social de la Educación. Se elige este concepto porque se asume que puede ser un constructo y una línea de investigación que ayude a comprender las atribuciones que los ciudadanos y las ciudadanas otorgan a la educación como elemento de movilidad social y desarrollo personal y poder contribuir desde la intervención socioeducativa a que la educación desarrolle todo su potencial transformador, a pesar de las dificultades que el contexto impone. Para ello, de una forma más concreta, esta Tesis pretende la validación del Cuestionario de Valor Social Subjetivo de la Educación al contexto de República Dominicana.

Por ello, la finalidad global de esta investigación se puede presentar como:

- Adaptar el cuestionario de Valor Social Subjetivo de la Educación al contexto de República Dominicana para el alumnado de Educación Secundaria.

Esta finalidad requiere, en primer lugar, una revisión teórica y contextual que sustente el proceso de adaptación al contexto de América Latina y el Caribe, y en concreto al contexto de República Dominicana, que se ha realizado en el Bloque I. A partir de ese andamiaje teórico, esta finalidad global se concreta en tres objetivos generales:

- Validar la definición teórica del constructo de VSE-Subjetivo en relación al contexto de República Dominicana.
- Validar un instrumento de evaluación sobre el VSE-Subjetivo en relación al estudiantado de Educación Secundaria de la República Dominicana.
- Aportar evidencias de validez del instrumento de evaluación y a partir de su exploración con algunas variables relevantes hacia la propia investigación.

Estos tres objetivos, este proceso de validación, van a requerir tanto una revisión teórica, desde los parámetros de la revisión lógica, como una revisión empírica del funcionamiento de la prueba. La formulación de objetivos específicos para cada estudio se planteará vinculado a su presentación, más adelante.

Se trata de un estudio que se sitúa metodológicamente en una posición de complementariedad cuantitativa y cualitativa (Bericat, 1998), así como en el marco de referencia hacia el desarrollo de instrumentos de evaluación de contexto en los últimos años (Jornet, González-Such y Perales, 2013). Al respecto, se enfatiza la validación de constructo como un elemento de bondad sustantivo para cualquier instrumento de evaluación educativa. La atención prioritaria en la definición del constructo basándose en el consenso intersubjetivo para garantizar un planteamiento no arbitrario, ha supuesto un incremento de atención en los estudios basados en jueces, para poder superar las dificultades de aplicación de la validez y la ambigüedad en el significado (Cronbach, 1988), como sustento imprescindible para el diseño de instrumentos de medición y evaluación (Jornet y González-Such, 2009).

Los estudios mediante juicios de expertos/as, al centrarse en las inferencias y suposiciones del argumento específico e interpretativo del que se examina, ofrecen un argumento orientativo y detallado hacia el desarrollo de una validación eficaz (Kane, 2001). De acuerdo a estudios recientes en esta línea desarrollados a partir de análisis de validez de contenido, a través de jueces expertos se proponen modificaciones y mejoras muy valiosas sobre este tipo de procesos (Mérida, Serrano y Taberero, 2015).

El proceso de jueceo se ha estructurado, adaptando el modelo de diseño de instrumentos de evaluación de Jornet (1989) y Jornet y Suárez (1996) para la etapa de validación de constructo teórico, en un comité de profesorado universitario expertos en medición/evaluación de República Dominicana.

A partir de toda la información recogida, se ha llevado a cabo diferentes análisis estadísticos sobre los datos para comprobar la concordancia inter-subjetiva de las valoraciones sobre cada escala de respuesta y dimensión. *Análisis de la relevancia y susceptibilidad de cambio de los criterios de evaluación*, a partir de las valoraciones emitidas por los jueces consultados; se procede a abordar y a presentar los datos mediante análisis estadísticos descriptivos a partir de los resultados extraídos.

- *Consistencia inter-jueces*; se ha analizado la fiabilidad de las valoraciones de los jueces, como garantía para establecer el grado de consenso inter-subjetivo, y en consecuencia, poder valorar la adecuación de las propuestas que se derivan de sus valoraciones -de relevancia y susceptibilidad de cambio-, mediante el análisis de correlación intra-clase y a través de la *W Kendall* para comprobar la

concordancia y dispersión de las valoraciones en cada dimensión y aspecto evaluado (Wallis, 1939; Kendall, 1963).

- *Validación cruzada entre muestras diferenciadas*; se ha realizado un análisis por medio de la *U Mann-Whitney* seleccionando dos muestras diferenciadas mediante diferentes grupos de estudio -(1) profesorado de escuelas: Infantil, Primaria y Secundaria, y (2) profesorado de universidad- para determinar la estabilidad de los indicadores psicométricos o poder establecer diferencias (Mosier, 1951; Barbero, Vila y Holgado, 2011).

Es decir, para poder observar el nivel de acuerdo interno entre los y las jueces para cada dimensión, se ha calculado el coeficiente de W de Kendall. Asimismo, también se ha calculado el Coeficiente de Correlación Intraclase para observar la consistencia interna por dimensiones.

Como se puede apreciar en la primera parte -fundamentación teórica- de este trabajo, una situación encontrada al abordar la evaluación del VSE-Subjetivo consiste en la escasa investigación realizada a la fecha respecto al tema que nos ocupa, pues solo dos estudios aparecen registrados con esta temática en el ámbito internacional, y ninguno en el contexto local. Sin embargo, existen otras producciones referidas al tema en cuestión, también visibles en el apartado dedicado a al bloque 1 en este estudio y en los capítulos 4 y 5 del marco teórico. Estos insumos posibilitarían la realización del estudio referido al tema en cuestión.

Esta definición teórica y operativa, ya ha sido sometida a estudio para su mejora y fortalecimiento mediante juicio de expertos y grupo de discusión con especialistas de diferentes disciplinas en el contexto de Valencia y a lo largo de este proceso de búsqueda.

La concepción del constructo a evaluar, se replica el estudio para República Dominicana –Valor Social de la Educación-, condiciona el desarrollo final del instrumento de evaluación, y es la base imprescindible para lograr acercarnos a su validez.

En este sentido, la validez de una medida es el grado en que un instrumento mide lo que pretende medir. Este principio desde las ciencias naturales puede llegar a ser fácil de aplicar, sin embargo, en el estudio del ser humano, respecto a las ciencias sociales, no resulta tan sencillo, debido a que se trabaja con variables que no son directamente observables (García-Bellido, 2011; Sampieri, Collado y Lucio, 1999).

Por tanto, sería importante resaltar que no existe una medida directa del concepto de validez, aunque sí algunas en sentido indirecto. Este es el caso de la validez de constructo, la validez de contenido y la validez criterial (Sampieri, Collado y Lucio, 1999; Cronbach, 1988; Guion, 1980; Linn., 1980; Messick., 1980; Wainer y Braun, 1988).

Por una parte, si hablamos de la validez de constructo, es importante tener en cuenta que cuanto mejor se defina y comprenda el constructo que se pretende medir, de manera más positiva se podrían construir y adecuar los cuestionarios. Por otra, la validez de contenido va a determinar el grado en que los ítems del cuestionario pueden llegar a ser una muestra representativa del contenido que se pretende medir.

Para ello, se toma como punto de partida la línea de investigación sobre VSE desarrollada desde el Grupo de Evaluación y Medición de la Universidad de Valencia (Jornet, 2012) y específicamente el trabajo desarrollado sobre VSE-Subjetivo. Siendo éste una medida alternativa y ya validada del constructo que se quiere estudiar, que ejerce de contraste de referencia y criterio externo.

En último término, la validez criterial, hace referencia a la correlación entre el cuestionario/test y el criterio. Por su parte, la validez criterial presenta dos posibilidades en función del momento en que es desarrollada: uno (1), validez concurrente, en la que se miden al mismo tiempo criterio y test; y dos (2), la validez predictiva, en la que el criterio se mide tiempo antes o después que el test.

Ante todo, la validez es un tema trascendental en cualquier proceso de construcción de un instrumento de evaluación educativa, ya que se hace necesario comprobar el significado de las puntuaciones obtenidas después de su administración. Al mismo tiempo, la validez nos puede llegar a permitir realizar inferencias hacia las interpretaciones correctas de los resultados de la prueba, y así establecer relaciones del constructo con otras variable/s que haya evaluado.

En correspondencia con los Standards of Educational and Psychological Testing (APA, AERA y NCMR, 1985), “la validez es la consideración más importante en la evaluación de un test” (p. 8). Ahora bien, siguiendo a Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff (2006), “el concepto de validez (...) se refiere al grado en que las inferencias hechas con base en los resultados de una prueba son justificadas, significativas y útiles” (p. 13). Específicamente, hablar de validez de un instrumento, implica evaluar la certeza de las interpretaciones que se le dan a los resultados

que nos proporciona dicho instrumento, a través de las explicaciones del significado de los resultados, es decir, clarificando sus implicaciones (Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff, 2006).

A continuación, y de acuerdo con García-Bellido (2011),

(...) para que el proceso de validación sea completo, es necesario poner atención en cómo las diferentes evidencias se relacionan y se complementan para asegurar la validez de las interpretaciones y usos de las pruebas o escalas (p. 80).

De ahí, la importancia de ajustar el instrumento de evaluación a nuestro propósito”.

En esta misma dirección, Messik (1989), aunque defiende un concepto unitario de validez, señala que al presentar distintos tipos de inferencias con los instrumentos de medición, éstos requieren diferentes tipos de evidencias. Por lo que, según Sampieri, Collado y Lucio (1999) y Messik (1995), las diferentes estrategias de validación que se pueden llegar a adoptar, se relacionan con distintas agrupaciones en cinco tipos de evidencias –mirar cuadro 4.

Cuadro 4. Estrategias de validación agrupadas en tipos de evidencias.

Evidencias basadas en:		
Evidencias internas	El contenido de un instrumento de medición.	Relevancia: debe posibilitarse la relación entre la variable empleada y la teoría. Representatividad: relación entre el énfasis de las variables en el instrumento y el énfasis de elementos correlativos en el marco conceptual. Calidad técnica del contenido de la prueba: evidencia a través del proceso de análisis de ítem y de prueba.
	El proceso de respuesta	Demostraciones que evidencien las consistencias entre las respuestas al instrumento (evidencia empírica) y los procesos asumidos por los evaluados en las tareas propuestas.
	La estructura interna	Valoración entre los ítems del instrumento con los componentes de la prueba para determinar si todos ellos conforman el constructo establecido en el marco conceptual.
Evidencias externas (instrumento)	Otras variables	Incluye evidencia convergente y discriminante a partir de comparaciones multimétodo-multirrasgo. Examinar el grado en el cual las propiedades de los puntajes y las inferencias se generalizan a grupos poblacionales.
	Las consecuencias de la medicación	Estimación de las implicaciones de las interpretaciones de los puntajes como una base para la acción futura.

Fuente: Adaptado de García-Bellido (2011) y Sampieri, Collado y Lucio (1999).

En atención al pensamiento de Moss (1995), estudiar la validez posibilita definir y establecer de forma explícita un marco conceptual que permita derivar hipótesis comprobables mediante múltiples líneas de investigación, que aporten evidencia acerca de las hipótesis formuladas (Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff, 2006; Sancho, 2013).

En lo que respecta al proceso de validación, es necesario tener en cuenta los factores que pueden llegar a afectar la validez de la interpretación. Es decir, una prueba ha de considerar por una parte, aspectos importantes del constructo que medimos –como se han señalado en el capítulo referido al VSE-Subjetivo-, y por otro, ha de tener en cuenta aquellos aspectos que, aun no estando relacionados de forma directa con el constructo medido, puedan influir en los resultados –como pueden ser las dimensiones del VSE-Objetivo, el NSEC o el rendimiento académico- y/o factores que pueden incidir tanto de manera positiva como negativa. Son estos elementos que se han de tener siempre presentes, porque de lo contrario, podrían estar perjudicando la validez de constructo.

La validez de constructo, como es conocido, puede tratarse desde dos perspectivas complementarias y secuenciales: una (1) la validación lógica, a partir de jueces, y dos (2) la validación empírica a partir de análisis estadísticos (dimensionales, contrastes de hipótesis,

etc.) realizados sobre datos reales a partir de su aplicación sobre el colectivo al que se dirige el instrumento (Jornet y González-Such, 2009; Sampieri, Collado y Lucio, 1999).

Como se ha indicado en este primer estudio, nos dedicaremos a un acercamiento a la validez, por medio de la validación de constructo a partir del análisis lógico de su definición –a través de la valoración de jueces-; centrando el estudio en el análisis de los juicios emitidos por personas profesionales de la educación en República Dominicana.

En este sentido, se analiza cada valoración respecto a la relevancia de los elementos que sirven de base para el diseño del instrumento, y su adecuación a la definición de la que partimos.

No se busca valorar si la definición es adecuada o no, sino de orientar el análisis hacia la traducción que se realiza desde la teoría -definición del constructo que orienta el diseño del instrumento-, a la conformación del constructo trabajado -elementos o componentes que tendrá el instrumento de medida-, comprobando si el proceso y desarrollo del mismo ha sido adecuado.

En un segundo tiempo, el foco de atención estaría siendo la realización de los requerimientos del grupo estudio ensayo piloto para la validación del cuestionario a ser aplicado sobre la población muestra estratificada seleccionada para el estudio.

Y en el tercer tiempo, nuestra acción se centraría en el desarrollo del estudio final de la escala sobre muestra representativa estratificada y sus respectivos análisis.

Esta acción permitiría arribar a la presentación de resultados, conclusiones e inferencias hechas en base a los resultados proporcionados por el instrumento aplicado a los sujetos de esta búsqueda y los análisis realizados a los mismos. De igual modo, posibilitaría el diseño de las prospectivas del estudio con mira al futuro inmediato y mediano a la vez.

Desde una perspectiva operativa los procedimientos utilizados para el desarrollo de la investigación fueron diversos: búsqueda y análisis de información en documentos físicos y digitales, comunicaciones escritas y vía telefónica y digital, visitas a las provincias, Direcciones Regionales de Educación, Distritos Educativos y escuelas, donde se entró en contacto directo con directores, orientadores y/o psicólogos, docentes, estudiantes y personal técnico docente de regionales y distritos para la recogida de la información.

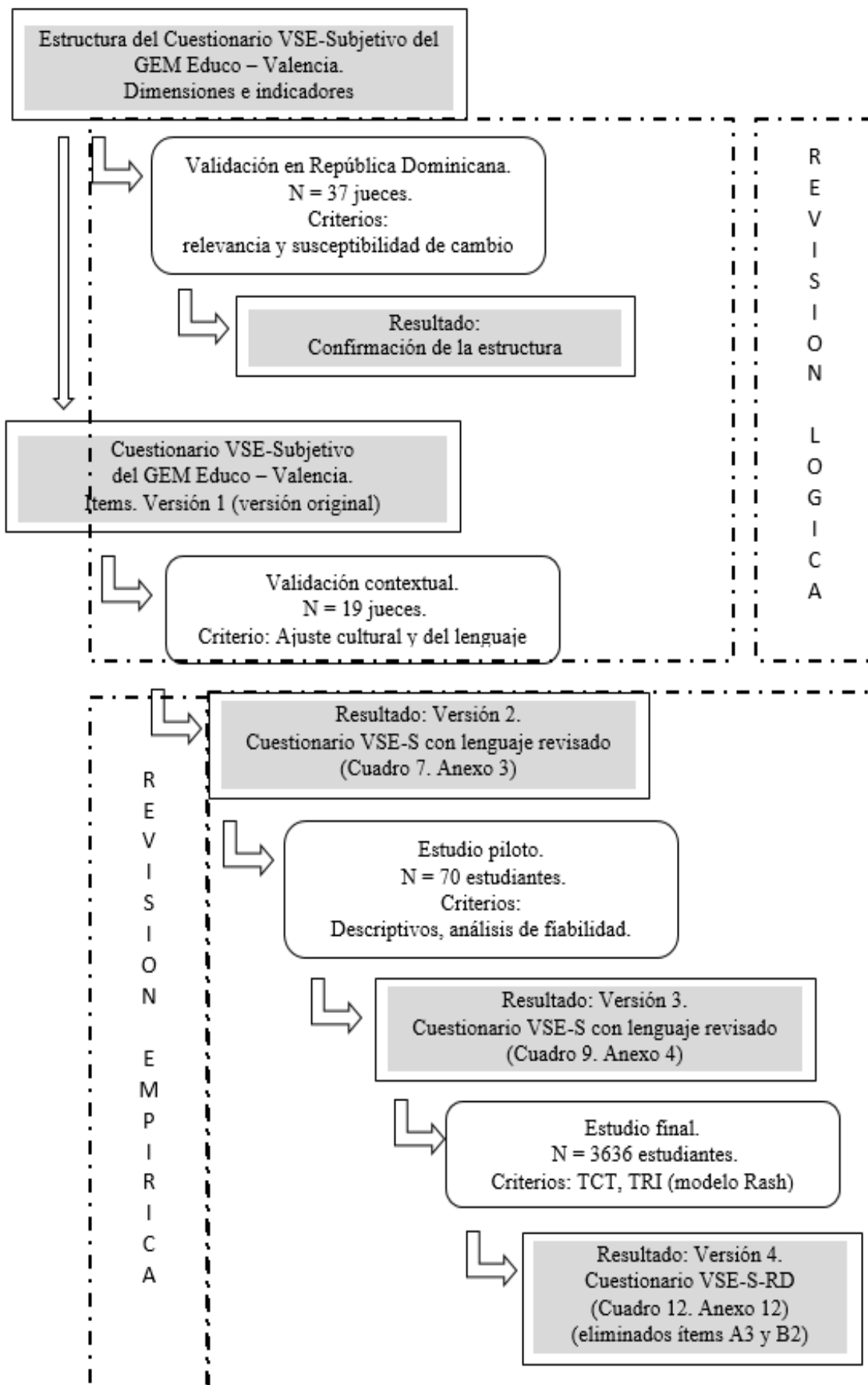
La validación del constructo se estudió a través de jueces, espacios para debates, diseño y validación del instrumento con especialistas de la educación en diferentes áreas del conocimiento.

La aplicación piloto y final de los instrumentos se realizó de manera individual y en un único tiempo. Al obtener los datos, se procedió a su procesamiento y análisis a través de la herramienta estadística SPSS. Los resultados de las variables que presentan diferencia positiva fueron sometidos a la reflexión y discusión de grupos focales con la participación de representantes de los principales actores del proceso educativo.

Finalmente, se realizó su interpretación, conclusiones y perspectivas a partir de los resultados obtenidos mediante un grupo focal con profesorado. Así como se indican una serie de conclusiones finales en relación a toda la información recabada y analizada de manera global.

De una forma gráfica, la secuencia del análisis que se realiza en esta investigación puede estar representado según se muestra en la figura que se presenta a continuación.

Figura 8a. Fases de investigación y secuencia del análisis



4.2 Validación lógica

4.2.1 Metodología

El proceso de validación lógica parte del instrumento elaborado por el GEM-Educo en la Universitat de Valencia para la dimensión subjetiva del constructo Valor Social de la Educación, dentro del modelo de Cohesión Social. La propuesta sobre VSE-Subjetivo es producto de la línea de investigación comentada acerca del Modelo de Evaluación centrada en mejorar la Cohesión Social entre los elementos del Sistema Educativo (Jornet, 2012).

De acuerdo con Jornet, Sancho-Álvarez y González-Such (2015) se establece el constructo teórico de Valor Social Subjetivo para la Educación, validado ya en estudios anteriores, como referente teórico para comenzar el análisis y valoración con jueces de República Dominicana. En este caso, se pretende validar el constructo que a continuación se presenta mediante profesorado en activo y teniendo en cuenta que se estudiará con alumnado.

Cuadro 5. Constructo teórico propuesto (Jornet, Sancho-Álvarez y González-Such, 2015)

Dimensión	Indicador	Fuente de información
Dimensión 1. Expectativas y metas educativas	Nivel de aspiraciones educativas. Expresión de las metas generales de logro educativo que tiene el alumnado y sus familias. Niveles a los que se aspira llegar.	Estudiantado
Dimensión 2. Justicia Social y Educación. ¿Qué consecuencias y/o beneficios perciben alumnado y familias que tiene la educación para el bienestar personal y social?	Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas. Percepción de su propia experiencia como educando. Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.	Estudiantado
Dimensión 3. Valor diferencial de la educación. ¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación el alumnado, las familias y el profesorado?	Importancia de la educación para la vida: Personal, Laboral, y Social.	Estudiantado
Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores. ¿Qué elementos les pueden ayudar o dificultar en el proceso educativo?	Percepción de elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado como por sus familias.	Estudiantado

El punto de partida es el constructo teórico sobre el Valor Social Subjetivo de la Educación estudiado en Valencia (Jornet, Sancho-Álvarez y González-Such, 2015), el cual lleva una línea de investigación sobre el Modelo de Cohesión Social y su dimensión educativa (Jornet, 2010; 2012).

Se procedió a adecuar en cuanto a la formulación y al lenguaje, las dimensiones y los ítems de la escala construida desde el Grupo GEM para evaluar este constructo desde la perspectiva del estudiantado; sustituyendo vocablos, giros, y perspectiva de género, también en cuanto a nomenclatura educativa dominicana distritos educativos, niveles, áreas, ciclos, entre otros, para hacerlo más entendible hacia el estudiantado dominicano y/o profesorado, audiencias del presente estudio para la Tesis Doctoral.

Para ello, se han desarrollado dos comités de expertos/as. El primero con profesorado universitario especializado en Medición y Evaluación Educativas de República Dominicana, con el fin de discutir las dimensiones e indicadores de evaluación del constructo a estudiar, para adecuar la propuesta que se realiza en España sobre investigaciones anteriores de validación del propio constructo (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011; Sancho, Jornet y Perales, 2013; Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, 2014). Y el segundo con profesorado y técnicos en ejercicio, para valorar la adecuación del lenguaje y las expresiones.

Se trata por tanto, como se ha señalado en el apartado de metodología, de un estudio basado en la metodología de validación de constructo, basado en dos aproximaciones complementarias que se sostienen en valoraciones intersubjetivas de jueces considerados relevantes en el contexto. Tanto el sentido del acuerdo (si dan o no valoraciones positivas a los criterios presentados), como el acuerdo entre ellos en esas valoraciones (calculadas mediante estadísticos adecuados) van a dar la información suficiente para argumentar la toma de decisiones respecto al instrumento.

4.2.2 Objetivos

Los OBJETIVOS GENERALES de la validación lógica en relación al constructo teórico Valor Social Subjetivo de la Educación son:

- Validar una definición teórica del constructo de VSE-Subjetivo en relación al contexto de República Dominicana, operativizada para el diseño de instrumentos que permita su evaluación a través de sus diferentes dimensiones.
- Adaptar el cuestionario de Valor Social Subjetivo de la Educación al contexto de República Dominicana para el alumnado de Educación Secundaria.

En este sentido, como OBJETIVOS ESPECÍFICOS de este capítulo del estudio empírico encontramos los siguientes:

1. Revisar y analizar las bases documentales que posibiliten establecer un marco referencial al estudio para la evaluación del VSE-Subjetivo.
2. Analizar y someter el constructo de VSE-Subjetivo a proceso de validación basado en comité de juicio, con el fin de disponer de un marco operativo para el diseño de un instrumento contextualizado.
3. Aportar una primera evidencia de validación de constructo (y de contenido) a partir del análisis de jueces.
4. Adaptar el constructo de VSE-Subjetivo al contexto de República Dominicana de manera adecuada.
5. Validar de manera diferenciada el constructo en diferentes dimensiones de análisis para posibilitar su evaluación para diferentes audiencias de alumnado.
6. Adaptar de manera diferenciada el instrumento de evaluación en relación al constructo VSE-Subjetivo con estudiantes de Educación Secundaria al contexto de República Dominicana.
7. Validar desde una perspectiva contextual el cuestionario de VSE-Subjetivo desde el análisis de docentes de secundaria, con el fin de disponer del diseño de instrumento lo más contextualizado y comprensible posible para el alumnado de República Dominicana.

Cabe destacar que, el objetivo específico 1, fue desarrollado a lo largo de los capítulos correspondientes a la primera parte del estudio; de manera que se ha llegado a disponer de una sustentación teórica significativa para la construcción de los instrumentos necesarios para la valoración del VSE-Subjetivo.

4.2.3 Validación del constructo

4.2.3.1 Grupo de estudio

Se seleccionaron diferentes actores educativos de distintas etapas educativas y especialidades académicas, con el fin de complementar la visión sobre la validación para el constructo teórico aportando y enriqueciendo el propio proceso.

Se trata de docentes universitarios, profesorado de Educación Secundaria, Técnicos docentes, Docentes administrativos y especialistas en Medición y Evaluación Educativas (sector docentes universitarios), todas/os ellos en ejercicio activo y con experiencia en el sistema educativo dominicano.

Con ello, se realiza un estudio de encuesta (ver cuestionario en Anexo 1), sobre la adecuación de indicadores establecidos en función de dos criterios de valoración (relevancia y susceptibilidad de cambio), sobre una audiencia de profesorado de República Dominicana para adaptar los criterios al contexto de estudio.

El grupo de estudio con el que se ha trabajado han sido 37 docentes universitarios especializados en el área de Medición y Evaluación Educativas en República Dominicana.

Se muestra a continuación la descripción del grupo en cuanto a diferentes variables de interés.

Tabla 10. Distribución del grupo estudio validación constructo por sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mujer	22	59,5	59,5	59,5
	Hombre	15	40,5	40,5	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla 11. Distribución del grupo estudio validación constructo por nivel educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Licenciatura	13	35,1	35,1	35,1
	Maestría	12	32,4	32,4	67,6
	Doctorado	12	32,4	32,4	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla 12. Distribución del grupo estudio validación constructo por ocupación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Docente Secundaria	10	27,0	27,0	27,0
	Docente Administrativo	7	18,9	18,9	45,9
	Técnico Docente	5	13,5	13,5	59,5
	Docente Universitario	15	40,5	40,5	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla 13. Distribución del grupo estudio validación constructo por años experiencia en el sistema educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Menos de 5	5	13,5	13,5	13,5
	De 6 a 10	2	5,4	5,4	18,9
	De 11 a 15	4	10,8	10,8	29,7
	De 16 a 20	10	27,0	27,0	56,8
	De 21 a 25	2	5,4	5,4	62,2
	Más de 26	14	37,8	37,8	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Asimismo, los diferentes docentes que han trabajado en el grupo de estudio se distribuyen en diferentes ramas académicas y especializaciones diversas. En definitiva, se trabajó con un total de 37 expertos/as que actuando como jueces para la validación del constructo teórico han facilitado sus valoraciones, que se recogen en el siguiente apartado.

Tabla 14. Las variables descriptivas del grupo se indican a continuación.

Juez	Sexo	Nivel educativo terminado	Edad	Años de experiencia en el sistema educativo	Ocupación actual:
1	Mujer	Doctorado	62	Más de 26	Docente Universitario
2	Hombre	Maestría	50	De 16 a 20	Técnico Docente
3	Hombre	Maestría	36	Menos de 5	Docente Secundaria
4	Mujer	Licenciatura	32	De 11 a 15	Docente Secundaria
5	Mujer	Doctorado	55	Más de 26	Docente Universitario
6	Mujer	Licenciatura	42	De 16 a 20	Técnico Docente
7	Hombre	Maestría	40	De 21 a 25	Técnico Docente
8	Mujer	Doctorado	58	Más de 26	Docente Universitario
9	Hombre	Maestría	43	De 16 a 20	Técnico Docente
10	Mujer	Maestría	48	De 21 a 25	Docente Secundaria
11	Mujer	Licenciatura	61	Más de 26	Técnico Docente
12	Mujer	Maestría	32	Menos de 5	Docente Universitario
13	Mujer	Doctorado	58	Más de 26	Docente Administrativo
14	Hombre	Doctorado	52	Más de 26	Docente Universitario
15	Hombre	Maestría	27	Menos de 5	Docente Universitario
16	Hombre	Doctorado	52	Más de 26	Docente Universitario
17	Mujer	Maestría	48	Más de 26	Docente Administrativo
18	Mujer	Licenciatura	37	De 11 a 15	Docente Secundaria
19	Hombre	Licenciatura	38	De 6 a 10	Docente Secundaria
20	Hombre	Licenciatura	48	Más de 26	Docente Secundaria
21	Mujer	Doctorado	44	De 16 a 20	Docente Universitario
22	Hombre	Licenciatura	37	De 6 a 10	Docente Secundaria
23	Hombre	Licenciatura	42	De 16 a 20	Docente Secundaria
24	Hombre	Licenciatura	33	Menos de 5	Docente Secundaria
25	Mujer	Maestría	55	Más de 26	Docente Administrativo
26	Mujer	Licenciatura	31	De 11 a 15	Docente Secundaria
27	Hombre	Maestría	47	De 16 a 20	Docente Administrativo
28	Mujer	Maestría	49	De 16 a 20	Docente Administrativo
29	Mujer	Maestría	52	Más de 26	Docente Universitario
30	Hombre	Licenciatura	55	Más de 26	Docente Administrativo
31	Mujer	Doctorado	64	Más de 26	Docente Administrativo
32	Mujer	Doctorado	43	De 16 a 20	Docente Universitario
33	Mujer	Doctorado	42	De 16 a 20	Docente Universitario
34	Hombre	Licenciatura	50	Más de 26	Docente Universitario
35	Mujer	Doctorado	41	De 16 a 20	Docente Universitario
36	Mujer	Doctorado	36	Menos de 5	Docente Universitario
37	Mujer	Licenciatura	39	De 11 a 15	Docente Universitario

En esta línea, este grupo de jueces fue seleccionado por sus características positivas hacia el estudio y debido a su amplia experiencia en el sistema educativo, así como por sus ámbitos de actuación docente.

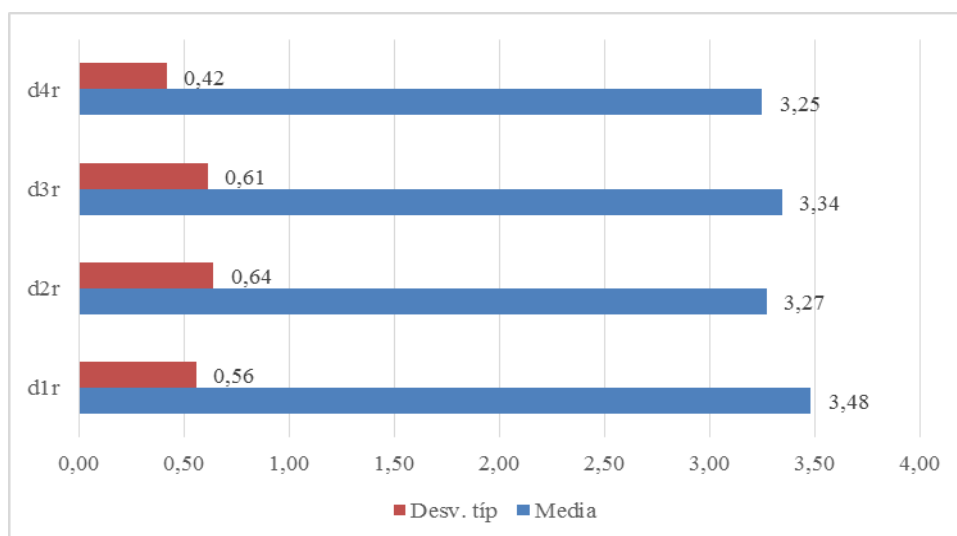
4.2.3.1 Resultados⁴

En cuanto a las valoraciones emitidas a partir del jueceo podemos observar las medias por dimensiones e indicadores con el fin de observar si son adecuadas, presentadas en los siguientes gráficos y tablas. Los criterios de valoración de dimensiones y criterios son dos:

- la relevancia, en el sentido de la importancia que el indicador tiene para definir el constructo;
- y la susceptibilidad de cambio hace referencia al grado en que los expertos consideran que se mide a través de un indicador que permite ser modificado a través de una intervención psico-socio-educativa. Este segundo criterio estimamos que es necesario considerarlo desde una perspectiva de evaluación como instrumento para el cambio y la transformación personal y social, puesto que si el constructo definido se centra en dimensiones no modificables desde la intervención educativa difícilmente se justificaría la adecuación del instrumento en proceso, por ejemplo, de evaluación de sistemas y programas educativos, basado precisamente en el principio de posibilidad de cambio.

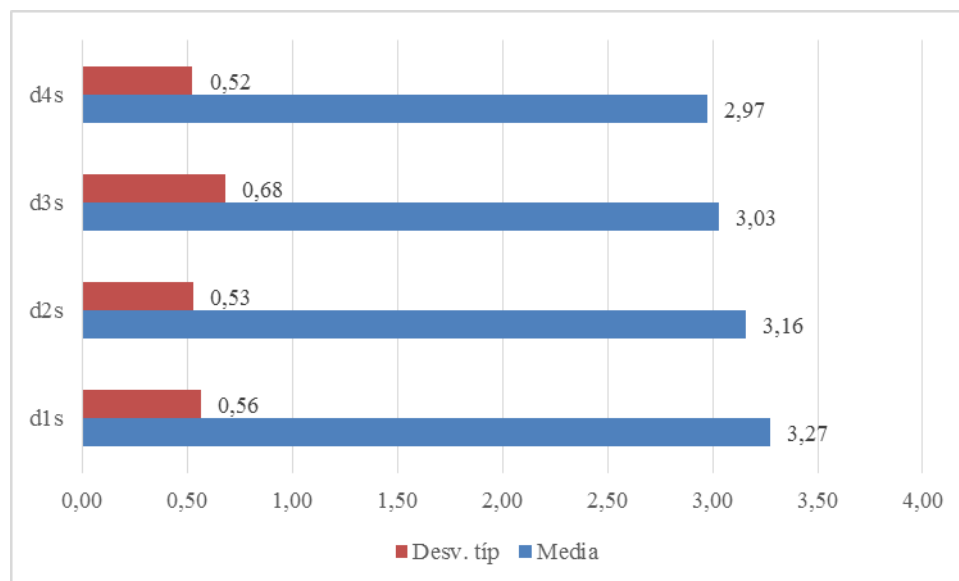
Los resultados obtenidos a través de jueces son los siguientes.

Gráfico 14. Valoraciones medias escala relevancia por dimensiones



⁴ La escala de respuesta consta de 4 puntos; 1 muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 muy de acuerdo.

Gráfico 15. Valoraciones medias escala susceptibilidad de cambio por dimensiones



Los resultados a nivel general son muy positivos. Asimismo, se muestra un análisis detallado de los resultados sobre las valoraciones de los jueces por dimensiones y subescalas mediante estadísticos descriptivos.

Dimensión A. Expectativas y metas educativas

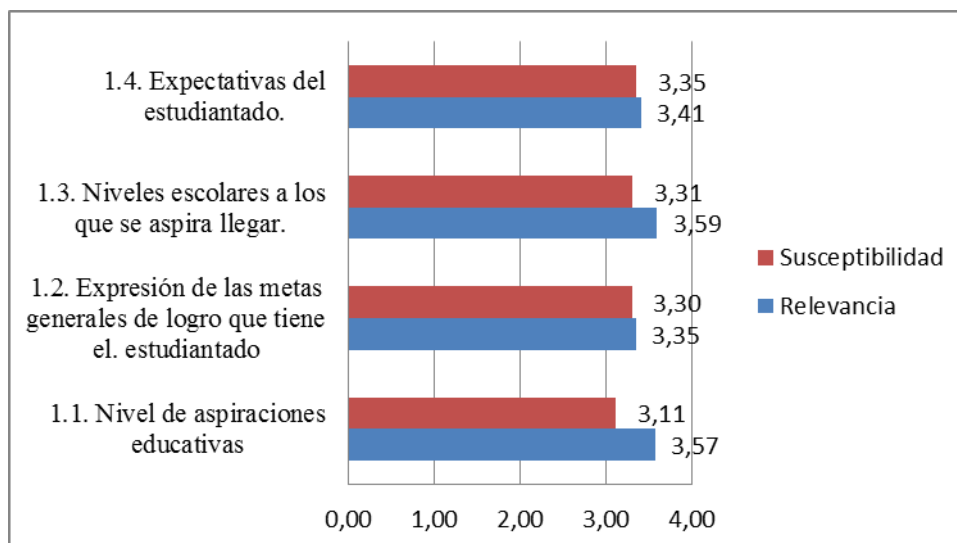
Tabla 15. Estadísticos descriptivos escala relevancia dimensión A.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1.1. Nivel de aspiraciones educativas.	37	1	4	3,57	,689
1.2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el estudiantado.	37	1	4	3,35	,824
1.3. Niveles escolares a los que se aspira llegar.	37	1	4	3,59	,686
1.4. Expectativas del estudiantado.	37	1	4	3,41	,927
N válido (por lista)	37				

Tabla 16. Estadísticos descriptivos escala susceptibilidad de cambio dimensión A.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1.1. Nivel de aspiraciones educativas	36	1	4	3,11	,747
1.2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el estudiantado	37	1	4	3,30	,740
1.3. Niveles escolares a los que se aspira llegar.	36	2	4	3,31	,749
1.4. Expectativas del estudiantado.	37	2	4	3,35	,633
N válido (por lista)	35				

Gráfico 16. Valoraciones medias indicadores Dimensión A



Dimensión B. Justicia social y educación

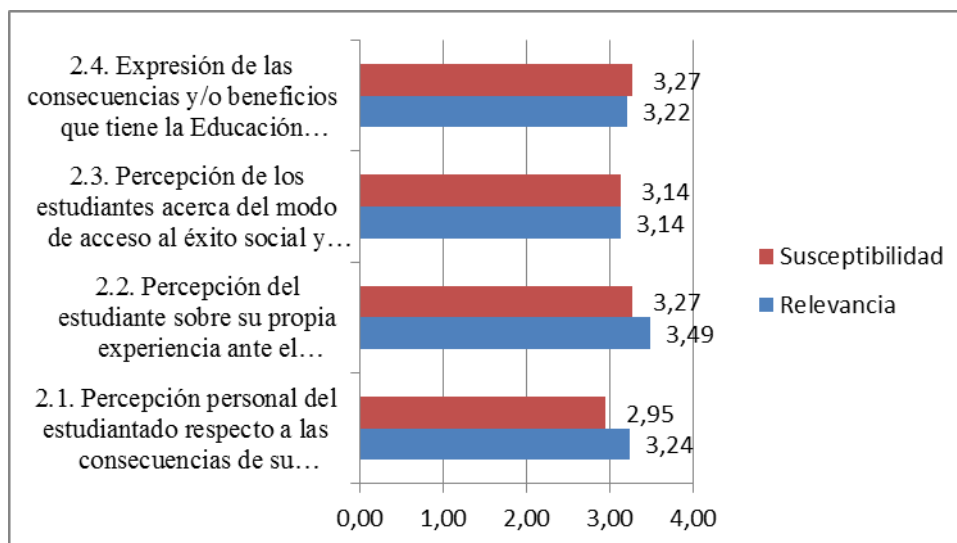
Tabla 17. Estadísticos descriptivos escala relevancia dimensión B.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
2.1. Percepción personal del estudiantado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas.	37	1	4	3,24	,925
2.2. Percepción del estudiante sobre su propia experiencia ante el reconocimiento escolar.	37	1	4	3,49	,692
2.3. Percepción de los estudiantes acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.	37	1	4	3,14	,948
2.4. Expresión de las consecuencias y/o beneficios que tiene la Educación para el bienestar personal y/o social.	37	1	4	3,22	,917

Tabla 18. Estadísticos descriptivos escala susceptibilidad de cambio dimensión B

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
2.1. Percepción personal del estudiantado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas.	37	1	4	2,95	,705
2.2. Percepción del estudiante sobre su propia experiencia ante el reconocimiento escolar.	37	2	4	3,27	,693
2.3. Percepción de los estudiantes acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.	37	1	4	3,14	,822
2.4. Expresión de las consecuencias y/o beneficios que tiene la Educación para el bienestar personal y/o social.	37	2	4	3,27	,693

Gráfico 17. Valoraciones medias indicadores Dimensión B



Dimensión C. Valor diferencias de la educación

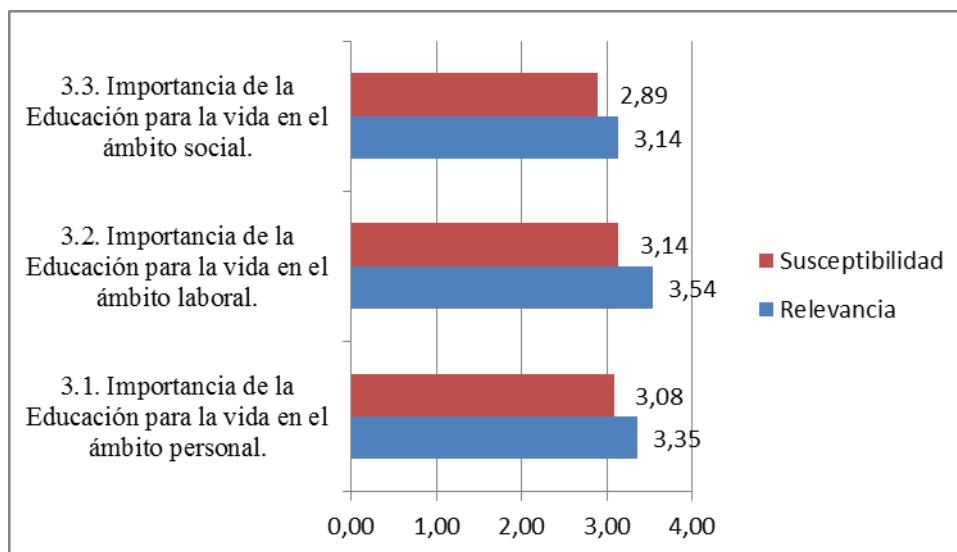
Tabla 19. Estadísticos descriptivos escala relevancia Dimensión C.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
3.1. Importancia de la Educación para la vida en el ámbito personal.	37	1	4	3,35	,789
3.2. Importancia de la Educación para la vida en el ámbito laboral.	37	3	4	3,54	,505
3.3. Importancia de la Educación para la vida en el ámbito social.	37	1	4	3,14	1,134

Tabla 20. Estadísticos descriptivos escala susceptibilidad de cambio dimensión C.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
3.1. Importancia de la Educación para la vida en el ámbito personal.	37	1	4	3,08	,829
3.2. Importancia de la Educación para la vida en el ámbito laboral.	36	1	4	3,14	,833
3.3. Importancia de la Educación para la vida en el ámbito social.	37	1	4	2,89	,875

Gráfico 18. Valoraciones medias indicadores Dimensión C



Dimensión D. Obstáculos y facilitadores.

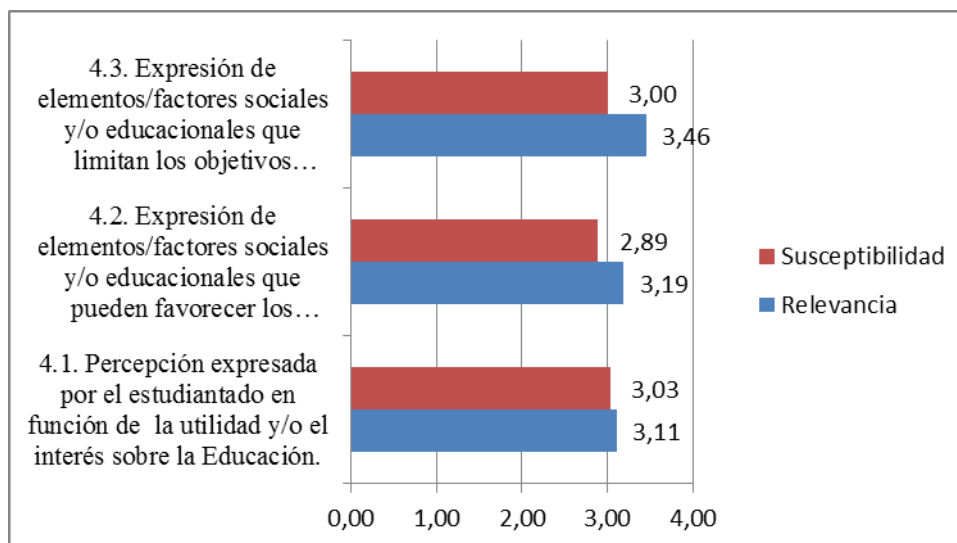
Tabla 21. Estadísticos descriptivos escala relevancia dimensión D

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
4.1. Percepción expresada por el estudiantado en función de la utilidad y/o el interés sobre la Educación.	36	1	4	3,11	,785
4.2. Expresión de elementos/factores sociales y/o educacionales que pueden favorecer los objetivos educativos planteados por el estudiantado.	37	2	4	3,19	,569
4.3. Expresión de elementos/factores sociales y/o educacionales que limitan los objetivos educativos planteados por el estudiantado.	35	1	4	3,46	,701

Tabla 22. Estadísticos descriptivos escala susceptibilidad de cambio dimensión D

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
4.1. Percepción expresada por el estudiantado en función de la utilidad y/o el interés sobre la Educación.	37	2	4	3,03	,600
4.2. Expresión de elementos/factores sociales y/o educacionales que pueden favorecer los objetivos educativos planteados por el estudiantado.	37	1	4	2,89	,774
4.3. Expresión de elementos/factores sociales y/o educacionales que limitan los objetivos educativos planteados por el estudiantado.	37	2	4	3,00	,667

Gráfico 19. Valoraciones medias indicadores Dimensión D



Como se puede observar en los resultados anteriores, los descriptivos a nivel general muestran que la valoración por jueces ha sido bastante positiva. En términos generales, la primera valoración a dar es que todas las dimensiones y todos los criterios revisados reciben valoraciones positivas por los jueces en cuanto a su relevancia, con puntuaciones medias claramente por encima de 3 sobre 4. Es interesante señalar que, aunque la sensibilidad al cambio también ha sido valorada positivamente, la intensidad es sistemáticamente menor, quedando frecuentemente por debajo de 3, aunque siempre por encima de 2.5.

Valorar la sensibilidad al cambio de dimensiones e indicadores en un instrumento como éste es fundamental desde una perspectiva educativa, pues se trabaja para identificar no sólo cuál es el valor que los y las estudiantes otorgan a la educación como elemento de desarrollo personal y social, sino también cómo, desde la misma educación, se puede contribuir a mejorar esta percepción. Si la identificación de este valor se fundamenta en elementos difícilmente cambiables desde la educación (como el nivel socioeconómico y cultural de las familias, por ejemplo), tendremos una acertada fotografía de la situación, y un argumento para defender la inversión pública en colectivos en riesgo de exclusión, pero difícilmente se puede cambiar la situación desde la educación. Pero si se identifica que esa percepción del valor de la educación se vincula, por ejemplo, con la percepción de justicia social que hay en el aula, en el ejercicio docente habitual, o con el valor que a la propia educación otorgan los y las profesoras, se puede incluir en el quehacer diario de la escuela estos elementos como objetivos explícitos, y como guías de la intervención.

La primera conclusión, por tanto, es que los jueces consultados consideran que las dimensiones y los criterios son relevantes para medir el valor social de la educación, y que por tanto se ajustan a la definición dada al constructo, y que se trata de criterios moderadamente sensibles al cambio.

4.2.3.3 Análisis de resultados

A continuación se comentan los resultados distribuidos por dimensiones y criterios de valoración –relevancia y susceptibilidad de cambio- para cada una de las dimensiones de acuerdo a los niveles estadísticos de acuerdo encontrados. De esta manera, se puede observar la consistencia de las valoraciones –si existe acuerdo inter-subjetivo significativo mediante la W de Kendall o no- por cada dimensión, así como si existe consistencia interna en cada una de ellas –mediante el R Intraclase-.

Tabla 23. Concordancia acuerdo inter-jueces por dimensiones y escalas de respuesta

Dimensión	N	Relevancia			Susceptibilidad de cambio			
		W de Kendall	Sig. asintot. (bilateral)	Correlación intraclase	W de Kendall	Sig. asintot. (bilateral)	Correlación intraclase	
A	23	.285	.294	.436	.672	.000*	.850	
B	23	.485	.005*	.640	.666	.000*	.828	
C	23	.688	.002*	.649	.810	.000*	.882	
D	23	.451	.012*	.674	.583	.000*	.739	

*nivel de significancia .05

Como podemos observar existe un alto nivel de acuerdo respecto a las opiniones de los jueces sobre la concordancia de las valoraciones, ya que en relación a la escala de relevancia encontramos acuerdo significativo en 3 –con un nivel de significación de DB .005, DC .002 y DD .012- de las 4 dimensiones; únicamente no existe acuerdo significativo en la dimensión A - .294-. Asimismo, en cuanto a la escala de susceptibilidad de cambio podemos observar que existe un acuerdo significativo en la totalidad de dimensiones, dado que el grado de concordancia inter-jueces es elevado –DA .000, DB .000, DC .000 y DD .000-.

En esta línea, como podemos observar en la tabla anterior, existe en general una consistencia interna aceptable para cada dimensión en ambas escalas de respuesta, encontrando la consistencia intraclase baja-moderada únicamente en la dimensión A para el apartado de relevancia.

Por lo tanto, consideramos adecuado el nivel de consenso entre los jueces para ambas escalas de respuestas y entre todas las dimensiones. De ahí que podamos continuar

positivamente el estudio en relación a este constructo teórico, ya que los resultados avalan la validación de constructo teórico en su primera fase de análisis de resultados: análisis descriptivos y consistencia interna. Los jueces valoran positivamente las dimensiones e indicadores y están de acuerdo entre sí en esa valoración positiva.

A partir de los resultados de la validación de constructo, presentamos la propuesta por dimensiones e indicadores de evaluación, en relación al Valor Social de la Educación continuando en República Dominicana. El siguiente paso es poder seguir trabajando a partir de este concepto para contextualizado adecuadamente.

Cuadro 6. Propuesta de constructo teórico Valor Social Subjetivo de la Educación confirmado en República Dominicana.

Dimensión A. Expectativas y metas educativas.
1.1. Nivel de aspiraciones educativas 1.2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el estudiantado 1.3. Niveles escolares a los que se aspira llegar. 1.4. Expectativas del estudiantado.
Dimensión B. Justicia social y educación.
2.1. Percepción personal del estudiantado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas. 2.2. Percepción del estudiante sobre su propia experiencia ante el reconocimiento escolar. 2.3. Percepción de los estudiantes acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar. 2.4. Expresión de las consecuencias y/o beneficios que tiene la Educación para el bienestar personal y/o social.
Dimensión C. Valor Diferencial de la Educación
3.1. Importancia de la Educación para la vida en el ámbito personal. 3.2. Importancia de la Educación para la vida en el ámbito laboral. 3.3. Importancia de la Educación para la vida en el ámbito social. N válido (por lista)
Dimensión D. Obstáculos y facilitadores
4.1. Percepción expresada por el estudiantado en función de la utilidad y/o el interés sobre la Educación. 4.2. Expresión de elementos/factores sociales y/o educacionales que pueden favorecer los objetivos educativos planteados por el estudiantado. 4.3. Expresión de elementos/factores sociales y/o educacionales que limitan los objetivos educativos planteados por el estudiantado.

4.2.4 Adaptación socio-cultural del instrumento de evaluación

De acuerdo al constructo de VSE-Subjetivo se ha presentado en España una propuesta de instrumento de evaluación por Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, (en prensa). Debido a que este cuestionario se está desarrollando en otro contexto, resulta evidente su necesaria adaptación en República Dominicana.

Por ello, se ha desarrollado un comité de expertos/as con profesorado de secundaria y técnicos docentes con especialidad en diferentes áreas de conocimiento en República

Dominicana, con el fin de adaptar los ítems y mejorar la propuesta⁵ que se realiza en España sobre el Valor Social Subjetivo de la Educación (Jornet, Sancho-Álvarez y González-Such, 2015); a continuación se pueden observar los ítems del instrumento de evaluación, así como de manera completa en Anexo 2.

Cuadro 6a. Propuesta de ítems cuestionario VSE-Subjetivo Secundaria (Jornet, Sancho-Álvarez y González-Such, 2015)

APARTADO A	
A1	¿Hasta qué nivel deseas estudiar?
A2	¿En qué quieres trabajar cuando seas mayor
A3	Mis padres quieren que trabaje cuanto antes pues hace falta dinero en casa
A4	Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro
A5	Mis padres creen que voy a suspender
A6	Mis profesores/as creen que voy a suspender
APARTADO B	
B1	Estudiar me ayuda a aprobar
B2	Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo
B3	Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios
B4	Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor
APARTADO C	
C1	Es importante para mí como persona ir bien en los estudios
C2	La Escuela y el Instituto me han ayudado a tener confianza en mí mismo para tomar decisiones
C3	Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo
C4	La Escuela y el Instituto me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo
C5	La Escuela y el Instituto me ayuda a encontrar amigos/as
C6	La Escuela y el Instituto me ayudan a vivir en sociedad
APARTADO D	
D1	Ser profesor/a es una profesión muy importante
D2	Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor
D3	Las personas con éxito en la vida saben ganar dinero, aunque no hayan estudiado
D4	Las personas famosas normalmente no han estudiado nada
D5	Mis padres creen que es más importante ganar dinero que estudiar
D6	Mis amigos no quieren estudiar, pues piensan que estudiar no sirve para nada

El grupo de reflexión y debate con el que se ha trabajado ha sido de 13 docentes de secundaria y 6 técnicos docentes especializados en diferentes áreas de conocimiento en República Dominicana, y activos en el sistema educativo.

⁵ Se puede observar el cuestionario en el Anexo 2

Se muestra a continuación la descripción del grupo en cuanto a diferentes variables de interés.

Tabla 24. Distribución del grupo reflexión-debate contextualización instrumentos por sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	11	57.9	57.9	57.9
Hombre	8	42.1	42.1	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Tabla 25. Distribución del grupo reflexión-debate contextualización instrumentos por nivel educativo

Nivel educativo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Licenciatura	12	63.2	63.2	63.2
Post grado	1	5.3	5.3	68.4
Maestría	6	31.6	31.6	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Tabla 26. Distribución del grupo reflexión-debate contextualización instrumentos por ocupación

Función que desempeña	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Docente	12	63.2	63.2	63.2
Técnico Docente Regional	2	10.5	10.5	73.7
Técnico Docente Distrital	5	26.3	26.3	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Tabla 27. Distribución del grupo reflexión-debate contextualización instrumentos por modalidad educativa

Modalidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
General	7	36.8	36.8	36.8
Técnico Profesional	5	26.3	26.3	63.2
Regional Educativa, Santiago	2	10.5	10.5	73.7
Distrito Educativo	5	26.3	26.3	100.0
Total	19	100.0	100.0	

A partir de los resultados obtenidos en el comité de trabajo propuesto, se adaptan los ítems de manera socio-cultural al ámbito de República Dominicana, quedando resultante una propuesta adecuada al contexto que se pretende investigar, como se señala a continuación.

Cuadro 7. Propuesta de ítems de VSE-Subjetivo para educación secundaria en República Dominicana (adaptado de Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, 2015)

APARTADO A	
A1	¿Hasta qué nivel deseas estudiar?
A2	¿En qué quieres trabajar cuando seas mayor
A3	Mis padres quieren que trabaje cuanto antes pues hace falta dinero en casa
A4	Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro
A5	Mis padres creen que voy a reprobar
A6	Mis profesores creen que voy a reprobar
APARTADO B	
B1	Estudiar me ayuda a aprobar
B2	Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo
B3	Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios
B4	Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor
APARTADO C	
C1	Es importante para mí como persona ir bien en los estudios
C2	En el centro educativo me han ayudado a tener confianza en mí mismo para tomar decisiones
C3	Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo
C4	En el centro educativo me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo
C5	En el centro educativo encuentro amigos/as
C6	En el centro educativo me ayudan a vivir en sociedad
APARTADO D	
D1	Ser profesor es una profesión muy importante
D2	Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor
D3	La mayor parte de la gente que tiene éxito en la vida es porque sabe ganar dinero, sin haber estudiado
D4	Las personas famosas normalmente no han estudiado nada
D5	Mis padres creen que es más importante ganar dinero que estudiar
D6	Mis amigos no quieren estudiar, pues piensan que estudiar no sirve para nada

En este sentido, se puede observar el cuestionario resultante de manera completa para su aplicación en el Anexo 3.

CAPÍTULO 5.
VALIDACIÓN MÉTRICA

CAPÍTULO 5. VALIDACIÓN MÉTRICA

5.1 Objetivos

Los OBJETIVOS GENERALES del presente apartado pretenden los siguientes aspectos:

- Validar un instrumento de evaluación sobre el VSE-Subjetivo en relación al estudiantado de Educación Secundaria de la República Dominicana.
- Aportar evidencias de validez entre el instrumento de evaluación y algunas variables relevantes hacia la propia investigación.

Asimismo, los OBJETIVOS ESPECÍFICOS que se delimitan en el presente capítulo son:

1. Aplicar el instrumento de evaluación de VSE-Subjetivo sobre una muestra piloto en el alumnado de Educación Secundaria de la República Dominicana.
2. Aplicar el instrumento de evaluación de VSE-Subjetivo sobre una muestra final en el alumnado de Educación Secundaria de la República Dominicana.
3. Comprobar las propiedades métricas del instrumento de evaluación mediante la Teoría Clásica del Test (TCT).
4. Comprobar las propiedades métricas del instrumento de evaluación mediante la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).
5. Depurar la formulación de acuerdo a los resultados obtenidos de la validación métrica sobre el instrumento de evaluación.
6. Analizar las relaciones significativas entre los resultados del estudio y algunas variables relevantes hacia la investigación aportando evidencias de validez al respecto.

5.2 Contexto, población y muestra.

5.2.1 Contexto

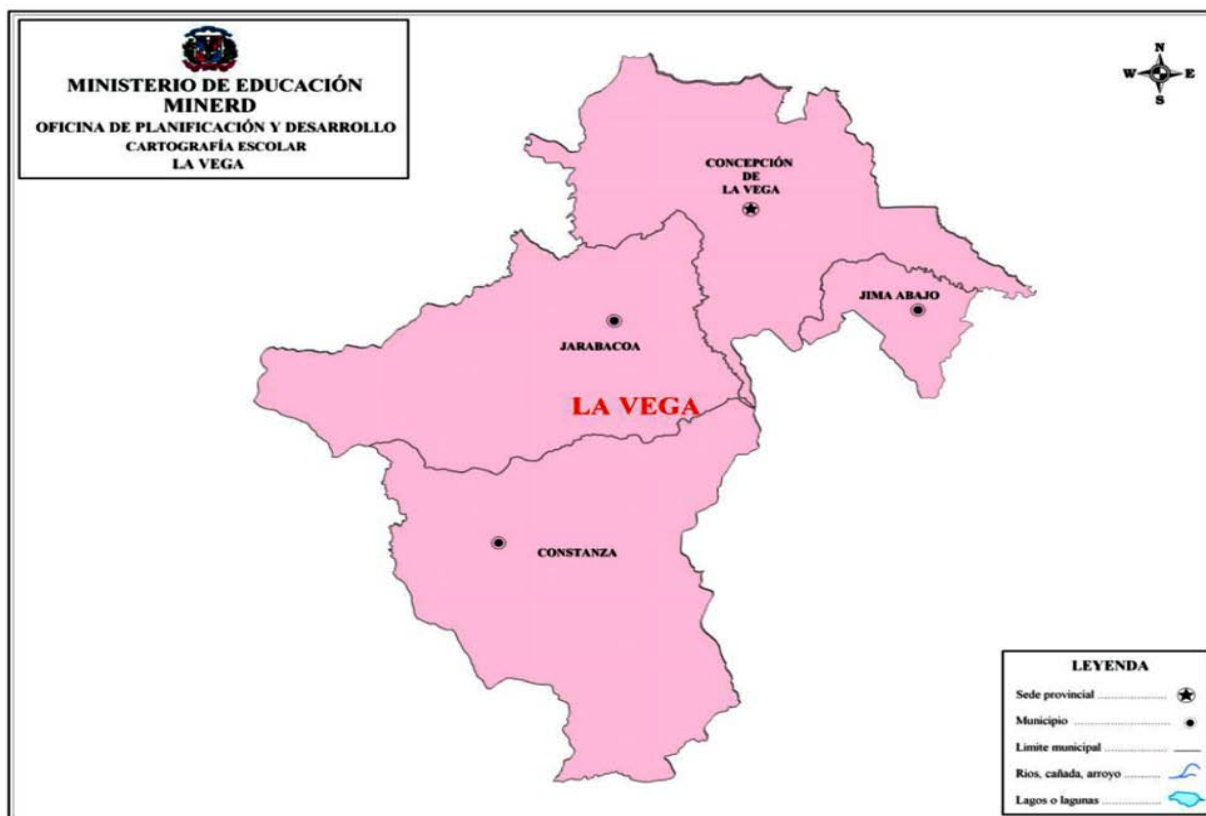
El contexto sociocultural y educativo que sirve de plataforma a la presente investigación se encuentra ubicado geográficamente de la forma siguiente: uno (1) en la región del Cibao Sur (La Vega) y el otro (2) en la Provincia de Santo Domingo, capital de la República Dominicana; espacio donde converge población de las diferentes regiones del país.

Figura 9. Contextos y sujetos.



5.2.1.1 Regional Educativa 06, ubicada en la Provincia de la Vega.

Figura 10. Mapa de la Provincia de la Vega, jurisdicción de la Regional Educativa 06



Fuente: MINERD.

La Provincia de la Vega, situada en el centro del país, en la parte este de la región Cibao-sur de la región norte de la República Dominicana. La Concepción de La Vega, está

ubicada en la región norcentral del Cibao a 120 kilómetros al noroeste de la ciudad de Santo Domingo. Se encuentra entre las cordilleras Central y Septentrional, a 90 metros sobre el nivel del mar. Limita al norte con las provincias de Santiago, Espaillat, Salcedo y Duarte, al sur con Azua y San José de Ocoa, al este con Sánchez Ramírez y Monseñor Nouel y al oeste con San Juan y Azua.

Cuenta esta Provincia con una superficie de 2,279.68 km², de 394,205 habitantes y una densidad poblacional de 172.9 hab/km² ONE (2012).

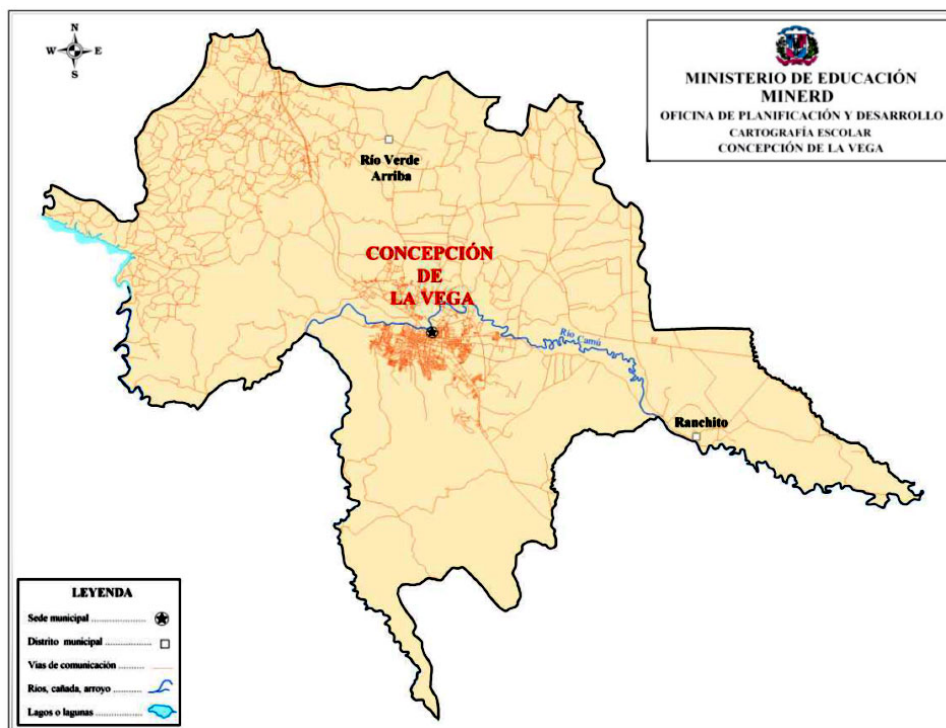
La principal actividad económica de la provincia es la agropecuaria; es importante la producción avícola, porcina y de ganado vacuno. La industria fabril se concentra principalmente en La Vega, con otras agroindustrias dispersas por toda la provincia, siendo los molinos arroceros los más importantes del país. Debido a la diversidad de condiciones climáticas de la provincia, es posible producir una gran variedad de cultivos. Otro rubro importante lo constituye el turismo de montaña MMARN (2011) y SIGpaS3 (2005) y ONE (2012).

Siguiendo lo expresado en las citadas fuentes de información, en los terrenos de esta localidad existen minerales como el cobre, oro, mármol gris y ferroníquel, siendo explotados únicamente los dos últimos. En el ámbito cultural esta zona dispone de varias entidades de educación superior, clubes deportivos y artísticos, destacándose la cultura carnavalesca.

En esta realidad descrita se inscribe la Regional Educativa 06, La Vega conformada por siete (07) distritos educativos. Parte de la muestra objeto de estudio en la presente investigación se tomará en el Distrito Educativo 06-05 como resultado de selección al azar del conjunto de los distritos educativos.

Distrito Educativo 06-05

Figura 11. Mapa del Distrito Educativo 06-05



Fuente: MINERD.

El Distrito Educativo 06-05, ubicado en el Municipio de la Vega, pertenece al contexto de la Regional 06. Es el contexto específico de esta región educativa que aportará parte de la población muestra al actual estudio.

5.2.1.2 Regional Educativa 10, ubicada en la Provincia Santo Domingo (Capital de la R.D.)

La Regional de Educación N° 10, ubicada en Santo Domingo, fue creada por la Orden Departamental No. 1-2000. Abarca los municipios Santo Domingo Norte, Santo Domingo Este y Boca Chica. Con una extensión 1,187 km², en su jurisdicción están instalados seis (6) Distritos Educativos: 10-01 Villa Mella, 10-02 Sabana Perdida, 10-03, Santo Domingo Noroeste, 10-04 Santo Domingo Oriental, 10-05 Boca Chica, 10-06 Mendoza. (Plan Trienal, 2010-2012).

Figura 12. Mapa de la Provincia Santo Domingo, jurisdicción de la Regional Educativa 10.



Fuente: MINERD.

Conforme al censo 2010, la población del territorio que abarca esta Dirección Regional de Educación, asciende a 1, 255,479 habitantes. De estos 610,886 son hombres correspondientes a 49% y 644.593 son mujeres equivalentes a 51% de la población. La Regional 10 está ubicada en la zona de mayor densidad poblacional, así como de permanente crecimiento. En la actualidad, representa más del 33% de la totalidad del país. Esto dificulta en gran medida que la educación pueda llegar a todos de manera equitativa y con la calidad que amerita.

También comparte en la proporción antes señalada, la situación de pobreza y falta de oportunidad como lo cita el Centro Gumilla que en su informe sobre la situación de América Latina y el Caribe, del trimestre enero – marzo de 2009, describe: “El 45% por ciento de las personas desempleadas en Centroamérica y República Dominicana son jóvenes entre los 15 y 24 años, quienes no consiguen trabajo por falta de oportunidades o por su baja escolaridad y calificación, indica un informe “Juventud y trabajo decente” elaborado por la OIT (Plan Trienal, 2010-2012), así como también se hace visible en la descripción del contexto, capítulo 1 del presente estudio.

En esta población predominan los sectores empobrecidos, representados en un 70% con ingresos por debajo de los RD\$5,000 mensuales. De esta población, un 60% se traslada fuera de su entorno a cumplir con sus tareas habituales. Aunque algunos de sus moradores tienen como fuentes de ingresos la zona franca, industrias, magisterio, bancos, supermercados, se considera que cerca del 75% de sus moradores mantienen su economía del empleo informal y el chiripeo.

En cuanto a servicios de salud, casi el 80% de la población se traslada al Distrito Nacional para recibir los servicios de salud, debido a que solo disponen de dos hospitales, uno para ortopedia y otro de maternidad. Ninguno de los dos hospitales puede atender la población total. (Ibídem).

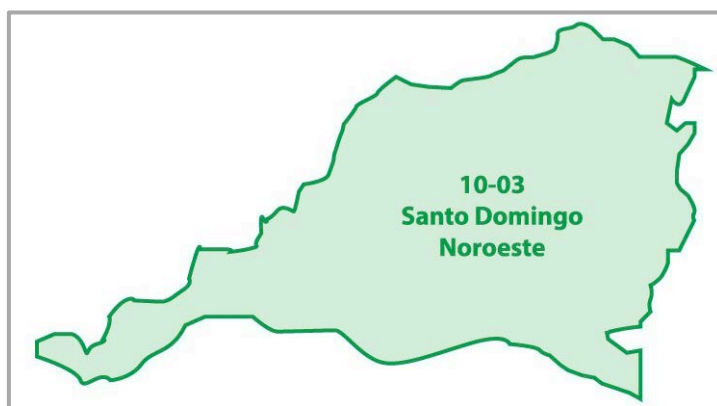
En este contexto de la Regional Educativa 10, se enmarca el Distrito Educativo 10-03, que como resultado de selección al azar del conjunto de los distritos de esta región educativa aportará parte de la muestra de la presente investigación. De modo que la muestra poblacional del presente estudio pertenece a los contextos específicos de los distritos educativos 06-05 perteneciente a la Regional Educativa 06, y el 10-03 a la Regional Educativa 10.

Distrito Educativo 10-03

El Distrito Educativo 10-03, ubicado en la zona nordeste de la ciudad capital cuyo territorio corresponde a la provincia de Santo Domingo Este.

La zona geográfica que comprende se visualiza desde lo urbano, urbano marginal hasta lo rural Aislado. Consta de un área de 30 Km² y un perímetro de 60 Km. Participa de las mismas características socioculturales descritas en el ámbito de la región educativa 10.

Figura 13. Mapa Distrito Educativo 10-03.



Fuente: MINERD

5.2.2 Población estudiantil

A continuación se presentan los datos en relación a la población de referencia para el estudio.

Tabla 28. Regional 06. Nivel Secundario, total general de estudiantes según sector.

ESTUDIANTES /MODALIDAD	PUBLICO			PRIVADO			SEMIOFICIAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes				25	28	53				25	28	53
General	13360	14142	27502	2111	2208	4319	266	287	553	15737	16637	32374
Téc. Prof.	561	1071	1632	393	552	945	141	113	254	1095	1736	2831
Total General	13921	15213	29134	2529	2788	5317	407	400	807	16857	18401	35258

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 29. Regional 06. Nivel Secundario Total General de estudiantes según zona

ESTUDIANTES /MODALIDAD	URBANA			RURAL TOTAL RURAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes	25	28	53				25	28	53
General	9887	10580	20467	5850	6057	11907	15737	16637	32374
Téc. Prof.	701	1278	1979	394	458	852	1095	1736	2831
Total General	10613	11886	22499	6244	6515	12759	16857	18401	35258

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 30. Distrito 06-05. Nivel Secundario, total general de estudiantes según sector.

ESTUDIANTES /MODALIDAD	PUBLICO			PRIVADO			SEMIOFICIAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes				25	28	53				25	28	53
General	3742	3746	7488	647	690	1337	146	133	279	4535	4569	9104
Téc. Prof.	204	268	472	255	297	552	141	113	254	600	678	1278
Total General	3946	4014	7960	927	1015	1942	287	246	533	5160	5275	10435

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 31. Distrito 06-05. Nivel Secundario, total general de estudiantes según zona.

ESTUDIANTES /MODALIDAD	URBANA			RURAL TOTAL RURAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes	25	28	53				25	28	53
General	2289	2255	4544	2248	2312	4560	4537	4567	9104
Téc. Prof.	255	297	552	345	381	726	600	678	1278
Total general	2569	2580	5149	2593	2693	5286	5162	5273	10435

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 32. Distrito 06-05. Nivel Secundario - Tanda Matutina según sector

ESTUDIANTES /MODALIDAD	PUBLICO			PRIVADO			SEMIOFICIAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes												0
General	1661	1698	3359	747	790	1537				2408	2488	4896
Téc. Prof.	204	268	472	179	212	391				383	480	863
Total General	1865	1966	3831	926	1002	1928				2791	2968	5759

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 33. Distrito 06-05. Nivel Secundario, tanda matutina según zona

ESTUDIANTES /MODALIDAD	URBANA			RURAL TOTAL RURAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes									
General	1515	1456	2971	893	1032	1925	2408	2488	4896
Téc. Prof.	179	212	391	204	268	472	383	480	863
Total general	1694	1668	3362	1097	1300	2397	2791	2968	5759

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 34. Distrito 06-05. Nivel Secundario, tanda vespertina según sector

ESTUDIANTES /MODALIDAD	PUBLICO			PRIVADO			SEMIOFICIAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes				25	28	53				25	28	53
General	1573	1795	3368							1573	1795	3368
Téc. Prof.				76	85	161				76	85	161
Total General	1573	1795	3368	101	113	214				1674	1908	3582

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 35. Distrito 06-05. Nivel Secundario, tanda vespertina según zona

ESTUDIANTES /MODALIDAD	URBANA			RURAL TOTAL RURAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes	25	28	53				25	28	53
General	656	791	1447	917	1004	1921	1573	1795	3368
Téc. Prof.	76	85	161				76	85	161
Total general	757	904	1661	917	1004	1921	1674	1908	3582

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 36. Distrito 06-05. Nivel Secundario, tanda nocturna

ESTUDIANTES /MODALIDAD	PUBLICO			PRIVADO			SEMIOFICIAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes												
General	676	418	1094							676	418	1094
Téc. Prof.												
Total General	676	418	1094							676	418	1094

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 37. Distrito 06-05. Nivel Secundario, tanda nocturna.

ESTUDIANTES /MODALIDAD	URBANA			RURAL TOTAL RURAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes	227	114	341	449	304	753	676	418	1094
General									
Téc. Prof.	227	114	341	449	304	753	676	418	1094
Total general	757	904	1661	917	1004	1921	1674	1908	3582

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 38. Regional 10. Nivel Secundario, total general según sector.

ESTUDIANTES /MODALIDAD	PUBLICO			PRIVADO			SEMIOFICIAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes	27	76	103							27	76	103
General	27200	30254	57454	11511	11686	23197	1886	2076	3962	40597	44016	84613
Téc. Prof.	2835	4684	7519	628	794	1422	404	547	951	3867	6025	9892
Total General	30062	35014	65076	12139	12480	24619	2290	2623	4913	44491	50117	94608

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 39. Regional 10. Nivel Secundario, total general según zona.

ESTUDIANTES /MODALIDAD	URBANA			RURAL TOTAL RURAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes	27	76	103				27	76	103
General	38761	41936	80697	1836	2080	3916	40597	44016	84613
Téc. Prof.	3711	5853	9564	156	172	328	3867	6025	9892
Total general	42499	47865	90364	1992	2252	4244	44491	50117	94608

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 40. Distrito 10-03. Nivel Secundario, total general según sector.

ESTUDIANTES /MODALIDAD	PUBLICO			PRIVADO			SEMIOFICIAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes												0
General	5422	6233	11655	1255	1093	2348	278	259	537	6955	7585	14540
Téc. Prof.	598	876	1474	174	230	404				772	1106	1878
Total General	6020	7109	13129	1429	1323	2752	278	259	537	7727	8691	16418

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 41. Distrito 10-03. Nivel Secundario, total general según zona.

ESTUDIANTES /MODALIDAD	URBANA			RURAL TOTAL RURAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes									
General	6518	7552	13670	437	433	870	6955	7985	14540
Téc. Prof.	616	934	1550	156	172	328	772	1106	1878
Total general	7134	8486	15220	593	605	1198	8652	9664	16418

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 42. Distrito 10-03. Nivel Secundario, tanda matutina.

ESTUDIANTES /MODALIDAD	PUBLICO			PRIVADO			SEMIOFICIAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes												
General	2022	2714	4736	1457	1316	2773	191	169	360	3670	4199	7869
Téc. Prof.	72	97	169	154	204	358				226	301	527
Total General	2094	2811	4905	1611	1520	3131	191	169	360	3896	4500	8396

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 43. Distrito 10-03. Nivel Secundario, tanda matutina según zona.

ESTUDIANTES /MODALIDAD	URBANA			RURAL TOTAL RURAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes	3602	4079	7681	68	120	188	3670	4199	7869
General	154	204	358	72	97	169	226	301	527
Téc. Prof.	3756	4283	8039	140	217	357	3896	4500	8396
Total general	7134	8486	15220	593	605	1198	8652	9664	16418

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 44. Distrito 10-03. Nivel Secundario, tanda vespertina.

ESTUDIANTES /MODALIDAD	PUBLICO			PRIVADO			SEMIOFICIAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes												0
General	1550	1894	3444	223	201	424	69	79	148	1842	2174	4016
Téc. Prof.				20	26	46				20	26	46
Total General	1550	1894	3444	243	227	470	69	79	148	1862	2200	4062

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 45. Distrito 10-03. Nivel Secundario, tanda vespertina según zona.

ESTUDIANTES /MODALIDAD	URBANA			RURAL TOTAL RURAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes									
General	1829	2147	3976	13	27	40	1842	2174	4016
Téc. Prof.	20	26	46				20	26	46
Total general	1849	2173	4022	13	27	40	1862	2200	4062

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 46. Distrito 10-03. Nivel Secundario, tanda nocturna según sector.

ESTUDIANTES /MODALIDAD	PUBLICO			PRIVADO			SEMIOFICIAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes												0
General	2110	1821	3931				18	11	29	2128	1832	3960
Téc. Prof.												0
Total General	2110	1821	3931				18	11	29	2128	1832	3960

Fuente: MINERD, 2011- 2012.

Tabla 47. Distrito 10-03. Nivel Secundario, tanda nocturna según zona.

ESTUDIANTES /MODALIDAD	URBANA			RURAL TOTAL RURAL			TOTAL GENERAL		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Artes									
General	1888	1662	3550	240	170	410	2128	1832	3960
Téc. Prof.									
Total general	1888	1662	3550	240	170	410	2128	1832	3960

Fuente: MINERD, 2011-2012.

5.2.3 Muestra

De la población estudiantil total del Nivel Secundario en los Distritos Educativos seleccionados, se extrajo la muestra del presente estudio, así como solicitaron las autorizaciones oficiales pertinentes para el estudio final –ver Anexo 4 y 5-. Los escenarios seleccionados para la obtención de la muestra de estudio, obedecen a cuestiones de carácter demográfico y sociocultural.

El procedimiento para la selección muestral es de carácter aleatorio, estratificado y proporcional en atención a la modalidad, al sector educativo, la localidad, y el turno horario, así como la cantidad de centros educativos y matrícula de estos.

Gráfico 20. Cantidad de centros y estudiantes participantes en la muestra según variables centros educativos distritos 06-05, La Vega y 10-03, Santo Domingo.

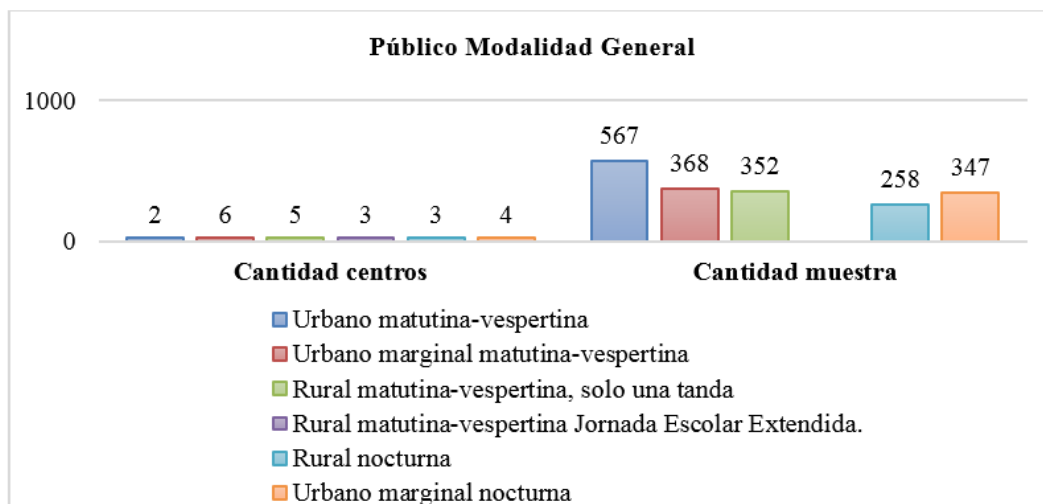


Gráfico 21. Cantidad de centros públicos modalidad Técnico Profesional

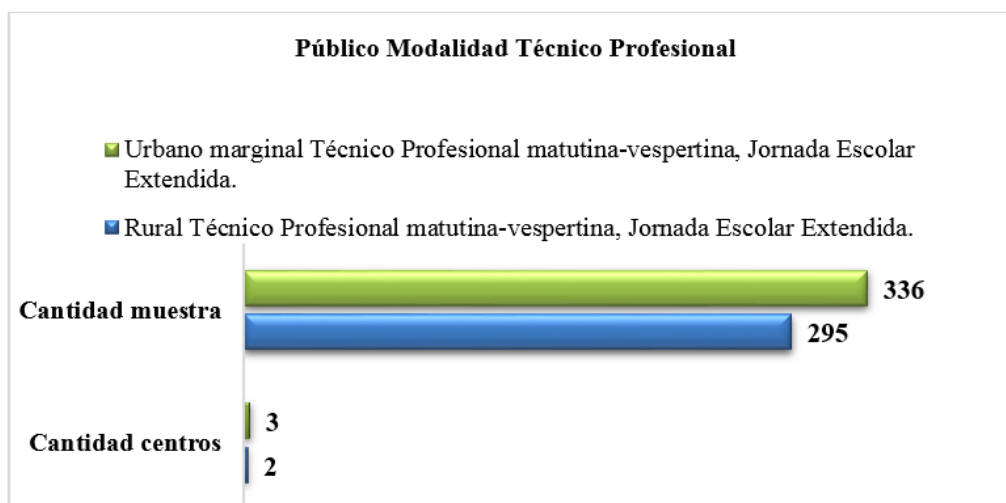


Gráfico 22. Cantidad de centros privados modalidad General

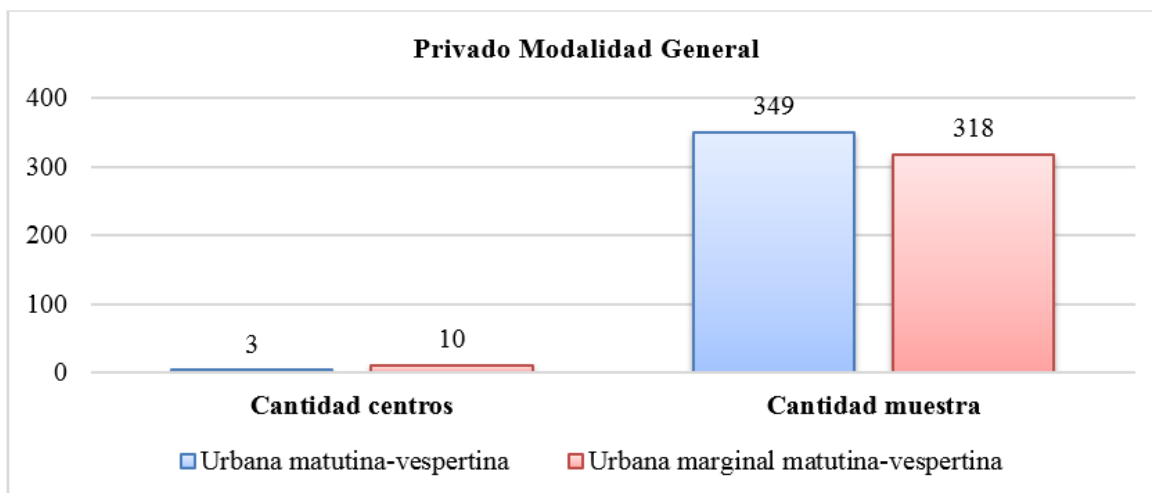


Gráfico 23. Cantidad de centros privados modalidad Técnico Profesional

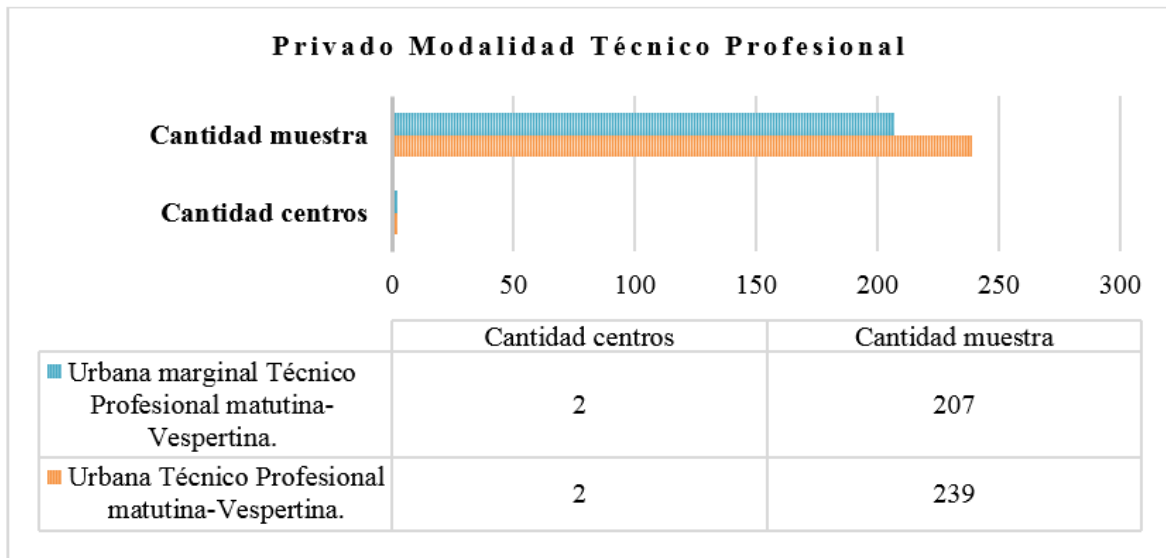
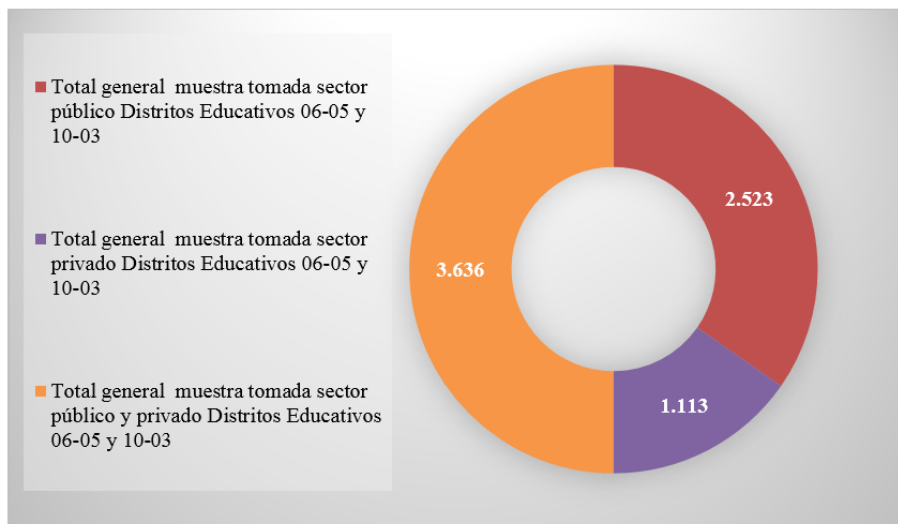


Gráfico 24. Total general muestra según distritos educativos y sector



*Jornada Escolar Extendida no está sumada como tal. Solo se visualiza para fines de análisis, está sumada en los centros de su modalidad correspondiente. (General o Técnico Profesional).

5.3 Estudio piloto

Con el fin de adecuar la escala en relación a sus propiedades métricas, se realiza un ensayo piloto con una pequeña muestra en República Dominicana sobre alumnado de Educación Secundaria, para poder realizar una depuración previa a la aplicación de la propia escala sobre una muestra representativa.

5.3.1 Metodología

En este apartado se han realizado diferentes técnicas de evaluación y análisis estadísticos para poder desarrollar un adecuado proceso sistemático y en profundidad. En este sentido, se indican a continuación todos ellos explicando su metodología de análisis y el trabajo expuesto:

1. Análisis descriptivos y de frecuencias para observar los resultados obtenidos
2. Análisis de fiabilidad mediante Alfa de Cronbach
3. Pruebas de tendencia central, distribución y variación
4. Depuración técnica de ítems defectuosos sobre muestra representativa por subescalas y segmentando por distintas variables

5.3.2 Instrumento

El cuestionario analizado en el estudio piloto es el resultante de la revisión contextual al realizar la valoración 19 jueces de República Dominicana, que se puede consultar en Anexo 3 /Cuadro 7. La propuesta de cuestionario sobre VSE-Subjetivo es producto de la línea de investigación comentada acerca del Modelo de Evaluación centrada en mejorar la Cohesión Social entre los elementos del Sistema Educativo (Jornet, 2012).

5.3.3 Descripción de la muestra piloto

La muestra reducida con la que se trabaja para el ensayo piloto se muestra a continuación en distribución a diferentes centros y características de manera sintética.

Tabla 48a. Centros educativos que sirvieron de plataforma para realizar el estudio con muestra piloto

Centros Educativos					Modalidad General			Técnico Profesional		
	Mat-	Vesp.	Noct.	JEE*	Rural	Urbano	Urbano Marginal	Rural	Urbano	Urbano Marginal
Liceo Onésimo Jiménez	x					x				
Liceo José Francisco Pena Gómez	x					x				
Liceo Esperanza Milena		x					x			
Liceo Salvador Cucurulo			x				x			
Politécnico Las Mercedes				x					x	
Politécnico Altagracia Iglesias				x					x	
Centros Educativos					Modalidad General			Técnico Profesional		
Privados	Mat-	Vesp.	Noct.	JEE*	Rural	Urbano	Urbano Marginal	Rural	Urbano	Urbano Marginal
Nuestra Señora de Fátima	x					x				

JEE*= Jornada Escolar Extendida

Asimismo, la muestra reducida con la que se ha trabajado para el ensayo piloto se muestra a continuación en distribución a diferentes variables de interés socio-demográfico.

Tabla 48. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mujer	51	72,9	72,9	72,9
	Hombre	19	27,1	27,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

El ensayo piloto se realizó con la participación de 70 estudiantes del Nivel Secundario, atendiendo a las variables que se describen en este apartado. En dicho ensayo predominó la participación de la mujer con un 72,9 por ciento, como se observa en la tabla no.48.

Tabla 49. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	12 años	1	1,4	1,4	1,4
	13 años	3	4,3	4,3	5,7
	14 años	9	12,9	12,9	18,6
	15 años	20	28,6	28,6	47,1
	16 años	18	25,7	25,7	72,9
	17 años	12	17,1	17,1	90,0
	18 años	4	5,7	5,7	95,7
	más de 18 años	3	4,3	4,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

De esta forma, como se verá más adelante, el cuestionario piloto fue aplicado en 1º, 2º, 3º y 4º curso. La edad del grupo estudio ensayo piloto, el grupo edad que muestra mayor participación corresponde al de 15 años, con un 28,6 por ciento, seguido del de 16 años que refleja un 25,7 por ciento.

Tabla 50. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por centro educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nuestra Señora de Fátima	10	14,3	14,3	14,3
	Politécnico Las Mercedes	10	14,3	14,3	28,6
	Politécnico Altagracia Iglesias	10	14,3	14,3	42,9
	Liceo Onésimo	10	14,3	14,3	57,1
	Liceo José Fco. P Gómez	10	14,3	14,3	71,4
	Liceo Salvador Cucurulo	10	14,3	14,3	85,7
	Liceo Esperanza Milena	10	14,3	14,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Para el estudio piloto se seleccionan al azar los estudiantes de cada centro de acuerdo a la estimación estratificada realizada. Por tanto, en la tabla n°.50 se observa que la participación

de estudiantes por centro educativo en el ensayo piloto con participación reducida fue homogénea, como se refleja en el porcentaje alcanzado por cada uno de los centros.

Tabla 51. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por tipo de centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Público	60	85,7	85,7	85,7
	Privado	10	14,3	14,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

En el grupo estudio reducido en lo que toca al tipo de centro, mayormente se focalizó al sector público con un 85,7 por ciento de los centros participantes.

Tabla 52. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por tanda de centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Matutina	30	42,9	42,9	42,9
	Vespertina	10	14,3	14,3	57,1
	Nocturna	10	14,3	14,3	71,4
	Jornada extendida	20	28,6	28,6	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Del grupo estudio ensayo piloto que según tanda alcanzó mayor participación, corresponde a la tanda matutina con un 42,9 por ciento, seguido de Jornada Escolar Extendida con 28,6 por ciento.

Tabla 53. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por zona geográfica.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Urbano	30	42,9	60,0	60,0
	Urbano marginal	20	28,6	40,0	100,0
	Total	50	71,4	100,0	
Perdidos	Sistema	20	28,6		
Total		70	100,0		

Con relación a la ubicación de los centros educativos, corresponde a la zona urbana el puntaje más alto, 42,9 por ciento.

Tabla 55. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1ro	19	27,1	27,1	27,1
	2do	21	30,0	30,0	57,1
	3ro	11	15,7	15,7	72,9
	4to	19	27,1	27,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

La distribución del grupo estudio ensayo piloto según curso, refleja un poco más de participantes el segundo curso con un porcentaje de 30,0 %, seguido de primero y cuarto con igual proporción, 27,1 %.

Tabla 56. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por labor padre o tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	60	85,7	85,7	85,7
	No	10	14,3	14,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

La observación de las tablas 56 y 57 del grupo estudio ensayo piloto en lo que respecta a la labor del padre o tutor supera la participación laboral de la madre o tutora, al mostrar un porcentaje de 85,7 frente a 75,7 por ciento.

Tabla 57. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por labor madre o tutora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	53	75,7	75,7	75,7
	No	17	24,3	24,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabla 58. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por nivel estudio padre o tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primaria	20	28,6	28,6	28,6
	Bachillerato	32	45,7	45,7	74,3
	Universitario	18	25,7	25,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

La relación de las tablas 58 y 59, pone de manifiesto que la madre o tutora presenta un nivel educativo más elevado 45,7 por ciento con relación al padre o tutor que alcanza un 25,7 por ciento.

Tabla 59. Distribución del grupo estudio ensayo piloto por nivel estudio madre o tutora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primario	12	17,1	17,1	17,1
	Bachillerato	26	37,1	37,1	54,3
	Universitario	32	45,7	45,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

En atención a los datos de contexto que presenta el informe estadístico del Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014), registrando una tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más de 9.5% para los hombres y 8.7% en las mujeres. La respuesta emitida por las y los estudiantes ante el ítem nivel de estudio del padre o tutor, madre o tutora en cuanto a estudios primarios, estaría englobando las familias que aún no disponen de los niveles mínimos de alfabetización inicial, es decir sin estudios.

5.3.4 Resultados del estudio piloto

5.3.4.1 Análisis descriptivos

Este apartado ofrece los resultados de los análisis descriptivos de las preguntas abiertas, seguidas de otros ítems con respuesta en formato escala de Likert.

En primer lugar ofrecemos los resultados para las variables de pregunta abierta.

Tabla 60. Ítem a1 ¿Hasta qué nivel deseas estudiar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Técnico Profesional	10	14,3	14,3	14,3
	Universitario	58	82,9	82,9	97,1
	No sé	2	2,9	2,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

El 82,9 por ciento de los participantes señalan que desean realizar estudios hasta el nivel universitario, como se puede estimar en la tabla n° 60. Esta evidencia es esperanzadora y positiva en relación a los objetivos de nuestro trabajo.

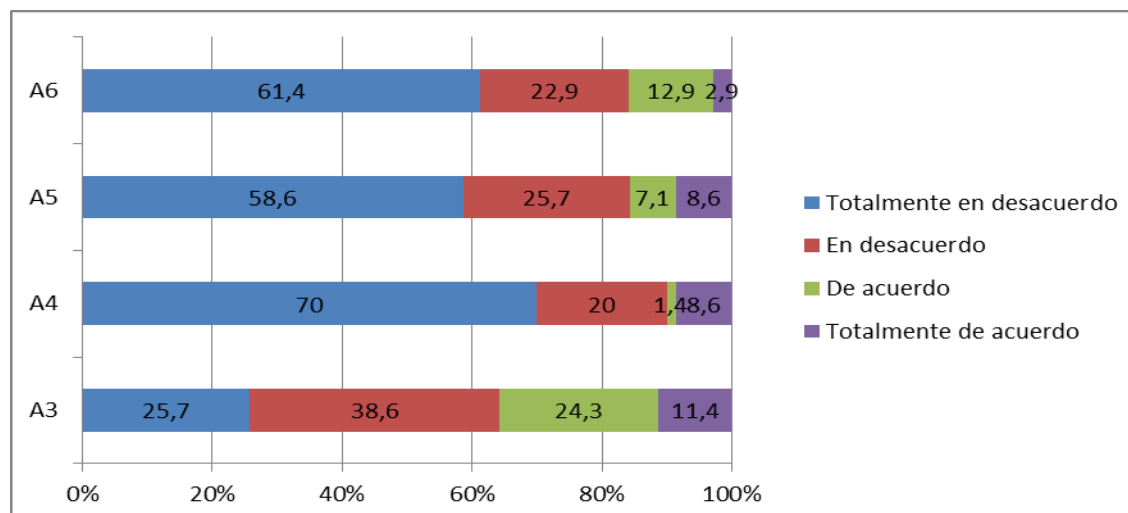
Tabla 61. Ítem a2 ¿En qué quieres trabajar cuando seas mayor?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ingeniería civil	1	1,4	1,4	1,4
	Pediatría	5	7,1	7,1	8,6
	Derecho	4	5,7	5,7	14,3
	Medicina	9	12,9	12,9	27,1
	Contabilidad	4	5,7	5,7	32,9
	Docente	3	4,3	4,3	37,1
	Turismo	2	2,9	2,9	40,0
	Reparación PC	2	2,9	2,9	42,9
	Informática	4	5,7	5,7	48,6
	Odontología	1	1,4	1,4	50,0
	No sé	5	7,1	7,1	57,1
	Psicología Industrial	1	1,4	1,4	58,6
	Ginecología	1	1,4	1,4	60,0
	Dermatología	1	1,4	1,4	61,4
	Psicología Clínica	5	7,1	7,1	68,6
	Neurología	1	1,4	1,4	70,0
	Ingeniería en informática	1	1,4	1,4	71,4
	Administración	2	2,9	2,9	74,3
	Bioanalista	1	1,4	1,4	75,7
	Técnico en refrigeración	1	1,4	1,4	77,1
	Cirugía Plástica	1	1,4	1,4	78,6
	Presentador Televisión	1	1,4	1,4	80,0
	Patología Forense	1	1,4	1,4	81,4
	Secretariado Ejecutivo	1	1,4	1,4	82,9
	Ingeniería Civil	1	1,4	1,4	84,3
	Mecánica Automotriz	2	2,9	2,9	87,1
	Arquitectura	3	4,3	4,3	91,4
	Azafata	2	2,9	2,9	94,3
	Visitador a Médico	1	1,4	1,4	95,7
	Locución	1	1,4	1,4	97,1
	Mecánica Industrial	1	1,4	1,4	98,6
	Telemática	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

De las preferencias profesionales manifestadas por los estudiantes que participan en el estudio, adquiere el más elevado valor la medicina, que evidencia un 12,9 como se aprecia en la tabla n° 61.

Los resultados de las variables con escala Likert se presentan a continuación. La presentación se estructura en el orden de las sub-escalas. En primer caso, veremos los resultados para la Dimensión A. Expectativas y metas educativas.

Gráfico 25. Frecuencias de alternativas de respuestas. Sub-dimensión A.



El gráfico 25 muestra la distribución de las categorías de respuestas para los ítems A3-A6. Los resultados son buenos, ya que los cuatro ítems están formulados en sentido contrario al instrumento, mostrando actitud favorecedora hacia el VSE.

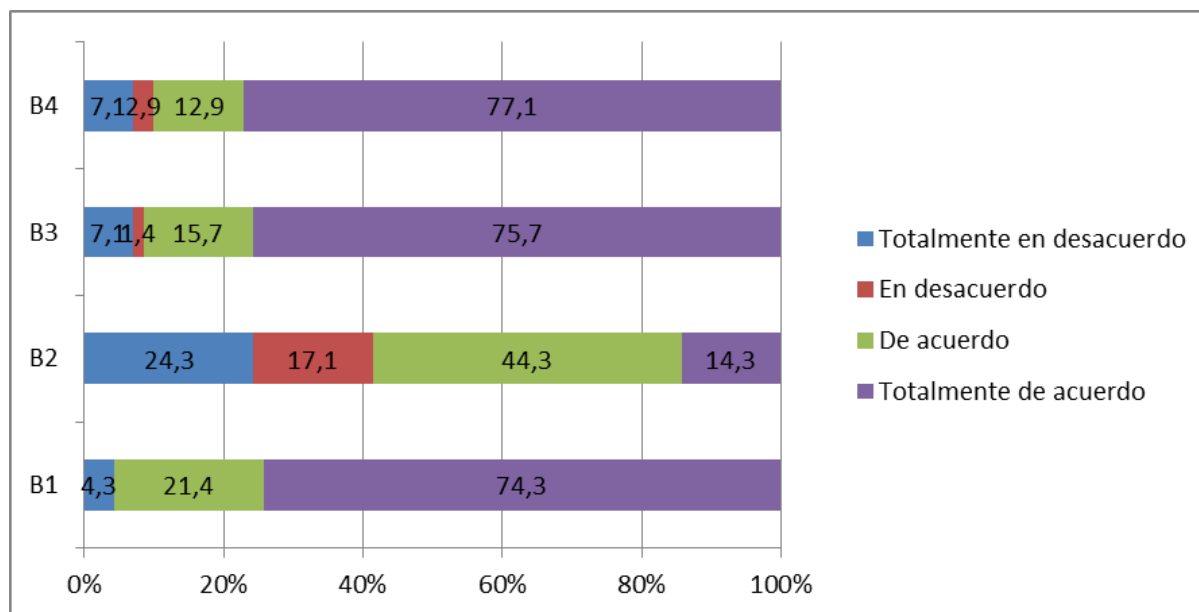
Tabla 62. Estadísticos descriptivos. Sub-dimensión A.

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Desv. típ. Estadístico
A3 Mis padres quieren que trabaje cuanto antes pues hace falta dinero en casa	70	1	4	2,21	,961
A4 Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro	70	1	4	1,49	,897
A5 Mis padres creen que voy a reprob	70	1	4	1,66	,946
A6 Mis profesores creen que voy a reprob	70	1	4	1,57	,827

El ítem A5 es el que muestra mayor nivel de dispersión en las respuestas.

Asimismo, los resultados para la dimensión B sobre el estudio piloto se presentan en el gráfico 26 y tabla 63.

Gráfico 26. Frecuencias de alternativas de respuestas. Sub-dimensión B.



Las frecuencias de respuestas para cada alternativa muestran una valoración bastante alta de aquellos ítems que muestran una actitud favorita hacia un nivel alto de VSE. Sin embargo, el ítem B2, con la formulación contraria al constructo, muestra un bajo nivel de aceptación entre los respondientes (Tabla 63).

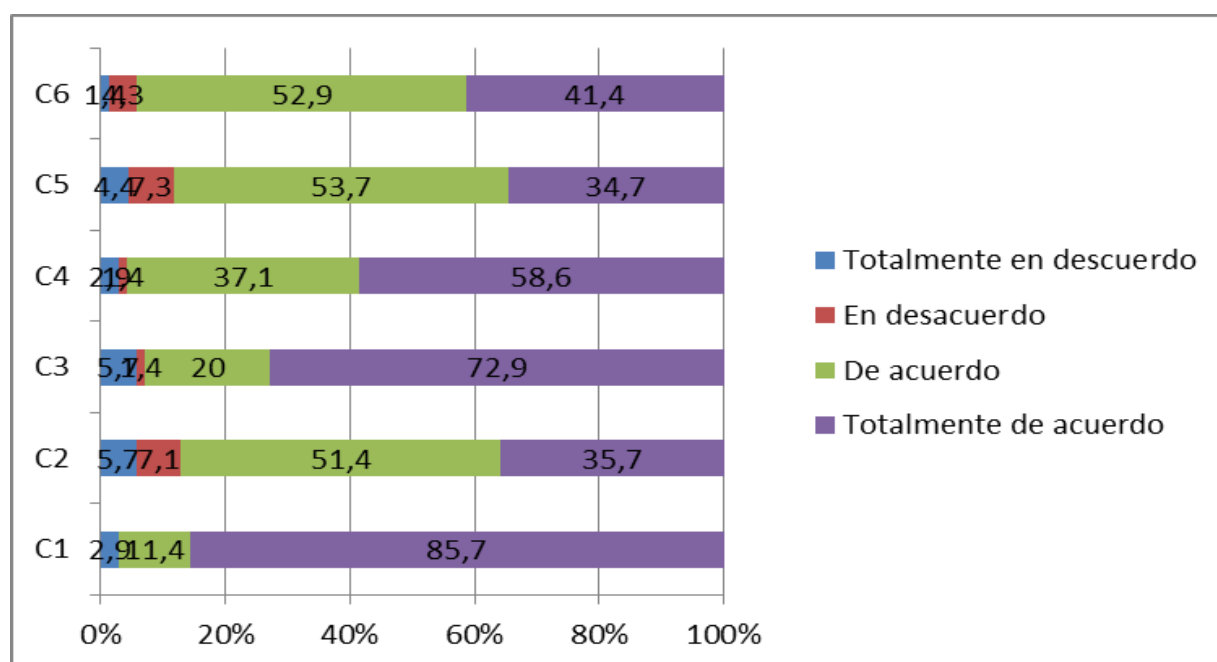
Tabla 63. Estadísticos descriptivos. Sub-dimensión B.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
B1 Estudiar me ayuda a aprobar	70	1	4	3,66	,700
B2 Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo	70	1	4	2,49	1,018
B3 Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios	70	1	4	3,60	,841
B4 Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor	70	1	4	3,60	,858

Los estadísticos de tendencia central y dispersión muestran una valoración dispersa en cuanto al ítem B2. En los demás casos de la sub-escala B las valoraciones son favorecedoras de la actitud medida.

En cuanto a los resultados para la dimensión C se pueden observar a continuación.

Gráfico 27. Frecuencias de alternativas de respuestas. Sub-dimensión C.



El gráfico 27 muestra las frecuencias de valoración de los ítems de la sub-escala C. En él observamos un dato interesante, el cual muestra un en desacuerdo con la afirmación (ítem C5 “En el centro educativo encuentro amigos/as”).

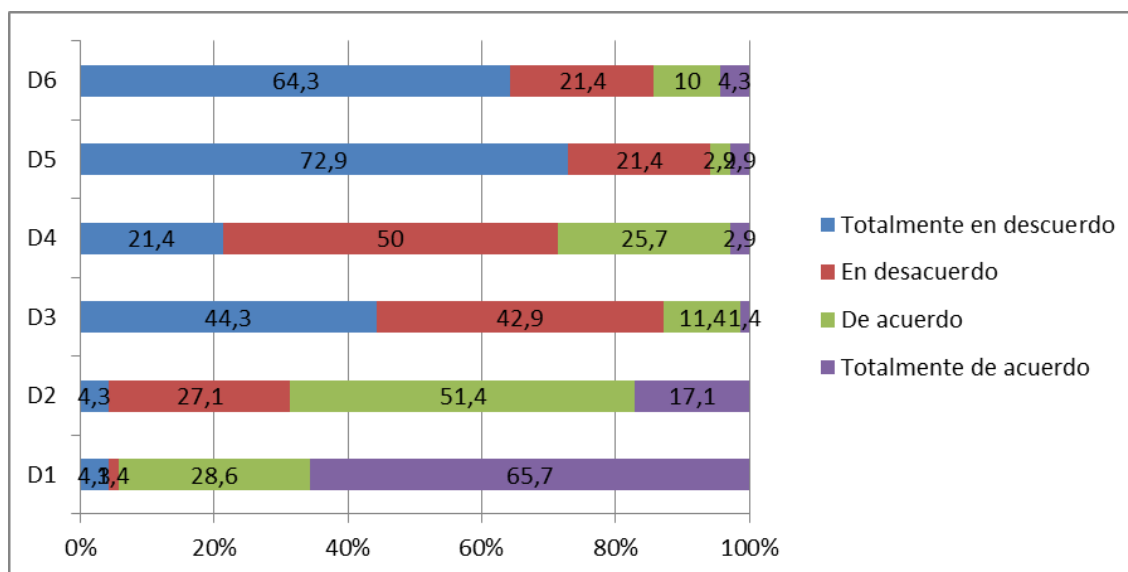
Tabla 64. Estadísticos descriptivos. Sub-dimensión C.

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Desv. típ. Estadístico
C1 Es importante para mí como persona ir bien en los estudios	70	1	4	3,80	,580
C2 En el centro educativo me han ayudado a tener confianza en mí mismo para tomar decisiones	70	1	4	3,17	,798
C3 Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo	70	1	4	3,60	,788
C4 En el centro educativo me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo	70	1	4	3,51	,676
C5 En el centro educativo encuentro amigos/as	70	1	4	3,44	,629
C6 En el centro educativo me ayudan a vivir en sociedad	70	1	4	3,34	,634

En cuanto a los estadísticos descriptivos, las medidas de tendencia central y de dispersión se encuentran en los niveles aceptables (Tabla 64).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para dimensión D.

Gráfico 28. Frecuencias de alternativas de respuestas. Sub-dimensión D.



Las frecuencias de las respuestas para sub-escala D (Tabla 65) muestran una actitud favorable hacia el valor de educación por parte de los estudiantes. Aquellas preguntas formuladas en el sentido contrario al constructo evaluado presentan un alto nivel de desacuerdo.

Tabla 65. Estadísticos descriptivos. Sub-dimensión D.

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Desv. típ. Estadístico
D1 Ser profesor es una profesión muy importante	70	1	4	3,56	,735
D2 Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor	70	1	4	2,81	,767
D3 La mayor parte de la gente que tiene éxito en la vida es porque sabe ganar dinero, sin haber estudiado	70	1	4	1,70	,729
D4 Las personas famosas normalmente no han estudiado nada	70	1	4	2,10	,764
D5 Mis padres creen que es más importante ganar dinero que estudiar	70	1	4	1,36	,682
D6 Mis amigos no quieren estudiar, pues piensan que estudiar no sirve para nada	70	1	4	1,54	,846

Los resultados en general son muy positivos ya que las frecuencias y medias son altas en cada uno de los ítems positivos. Así mismo, al existir reactivos en formulación contraria al constructo teórico, las medias de éstos son bajas, algo que resulta también adecuado.

Esto permite afirmar en un primer momento que el instrumento es capaz de detectar en valor que los y las estudiantes de República Dominicana otorgan a la educación desde una perspectiva subjetiva, identificando valoraciones más y menos intensas. La observación de la aplicación con los 70 estudiantes del estudio piloto, por otro lado, no arroja ninguna valoración significativa por parte de los aplicadores. Puesto que las pruebas fueron aplicadas en un mismo momento y por diferentes aplicadores, se puede concluir que las instrucciones con las que se presenta la prueba son comprensibles y adecuadas al colectivo diana, y que la formulación de la prueba, con las adecuaciones realizadas al contexto local, es también adecuada, y garantiza una buena comprensión de los reactivos.

Al respecto, se pueden observar las frecuencias de resultados de manera completa en el Anexo 6.

5.3.4.2 Análisis de fiabilidad

La fase del estudio final, que se ofrece a continuación, se basa en el instrumento depurado. Para tal fin se ofrece el resumen del análisis que se realizó con la escala piloto para reducir la escala. El trabajo se basa en los niveles de fiabilidad. Para un estudio correcto se han recodificado las variables que estaban formuladas en el sentido contrario a la escala, para poder analizar la fiabilidad de la escala teniendo en cuenta los elementos que la puedan disminuir.

Tabla 66. Síntesis de características métricas de la Escala VSE y sub-escalas que la componen.

Escala	N	\bar{x} de ítems de la Escala	α de Cronbach	Ítems que restan fiabilidad
Total	20	3,34	,831	A3, b2, d4
A	4	3,26	,562	A3
B	4	3,34	,516	B2
C	6	3,47	,762	C2
D	6	3,27	,517	D3, d4

La tabla n° 66 muestra los niveles de fiabilidad de la escala total y de las subescalas que la componen, y los ítems que disminuyen el nivel de homogeneidad de la escala.

Tabla 67. Síntesis de descriptivos del puntaje total en la Escala VSE (sin reducción de elementos) y sub-escalas en el grupo total.

Grupo	\bar{x}	σ	CV* (%)	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
Total	3,34	,404	12,09	1,25	3,92	-2,319	9,715
A	3,26	,597	18,31	1,00	4,00	-1,369	2,431
B	3,34	,527	15,77	1,00	4,00	-1,825	5,804
C	3,47	,465	13,40	1,50	4,00	-2,015	6,331
D	3,27	,408	12,47	1,33	3,83	-1,582	5,935

*Cociente de variación

La tabla n° 67 nos ofrece la información sobre estadísticos descriptivos de la escala total y de las sub-escalas que la componen.

Los análisis realizados muestran que la forma de la distribución es asimétrica negativa, concentrándose las puntuaciones en los valores altos de la escala. Efectivamente, tanto la media de la escala como las medias por dimensiones arrojan valores altos, por encima de 3 en una escala cuyo máximo es 4. Las distribuciones, además, son bastante homogéneas, especialmente la distribución total y la de la dimensión D, siendo la Dimensión A la que tiene valoraciones menos homogéneas por parte de los estudiantes (se recuerda que los valores de los ítems formulados en negativo fueron invertidos para la realización de estos análisis).

Con este tipo de datos, la escala tiene globalmente una fiabilidad considerada adecuada, de 0.831, pese a ser un estudio realizado sólo sobre 70 respondientes. La fiabilidad de las subescalas correspondientes a cada dimensión es media (dimensión A, B y D) y media-alta (dimensión C), lo cual también es adecuado para un estudio piloto.

En la tabla n° 68 se ofrece el resumen de análisis para determinar la fiabilidad en las etapas correspondientes a la eliminación de los ítems defectuosos (que disminuyen la fiabilidad de la escala).

Tabla 68. Resumen de reducción de elementos mediante análisis de fiabilidad (eliminando ítems que restan fiabilidad). Total VSE.

Versión	N ítems de la versión	Media	Varianza	α de Cronbach	Ítems que restan fiabilidad
0	20	3,34	0,164	,831	A3, b2, d4
1	17	3,46	0,186	,855	

El estudio de fiabilidad aporta información fundamental sobre la fiabilidad de la escala al eliminar un ítem, lo cual permite descender al nivel de análisis de ítems, y valorar la conveniencia de eliminar algunos en aras del adecuado funcionamiento de la escala. Para tomar esta decisión a partir de un patrón de funcionamiento sostenido, se han realizado los análisis de fiabilidad para cada subgrupo representativo por las variables contextuales del cuestionario, según se muestra a continuación. Por lo que, una vez vistos los datos anteriormente desarrollados, vamos a proceder al análisis métrico riguroso por variables sociodemográficas para intentar conocer al máximo el funcionamiento de la escala.

Tabla 69. Síntesis de características métricas de la Escala VSE y sub-escalas que la componen para diferentes grupos⁶. Total Escala, N de elementos 20

Grupo	N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza	α de Cronbach	Ítems defectuosos
Mujer	20	3,34	,127	,861	A3, B2, D4
Hombre	20	3,35	,138	,638	A3, B3, D4
Edad 12-13 años	18	3,38	,090	,762	A3, A6, C3, D4,
Edad 14-15 años	20	3,41	,123	,637	A4, D2, D3, D4,
Edad 16-17 años	20	3,26	,131	,898	A3, B2, D4,
Edad 18 o más	18	3,31	,268	,421	B1, B2, C4, C5, D1, D5,
Tipo Público	20	3,33	,121	,837	A3, B2, D4
Tipo Privado	20	3,42	,140	,787	A3, B2, D2, D3, D4
Tanda Matutina	20	3,31	,122	,758	A3, A6, D4
Tanda Verspertina	18	3,35	,199	,790	B1, B2, B3, C3, C5, D4
Tanda Nocturna	19	3,34	,196	,589	C2, C4, D1, D2, D4
Jornada Extendida	20	3,36	,111	,920	B2, C5, C6, D4
Modalidad general	20	3,34	,129	,759	
Modalidad técnico profesional	20	3,36	,111	,922	B2, C6, D4
Zona urbana	20	3,33	,108	,858	A3, B2, D4
Zona urbana marginal	19	3,36	,154	,666	B2, B4, C2, C3, D3, D4
Curso 1º	20	3,42	,111	,637	A3, C2, C3, D1, D4
Curso 2º	20	3,31	,137	,801	A3, B2, D3, D4
Curso 3º	20	3,28	,109	,949	B2, C5, C6
Curso 4º	20	3,35	,199	,712	A3, B2, B3, D4
Labor padre, tutor (Sí)	20	3,36	,122	,826	B2, D4
Labor padre, tutor (No)	20	3,25	,122	,855	A3, A4, A5, B2, D1, D3
Labor madre, tutora (Sí)	20	3,31	,109	,856	A3, B2, D4
Labor madre, tutora (No)	20	3,45	,179	,440	A3, B1, B2, B3, C3, C5, D1, D3, D4
Nivel estudios padre	20	3,32	,127	,810	A3, A6, B2, D3, D4, D6

⁶ Nota: se adopta como criterio para eliminar el ítem que salga en al menos 2/3 de los análisis como defectuosos. En los demás casos, el ítem se mantiene.

(Primarios)					
Nivel estudios padre (Bachillerato)	20	3,40	,136	,663	A3, B2, C3, D4
Nivel estudios padre (Universidad)	20	3,28	,116	,915	B2, D4
Nivel estudios madre (Primarios)	20	3,35	,143	,660	A6, B3, B4, C2, C3, D1, D3
Nivel estudios madre (Bachillerato)	20	3,41	,132	,681	A3, D2, D4
Nivel estudios madre (Universidad)	20	3,28	,118	,892	B2, D4

Tabla 70. Resumen síntesis de características métricas de la Escala VSE y sub-escalas que la componen para diferentes grupos. Total Escala, N de elementos 17

Grupo	A	B	C	D
1 Mujer	A3	B2		D4
2 Hombre	A3	B3		D4
3 Edad 12-13 años	A3, A6		C3	D4
4 Edad 14-15 años	A4			D2,D3,D4
5 Edad 16-17 años	A3	B2		D4
6 Edad 18 o más		B1, B2	C4, C5	D1, D5
7 Tipo Público	A3	B2		D4
8 Tipo Privado	A3	B2		D2, D3, D4
9 Tanda Matutina	A3, A6			D4
10 Tanda Verspertina		B1, B2, B3	C3, C5	D4
11 Tanda Nocturna			C2, C4	D1, D2, D4
12 Jornada Extendida		B2	C5, C6	D4
13 Modalidad general				
14 Modalidad técnico profesional		B2	C6	D4
15 Zona urbana	A3	B2		D4
16 Zona urbana marginal		B2, B4	C2, C3	D3, D4
17 Curso 1°	A3		C2, C3	D1, D4
18 Curso 2°	A3	B2		D3,D4
19 Curso 3°		B2	C5, C6	
20 Curso 4°	A3	B2, B3		D4
26 Labor padre, tutor (Sí)		B2		D4
27 Labor padre, tutor (No)	A3, A4	B2		D1, D3
28 Labor madre, tutora (Sí)	A3	B2		D4
29 Labor madre, tutora (No)	A3	B1, B2, B3	C3, C5	D1, D3, D4
30 Nivel estudios padre (Primarios)	A3, A6	B2		D3, D4, D6
31 Nivel estudios padre (Bachillerato)	A3	B2	C3	D4
32 Nivel estudios padre (Universidad)		B2		D4
33 Nivel estudios madre (Primarios)	A6	B3, B4	C2, C3	D1, D3
34 Nivel estudios madre (Bachillerato)	A3			D2, D4
35 Nivel estudios madre (Universidad)		B2		D4
Eliminar	A3	B2		D4

Cuadro 8. Decisiones métricas consideradas a partir de los resultados métricos.

Ítem	N casos en las q resta la fiab. Alfa menos el ítem	Decisión
A3, B2, D4	+2/3	Finalmente se mantienen todos los ítems para que la validez de constructo no se vea afectada

En el cuadro se ofrecen los ítems que resultan defectuosos en dos tercios de los casos de análisis de fiabilidad, en grupo total y en sub-grupos de la muestra. La decisión que se toma finalmente corresponde al criterio de validez basada en el constructo teórico.

5.3.5 Conclusiones

La escala de Valor Social Subjetivo de la Educación para el alumnado de Secundaria en República Dominicana se trata de una propuesta de escala piloto constituida por 2 ítems abiertos y 20 cerrados; total 22 ítems.

Cuadro 9. Propuesta Escala para estudio piloto sobre VSE-Subjetivo

	DIMENSIÓN A.
A1	¿Hasta qué nivel deseas estudiar?
A2	¿En qué quieres trabajar cuando seas mayor?
A3	Mis padres quieren que trabaje cuanto antes pues hace falta dinero en casa
A4	Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro
A5	Mis padres creen que voy a reprobado
A6	Mis profesores creen que voy a reprobado
	DIMENSIÓN B
B1	Estudiar me ayuda a aprobar
B2	Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo
B3	Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios
B4	Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor
	DIMENSIÓN C
C1	Es importante para mí como persona ir bien en los estudios
C2	En el centro educativo me han ayudado a tener confianza en mí mismo para tomar decisiones
C3	Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo
C4	En el centro educativo me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo
C5	En el centro educativo encuentro amigos/as
C6	En el centro educativo me ayudan a vivir en sociedad
	DIMENSIÓN D
D1	Ser profesor es una profesión muy importante
D2	Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor
D3	La mayor parte de la gente que tiene éxito en la vida es porque sabe ganar dinero, sin haber estudiado
D4	Las personas famosas normalmente no han estudiado nada
D5	Mis padres creen que es más importante ganar dinero que estudiar
D6	Mis amigos no quieren estudiar, pues piensan que estudiar no sirve para nada

Se puede observar la propuesta del cuestionario sobre la escala piloto realizada en el Anexo 4 para realizar el ensayo piloto empírico.

En este caso, después de realizar el estudio piloto sobre el instrumento de evaluación consideramos adecuado realizar una serie de anotaciones para poder continuar de manera adecuada el proceso de investigación propuesto:

1. La escala ha demostrado tener un buen nivel de fiabilidad.
2. La escala ofrece un buen nivel de discriminación de grupos marcados por la puntuación alta, baja y media.
3. Cada una de las escalas es capaz de discriminar de forma significativa los niveles de actitud hacia cada uno de los sub-constructos.
4. No se eliminan ítems, para no romper la estructura teórica base del instrumento.

5.4 Estudio final

El estudio piloto ha permitido confirmar el funcionamiento adecuado de la escala en el proceso de aplicación, y el cumplimiento de requisitos métricos mínimos. Aunque permite identificar elementos a tener en el punto de mira para una posible eliminación, como se ha indicado, en este momento se decide priorizar el respeto al constructo definido, con sus dimensiones y criterios, y no eliminarlos.

Una vez confirmado este funcionamiento adecuado, el Cuestionario fue aplicado de nuevo, a una muestra mucho más amplia, con criterios de representatividad en las dos regiones de estudio consideradas, en lo que se presenta como estudio final. Como se verá, se recogieron datos de 3636 respondientes, número que ya permitió trabajar adecuadamente desde criterios estadísticos de medición, tanto desde la Teoría Clásica de los Tests, como desde el Modelo Rash.

5.4.1 Metodología

En este apartado se enumeran los análisis de propiedades métricas sobre el estudio final. El análisis de propiedades métricas se realiza tanto desde el enfoque de Teoría Clásica del Test (TCT) como desde el Modelo Rasch (Teoría de Respuesta al Ítem, TRI).

En este caso se exponen los resultados relativos al análisis de propiedades métricas sobre el estudio final en relación a la escala del Valor Social Subjetivo de la Educación, aplicada al alumnado de Secundaria en República Dominicana. Ya que, dada la subjetividad y la complejidad de los ítems, es importante comprobar la fiabilidad y validez, así como

considerar diferentes enfoques métricos para mejorar la propuesta de escala final y determinar los puntos a mejorar. Por ello, resulta clave destacar los análisis estadísticos y pruebas evaluativas realizadas. Primeramente explicaremos algunos análisis previos, para más tarde estructurar los análisis realizados por TCT y TRI.

Análisis previos:

1. Estimación muestral para trabajar con una muestra estratificada representativa
2. Análisis descriptivos y de frecuencias para observar los resultados obtenidos
3. Procedimiento de Kruskal-Wallis diferenciando tres grupos de habilidad para observar diferencias entre grupos sobre la puntuación total de la escala
4. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnoff

Análisis basado en la TCT comprende el estudio de:

- Análisis de fiabilidad mediante Alfa de Cronbach
- Pruebas de tendencia central, distribución y variación
- Depuración técnica de ítems defectuosos sobre muestra representativa por subescalas y segmentando por distintas variables
- Contrastes de medias a través de la U de Mann-Whitney y la prueba de Kruskal-Wallis

A su vez, el estudio de acuerdo al Modelo Rasch (TRI), se basa en:

- Estudio de ajuste de estadísticos al modelo Rasch, mediante el cálculo de INFIT, OUTFIT, MNSQ, ZTSTD, RMSE y otros estadísticos de ajuste.
- Estudio de probabilidades de las categorías de respuestas,
- Estudio de puntuaciones de ítems, y
- Estudio de información que aporta la escala (sub-escala, basada en la variable latente).

Asimismo, se han realizado análisis para aportar evidencias de validez en relación al instrumento de evaluación. El contraste entre grupos, definidos por las categorías sobre las variables descriptivas o demográficas del cuestionario, resulta clave para explorar aquellas variables que marcan la diferencia sobre el Valor Social Subjetivo de la Educación. Siendo algo primordial para poder obtener muestras de validez sobre el instrumento de evaluación.

En este sentido, se han realizado análisis de contrastes de medias a través de la U de Mann-Withney para variables con dos grupos y la prueba de Krusall-Wallis para variables con más de dos grupos.

5.4.2 Descripción de la muestra final

A continuación, se presenta la distribución de centros disponibles para adecuar la muestra de estudio a la investigación presente, como se puede observar en las siguientes tablas.

Tabla 71. Relación de centros educativos público del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 06-05.

Centros Educativos	Tanda	Zona	Modalidad horario	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes
1. MANUEL ACEVEDO SERRANO - FE Y ALEGRIA	Matutina y vespertina	Rural	Jornada Escolar Extendida	822	42
2. DON PEPE ALVAREZ	Matutina y vespertina	Urbana	Solo una tanda	1150	44
3. DON PEPE ALVAREZ	Nocturna	Urbana	Solo una tanda	998	40
4. JOSE HORACIO RODRIGUEZ	Matutina y vespertina	Rural	Jornada Escolar Extendida	333	13
5. SAN LUIS GONZAGA	Matutina y vespertina	Rural	Jornada Escolar Extendida	207	25
6. CRUCE DE BARRANCA	Matutina y vespertina	Rural	Jornada Escolar Extendida	501	46
7. RAMONA VALERIO	Nocturna	Rural	Solo una tanda	327	14
8. NUESTRA SEÑORA DE LAS MERCEDES	Matutina y vespertina	Rural	Jornada Escolar Extendida	652	57
9. RANCHITO, EL	Vespertina rural	Rural	Solo una tanda	251	8
10. MONSEÑOR FRANCISCO PANAL RAMIREZ	Matutina y vespertina	Rural	Solo una tanda	397	14
11. RANCHO VIEJO - FEDERICO GARCIA GODOY	Vespertina y nocturna	Rural	Solo una tanda	317	22
12. ANA SILVIA JIMENEZ DE CASTRO - JIMA ABAJO	Matutina y vespertina	Rural	Solo una tanda	378	15
13. REVERENDO ANDRES AMENGUAL FE Y ALEGRIA	Matutino y vespertino	Rural	Solo una tanda	305	18
14. JUANA FERNANDEZ	Nocturno	Rural	Solo una tanda	136	9
15. JUAN RODRIGUEZ	Matutino y vespertino	Rural	Jornada Escolar Extendida	288	31

Tabla 72. Relación de centros educativos público del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional, Distrito Educativo 06-05

Centros Educativos	Tanda	Zona	Modalidad horario	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes
1. LICEO TECNICO ARZOBISPO JUAN ANT. FLORES	Matutina y vespertina	Rural	Jornada Escolar Extendida	438	20
2. LICEO TECNICO MANUEL ACEVEDO SERRANO FE Y ALEGRIA, CUTUPU	Matutina y vespertina	Rural	Jornada Escolar Extendida	822	42

Tabla 73. Relación centros educativos sector privado, Nivel Secundario Distrito 06-05

Centros Educativos	Tanda	Zona	Modalidad horario	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes
1. INMACULA CONCEPCION	Matutina	Urbana	General	984	33
2. AGUSTINIANO	Matutina	Urbana	General	801	32
3. VEGA NUEVA	Matutina y vespertina	Urbana	General	211	11
4. CARDENAL SANCHA	Matutina	Urbana	General	428	12
5. EUGENIO M. DE HOSTOS	Matutina	Urbana	General	1377	44
6. SANTOS TOMAS DE AQUINO	Matutina	Urbana	Técnico profesional	386	22
7. EXPERIMENTAL UNPHU	Matutina	Urbana	Técnico profesional	242	18

Tabla 74. Relación de Centros Educativos Públicos del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 10-03

Centros Educativos	Tanda	Zona	Modalidad horario	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes
1. LICEO SANTO TOMAS DE AQUINO	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	522	20
2. FABIO AMABLE MOTA	Matutina	Urbana marginal	Jornada Escolar Extendida	1377	57
3. FABIO AMABLE MOTA	Vespertina	Urbano marginal	Jornada extendida	1377	57
4. JOSE MARIA TRAVIESO SOTO	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	281	15
5. PUERTO RICO	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	533	11
6. RAMON EMILIO JIMENEZ	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	979	31
7. RAMON EMILIO JIMENEZ	Vespertina	Urbana marginal	Solo una tanda	1239	34
8. RAMON EMILIO JIMENEZ	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	575	29
9. DOMINGO MORENO JIMENEZ	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	423	12
10. SEBASTIAN LEMBA - GUERRA	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	230	10
11. TOMAS ALMONTE POLANCO	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	388	13
12. JOSE JOAQUIN PEREZ "EL BONITO"	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	488	11
13. COLOMBINA CANARIO	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	430	17
14. PEDRO MIR	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	420	7
15. PEDRO MIR	Vespertina	Urbana marginal	Solo una tanda	306	14
16. MARIO AMADOR ALVAREZ	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	790	21
17. CARLIXTA ESTELA REYES PAULINO	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	625	9
18. CARLIXTA ESTELA REYES PAULINO	Vespertina	Urbana marginal	Solo una tanda	650	19
19. OSVALDO BAZIL LEYBA - EL ALMIRANTE	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	648	15

Tabla 75. Relación de Centros Educativos Públicos del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional Distrito Educativo 10-03

Centros Educativos	Tanda	Zona	Modalidad horario	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes
1-INSTITUTO POLITECNICO VIRGEN DE LA ALTAGRACIA	Matutina-vespertina	Urbana-marginal	Jornada Escolar Extendida	367	35
2- INSTITUTO POLITECNICO MATA DE PALMA	Matutina-vespertina	Urbana-marginal	Jornada Escolar Extendida	540	26
3- INSTITUTO POLITECNICO COLOMBINA CANARIO.	Matutina-vespertina	Urbana-marginal	Jornada Escolar Extendida	872	27
4- POLITECNICO MADRE LAURA, GUERRA	Matutina-vespertina	Urbana-marginal	Jornada Escolar Extendida	410	13
5 INSTITUTO POLITECNICO FABIO AMABLE MOTA	Matutina-vespertina	Urbana-marginal	Jornada Escolar Extendida	454	65

Tabla 76. Relación de Centros Educativos Privados del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 10-03

Centros Educativos	Tanda	Zona	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes
1- SAN SANTIAGO	Matutina	Urbana-marginal	130	05
2- AMAPOLA	Matutina	Urbana-marginal	108	05
3- ADVENTISTA JOSEFINA WRIGHT	Matutina	Urbana marginal	163	05
4- MANUEL DE JESUS GALVAN	Matutina	Urbana-marginal	166	04
5- NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO DE FATIMA	Matutina	Urbana-marginal	125	08
6- SALOME UREÑA	Matutina	Urbana-marginal	252	05
7- PARROQUIAL SANTA CECILIA	Matutina	Urbana-marginal	73	05
8- SIGLO XXI	Matutina	Urbana-marginal	108	09
9- VICTOR MANUEL	Matutina	Urbana-marginal	100	06
10- MANUEL UBALDO GOMEZ	Matutina	Urbana-marginal	175	03
11- QUIJOTE, EL	Matutina	Urbana-marginal	65	03
12- FE, LA	Matutina	Urbana-marginal	89	06
13- MARANATHA DE DOÑA GLADYS	Matutina	Urbana-marginal	264	08
14-ALEGRIA DE LA INFANCIA CADI	Matutina	Urbana-marginal	19	03
15- MAJAC MONTESSORI (MI CORRALITO)	Matutina	Urbana-marginal	48	03
16- ANTONIO ESPINAL	Matutina	Urbana-marginal	67	05
17- ESTUDIOS GENERALES Y SERVICIOS, CEGES	Matutina	Urbana-marginal	98	06
18- COLEGIO CELINA	Matutina	Urbana-marginal	162	07
19- CENTRO DE ENSEÑANZA CRISTIANO EL CIELO	Matutina	Urbana-marginal	30	03
20- CENTRO DE ESTUDIOS IATG	Matutina	Urbana-marginal	92	05

Tabla 77. Relación de Centros Educativos Privados del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional, Distrito Educativo 10-03

Centros Educativos	Tanda	Zona	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes
1- MARANATHA DE DOÑA GLADYS	Matutina y vespertina	Urbana-marginal	270	07
2- MAYAJE - TÉCNICO PROFESIONAL	Matutina y vespertina	Urbana-marginal	175	06

5.4.2.1 Muestreo en República Dominicana

A continuación, en relación al número de centros propuestos por distritos, se indica el sistema de muestreo estratificado que se llevará a cabo en el ensayo empírico con la propuesta de cuestionario sobre la escala de Valor Social Subjetivo de la Educación.

Tabla 78. Distrito Educativo 06-05: relación de centros para definición de muestra estudio con estudiantes de Secundaria

Centros	Modalidad General			Modalidad Técnico Profesional		
	Rural	Urbano	Urbano-marginal	Rural	Urbano	Urbano-marginal
Matutino- vespertino	10= 4134 (352) (822, 333, 207, 501, 652, 251, 397, 378, 305, 288)	01=1150 (289)	-	02= 1260 (295) (438, 822)	-	-
Nocturno	03= 780 (258) (327, 317, 136)	01=998 (278)	-	-	-	-
Centros	Modalidad General			Modalidad Técnico Profesional		
Privado	Rural	Urbano	Urbano-marginal	Rural	Urbano	Urbano – marginal
Matutino- vespertino	-	05= 3801 (349) (984, 428, 801, 1377, 211)	-	-	02= 628 (239) (386, 242)	-
Nocturno	-	-	-	-	-	-

Tabla 79. Distrito Educativo 10-03: relación de centros para definición de muestra estudio con estudiantes de Secundaria

Centros	Modalidad General			Modalidad Técnico Profesional		
	Rural	Urbano	Urbano-marginal	Rural	Urbano	Urbano-marginal
Matutino- vespertino		-	11=8708 (368) (522, 1377, 1377, 979, 1239, 423, 420, 306, 790, 625, 650)	-	-	05= 2643 (336) (367, 540, 872, 410, 454)
Nocturno			08= 3573 (347) (281, 533, 575, 230, 388, 488, 430, 648)	-	-	-
Centros	Modalidad General			Modalidad Técnico Profesional		
Privado	Rural	Urbano	Urbano-marginal	Rural	Urbano	Urbano-marginal
Matutino- vespertino		-	20= 1837 (318) (130, 108, 163, 166, 125, 252, 73, 108, 100, 175, 65, 89, 264, 19)	-	-	02= 445 (207) (270, 175)
Nocturno		-		-	-	-

Cuadro 10. Cálculo tamaño muestral

¿Qué porcentaje de error quiere aceptar? 5% es lo más común	<input type="text" value="5"/> %	Es el monto de error que usted puede tolerar. Una manera de verlo es pensar en las encuestas de opinión, este porcentaje se refiere al margen de error que el resultado que obtenga debería tener, mientras más bajo por cierto es mejor y más exacto.
¿Qué nivel de confianza desea? Las elecciones comunes son 90%, 95%, o 99%	<input type="text" value="95"/> %	El nivel de confianza es el monto de incertidumbre que usted está dispuesto a tolerar. Por lo tanto mientras mayor sea el nivel de certeza más alto deberá ser este número, por ejemplo 99%, y por tanto más alta será la muestra requerida
¿Cuál es el tamaño de la población? Si no lo sabe use 20.000	<input type="text"/>	¿Cuál es la población a la que desea testear? El tamaño de la muestra no se altera significativamente para poblaciones mayores de 20,000.
¿Cuál es la distribución de las respuestas? La elección más conservadora es 50%	<input type="text" value="50"/> %	Este es un término estadístico un poco más sofisticado, si no lo conoce use siempre 50% que es el que provee una muestra más exacta.
La muestra recomendada es de	0	Este es el monto mínimo de personas a testear para obtener una muestra con el nivel de confianza deseada y el nivel de error deseado. Abajo se entregan escenarios alternativos para su comparación

Con este sistema de estimación se han calculado los tamaños muestrales para los grupos establecidos en función de los estratos: (1) Modalidad, (2) Localidad, (3) Turno y (4) Tipo. Con lo que se consigue un nivel de generalización muy elevado en todos ellos. Se ha previsto la mortalidad experimental, incrementando el N general de cada grupo en un 3%. Para atender

el N muestral correspondiente a cada estrato, presentado en las tablas anteriores en color rojo, se elige en cada caso por criterio de accesibilidad el/los centros que van a participar en la aplicación de la prueba. Con el fin de que no se den grupos anidados, en los centros educativos en que existe más de un grupo de un mismo nivel, se ha previsto que se recoja la muestra de manera repartida entre los grupos; en ese caso, la selección será totalmente aleatoria, pudiéndose realizar la elección de estudiantes a encuestar eligiendo al azar por n° de estudiante en el aula, con el fin de que no queden concentrados en grupos en los que prime una característica, por ejemplo, alumnos de alto o bajo rendimiento, buena o mala conducta, etc.

Por lo tanto, las tablas que se presentan a continuación visualizan los centros educativos donde se aplicarán los cuestionarios a estudiantes del Nivel Secundario de la educación dominicana, así como la muestra de estudiantes que se tomó en cada uno de ellos. De la suma total de centros educativos en los dos distritos involucrados en este estudio (población de 69 centros), se toma una muestra proporcional de los mismos que suma 42 centros educativos, de donde se extraerá la muestra de estudiantes requerida.

A continuación se presenta la selección de la muestra con la que se aplicará el cuestionario en muestra final de acuerdo a los diferentes distritos y tipos de centros.

Tabla 79 b. Relación de centros educativos público del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 06-05⁷

<i>Centros Educativos</i>	Tanda	Zona	Modalidad horario	Cantidad de alumnos	Muestra tomada
1. DON PEPE ALVAREZ	Matutina y vespertina	Urbana	Solo una tanda	1150	289
2. DON PEPE ALVAREZ	Vespertino	Urbana	Solo una tanda	952	278
3. CRUCE DE BARRANCA	<i>Matutina y vespertina</i>	Rural	Jornada Escolar Extendida	501	72
4. MONSEÑOR FRANCISCO PANAL RAMIREZ	<i>Matutina y vespertina</i>	<i>Rural</i>	<i>Solo una tanda</i>	397	70
5. NUESTRA SEÑORA DE LAS MERCEDES	<i>Matutina y vespertina</i>	<i>Rural</i>	Jornada Escolar Extendida	652	70
6. RANCHITO, EL	<i>Vespertina rural</i>	<i>Rural</i>	<i>Solo una tanda</i>	251	70
7. JUAN RODRIGUEZ	<i>Matutino y vespertino</i>	<i>Rural</i>	<i>Jornada Escolar</i>	288	70

⁷ Con relación al Distrito Educativo 06-05, La Vega, donde el único centro educativo urbano nocturno fue disuelto días previos a la toma de la muestra y un número significativo de estudiantes de este centro pasó a la tanda vespertina del mismo, además, de que su ubicación tiene un alcance municipal, se sustituyó el nocturno disuelto por el vespertino y así contar con dos centros de la zona urbana en este Distrito Educativo.

			<i>Extendida</i>		
8. RAMONA VALERIO	<i>Nocturna</i>	<i>Rural</i>	<i>Solo una tanda</i>	327	86
9. RANCHO VIEJO - FEDERICO GARCIA GODOY	<i>Nocturna</i>	<i>Rural</i>	<i>Solo una tanda</i>	317	86
10. JUANA FERNANDEZ	<i>Nocturno</i>	<i>Rural</i>	<i>Solo una tanda</i>	136	86

Tabla 79c. Relación de centros educativos público del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional, Distrito Educativo 06-05

Centros Educativos	Tanda	Zona	Modalidad horario	Cantidad de alumnos	Muestra tomada
1. LICEO TECNICO ARZOBISPO JUAN ANT. FLORES	Matutina - vespertina	Rural	Jornada Escolar Extendida	438	147
2. LICEO TECNICO MANUEL ACEVEDO SERRANO FE Y ALEGRIA, CUTUPU	Matutina - vespertina	Rural	Jornada Escolar Extendida	822	148
total				1472	

Tabla 79d. Relación centros educativos sector privado, Nivel Secundario Distrito 06-05

Centros educativos	Tanda	Zona	Modalidad	Cantidad de alumnos	Muestra tomada
1. INMACULA CONCEPCION	Matutina	Urbana	General	984	116
2. AGUSTINIANO	Matutina	Urbana	General	801	116
3. EUGENIO M. DE HOSTOS	Matutina	Urbana	General	1377	117
4. SANTOS TOMAS DE AQUINO	Matutina	Urbana	Técnico profesional	386	119
5. EXPERIMENTAL UNPHU	Matutina	Urbana	Técnico profesional	242	120

Por lo que, el total de estudiantes en la muestra tomada en el sector público en este distrito es de 1472, y de 588 en el sector privado. Por tanto, el total de estudiantes en la muestra tomada en el distrito educativo 06-05 es de 2060.

Tabla 79e. Relación de Centros Educativos Públicos del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 10-03

Centros Educativos	Tanda	Zona	Modalidad horario	Cantidad de alumnos	Muestra tomada
1. FABIO AMABLE MOTA	Matutina-	Urbana marginal	Jornada Escolar Extendida	1377	63
2. RAMON EMILIO JIMENEZ	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	979	61
3. PEDRO MIR	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	420	61
4. MARIO AMADOR ALVAREZ	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	790	61
5. CARLIXTA ESTELA REYES PAULINO	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	625	61
6. CARLIXTA ESTELA REYES PAULINO	Vespertina	Urbana marginal	Solo una tanda	650	61
7. PUERTO RICO	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	533	86

8. RAMON EMILIO JIMENEZ	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	575	87
9. DOMINGO MORENO JIMENEZ	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	423	87
10. COLOMBINA CANARIO	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	430	87

Tabla 79f. Relación de Centros Educativos Públicos del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional, Distrito Educativo 10-03

Centros Educativos	Tanda	Zona	Modalidad horario	Cantidad de alumnos	Muestra tomada
1-INSTITUTO POLITECNICO VIRGEN DE LA ALTAGRACIA	Matutina- vespertina	Urbana- marginal	Jornada Escolar Extendida	367	112
2- INSTITUTO POLITECNICO COLOMBINA CANARIO.	Matutina- vespertina	Urbana- marginal	Jornada Escolar Extendida	872	112
3 INSTITUTO POLITECNICO FABIO AMABLE MOTA	Matutina- vespertina	Urbana- marginal	Jornada Escolar Extendida	454	112

Tabla 79g. Relación de Centros Educativos Privados del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 10-03

<i>Centros Educativos</i>	Tanda	Zona	Cantidad de alumnos	Muestra tomada
1- SAN SANTIAGO	Matutina	Urbana-marginal	130	32
2- AMAPOLA	Matutina	Urbana-marginal	108	32
3- MANUEL DE JESUS GALVAN	Matutina	Urbana-marginal	166	32
4- NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO DE FATIMA	Matutina	Urbana-marginal	125	32
5- SALOME UREÑA	Matutina	Urbana-marginal	252	32
6- SIGLO XXI	Matutina	Urbana-marginal	108	31
7- VICTOR MANUEL	Matutina	Urbana-marginal	100	32
8- MANUEL UBALDO GOMEZ	Matutina	Urbana-marginal	175	32
9- ESTUDIOS GENERALES Y SERVICIOS, CEGES	Matutina	Urbana-marginal	98	31
10- COLEGIO CELINA	Matutina	Urbana-marginal	162	32

Tabla 79h. Relación de Centros Educativos Privados del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional, Distrito Educativo 10-03

Centros Educativos	Tanda	Zona	Cantidad alumnos	Muestra tomada
1- MARANATHA DE DOÑA GLADYS	Matutina y vespertina	Urbana- marginal	270	104
2- MAYAJE - Técnico Profesional	<i>Matutina y vespertina</i>	Urbana- marginal	175	103

Por lo que, el total de estudiantes en la muestra tomada en el sector público en este distrito es de 1051, y de 525 en el sector privado. Por tanto, el total de estudiantes en la muestra tomada en el distrito educativo 10-03 es de 1576.

Tabla 79i. Cantidad de centros y muestra según variables centros educativos distritos educativos 06-05, la vega y 10-03, santo domingo.

Público Modalidad General		
Centros variables	Cantidad c	Cantidad muestra
Urbano matutina-vespertina	2	567
Urbano marginal matutina-vespertina	6	368
Rural matutina-vespertina, solo una tanda	5	352
Rural matutina-vespertina Jornada Escolar Extendida.	3*	
Rural nocturna	3	258
Urbano marginal nocturna	4	347
Público Modalidad Técnico Profesional		
Centros variables	Cantidad c	Cantidad muestra
Rural Técnico Profesional matutina-vespertina, Jornada Escolar Extendida.	2	295
Urbano marginal Técnico Profesional matutina-vespertina, Jornada Escolar Ext	3	336
Privado Modalidad General		
Centros variables	Cantidad c	Cantidad muestra
Urbana matutina-vespertina	3	349
Urbana marginal matutina-vespertina	10	318
Privado Modalidad Técnico Profesional		
Centros variables	Cantidad c	Cantidad muestra
Urbana Técnico Profesional matutina- Vespertina.	2	239
Urbana marginal Técnico Profesional matutina- Vespertina.	2	207

*Jornada Escolar Extendida no está sumada como tal. Sol se visualiza para fines de análisis, está sumada en los centros de su modalidad correspondiente. (General o Técnico Profesional).

Con todo ello, el total de estudiantes en la muestra tomada en el sector público entre los dos distritos es de 2523, y de 1113 en el sector privado. Por tanto, el total de estudiantes en la muestra final entre los dos distritos es de 3636.

5.4.2.2 Características de la muestra

La muestra con la que se ha trabajado para el estudio final se muestra a continuación en distribución a diferentes variables de interés socio-demográfico.

Tabla 80. Frecuencias estudio empírico por distrito educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Distrito 10-03, Santo Domingo	1576	43,3	43,3	43,3
	Distrito 06-05, La Vega	2060	56,7	56,7	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

La distribución de frecuencias según distrito educativo en la tabla 80 muestra mayor población estudiantil participante en el presente estudio en el distrito 06-05 con un porcentaje de 56,7.

Tabla 81. Frecuencias estudio empírico por zona

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Urbana	1155	31,8	31,8	31,8
	Urbano marginal	1576	43,3	43,3	75,1
	Rural	905	24,9	24,9	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

La población estudiantil más alta que participa como sujeto de esta búsqueda está ubicada en la zona urbano marginal, con 43,3 por ciento; seguida de la urbana con 31,8 por ciento.

Tabla 82. Frecuencias estudio empírico por modalidades (General y Técnico Profesional)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Fabio Amable Mota	63	1,7	1,7	1,7
	Puerto Rico	86	2,4	2,4	4,1
	Ramón Emilio Jiménez (M)	61	1,7	1,7	5,8
	Ramón Emilio Jiménez (N)	87	2,4	2,4	8,2
	Domingo Moreno Jiménez	87	2,4	2,4	10,6
	Colombina Canario (N)	87	2,4	2,4	13,0
	Colegio Técnico Profesional MAYAJE	100	2,8	2,8	15,7
	Pedro Mir (M)	61	1,7	1,7	17,4
	Mario Amador Álvarez	61	1,7	1,7	19,1
	Carlíxta Estela Reyes Paulino (M)	61	1,7	1,7	20,7
	Carlíxta Estela Reyes Paulino (V)	61	1,7	1,7	22,4
	Politécnico Virgen de la Altagracia	112	3,1	3,1	25,5
	Politécnico Colombina Canario	112	3,1	3,1	28,6
	Politécnico Fabio Amable Mota	112	3,1	3,1	31,7
	San Santiago	32	,9	,9	32,5
	Amapola	32	,9	,9	33,4
	Manuel de Jesús Galván	32	,9	,9	34,3
	Nuestra Sra. del Rosario de Fátima	32	,9	,9	35,2
	Salomé Ureña	32	,9	,9	36,1
	Siglo XXI	31	,9	,9	36,9
	Victor Manuel	32	,9	,9	37,8
	Manuel Ubaldo Gómez	32	,9	,9	38,7
	Maranatha de Doña Gladys	107	2,9	2,9	41,6
	Estudios Generales y Servicios SEGES	31	,9	,9	42,5
	Colegio Celina	32	,9	,9	43,3
	Liceo Don Pepe Álvarez (M)	289	7,9	7,9	51,3
	Liceo Don Pepe Álvarez (V)	278	7,6	7,6	58,9
	Liceo Cruce de Barranca	72	2,0	2,0	60,9
	Liceo Nuestra Señora de las Mercedes	70	1,9	1,9	62,8
	Liceo Ramona Valerio	86	2,4	2,4	65,2
	Liceo Federico García Godoy	86	2,4	2,4	67,6
	Liceo Técnico Manuel Acevedo Serrano	148	4,1	4,1	71,6
	Liceo Arzobispo Juan Antonio Flores	147	4,0	4,0	75,7
	Liceo El Ranchito	70	1,9	1,9	77,6
	Liceo Monseñor Francisco Panal	70	1,9	1,9	79,5
	Liceo Juan Rodríguez JEE	70	1,9	1,9	81,5
	Colegio Inmaculada Concepción	116	3,2	3,2	84,7
	Colegio Agustiniano	116	3,2	3,2	87,8
	Colegio Eugenio María de Hostos	117	3,2	3,2	91,1
	Colegio Santos Tomas de Aquino	119	3,3	3,3	94,3
	Colegio Experimental UNPHU	120	3,3	3,3	97,6
	Juana Fernández	86	2,4	2,4	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

De la relación de centros educativos que integran la muestra de la presente investigación, corresponde a los centros de modalidad General el mayor puntaje de participación estudiantil, siendo el Liceo don Pepe Álvarez, tanto en jornada vespertina (7,9%) como matutina (7.6% de la muestra).

Tabla 83. Frecuencias estudio empírico por tipo de centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Público	2523	69,4	69,4	69,4
	Privado	1113	30,6	30,6	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

El tipo de centros con más alta proporción corresponde al sector público, que refleja 69,4 por ciento. Esta proporción guarda relación con la realidad contextual actual, que presenta mayor cantidad de centros educativos del Nivel Secundario en el sector público.

Tabla 84. Frecuencias estudio empírico por modalidad de centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	General	2559	70,4	70,4	70,4
	Técnico Profesional	1077	29,6	29,6	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

La Modalidad General de la educación se define en el presente estudio con mayor porcentaje que la educación Técnico-profesional; evidencia que se corresponde con las estadísticas actuales de ambas modalidades de la educación en República Dominicana.

Tabla 85. Frecuencias estudio empírico por tanda de centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Matutina	1758	48,3	48,3	48,3
	Vespertina	409	11,2	11,2	59,6
	Nocturna	605	16,6	16,6	76,2
	Jornada escolar extendida	864	23,8	23,8	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Este estudio confirma el hecho de que la tanda matutina es la que registra mayor cantidad de estudiantes en la educación dominicana; seguida de la jornada escolar extendida. Así se puede apreciar en la tabla que antecede.

Tabla 86. Frecuencias estudio empírico por sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mujer	2178	59,9	59,9	59,9
	Hombre	1458	40,1	40,1	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Otro renglón de la presente búsqueda es el sexo de las, los participantes, en la que las mujeres son las que lideran, como se puede observar en la tabla arriba indicada; con un porcentaje válido de 59,9 por ciento.

Tabla 87. Frecuencias estudio empírico por edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Menos de 12 años	2	,1	,1	,1
	12 años	11	,3	,3	,4
	13 años	112	3,1	3,1	3,4
	14 años	524	14,4	14,4	17,8
	15 años	800	22,0	22,0	39,9
	16 años	890	24,5	24,5	64,3
	17 años	777	21,4	21,4	85,7
	18 años	304	8,4	8,4	94,1
	más de 18 años	216	5,9	5,9	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Se puede observar en la tabla 87, que los rangos de edad con mayor frecuencia válida, corresponde a los 16 años de edad con un por ciento de 24,5; seguido de las, los de 15 años que reflejan un 22,0 por ciento y, las, los pertenecientes a la edad de 15 años que muestra un 21,4 por ciento

Tabla 88. Frecuencias estudio empírico por curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1ro	820	22,6	22,6	22,6
	2do	919	25,3	25,3	47,8
	3ro	1011	27,8	27,8	75,6
	4to	886	24,4	24,4	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

La mayor cantidad de estudiantes que participan de este estudio, pertenecen al tercer grado del Nivel Secundario de la educación dominicana como se puede mirar en la anterior tabla, que evidencia un 27,8 por ciento. Le siguen segundo y cuarto grados con los restantes mayores porcentajes respectivamente.

Tabla 89. Frecuencias estudio empírico por labor padre o tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	3317	91,2	91,2	91,2
	No	319	8,8	8,8	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla 90. Frecuencias estudio empírico por labor madre o tutora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	2547	70,0	70,0	70,0
	No	1089	30,0	30,0	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Las tablas 89 y 90 muestran que los padres o tutores participan en mayor proporción de tareas laborales que las madres o tutoras.

Tabla 91. Frecuencias estudio empírico por nivel estudio padre o tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primaria	730	20,1	20,1	20,1
	Bachillerato	1787	49,1	49,1	69,2
	Universitario	1119	30,8	30,8	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla 92. Frecuencias estudio empírico por nivel estudio madre o tutora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primario	675	18,6	18,6	18,6
	Bachillerato	1694	46,6	46,6	65,2
	Universitario	1267	34,8	34,8	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Como reflejan las tablas 91 y 92, las madres o tutoras aparecen con un nivel educativo más elevado que el de los padres o tutores. Se evidencia como porcentaje válido a favor de las madres o tutoras un 34,8 por ciento equivalente al nivel universitario, de frente al 30,8 por ciento. En este sentido, en atención a los datos de contexto que presenta el informe estadístico del Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014), registrando una tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más de 9.5% para los hombres y 8.7% en las mujeres. La respuesta emitida por las y los estudiantes ante el ítem nivel de estudio del padre o tutor, madre o tutora en cuanto a estudios primarios, estaría englobando las familias que aún no disponen de los niveles mínimos de alfabetización inicial, es decir sin estudios.

5.4.3 Resultados del estudio final

5.4.3.1 Análisis descriptivos

Los resultados del estudio final se presentan por orden de las sub-escalas (de A a la D), y dentro de éstas se presentan antes las variables abiertas, seguidas por las variables con respuestas en formato escala Likert.

En primer lugar se presentan los resultados en relación a las preguntas de respuesta abierta.

Tabla 93. Frecuencias ítem A1. ¿Hasta qué nivel deseas estudiar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bachillerato	42	1,2	1,2	1,2
	Técnico Profesional	834	22,9	22,9	24,1
	Universitario	2644	72,7	72,7	96,8
	No sé	116	3,2	3,2	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

El 72,7 por ciento de los estudiantes pertenecientes al grupo final desean alcanzar el nivel universitario de la educación, tal y como se aprecia en la tabla 93.

Tabla 94. Frecuencias ítem A2. ¿En qué quieres trabajar cuando seas mayor?

Tipo	Profesión	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Construcción, ingeniería industrial o civil	Empresa Constructora	4	0,1	0,1
	Arquitectura	136	3,7	3,7
	Ingeniería Civil	115	3,2	3,2
	Electricidad Industrial	1	0	0
	Mecánica Industrial	9	0,2	0,2
	Diseño Industrial	1	0	0
	Mecánica de avión	3	0,1	0,1
	Ingeniería Naval	1	0	0
	Aeronáutica Civil	3	0,1	0,1
	Ingeniero Automotriz	17	0,5	0,5
	Electricidad Automotriz	2	0,1	0,1
	Ingeniero en Electricidad	5	0,1	0,1
	Ingeniería en electromecánica	3	0,1	0,1
	Diseño de Interiores	3	0,1	0,1
Educación, psicología, medicina y farmacéutica	Educación	208	5,7	5,7
	Psicología Educativa	7	0,2	0,2
	Psicología Clínica	74	2	2
	Neurociencia Cognitivas	1	0	0
	Cirugía Plástica	14	0,4	0,4
	Odontología	88	2,4	2,4
	Dermatología	6	0,2	0,2
	Psicología Industrial	11	0,3	0,3
	Psiquiatría	1	0	0
	Ginecología	1	0	0
	Médico Anestesiólogo	3	0,1	0,1
	Patología Forense	34	0,9	0,9
	Visitador a Médico	7	0,2	0,2

	Pediatría	129	3,5	3,5
	Bioanalista	37	1	1
	Medicina	544	15	15
	Farmacéutica	9	0,2	0,2
	Enfermería	39	1,1	1,1
	Locución	1	0	0
Informática, comunicación	Ingeniería en Informática	151	4,2	4,2
	Informática	1	0	0
	Administración	85	2,3	2,3
	Secretariado Ejecutivo	8	0,2	0,2
	Mecánica Automotriz	13	0,4	0,4
	Técnico en Informática	10	0,3	0,3
	Telemática	10	0,3	0,3
	Comunicación Social	44	1,2	1,2
Ciencias políticas, defensa	Ciencias Políticas	7	0,2	0,2
	Derecho	165	4,5	4,5
	Policía	15	0,4	0,4
	FBI	2	0,1	0,1
	Militar FFAA	31	0,9	0,9
	Bombero	1	0	0
	Dirección Nacional Control Drogas	1	0	0
	En un submarino	1	0	0
Idiomas, relaciones internacionales	Traductor de Idiomas	1	0	0
	Lenguas modernas	14	0,4	0,4
	Relaciones Internacionales	7	0,2	0,2
	Turismo	86	2,4	2,4
	Derechos Humanos	1	0	0
Comercio, finanzas	Banco Comercial	67	1,8	1,8
	Economía	11	0,3	0,3
	Contabilidad	208	5,7	5,7
	Gestión Financiera	4	0,1	0,1
	Empresario	57	1,6	1,6
	En una Empresa	124	3,4	3,4
	Mercatrónica	3	0,1	0,1
	Comercio/ Empresario	21	0,6	0,6
	Mercadeo	17	0,5	0,5
Negocios Internacionales	12	0,3	0,3	
Ingenierías técnicas	Ingeniería	102	2,8	2,8
	Ingeniero Industrial	75	2,1	2,1
	Robótica	1	0	0
	Técnico Industrial	2	0,1	0,1
	Técnico Electricista	3	0,1	0,1
	Electromecánica	4	0,1	0,1
	Técnico en Electrónica	3	0,1	0,1
	Técnico en Mecánica	2	0,1	0,1
	Técnico Profesional	5	0,1	0,1
	Ingeniería Química	6	0,2	0,2
Química, biología y tecnología	Ingeniero Agrónomo	5	0,1	0,1
	Bióloga Marina	1	0	0
	Agrónomo	19	0,5	0,5
	Biotecnología	1	0	0
	Técnico en Química Molecular	1	0	0
	Veterinario	12	0,3	0,3
	Etnología	1	0	0
	Antropología	1	0	0
	Biólogo	3	0,1	0,1
	Agrimensura	7	0,2	0,2
	Agricultura	6	0,2	0,2
Profesiones populares	Sacerdote	4	0,1	0,1
	Piloto	25	0,7	0,7

	Chef	13	0,4	0,4
	Digitador	1	0	0
	Imprenta	1	0	0
	Fotografía	2	0,1	0,1
	Danza	4	0,1	0,1
	Escritor	4	0,1	0,1
	Pelotero/ Futbolista	38	1	1
	Futbolista	1	0	0
	Deportista	2	0,1	0,1
	Controlador de Tráfico Aéreo	6	0,2	0,2
	Corredor F1	1	0	0
	Maestro Constructor	3	0,1	0,1
	Dibujante	1	0	0
	Editora	2	0,1	0,1
Profesiones populares relacionados con los media	Artes	7	0,2	0,2
	Creador de Juegos	2	0,1	0,1
	Músico Profesional	3	0,1	0,1
	Presentador Televisión	13	0,4	0,4
	Actuación	13	0,4	0,4
	Productor Cinematográfico	1	0	0
	Taller Auto Sonido	1	0	0
	Modelaje de Modas	5	0,1	0,1
	Diseño de Moda	12	0,3	0,3
	Diseño	1	0	0
	Cantante	8	0,2	0,2
	Diseño Gráfico	14	0,4	0,4
	Publicidad	12	0,3	0,3
	Productor Musical	2	0,1	0,1
	Profesiones sin una preparación específica	Cuidar Niños	1	0
Limpia Vidrio		1	0	0
Chofer		2	0,1	0,1
Transporte de Alimentos		1	0	0
Limpiabotas		1	0	0
Cajero Bancario		6	0,2	0,2
Estilista		17	0,5	0,5
Peluquería		2	0,1	0,1
Masajista		2	0,1	0,1
Herrería		1	0	0
En una tienda		2	0,1	0,1
Baloncesto		3	0,1	0,1
Secretaria		25	0,7	0,7
Cajera Computarizada		2	0,1	0,1
Supermercado		3	0,1	0,1
Sonografista		1	0	0
Servicio al Cliente Telefónico		11	0,3	0,3
Azafata	32	0,9	0,9	
Profesiones antisociales	Narcotraficante	1	0	0
	Distribuidor de drogas	3	0,1	0,1
	Prostitución	1	0	0
	No sé	361	9,9	9,9
Total		3636	100,0	100,0

De este listado de preferencias diversas expresada por los participantes de esta investigación respecto al ítem: ¿En qué quieres trabajar cuando seas mayor? El 15,0 por ciento se inclina por la medicina, el 9,9 por ciento manifiesta no saber dónde quieres trabajar cuando sea mayor, seguido de contabilidad y educación que puntúan ambas el mismo porcentaje, 5,7. El 4,5 por ciento se muestra favorable por el derecho, seguido de ingenieros en informática con

un puntaje de 4,2. Las otras restantes posibles opciones puntúan por debajo de las aquí descritas.

En una agrupación por la afinidad de las profesiones, según una clasificación propia, podemos determinar que la categoría de profesiones “Educación, Medicina, Farmacéutica y Psicología” es la que aglomera la mayoría de las preferencias de los alumnos y alumnas, sumando en total 1214 respuestas, lo cual es un tercio de los respondientes.

A partir de los resultados del estudio final realizado, en segundo lugar podemos observar las valoraciones para cada ítem de respuesta cerrada por dimensiones. Cabe destacar que, la escala de respuesta se distribuye desde 1 Totalmente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 De acuerdo hasta 4 Totalmente de acuerdo.

Dimensión A. Expectativas y metas educativas.

La dimensión A está conformada por cuatro afirmaciones formuladas en sentido contrario al constructo global. Es decir, los resultados bajos que encontramos nos muestran una buena tendencia de valoraciones hacia los propios ítems.

Gráfico 29. Frecuencias de distribución de las respuestas. Sub-dimensión A.

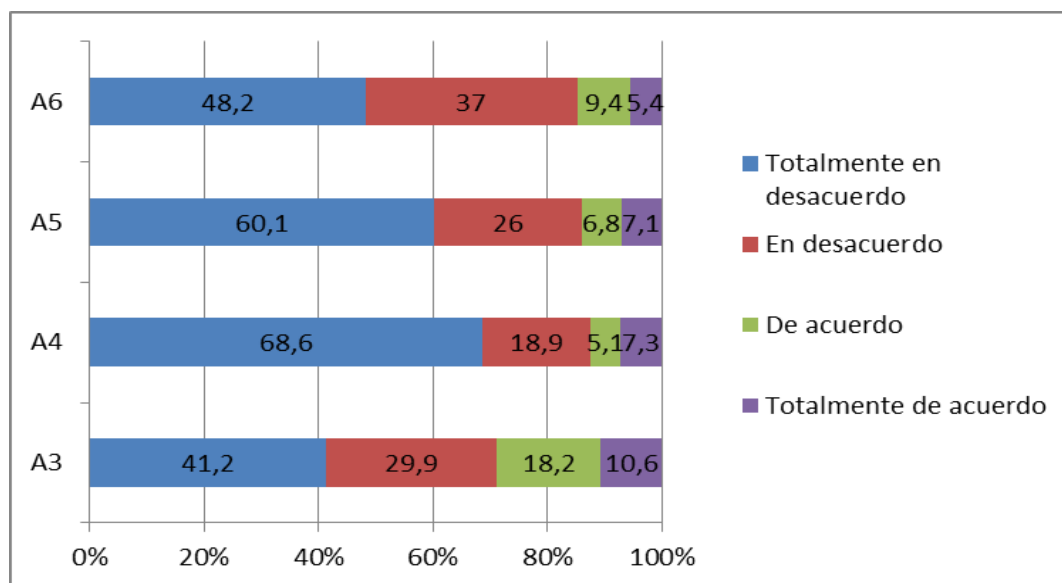


Tabla 95. Estadísticos descriptivos para variables. Sub-dimensión A

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
A3 Mis padres quieren que trabaje cuanto antes pues hace falta dinero en casa	3636	1	4	1,98	1,010
A4 Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro	3636	1	4	1,51	,891
A5 Mis padres creen que voy a reprobar	3636	1	4	1,61	,895
A6 Mis profesores creen que voy a reprobar	3636	1	4	1,72	,845

Nota: Los ítems A1 y A2 son de respuesta abierta, aunque formen parte de esta sub-escala, no están analizados en esta tabla resumen.

Dimensión B. Valor diferencial de la Educación.

La dimensión B está conformada por cuatro afirmaciones de los cuales B1, B3 y B4 están formuladas en el sentido del constructo y el ítem B2 está formulado en el sentido contrario al instrumento. Por lo que, los datos que nos muestran las respuestas muestran una buena tendencia en general.

Gráfico 30. Frecuencias de distribución de las respuestas. Sub-dimensión B.

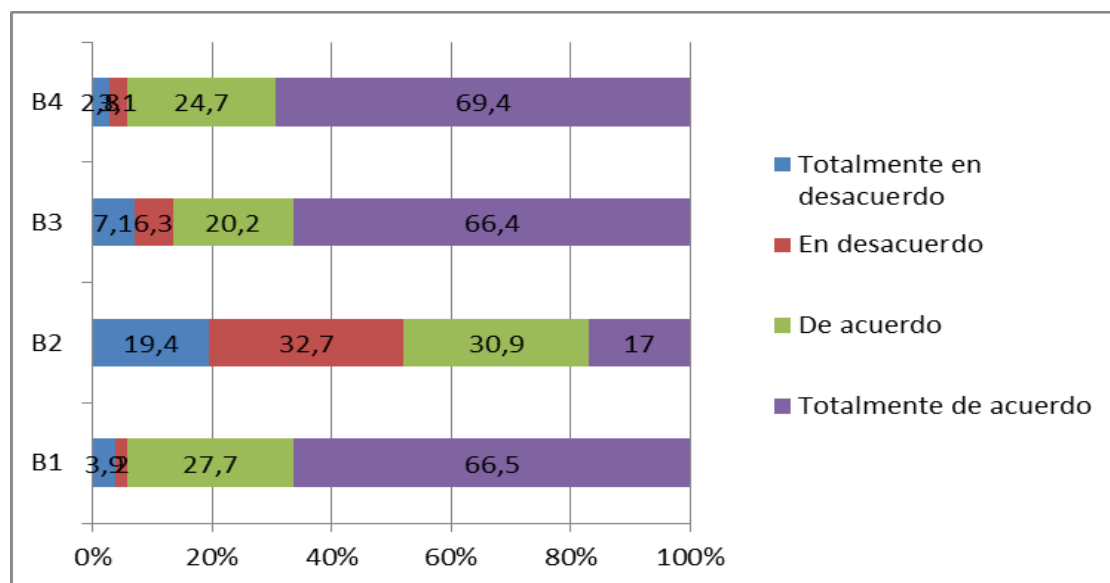


Tabla 96. Estadísticos descriptivos para variables sobre dimensión B

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
B1 Estudiar me ayuda a aprobar	3636	1	4	3,57	,719
B2 Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo	3635	1	4	2,46	,988
B3 Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios	3636	1	4	3,46	,896
B4 Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor	3636	1	4	3,61	,684

Dimensión C. Justicia Social y Educación

La dimensión C está conformada por seis ítems formulados en la misma dirección que el instrumento VSE. De ahí que, podemos observar una tendencia muy positiva de las valoraciones en general para todos los reactivos.

Gráfico 31. Frecuencias de distribución de las respuestas. Sub-dimensión C.

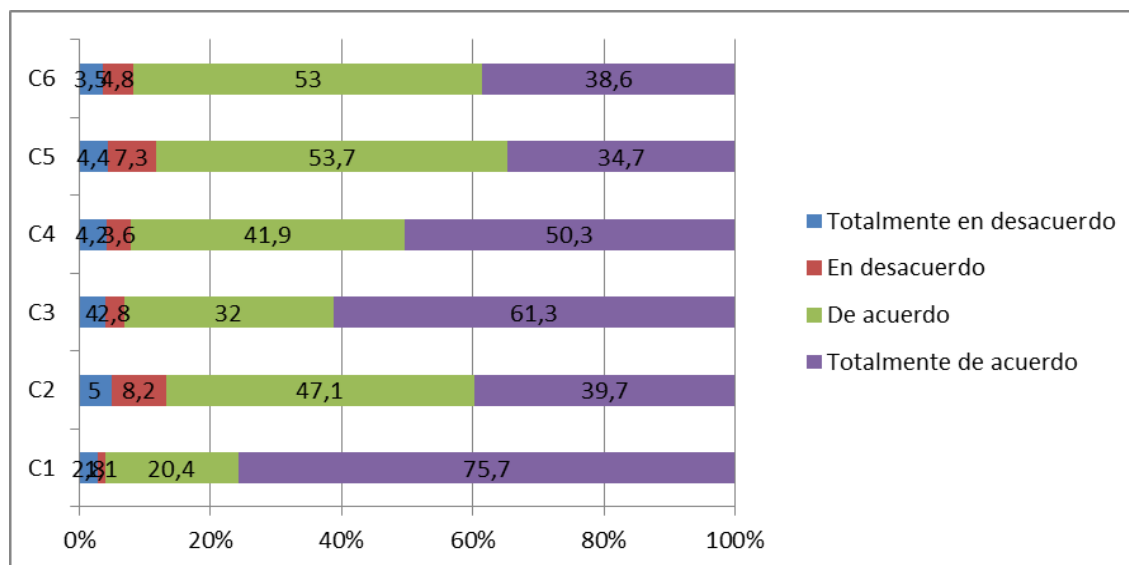


Tabla 97. Estadísticos descriptivos para variables sobre dimensión C

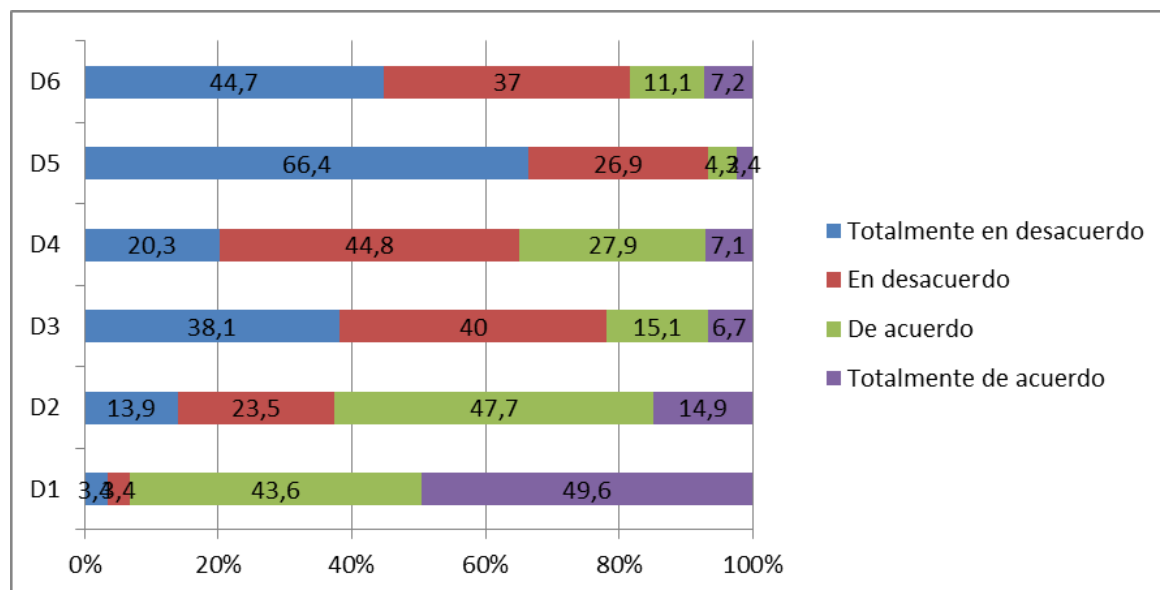
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
C1 Es importante para mí como persona ir bien en los estudios	3636	1	4	3,69	,633
C2 En el centro educativo me han ayudado a tener confianza en mí mismo para tomar decisiones	3636	1	4	3,21	,797
C3 Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo	3636	1	4	3,51	,738
C4 En el centro educativo me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo	3636	1	4	3,38	,748
C5 En el centro educativo me ayudan a encontrar amigos y amigas	3636	1	4	3,19	,748
C6 En el centro educativo me ayudan a vivir en sociedad	3636	1	4	3,27	,711

Los niveles de medias y de dispersión de las puntuaciones muestran una cierta tendencia al acuerdo entre los respondientes hacia una valoración alta de los ítems (Tabla 97).

Dimensión D. Obstáculos y facilitadores

La dimensión D está conformada por dos ítems formulados en dirección favorable al constructo global –D1 y D2–, así como por cuatro ítems con formulación contraria –D3, D4, D5 y D6– seis reactivos en total. En este sentido, podemos observar como las valoraciones son favorables en cuanto a nuestro objetivo, en general.

Gráfico 32. Frecuencias de distribución de las respuestas. Sub-dimensión D.



Los ítems D1, D5 y D6 muestran un gran nivel de acuerdo hacia valoración positiva de la actitud medida (VSE), ya que muestran que los sujetos valoran muy alto la profesión de ser profesor y mostrando desacuerdo con las afirmaciones sobre el valor de ganar dinero sin importar la educación (Tablas 97 y 98).

Tabla 98. Estadísticos descriptivos para variables sobre dimensión D

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
D1 Ser profesor es una profesión muy importante	3636	1	4	3,39	,716
D2 Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor	3636	1	4	2,64	,898
D3 La mayor parte de la gente que tiene éxito en la vida es porque sabe ganar dinero, sin haber estudiado	3636	1	4	1,90	,890
D4 Las personas famosas normalmente no han estudiado nada	3636	1	4	2,22	,847
D5 Mis padres creen que es más importante ganar dinero que estudiar	3636	1	4	1,43	,688
D6 Mis amigos no quieren estudiar, pues piensan que estudiar no sirve para nada	3636	1	4	1,81	,899

Al respecto, se pueden observar las frecuencias de resultados de manera completa en el Anexo 7.

5.4.3.2 Grupos de nivel de actitud diferenciados

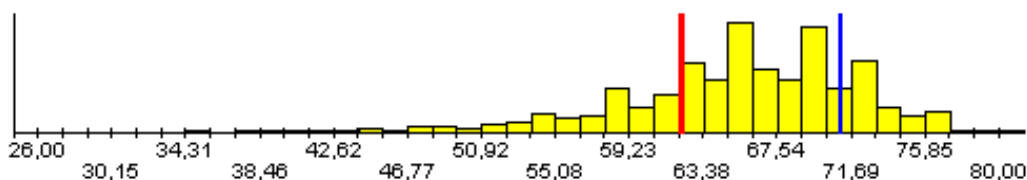
Para determinar la capacidad de discriminación del instrumento se realiza el estudio descriptivo mediante aislamiento de tres grupos de nivel de actitud, diferenciados sobre la puntuación total de la escala. El procedimiento seguido es siguiente:

- Se hace el cálculo de las puntuaciones de la escala total. Se realiza el estudio de estadísticos descriptivos, frecuencias y percentiles.
- Se diferencian tres grupos sobre la puntuación total de la escala. Con el fin de determinar si las puntuaciones de cada grupo difieren de forma estadísticamente significativa se utiliza el estadístico de contraste de Chi cuadrado, mediante el procedimiento de Kruskal-Wallis, debido a una distribución no ajustada a la normal de la muestra, como se verá más adelante.

Tal y como podemos ver en el Gráfico 35, la puntuación total de la escala varía de 26,00 hasta 80,00 puntos, el percentil 25 se queda en 62,00 puntos y el percentil 75 se queda en 71,00. Si creamos tres grupos, agrupados por las puntuaciones más bajas (percentil 25 hasta el menor), puntuaciones medias (entre percentil 25 y 75 sin incluirlos) y puntuaciones más altas (percentil 75 hasta mayor), sus porcentajes de frecuencias para la variable Total escala serían siguientes:

- Grupo 1: grupo de Puntuaciones bajas (percentil 25 hasta menor): 28,4% del grupo;
- Grupo 2: grupo de Puntuaciones medias (entre percentiles 25 y 75): 50% del grupo;
- Grupo 3: grupo de Puntuaciones altas (percentil 75 hasta mayor), 21,6% del grupo.

Gráfico 33. Distribución total escala por percentiles.



Los grupos divididos por los percentiles de la puntuación total, con sus estadísticos descriptivos podemos ver en la tabla 99.

Tabla 99. Estadísticos descriptivos de los grupos diferenciados.

Total escala agrupada					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Percentil	-25	1034	28,4	28,4	28,4
	25-74	2005	55,1	55,1	83,6
	75+	597	16,4	16,4	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tal y como se observa en el gráfico y en la tabla descriptiva, los datos se agrupan en tres grupos diferenciados de habilidad sobre la puntuación total. El 25% de sujetos que atribuye

un menor VSE-Subjetivo, el 50% un nivel medio, y el 25% que atribuye mayor nivel de VSE-Subjetivo. Algo que en general es positivo aunque se irá analizando de manera específica sobre cada dimensión y para cada ítem a continuación.

Dimensión A

En la tabla 100 podemos observar los resultados descriptivos por ítems, diferenciando sus respuesta por nivel de actitud medida: grupo 1: VSE bajo; grupo 2: VSE medio; grupo 3: VSE alto. En este caso, se puede observar como las medias son diferentes según el grupo respondiente, así como se analizará si las diferencias son significativas en el apartado correspondiente.

Tabla 100. Diferencias en las puntuaciones para cada ítem. Dimensión A.

		N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
A3	Grupo 1	1034	2,64	0,999	0,031
	Grupo 2	2005	3,06	0,987	0,022
	Grupo 3	597	3,51	0,845	0,035
A4	Grupo 1	1034	3	1,066	0,033
	Grupo 2	2005	3,62	0,777	0,017
	Grupo 3	597	3,88	0,462	0,019
A5	Grupo 1	1034	2,91	1,008	0,031
	Grupo 2	2005	3,49	0,82	0,018
	Grupo 3	597	3,89	0,423	0,017
A6	Grupo 1	1034	2,82	0,905	0,028
	Grupo 2	2005	3,36	0,775	0,017
	Grupo 3	597	3,82	0,492	0,02

Dimensión B

En la tabla que se presenta más adelante podemos observar los resultados descriptivos por ítems, diferenciando sus respuesta por nivel de actitud: grupo 1: VSE bajo; grupo 2: VSE medio; grupo 3: VSE alto. En este caso, se puede observar como las medias son diferentes según el grupo respondiente, así como se analizará si las diferencias son significativas en el apartado correspondiente.

Tabla 101. Resultados descriptivos por ítems dimensión B

		N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
B1	Grupo 1	1034	3,21	0,904	0,028
	Grupo 2	2005	3,68	0,589	0,013
	Grupo 3	597	3,81	0,492	0,02
B2	Grupo 1	1034	2,27	0,934	0,029
	Grupo 2	2005	2,53	0,952	0,021
	Grupo 3	597	3,09	0,983	0,04
B3	Grupo 1	1034	2,92	1,048	0,033
	Grupo 2	2005	3,62	0,765	0,017
	Grupo 3	597	3,86	0,512	0,021
B4	Grupo 1	1034	3,13	0,888	0,028
	Grupo 2	2005	3,75	0,499	0,011
	Grupo 3	597	3,94	0,281	0,012

Dimensión C

En la tabla que se presenta más adelante podemos observar los resultados descriptivos por ítems, diferenciando sus respuesta por nivel de actitud: grupo 1: VSE bajo; grupo 2: VSE medio; grupo 3: VSE alto. En este caso, se puede observar como las medias son diferentes según el grupo respondiente, así como se analizará si las diferencias son significativas en el apartado correspondiente.

Tabla 102. Resultados descriptivos por ítems dimensión C

		N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
C1	Grupo 1	1034	3,25	0,881	0,027
	Grupo 2	2005	3,83	0,417	0,009
	Grupo 3	597	3,99	0,115	0,005
C2	Grupo 1	1034	2,73	0,916	0,028
	Grupo 2	2005	3,32	0,657	0,015
	Grupo 3	597	3,71	0,515	0,021
C3	Grupo 1	1034	3,01	0,932	0,029
	Grupo 2	2005	3,65	0,568	0,013
	Grupo 3	597	3,88	0,327	0,013
C4	Grupo 1	1034	2,91	0,891	0,028
	Grupo 2	2005	3,5	0,602	0,013
	Grupo 3	597	3,82	0,427	0,017
C5	Grupo 1	1034	2,79	0,878	0,027
	Grupo 2	2005	3,27	0,631	0,014
	Grupo 3	597	3,59	0,538	0,022
C6	Grupo 1	1034	2,82	0,82	0,026
	Grupo 2	2005	3,35	0,572	0,013
	Grupo 3	597	3,76	0,46	0,019

Dimensión D

En la tabla que se presenta más adelante podemos observar los resultados descriptivos por ítems, diferenciando sus respuesta por nivel de actitud: grupo 1: VSE bajo; grupo 2: VSE medio; grupo 3: VSE alto. En este caso, se puede observar como las medias son diferentes según el grupo respondiente, así como se analizará si las diferencias son significativas en el apartado correspondiente.

Tabla 103. Resultados descriptivos por ítems, diferenciando sus respuesta por nivel de habilidad.

		N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
D1	Grupo 1	1034	3,04	0,861	0,027
	Grupo 2	2005	3,48	0,611	0,014
	Grupo 3	597	3,73	0,482	0,02
D2	Grupo 1	1034	2,34	0,935	0,029
	Grupo 2	2005	2,68	0,852	0,019
	Grupo 3	597	3,01	0,816	0,033
D3	Grupo 1	1034	2,61	0,93	0,029
	Grupo 2	2005	3,17	0,807	0,018
	Grupo 3	597	3,68	0,612	0,025
D4	Grupo 1	1034	2,52	0,845	0,026
	Grupo 2	2005	2,78	0,804	0,018
	Grupo 3	597	3,25	0,792	0,032
D5	Grupo 1	1034	3,14	0,858	0,027
	Grupo 2	2005	3,69	0,542	0,012
	Grupo 3	597	3,93	0,347	0,014
D6	Grupo 1	1034	2,81	0,931	0,029
	Grupo 2	2005	3,25	0,858	0,019
	Grupo 3	597	3,67	0,673	0,028

Escala total.

El total de la escala se calcula como variable para poder observar la distribución de sus frecuencias y puntuaciones. El objetivo es observar su comportamiento y comprobar en qué medida la escala global es capaz de discriminar los grupos por su nivel de actitud (VSE).

Tabla 104. Medias Escala Total.

	N	Media	Desv. típ.
A3	3635	3,02	1,01
A4	3636	3,49	0,891
A5	3635	3,39	0,895
A6	3636	3,28	0,845
B1	3636	3,57	0,719
B2	3635	2,54	0,988
B3	3636	3,46	0,896
B4	3636	3,61	0,684
C1	3636	3,69	0,633
C2	3636	3,21	0,797
C3	3636	3,51	0,738
C4	3636	3,38	0,748
C5	3636	3,19	0,748
C6	3636	3,27	0,711
D1	3636	3,39	0,716
D2	3636	2,64	0,898
D3	3635	3,1	0,89
D4	3636	2,78	0,847
D5	3636	3,57	0,688
D6	3636	3,19	0,899

Tabla 105. Diferencias en las puntuaciones para puntuación total y las puntuaciones de totales de cada escala.

		N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Total Escala	Grupo 1	1034	56,8665	5,56381	0,17303
	Grupo 2	2005	67,0599	2,42356	0,05412
	Grupo 3	597	73,8392	1,88181	0,07702
Dimensión A	Grupo 1	1034	11,3743	2,54717	0,07921
	Grupo 2	2005	13,5277	1,90148	0,04247
	Grupo 3	597	15,1072	1,20203	0,0492
Dimensión B	Grupo 1	1034	11,5203	2,03076	0,06315
	Grupo 2	2005	13,5761	1,32752	0,02965
	Grupo 3	597	14,7102	1,17644	0,04815
Dimensión C	Grupo 1	1034	17,5097	3,62635	0,11277
	Grupo 2	2005	20,9127	1,83007	0,04087
	Grupo 3	597	22,7538	1,28805	0,05272
Dimensión D	Grupo 1	1034	16,4623	2,21038	0,06874
	Grupo 2	2005	19,0434	1,74371	0,03894
	Grupo 3	597	21,268	1,49559	0,06121

En la tabla 105 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de actitud (grupo 1: VSE bajo; grupo 2: VSE medio; grupo 3: VSE alto.). Las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems. El resultado de contraste de medias para observar en qué medida son significativas las diferencias entre tres grupos, se presentarán en el apartado correspondiente.

5.4.3.3 Prueba de normalidad

Necesitamos saber qué tipo de distribución obtienen las variables dependientes, ya que dependiendo, utilizaremos procedimientos paramétricos o no paramétricos en el proceso de validación de la escala.

Al trabajar con resultados totales, a nivel de escala como de dimensión, se desarrollarán contrastes de normalidad por categorías. El procedimiento a utilizar será la prueba de *Kolmogorov-Smirnoff* con su nivel de significación.

Tabla 106. Distribución de datos.

Estadísticos		tA	tB	tC	tD	t
N	Válidos	3636	3636	3636	3636	3636
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		13,1746	13,1777	20,2472	18,6746	65,2742
Mediana		14,0000	13,0000	21,0000	19,0000	66,0000
Desv. típ.		2,38289	1,90397	3,04360	2,45017	6,82135
Varianza		5,678	3,625	9,263	6,003	46,531
Asimetría		-,928	-1,021	-1,608	-,456	-1,073
Error típ. de asimetría		,041	,041	,041	,041	,041
Curtosis		,793	1,778	4,435	,515	2,241
Error típ. de curtosis		,081	,081	,081	,081	,081
Mínimo		4,00	4,00	6,00	7,00	26,00
Máximo		16,00	16,00	24,00	24,00	80,00
Percentiles	25	12,0000	12,0000	19,0000	17,0000	62,0000
	50	14,0000	13,0000	21,0000	19,0000	66,0000
	75	15,0000	14,0000	22,0000	20,0000	70,0000

En la tabla 106 se presentan estadísticos de tendencia central, dispersión, simetría y curtosis. En general, los datos indican que en las puntuaciones más altas de la escala se concentran la mayoría de las puntuaciones. Los niveles de estadísticos dan indicios a considerar que la distribución de la puntuación no se acerca a la normal. Asimismo, para poder demostrar la hipótesis desde la visión estadística, podemos observar los datos de la tabla 107.

Tabla 107. Prueba de normalidad.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		tA	tB	tC	tD	t
N		3636	3636	3636	3636	3636
Parámetros normales ^{a,b}	Media	13,1746	13,1777	20,2472	18,6746	65,2742
	Desviación típica	2,38289	1,90397	3,04360	2,45017	6,82135
Diferencias más extremas	Absoluta	,146	,168	,133	,104	,100
	Positiva	,118	,087	,109	,064	,051
	Negativa	-,146	-,168	-,133	-,104	-,100
Z de Kolmogorov-Smirnov		8,832	10,130	7,998	6,245	6,030
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Desde la tabla 103 podemos observar que la distribución de la muestra no se ajusta a la distribución normal, lo que nos hace recurrir a las pruebas no paramétricas para calcular la diferencia entre los grupos de actitud.

5.4.3.4 Contraste de medias

A continuación se realiza un contraste de medias para muestras independientes mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para poder observar diferencias significativas entre los grupos de actitud determinada mediante niveles de puntuación total en la escala. Este tipo de estadístico se ha elegido ya que como se ha observado en el apartado anterior la distribución no se ajusta a la normalidad. En cuanto al contraste de medias, se

utilizaron las puntuaciones sub-totales de cada escala que compone el instrumento, creando así las puntuaciones tA, tB, tC y tD (Tabla 108). En la tabla 108 vemos que los rangos de cada uno de los grupos de actitud se diferencian claramente de otros grupos de VSE.

Tabla 108. Rangos entre grupos de habilidad para cada total

Rangos			
	t (agrupado)	N	Rango promedio
t	<= 62,00	1034	517,50
	63,00 - 71,00	2005	2037,00
	72,00+	597	3338,00
	Total	3636	
tA	<= 62,00	1034	1068,33
	63,00 - 71,00	2005	1924,11
	72,00+	597	2763,11
	Total	3636	
tB	<= 62,00	1034	948,07
	63,00 - 71,00	2005	1995,29
	72,00+	597	2732,35
	Total	3636	
tC	<= 62,00	1034	909,71
	63,00 - 71,00	2005	1979,36
	72,00+	597	2852,29
	Total	3636	
tD	<= 62,00	1034	894,51
	63,00 - 71,00	2005	1953,11
	72,00+	597	2966,75
	Total	3636	

Estadísticos de contraste

	t	tA	tB	tC	tD
Chi-cuadrado	2933,616	1053,774	1260,481	1422,195	1574,377
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: t (agrupado)

A partir de los datos, se puede determinar que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre grupos de habilidad establecidos para cada una de las cuatro dimensiones y sobre el total de la escala. Así como se observa a nivel de rangos claramente diferenciados los tres grupos de actitud hacia VSE para la escala. Por ello, se puede concluir que la escala discrimina adecuadamente sobre cada sub-dimensión y sobre su total a nivel global, mostrando de esta manera la capacidad de diferenciación del instrumento.

5.4.3.5 Análisis métrico sobre el Modelo Clásico (TCT)

A continuación se ofrecen los resultados sobre el análisis métrico de fiabilidad de las diferentes dimensiones de la escala de los resultados obtenidos en el estudio final. Tal y como se hizo en el caso del estudio piloto, se analiza el coeficiente de consistencia interna alfa de

Cronbach como indicador de homogeneidad entre los elementos, para poder considerar la fiabilidad de la escala, y luego de las dimensiones.

Asimismo, observaremos la fiabilidad si se eliminan cada uno de los ítems para comparar el coeficiente de Alfa de Cronbach con los elementos de la escala. Si el coeficiente de fiabilidad aumenta al eliminar algún elemento, probablemente ese ítem no esté midiendo adecuadamente e incluso sea mejor eliminarlo para aumentar la fiabilidad global de la dimensión.

5.4.3.5.1 Análisis de fiabilidad y depuración de la escala

A continuación se han recodificado las variables negativas para poder analizar la fiabilidad de la escala en la misma dirección de medida y se presentan los resultados sobre propiedades métricas de la escala y sub-escalas sobre el estudio final realizado sobre muestra representativa estratificada, a partir de los datos que se muestran en el Anexo 8 sobre tablas específicas de análisis.

Tabla 109. Síntesis de características métricas de la Escala VSE y sub-escalas que la componen.

Escala	N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	α de Cronbach	Ítems que restan fiabilidad
Total	20	3,26	,749	A3, B2, D2, D4,
A	4	3,29	,551	A3
B	4	3,29	,316	B2
C	6	3,37	,785	
D	6	3,11	,378	D2

Tabla 110. Síntesis de descriptivos del puntaje total en la Escala VSE (sin reducción de elementos) y sub-escalas en el grupo total.

Grupo	\bar{x}	σ	CV* (%)	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
Total	3,26	,340		1,04	4,00	-1,003	1,882
A	3,29	,595		1,00	4,00	-,929	,797
B	3,29	,475		1,00	4,00	-1,021	1,785
C	3,37	,507		1,00	4,00	-1,608	4,435
D	3,11	,408		1,17	4,00	-,456	,514

*Cociente de variación

Tabla 111. Resumen de reducción de elementos mediante análisis de fiabilidad (eliminando ítems que restan fiabilidad). Total Valor Social de la Educación.

Versión	N ítems de la versión	Media	Varianza	α de Cronbach	Ítems que restan fiabilidad
0	20	3,26	2,323	,749	A3, B2, D2, D4
1	16	3,39	2,334	,784	D6
2	15	3,40	2,293	,789	A5, D3
3	13	3,43	2,171	,796	A4, A6,
	11	3,44	2,134	,830	D5

En este sentido, después de observar las propiedades métricas en cuanto a fiabilidad sobre la eliminación de ítems, debemos asegurar una determinada fiabilidad en relación a las distintas variables contextuales. Por lo que, una vez vistos los datos anteriormente desarrollados, vamos a proceder al análisis métrico riguroso por variables socio-demográficas para intentar depurar al máximo la escala.

Tabla 112. Síntesis de características métricas de la Escala VSE y sub-escalas que la componen para diferentes grupos. Total Escala, N de elementos 20.

Grupo	N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza	α de Cronbach	Ítems defectuosos
Mujer	20	3,29	,108	,738	A3, B2, D2, D4
Hombre	20	3,22	,095	,759	A3, B2, D2
Edad menos de 12 años	15	3,03	,267	-27,857 ⁸	
Edad 12 años	20	3,13	,062	,718	A3, A4, A5, D1, D6, B2
Edad 13 años	20	3,42	,081	,730	B1, B3, D2, B2
Edad 14 años	20	3,33	,085	,732	A3, D2, B2, D4
Edad 15 años	20	3,27	,103	,754	A3, D2, B2, D4
Edad 16 años	20	3,27	,119	,707	A3, D6, B2, D4
Edad 17 años	20	3,22	,115	,733	A3, D2, B2, D4
Edad 18 años	20	3,17	,105	,775	A3, A5, D2, B2, D4
Edad más de 18 años	20	3,15	,087	,807	A3, B2
Tipo Público	20	3,26	,095	,754	A3, B2, D2, D4
Tipo Privado	20	3,26	,127	,740	A3, B2, D2, D4
Tanda Matutina	20	3,26	,115	,728	A3, B2, D2, D4
Tanda Verspertina	20	3,21	,088	,779	
Tanda Nocturna	20	3,17	,081	,802	
Jornada Extendida	20	3,34	,115	,756	
Modalidad general	20	3,23	,095	,750	A3, B2, D2, D4
Modalidad técnico profesional	20	3,33	,122	,731	A3, B2, D2, D4
Zona urbana	20	3,22	,116	,740	A3, B2, D2, D4
Zona urbana marginal	20	3,26	,103	,757	A3, B2, D2, D4
Zona rural	20	3,32	,090	,734	A3, B2, D2
Curso 1º	20	3,28	,071	,778	
Curso 2º	20	3,25	,094	,777	
Curso 3º	20	3,24	,116	,779	
Curso 4º	20	3,26	,134	,751	
Labor padre, tutor (Sí)	20	3,26	,101	,745	A3, B2, D2
Labor padre, tutor (No)	20	3,20	,111	,776	A3, B2
Labor madre, tutora (Sí)	20	3,25	,101	,748	A3, B2, D2, D4
Labor madre, tutora (No)	20	3,27	,104	,751	A3, B2, D4
Nivel estudios padre (Primarios)	20	3,26	,087	,760	A3, B2, D4

⁸ N=2; se excluye del análisis por falta de sujetos en esta categoría.

Nivel estudios padre (Bachillerato)	20	3,24	,101	,750	A3, B2, D2, D4
Nivel estudios padre (Universidad)	20	3,29	,118	,737	A3, B2, D2
Nivel estudios madre (Primarios)	20	3,25	,085	,752	A3, A4, A5, B2, D4, D6
Nivel estudios madre (Bachillerato)	20	3,24	,099	,747	A3, B2, D2, D4
Nivel estudios madre (Universidad)	20	3,29	,121	,750	A3, B2, D2, D4

Tabla 113. Resumen síntesis de características métricas de la Escala VSE y sub-escalas que la componen para diferentes grupos⁹. Total Escala, N de elementos 20.

Grupo	A	B	C	D
1 Mujer	A3	B2		D2, D4
2 Hombre	A3	B2		D2
3 Edad 12 años	A3, A4, A5	B2		D1, D6
4 Edad 13 años		B1, B2, B3		D2
5 Edad 14 años	A3	B2		D2, D4
6 Edad 15 años	A3	B2		D2, D4
7 Edad 16 años	A3	B2		D4, D6
8 Edad 17 años	A3	B2		D2, D4
9 Edad 18 años	A3, A5	B2		D2, D4
10 Edad más de 18 años	A3	B2		
11 Tipo Público	A3	B2		D2, D4
12 Tipo Privado	A3	B2		D2, D4
13 Tanda Matutina	A3	B2		D2, D4
14 Tanda Verspertina				
15 Tanda Nocturna				
16 Jornada Extendida				
17 Modalidad general	A3	B2		D2, D4
18 Modalidad técnico profesional	A3	B2		D2, D4
19 Zona urbana	A3	B2		D2, D4
20 Zona urbana marginal	A3	B2		D2, D4
21 Zona rural	A3	B2		D2
22 Curso 1°				
23 Curso 2°				
24 Curso 3°				
25 Curso 4°				
26 Labor padre, tutor (Sí)	A3	B2		D2
27 Labor padre, tutor (No)	A3	B2		
28 Labor madre, tutora (Sí)	A3	B2		D2, D4
29 Labor madre, tutora (No)	A3	B2		D4
30 Nivel estudios padre (Primarios)	A3	B2		D4
31 Nivel estudios padre (Bachillerato)	A3	B2		D2, D4
32 Nivel estudios padre (Universidad)	A3	B2		D2
33 Nivel estudios madre (Primarios)	A3, A4, A5	B2		D4, D6

⁹ Nota: se adoptará como criterio para eliminar el ítem que salga en al menos 2/3 de los análisis como defectuosos. En los demás casos, el ítem se mantiene.

34	Nivel estudios madre (Bachillerato)	A3	B2	D2, D4
35	Nivel estudios madre (Universidad)	A3	B2	D2, D4
Eliminar		A3	B2	

Tabla 114. Resumen de reducción de elementos mediante análisis de fiabilidad (eliminando ítems que restan fiabilidad) por variables.

Versión	N ítems de la versión	Media	Varianza	α de Cronbach	Ítems que restan fiabilidad
0	20	3,26	2,323	,749	A3, B2
1	18	3,31	2,322	,770	

Cuadro 11. Decisiones métricas consideradas a partir de los resultados con TCT.

Ítem	N casos en las q resta la fiab. Alfa menos el ítem	Decisión
A3, B2	+2/3	Se eliminarían los ítems para que la fiabilidad global aumentara, ya que la validez de constructo no se ve afectada ante esta decisión.

Finalmente, las conclusiones sobre eliminación de ítems defectuosos se ofrecen el cuadro 11; las cuales no se adoptarán finalmente hasta que se observen los resultados sobre los análisis de Modelo Rasch (TRI) de manera conjunta con los de TCT.

5.4.3.6 Análisis métrico basado en el Modelo Rasch (TRI).

Se realiza el análisis a partir del Modelo Rasch para cada una de las cuatro dimensiones de la escala propuesta que evalúa el constructo Valor Social Subjetivo de la Educación.

La validación de la escala mediante TRI se centrará en el análisis de los elementos de las sub-dimensiones que componen el instrumento de VSE-Subjetivo. Este tipo de aproximación se debe a que tenemos que respetar los supuestos básicos de trabajo con TRI, de acuerdo con los lineamientos de González-Montesinos (2008) y Martínez-Árias et al. (2006):

- Unidimensionalidad, es decir, los ítems de la escala que se analiza deben estar agrupados en una dimensión que se denomina rasgo latente
- Independencia local, cada respuesta a un ítem es independiente de la anterior o siguiente y éstas sólo vienen determinadas por la probabilidad de respuesta positiva a ese ítem, que para sujetos con igual aptitud, es la misma para todo el grupo

A estos dos supuestos básicos se añade una condición con la que debemos contar en cuanto al análisis de ítems politómicos para variables latentes tipo Likert: Estructura de “Partial Credit Model” PCM (Masters), cada reactivo tiene su propia y única estructura de categorías y distancias.

El análisis TRI de un parámetro, o también llamado análisis Rasch, por el nombre del fundador de la Teoría, se basa en el estudio sobre el parámetro de dificultad o facilidad, en nuestro caso y teniendo en cuenta el tipo de escala, es la facilidad de escoger la categoría más favorable en cuanto a la manifestación de una actitud.

Para valoración del ajuste de nuestro instrumento al modelo de Rasch se ofrecen estadísticos de ajuste siguientes:

- Datos sumarios de personas e ítems, en este caso presentamos todos los datos, sin eliminar los datos extremos. Según teoría Rasch, se eliminan los ítems o sujetos para análisis por presentar valores extremos inaceptables para los parámetros, ya que presentan un mal ajuste al modelo;
- Total Score, suma total de puntuaciones;
- Raw Score, número de respuestas correctas o positivas observadas;
- Count, número total de respuestas registradas;
- Measure, la medida de dificultad/facilidad de ítem, que en nuestro caso es la medida de la disposición de los respondientes a estar de acuerdo o no de acuerdo con una afirmación/ítem (aceptabilidad o no-aceptabilidad). O bien estos conceptos se pueden trasladar a la disposición de los respondientes para emitir una opinión favorable (facilidad) o desfavorable (dificultad) ante una afirmación o situación dadas;
- Model error, error estándar asociado a cada asociación de medida;
- Infit, el estadígrafo de ajuste interno ponderado por la información y que es más sensible a comportamientos inesperados (según la expectativa del Modelo Rasch) que afectan a respuestas a ítems cercanos al nivel de habilidad medida de las personas;
- Outfit, el estadígrafo de ajuste externo sensible a comportamientos inesperados (según la expectativa del Modelo Rasch) que afecta a respuestas a ítems lejanos al nivel de habilidad medida de las personas;

- MNSQ, el estadígrafo de media cuadrática de ajuste, según el modelo tiene la expectativa de 1. Los valores menores de 1 indican determinismo en los datos, y los mayores de 1 indican ruido (demasiada estocasticidad) en los datos.
- ZSTD, es el mismo estadígrafo de media cuadrática de ajuste, pero estandarizada, tiene expectativa del modelo en 0;
- RMSE, raíz del error cuadrático medio calculado sobre todas las personas o sobre todos los ítems presentes en el archivo de datos. Es un indicador del error total (variación aleatoria) en una muestra. Incluye las fuentes de error totales;
- REAL RMSE, raíz del error cuadrático medio calculado sobre la base de que los desajustes en los datos se deben a desviaciones de los datos hacia el modelo;
- MODEL RMSE, es de nuevo la raíz del error cuadrático medio calculado sobre la base de los datos que se ajustan al modelo. Este cálculo asume que todo desajuste en los datos es un reflejo de la naturaleza estocástica del modelo;
- True SD, desviación estándar;
- Separation, la razón de desviación estándar ajustada a la raíz del error cuadrático medio. Proporciona una razón medida en separación (entre personas o ítems) en unidades de RMSE y es más fácil de interpretar que la correlación de confiabilidad.
- Reliability, índice convencional de confiabilidad, Alfa y representa una aproximación a la confiabilidad de la escala basada en los puntajes directos de la muestra;
- S.E. of Item Mean, error estándar de la media de la persona o ítem;
- Raw Score to Measure Correlation, coeficiente de Pearson entre las puntuaciones directas y las medidas (en lógitos) que incluye puntajes extremos. Cuando no hay valores faltantes estos coeficientes deben estar cerca de 1,0 para personas y -1,0 para ítems;
- Approximate Log Likelihood Chi Square, logaritmo de la función de verosimilitud expresada como ji-cuadrado. Representa un criterio global de la bondad de ajuste entre los datos y el modelo en la muestra observada. Se busca que el valor de este criterio sea el menor posible.

Los resultados se estructuran para cada dimensión primeramente mostrando el sumario de personas e ítems, en segundo lugar se muestran los resultados estadísticos por ítem, a

continuación los mapas de personas e ítems y, por último, la curva características del reactivo (CCI).

5.4.3.6.1 Dimensión A. Expectativas y metas educativas.

Sumario de personas e ítems

A partir de los resultados en los estadígrafos mostrados en la tabla 115, se pueden observar diferentes puntuaciones y datos que se irán comentando a continuación.

RAW SCORE, literalmente es el número de respuestas correctas observadas, en este caso el promedio de ítems respondidos afirmativamente es de 12.6, con una desviación estándar (S.D) de 2.1. El puntaje máximo es de 15 y el mínimo de 5.

COUNT, es el número total de respuestas registradas, 4 ítems de 4 fueron respondidos por los sujetos.

MEASURE, es la medida de habilidad en lógitos estimada para los sujetos y de calibración de dificultad para ítems. En este caso, .87 indican que en promedio los ítems están por encima de la media de 0 lógitos, la desviación estándar (SD) en lógitos es de .89. El máximo de habilidad de los sujetos es de 2.22 lógitos y el mínimo de -1.91, lo que indica que este grupo de sujetos excede dos dígitos por encima entre el rango de -2 a +2 lógitos.

MODEL ERROR, es el error estándar asociado a cada estimación de medida. En el caso de la media de habilidad en lógitos, el error es de .73, inferior al promedio de medida .87.

En cuanto al ajuste interno INFIT, se observa en la media cuadrática MSNQ una media de .97, lo que está indicando un ajuste casi perfecto entre los datos y el modelo. El ZSTD, que es el mismo estadígrafo de media cuadrática pero estandarizado, es de .0 lo cual indica que es consistente con el MSNQ.

Respecto al ajuste externo OUTFIT, muestra un valor de .96 en MNSQ, lo que indica un ajuste casi perfecto y el ZSTD es .0 lo cual indica también que es consistente con el MSNQ.

En relación con la medida de separación SEPARATION, se puede observar 0.4 en el límite inferior y .63 en el superior, indicando que se distinguen claramente unos sujetos de otros.

Por último, el coeficiente de correlación RAW SCORE TO MEASURE CORRELATION es de .94 lo que indica una fiabilidad muy alta, ya que en personas este coeficiente tiene que estar cerca de 1.

Tabla 115. Estadísticos sumarios de sujetos. Sub-escala A.

TABLE 3.1 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 ítem ZOU220WS.TXT Jun 17 17:03 2015
 INPUT: 3636 PERSON 4 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 4 ITEM 16 CATS WINSTEPS 3.73

```

-----
SUMMARY OF 2938 MEASURED (NON-EXTREME) PERSON
-----
|          TOTAL          MODEL          INFIT          OUTFIT          |
|          SCORE          COUNT          MEASURE          ERROR          MNSQ          ZSTD          MNSQ          ZSTD          |
-----
| MEAN          12.6          4.0          .87          .73          .97          .0          .96          .0          |
| S.D.           2.1           .0          .89          .20          .75          1.1          .80          1.1          |
| MAX.           15.0          4.0          2.22         1.08         3.97         2.7         4.31         2.8          |
| MIN.           5.0           3.0          -1.91         .50          .03         -4.0         .04         -3.6          |
-----
| REAL RMSE      .83 TRUE SD      .33 SEPARATION    .40 PERSON RELIABILITY .14 |
| MODEL RMSE     .75 TRUE SD      .48 SEPARATION    .63 PERSON RELIABILITY .28 |
| S.E. OF PERSON MEAN = .02
-----

MAXIMUM EXTREME SCORE:      685 PERSON
MINIMUM EXTREME SCORE:      13 PERSON

SUMMARY OF 3636 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSON
-----
|          TOTAL          MODEL          INFIT          OUTFIT          |
|          SCORE          COUNT          MEASURE          ERROR          MNSQ          ZSTD          MNSQ          ZSTD          |
-----
| MEAN          13.2          4.0          1.36          .95          .97          .0          .96          .0          |
| S.D.           2.4           .0          1.34          .49          .75          1.1          .80          1.1          |
| MAX.           16.0          4.0          3.55          1.88         3.97         2.7         4.31         2.8          |
| MIN.           4.0           3.0          -2.96         .50          .03         -4.0         .04         -3.6          |
-----
| REAL RMSE      1.11 TRUE SD      .76 SEPARATION    .68 PERSON RELIABILITY .32 |
| MODEL RMSE     1.07 TRUE SD      .82 SEPARATION    .77 PERSON RELIABILITY .37 |
| S.E. OF PERSON MEAN = .02
-----

PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .94
CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE "TEST" RELIABILITY = .55
  
```

La tabla 115 muestra el sumario de los 4 ítems que conforman la dimensión A. Se destaca de esta tabla que la media en el INFIT muestra un valor de 1, lo cual está indicando un ajuste perfecto. Así como la media en el OUTFIT muestran un valor de .96, también muy adecuado.

En cuanto a la RELIABILITY, es el índice convencional de Fiabilidad que representa una aproximación a la fiabilidad de la escala basado en las puntuaciones rigurosas de la muestra observada. Este índice es muy alto .99, lo que indica una fiabilidad alta en cuanto a la escala.

Finalmente, el coeficiente de correlación RAW SCORE TO MEASURE CORRELATION es de -.98, un dato que muestra una fiabilidad muy alta, ya que este coeficiente en ítems debe estar cerca de -1.

Tabla 116. Estadísticos sumarios de los ítems. Sub-dimensión A.

```

SUMMARY OF 4 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM
-----
|          TOTAL          MODEL          INFIT          OUTFIT          |
|          SCORE          COUNT          MEASURE          ERROR          MNSQ          ZSTD          MNSQ          ZSTD          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| MEAN    11976.3        3635.8          .00          .02          1.00          .3          .96          -.9          |
| S.D.    640.8          .4          .24          .00          .13          5.2          .14          4.7          |
| MAX.    12682.0        3636.0          .41          .02          1.22          8.6          1.17          6.6          |
| MIN.    10967.0        3635.0          -.22          .02          .85          -5.5          .79          -6.5          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| REAL RMSE .02 TRUE SD .24 SEPARATION 10.73 ITEM RELIABILITY .99 |
| MODEL RMSE .02 TRUE SD .24 SEPARATION 11.00 ITEM RELIABILITY .99 |
| S.E. OF ITEM MEAN = .14 |
|-----|-----|-----|-----|-----|
UMEAN=.0000 USCALE=1.0000
ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.98
11751 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 22878.59 with 8802 d.f. p=.0000
Global Root-Mean-Square Residual (excluding extreme scores): .7619

```

Estadísticos por ítem

A continuación, en la tabla 117 se puede comprobar cómo todos los ítems de la dimensión A se ajustan a la perfección entre el rango para actitud de .50 – 1.50 para INFIT y OUTFIT, por lo que se mantendrían todos los ítems, pudiendo decir que todos los ítems se comportan dentro de la expectativa del modelo. Por lo que, cabe destacar que los cuatro ítems obtienen una situación productiva óptima para el proceso de medición, ya que se sitúan entre el rango INFIT de 0.5 a 1.5. Así como los cuatro ítems obtienen igualmente una situación productiva óptima en los niveles de OUTFIT de 0.5 a 1.5.

Tabla 117. Estadísticos por ítem. Sub-dimensión A.

```

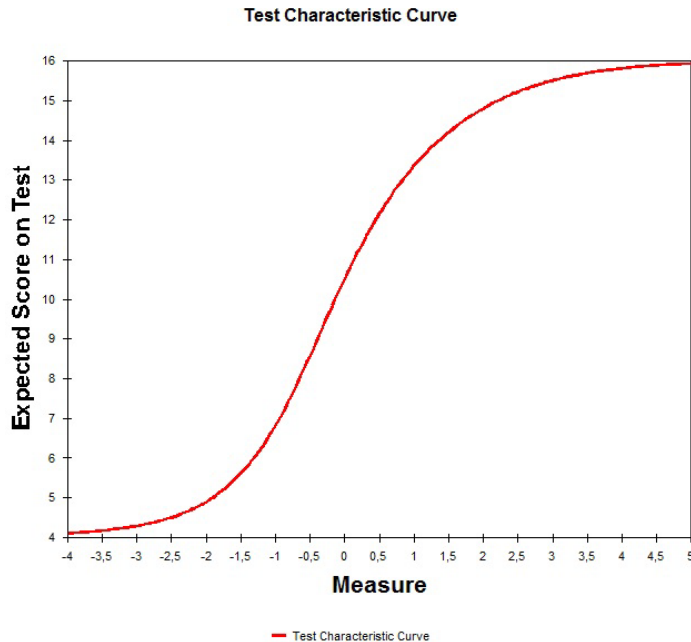
TABLE 13.1 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 íte ZOU220WS.TXTn Jun 17 17:03 2015
INPUT: 3636 PERSON 4 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 4 ITEM 16 CATS WINSTEPS 3.73
-----
PERSON: REAL SEP.: .68 REL.: .32 ... ITEM: REAL SEP.: 10.73 REL.: .99
ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER
-----
|ENTRY  TOTAL  TOTAL  MODEL|  INFIT  |  OUTFIT  |PT-MEASURE|EXACT MATCH|
|NUMBER SCORE COUNT MEASURE S.E. |MNSQ ZSTD|MNSQ ZSTD|CORR. EXP.|OBS% EXP%| ITEM G |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 10967 3635 .41 .02|1.22 8.6|1.17 6.6|.63 .69|39.8 46.4| A3 0 |
| 4 11928 3636 -.06 .02|.95 -2.0|.94 -2.1|.65 .63|53.3 53.5| A6 0 |
| 3 12328 3636 -.13 .02|.85 -5.5|.79 -6.5|.63 .59|57.8 53.7| A5 0 |
| 2 12682 3636 -.22 .02|1.01 .3|.94 -1.4|.56 .55|63.8 59.0| A4 0 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| MEAN 11976.3 3635.8 .00 .02|1.00 .3|.96 -.9| | 53.7 53.1| |
| S.D. 640.8 .4 .24 .00|.13 5.2|.14 4.7| | 8.8 4.5| |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

```


Curva característica del reactivo (CCR) por ítems.

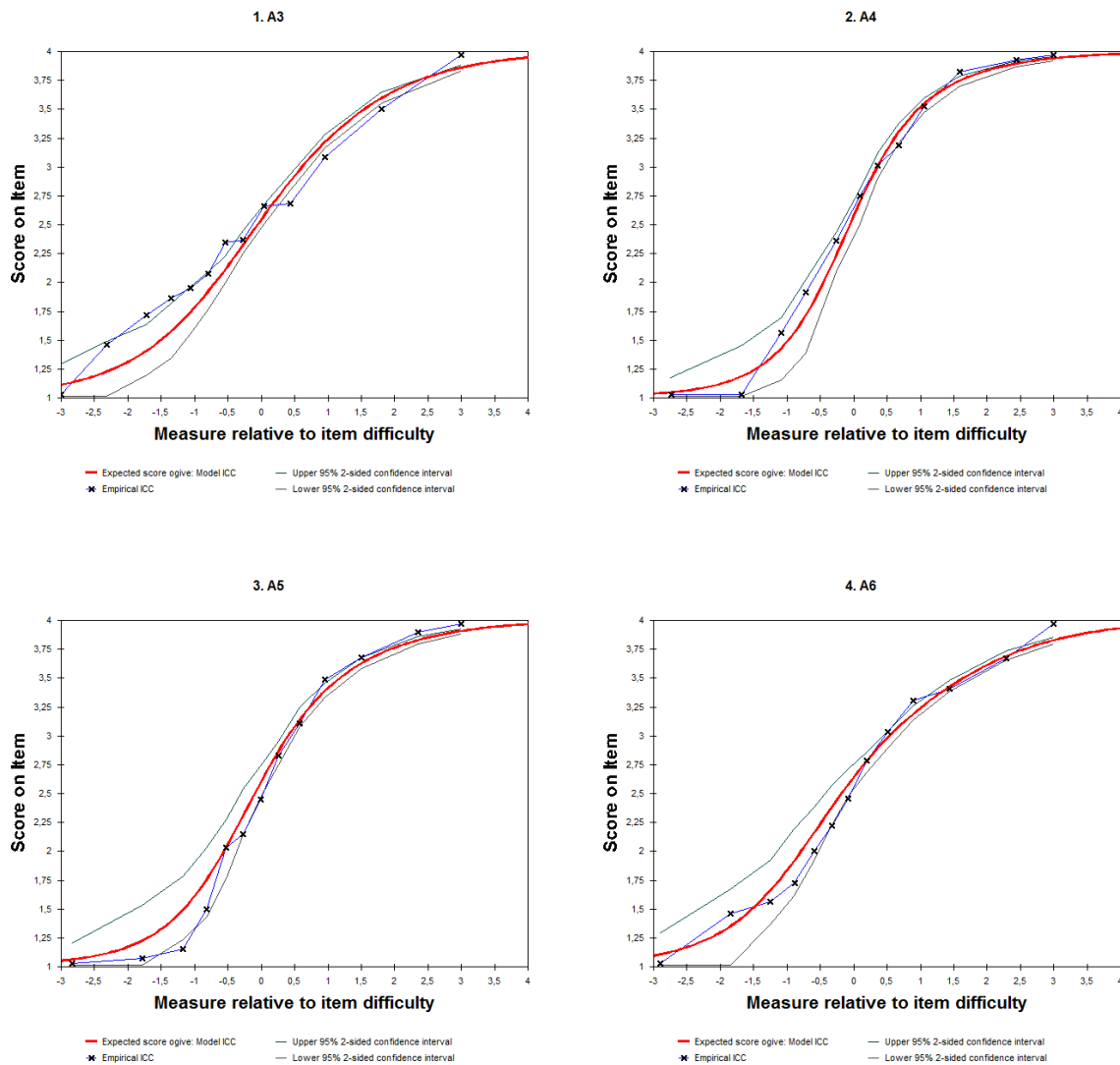
En el Gráfico 34 se muestra la denominada curva logística, esta curva en forma de S describe la trayectoria que según el Modelo Rasch ha de seguir un reactivo eficiente.

Gráfico 34. Curva característica de distribución.



En este sentido, vamos a observar las gráficas de ajuste para cada ítem, ya que necesitamos observar la representación de la congruencia entre los patrones de respuesta observados en esta muestra y las probabilidades de respuesta esperadas según el modelo. En este caso, se puede observar a través de las figuras agrupadas en el Gráfico 35, podemos llegar a predecir mediante las curvas si efectivamente la escala trabajará en aplicaciones futuras de manera adecuada en aplicaciones futuras, en situaciones donde se presenten medidas de habilidad calibrada y relativa a la dificultad de reactivos. Por consiguiente, iremos analizando cada ítem con respecto a la curva para observar si su ajuste es eficaz en cuanto al Modelo Rasch.

Gráfico 35. Intervalo de confianza. Sub-escala A.



En esta línea, en el caso del ítem A3, se observa que los patrones de respuesta coinciden con las expectativas del modelo (expresadas como probabilidades definidas) entre -0,25 y 3 lógitos de habilidad efectivamente calibrada; sin detectar en general anomalías graves fuera de la predicción del rango establecido.

En el caso del ítem A4 podemos ver como su ajuste es notablemente bueno, ya que obtiene niveles adecuados desde -1,5 hasta 3. Aunque cabe destacar que se observan valores excesivamente bajos en -2,75 y -1,75 debido posiblemente a respuestas encaminadas a respuestas negativas ante la afirmación debido a la deseabilidad social en el ítem.

El ítem A5 ajusta también de manera adecuada desde el valor -0,5 hasta el más alto 3. Aunque obtiene como en el anterior ítem valores excesivamente alineados a la negación desde -1,20 hasta -3 debido evidentemente por la deseabilidad social sobre el reactivo contestado.

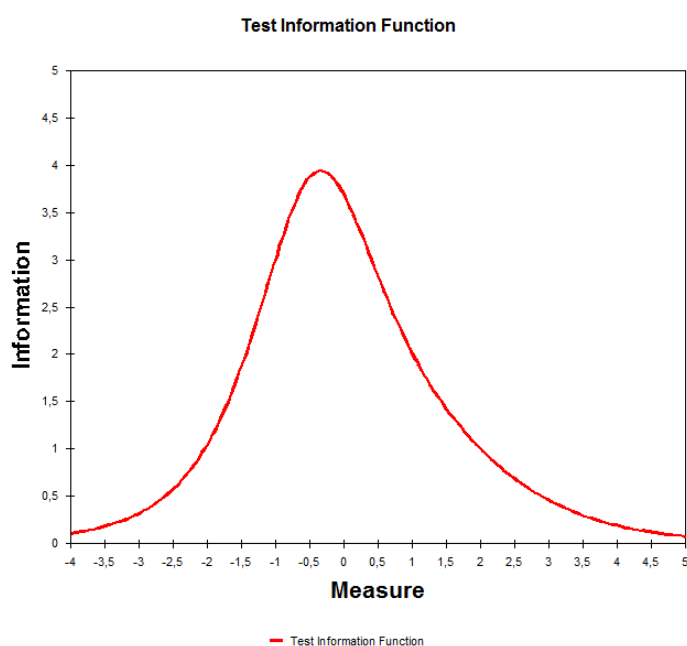
En el caso del ítem A6 podemos ver como su ajuste es notablemente bueno, ya que obtiene niveles adecuados desde -2 hasta 2,5. Aunque cabe destacar que su ajuste no es totalmente eficaz, ya que no se aproximan totalmente a la curva, aunque no se encuentran anomalías graves.

En general, la tendencia de los ítems de la sub-escala A es ajustarse al modelo de predicción en cuanto a los niveles altos de la actitud, cuando en los niveles medios y bajos el ajuste es dudoso.

Función de información de la escala

Asimismo, en la gráfica que se presenta más adelante, se puede observar la precisión de la medida a través de la función de información de la escala, la cual muestra la precisión de la misma en cada nivel de constructo, y es la suma de las funciones de información de cada ítem. Así, permite conocer el error que afecta a un nivel del constructo concreto, y comparar de un modo preciso qué ítem o categoría de respuesta aporta más información en un determinado nivel de constructo.

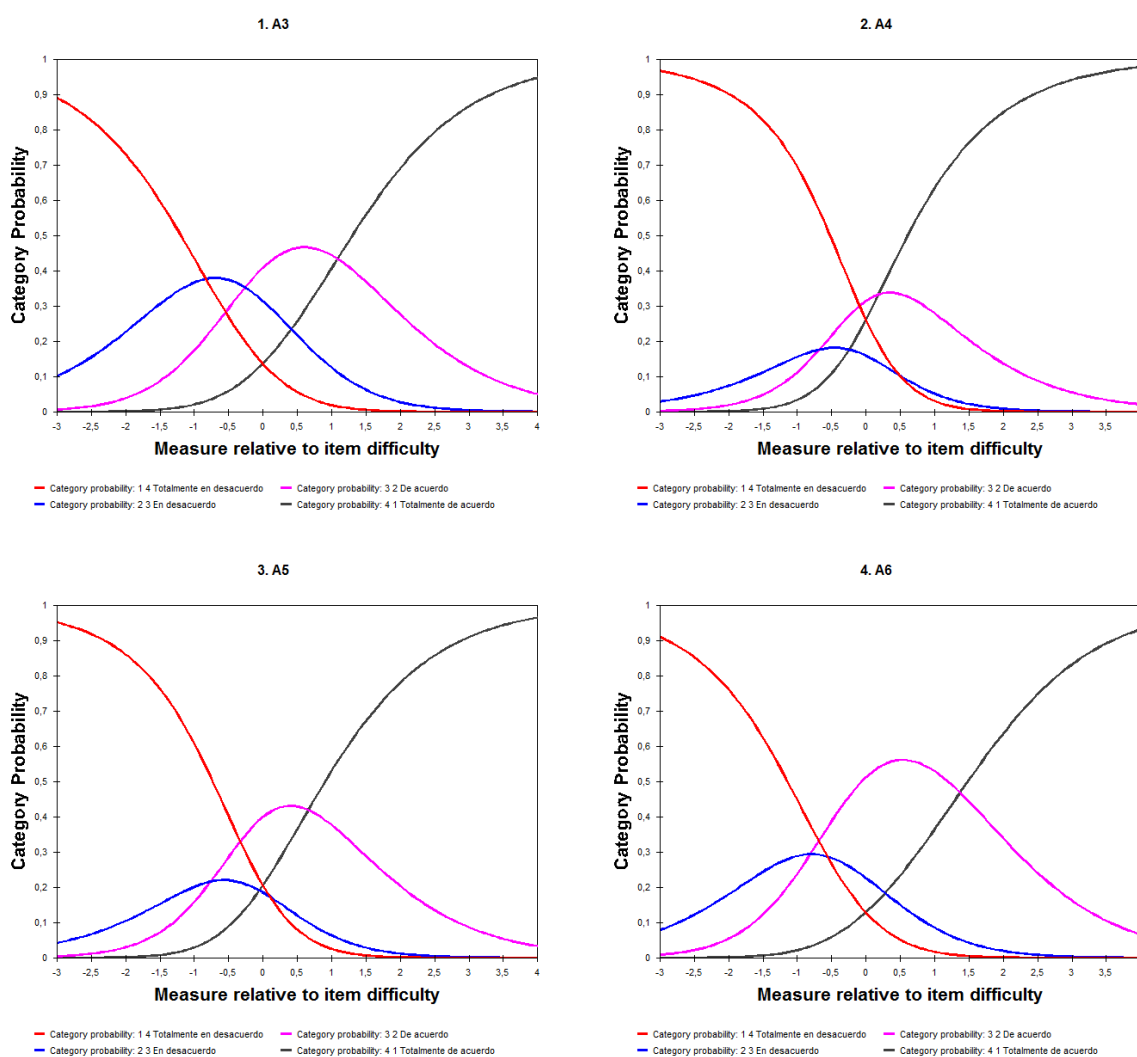
Gráfico 36. Información de la sub-escala A.



Por ello, se observa en el gráfico que la máxima precisión se encuentra en el nivel de habilidad -0,5 y que disminuye en los extremos, es decir, la precisión de la escala disminuye para aquellas personas que tienen puntuaciones alejadas de la media.

En este sentido, en el Gráfico 37 se muestran ejemplos de distribuciones de las probabilidades de las categorías de respuesta para los ítems politómicos de la dimensión A. Las diferentes curvas (roja, azul, fucsia y negra) hacen referencia a la distribución de la probabilidad de contestar en cada una de las categorías en función del nivel de actitud favorable. Por la posición que presentan y la tendencia de la curva en cada uno de los niveles, se puede decir que el ítem mide correctamente según el nivel de actitud para responder de forma favorable al mismo, situándose la parte más alta de la curva en el lado izquierdo cuando se tiene una menor habilidad y más hacia la derecha cuando se tiene un nivel superior de habilidad.

Gráfico 37. Probabilidades de las categorías. Sub-escala A.



Los datos del Gráfico 37 muestran que las probabilidades de respuesta en cada una de las categorías de los ítems de la sub-escala A se solapan entre ellas. La probabilidad de seleccionar “En desacuerdo” coincide en el nivel con “De acuerdo” para nivel de actitud -1, aunque en el nivel medio o al 0,5 de media la probabilidad de escoger “De acuerdo” aumenta.

5.4.3.6.2 Dimensión B. Justicia Social y Educación.

Sumario de personas e ítems

A partir de los resultados en los estadígrafos mostrados en el tabla 118, se pueden observar diferentes puntuaciones y datos que se irán comentando a continuación para la dimensión B.

RAW SCORE, en este caso el promedio de ítems respondidos correctamente es de 12.9, con una desviación estándar (S.D) de 1.8. El puntaje máximo es de 15 y el mínimo de 5.

COUNT, 4 ítems de 4 fueron respondidos por los sujetos.

MEASURE, en este caso, 1.04 indica que en promedio los ítems están por encima de la media de 0 lógitos, la desviación estándar (SD) en lógitos es de .92. El máximo de habilidad de los sujetos es de 2.53 lógitos y el mínimo de -1.94, lo que indica que este grupo de sujetos excede del rango entre -2 a +2 lógitos.

MODEL ERROR, en el caso de la media de habilidad en lógitos, el error es de .80, inferior al promedio de medida 1.04.

En cuanto al ajuste interno INFIT, se observa en la media cuadrática MSNQ una media de .92, lo que está indicando un ajuste casi perfecto entre los datos y el modelo. El ZSTD, que es el mismo estadígrafo de media cuadrática pero estandarizado, es de -.1 lo cual indica que es casi totalmente consistente con el MSNQ.

Respecto al ajuste externo OUTFIT, muestra un valor de .99 en MNSQ, lo que indica un ajuste notablemente perfecto, siendo el ZSTD de .0 lo cual indica que es consistente con el MSNQ.

En relación con la medida de separación SEPARATION, se puede observar 0.0 en el límite inferior y .46 en el superior, indicando que se distinguen claramente unos sujetos de otros.

Por último, el coeficiente de correlación RAW SCORE TO MEASURE CORRELATION es de .93 lo que indica una fiabilidad muy alta, ya que en personas este coeficiente tiene que estar cerca de 1.

Tabla 118. Estadísticos sumarios de sujetos. Sub-escala B.

TABLE 3.1 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 ítem ZOU961WS.TXT Jun 17 17:21 2015
 INPUT: 3636 PERSON 4 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 4 ITEM 16 CATS WINSTEPS 3.73

```

-----
SUMMARY OF 3325 MEASURED (NON-EXTREME) PERSON
-----
|          TOTAL          MODEL          INFIT          OUTFIT          |
|          SCORE          COUNT          MEASURE          ERROR          MNSQ          ZSTD          MNSQ          ZSTD          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| MEAN          12.9          4.0          1.04          .80          .92          -.1          .99          .0          |
| S.D.           1.8           .0           .92           .21          .94          1.0         1.11         1.0         |
| MAX.           15.0          4.0          2.53          1.19         5.41         3.5         6.77         4.2         |
| MIN.           5.0           2.0          -1.94         .51          .05         -2.7         .06         -2.4         |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| REAL RMSE      .94 TRUE SD      .00 SEPARATION    .00 PERSON RELIABILITY .00          |
| MODEL RMSE     .83 TRUE SD      .39 SEPARATION    .46 PERSON RELIABILITY .18          |
| S.E. OF PERSON MEAN = .02
-----
MAXIMUM EXTREME SCORE:      308 PERSON
MINIMUM EXTREME SCORE:      3 PERSON
SUMMARY OF 3636 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSON
-----
|          TOTAL          MODEL          INFIT          OUTFIT          |
|          SCORE          COUNT          MEASURE          ERROR          MNSQ          ZSTD          MNSQ          ZSTD          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| MEAN          13.2          4.0          1.30          .90          .96          .0          .99          .0          |
| S.D.           1.9           .0           1.22          .38          .96          1.0         1.11         1.0         |
| MAX.           16.0          4.0          4.04          1.95         5.41         3.5         6.77         4.2         |
| MIN.           4.0           2.0          -2.85         .51          .05         -2.7         .06         -2.4         |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| REAL RMSE      1.06 TRUE SD      .59 SEPARATION    .56 PERSON RELIABILITY .24          |
| MODEL RMSE     .98 TRUE SD      .72 SEPARATION    .74 PERSON RELIABILITY .35          |
| S.E. OF PERSON MEAN = .02
-----
PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .93
CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE "TEST" RELIABILITY = .32
  
```

La tabla 118 muestra el sumario de los 4 ítems que conforman la dimensión B. Se destaca de esta tabla que el INFIT muestra un valor de .96 lo cual está indicando un ajuste muy bueno. Así como el OUTFIT muestra un valor de .99, indicando un ajuste casi perfecto.

En cuanto a la RELIABILITY, este índice es muy adecuado de 1, lo que indica una fiabilidad muy alta en cuanto a la escala.

Finalmente, el coeficiente de correlación RAW SCORE TO MEASURE CORRELATION es de -.99, un dato que muestra una fiabilidad muy alta, ya que este coeficiente en ítems debe estar cerca de -1.

Tabla 119. Estadísticos sumarios de ítems. Sub-escala B

SUMMARY OF 4 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM

	TOTAL		MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
	SCORE	COUNT			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	11977.8	3635.5	.00	.02	.96	-.6	.99	.3
S.D.	1587.4	.5	.66	.00	.16	6.2	.19	5.7
MAX.	13118.0	3636.0	1.12	.03	1.24	9.9	1.32	9.9
MIN.	9250.0	3635.0	-.56	.02	.84	-5.4	.83	-4.2
REAL RMSE	.02	TRUE SD	.66	SEPARATION	27.88	ITEM	RELIABILITY	1.00
MODEL RMSE	.02	TRUE SD	.66	SEPARATION	28.54	ITEM	RELIABILITY	1.00
S.E. OF ITEM MEAN = .38								

UMEAN=.0000 USCALE=1.0000

ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.99

13298 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 22556.49 with 9962 d.f. p=.0000

Global Root-Mean-Square Residual (excluding extreme scores): .6795

Estadísticos por ítem

A continuación, en la tabla 119 se puede comprobar cómo todos los ítems de la dimensión B ajustan a la perfección sobre el rango para actitud entre .50 – 1.50 para INFIT y OUTFIT, por lo que se mantendrían todos los ítems, pudiendo decir que todos los ítems se comportan dentro de la expectativa del modelo. Por lo que, cabe destacar que los cuatro ítems obtienen una situación productiva óptima para el proceso de medición, ya que se sitúan entre el rango INFIT de 0.5 a 1.5. Así como los cuatro ítems obtienen igualmente una situación productiva óptima en los niveles de OUTFIT de 0.5 a 1.5. Los estadísticos estandarizados muestran una desviación muy alta para ítems 2 y 3, pero en el caso de los instrumentos de medición de actitudes de esta complejidad puede considerarse una condición normal.

Tabla 120. Estadísticos por ítems. Sub-escala B.

TABLE 13.1 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 íte ZOU961WS.TXTn Jun 17 17:21 2015
INPUT: 3636 PERSON 4 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 4 ITEM 16 CATS WINSTEPS 3.73

PERSON: REAL SEP.: .56 REL.: .24 ... ITEM: REAL SEP.: 27.88 REL.: 1.00

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

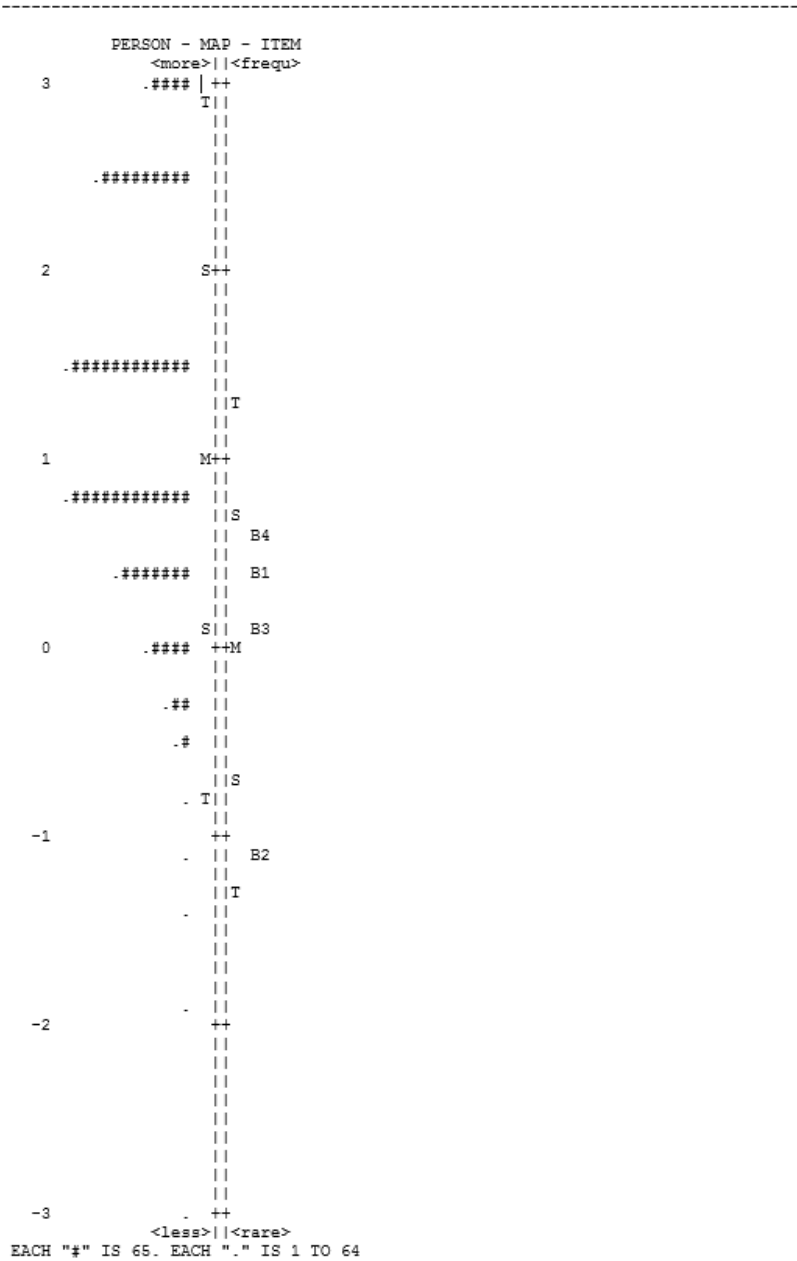
ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL	INFIT		OUTFIT		PT-MEASURE		EXACT MATCH		ITEM	G
				S.E.	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%		
2	9250	3635	1.12	.02	1.24	9.9	1.32	9.9	.59	.68	43.9	46.4	B2	0
3	12574	3636	-.14	.02	.85	-5.4	.83	-4.2	.55	.50	68.8	61.7	B3	0
1	12969	3635	-.42	.03	.92	-2.2	.97	-.8	.49	.47	68.6	64.9	B1	0
4	13118	3636	-.56	.03	.84	-4.6	.85	-3.7	.50	.45	71.6	65.8	B4	0
MEAN	11977.8	3635.5	.00	.02	.96	-.6	.99	.3			63.2	59.7		
S.D.	1587.4	.5	.66	.00	.16	6.2	.19	5.7			11.2	7.8		

Mapas de personas e ítems

En el siguiente mapa de datos (Figura 15), se puede observar cómo la alineación de sujetos e ítems tiene una distribución desequilibrada pero algo simétrica en torno al punto central. La media de actitud en el grupo no agrupa a la mayoría de los sujetos, ya que éstos tienen una gran facilidad de responder favorablemente a los ítems de la sub-escala que estamos estudiando. En este caso, la sub-escala no tiene la capacidad de discriminar de forma correcta entre todos los sujetos de esta muestra, según el Modelo Rasch, y solo consigue llegar a los sujetos hasta primera desviación estándar.

Figura 15. Mapa de Wright. Sub-escala B.

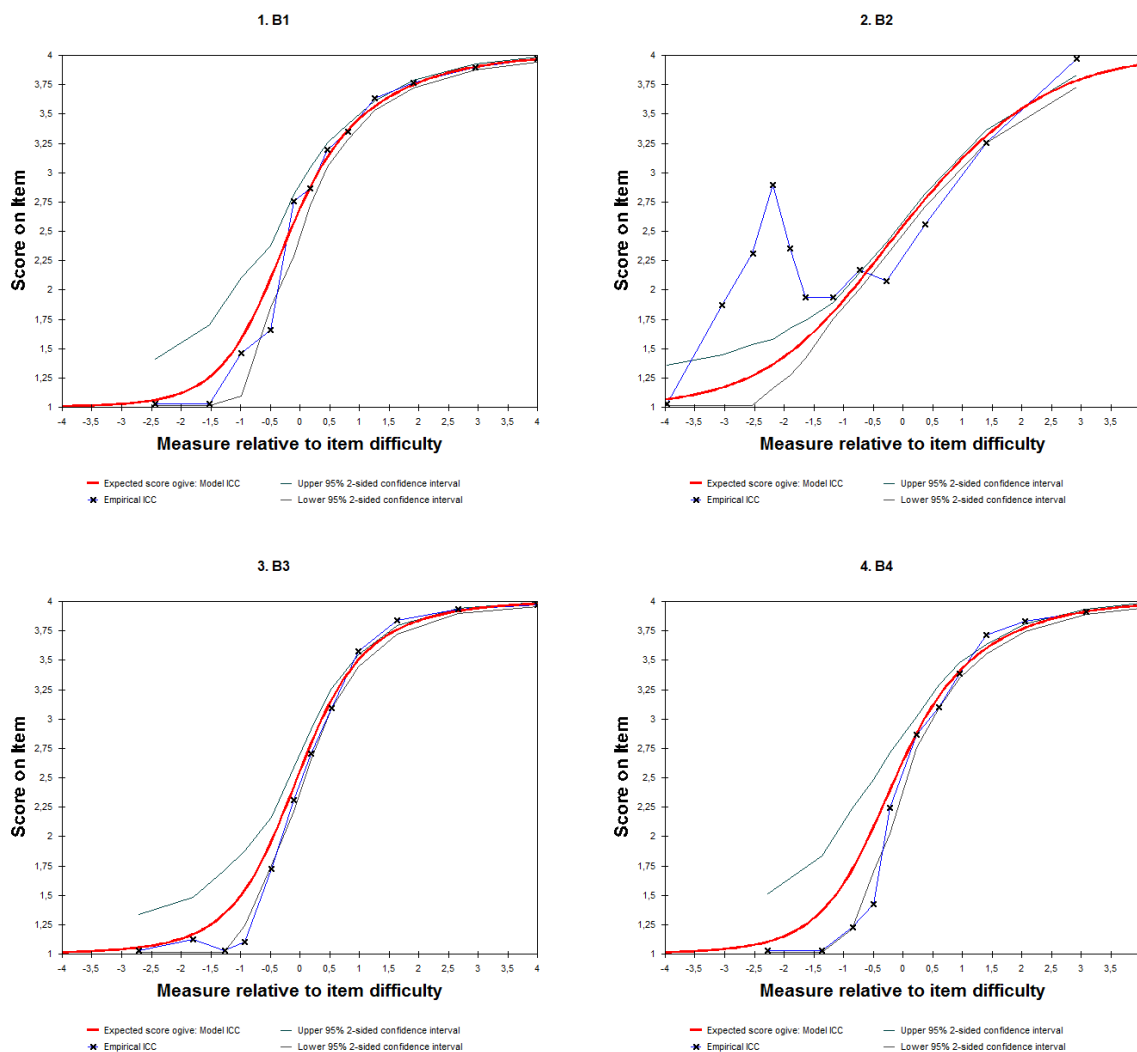
TABLE 12.12 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 ítem ZOU961WS.TXTó Jun 17 17:21 2015
 INPUT: 3636 PERSON 4 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 4 ITEM 16 CATS WINSTEPS 3.73



Curva característica del reactivo (CCR) para ítems

Si observamos el conjunto de figuras del gráfico 38 podemos ver el nivel de ajuste al modelo para cada ítem de la dimensión B. Los ajustes son buenos en niveles medios y altos de actitud, sin embargo, a partir de nivel medio el ajuste no es muy bueno.

Gráfico 38. Intervalo de confianza. Sub-escala B.



En el caso del ítem B1, se observa que los patrones de respuesta coinciden con las expectativas del modelo sobre todo entre -0,25 y 3 lógitos de habilidad efectivamente calibrada; sin detectar en general anomalías graves fuera de la predicción del rango establecido.

Los resultados sobre el reactivo B2 se observan bastante dispersos, algo que demuestra que su ajuste no es idóneo, ya que solo muestra valores adecuados desde -1,25 a 0; detectando graves anomalías y valores demasiado altos desde -3 hasta -2.

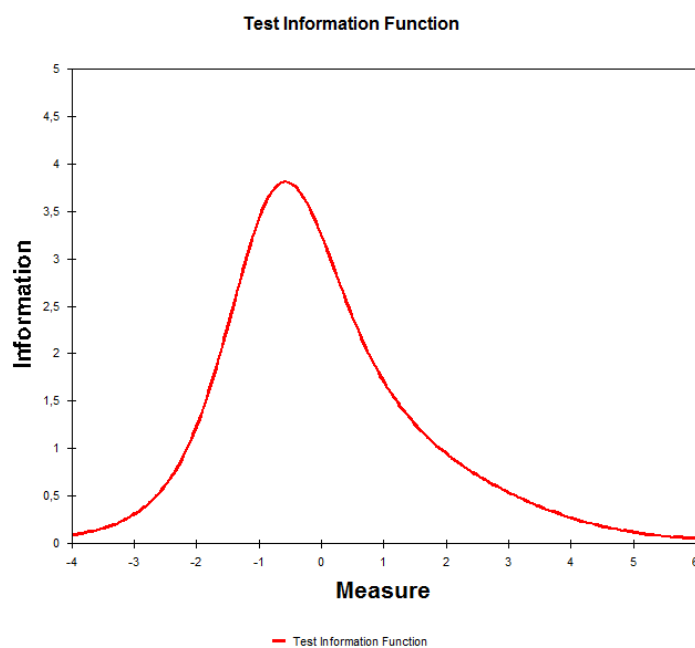
En cuanto al ítem B3 los resultados se ajustan casi a la perfección entre toda la curva menos algunos datos linealmente negativos entre -1,25 y -1 que pueden deberse a la deseabilidad social ante la afirmación del reactivo.

Algo parecido ocurre en los resultados para el ítem B4, donde encontramos valores adecuados desde -0,25 hasta 3.

Función de información de la escala

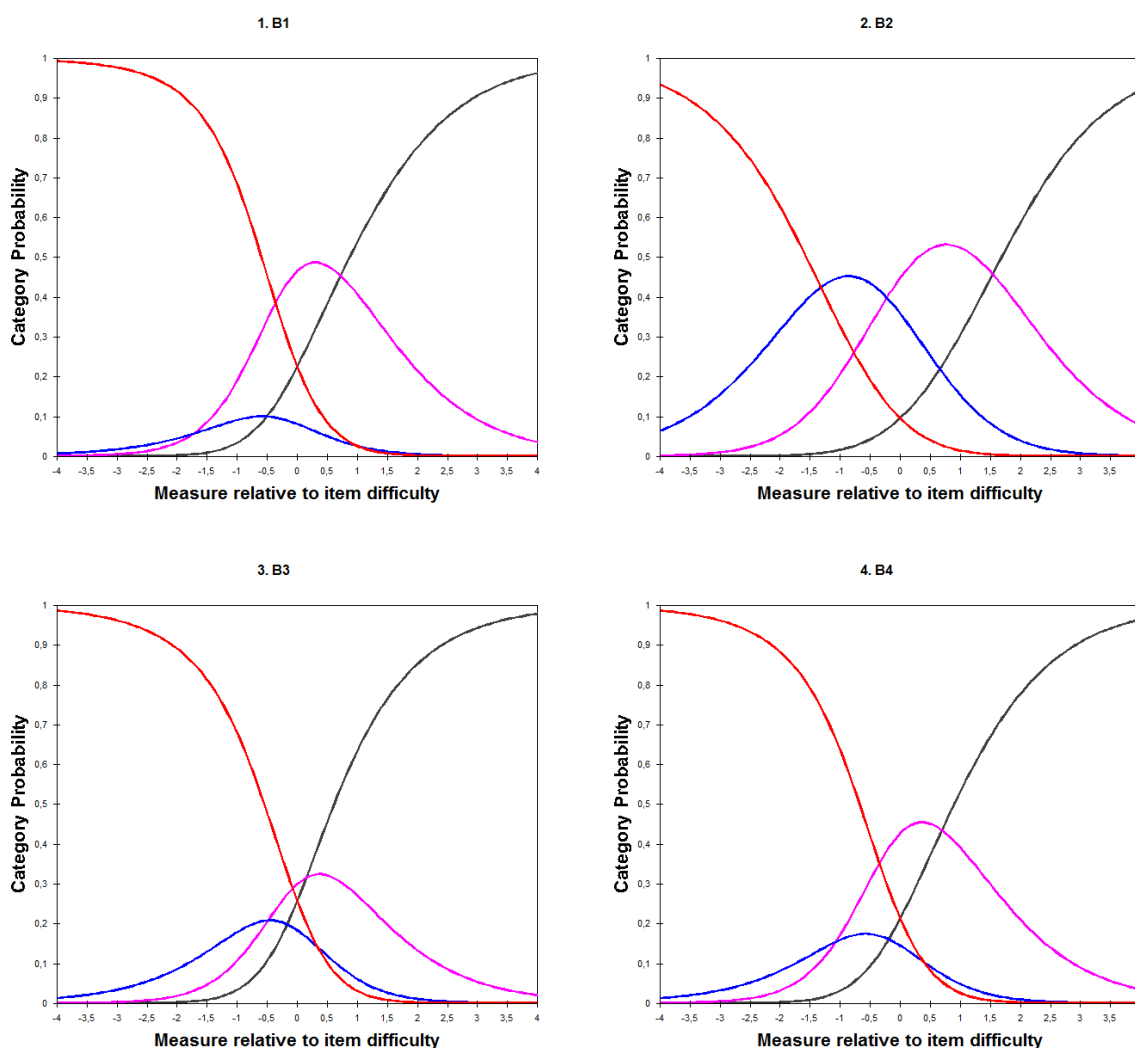
Asimismo, en el gráfico 39 se puede observar la precisión de la medida a través de la función de información de la escala, por ello, se observa en el gráfico que la máxima precisión se encuentra en la parte de actitud media hasta -0,5 y que disminuye en los extremos, es decir, la precisión de la escala disminuye para aquellas personas que tienen puntuaciones extremas.

Gráfico 39. Información de la sub-escala B.



En el gráfico 40 se muestran las probabilidades asociadas a cada una de las opciones de respuesta en cada ítem de la sub-escala. La distribución de las curvas de probabilidad varía en función de la opción de respuesta (rojo – “Totalmente en desacuerdo”, azul – “En desacuerdo”, fucsia – “De acuerdo”, negro – “Totalmente de acuerdo”). Las diferentes curvas adquieren su mayor nivel de probabilidad en un único nivel de actitud. En el caso de la sub-escala B únicamente el ítem B2 es el que tiene claramente distinguidas las probabilidades de respuesta para cada opción, en otros casos las probabilidades se solapan, por lo que este hecho dificulta una correcta discriminación entre niveles de actitud.

Gráfico 40. Probabilidades de las categorías. Sub-escala B.



5.4.3.6.3 Dimensión C. Valor diferencial de la Educación.

Sumario de personas e ítems

A partir de los resultados en los estadígrafos (tabla 121), se pueden observar diferentes puntuaciones y datos que se irán comentando a continuación para la dimensión C.

RAW SCORE, en este caso el promedio de ítems respondidos correctamente es de 19.8, con una desviación estándar (S.D) de 2.6. El puntaje máximo es de 23 y el mínimo de 7.

COUNT, 6 ítems de 6 fueron respondidos por los sujetos.

MEASURE, en este caso, 1.63 indica que en promedio los ítems están por encima de la media de 0 lógitos, la desviación estándar (SD) en lógitos es de 1.32. El máximo de habilidad

de los sujetos es de 3.82 lógitos y el mínimo de -2.60, lo que indica que este grupo de sujetos excede notablemente del rango entre -2 a +2 lógitos.

MODEL ERROR, en el caso de la media de habilidad en lógitos, el error es de .79, inferior al promedio de medida 1.63.

En cuanto al ajuste interno INFIT, se observa en la media cuadrática MSNQ una media de 1, lo que está indicando un ajuste perfecto entre los datos y el modelo. El ZSTD, que es el mismo estadígrafo de media cuadrática pero estandarizado, es de .0 lo cual indica que es consistente con el MSNQ.

Respecto al ajuste externo OUTFIT, también muestra un valor de 1 en MNSQ, lo que indica un ajuste perfecto, siendo el ZSTD de .0 lo cual cerciora que es consistente con el MSNQ.

En relación con la medida de separación SEPARATION, se puede observar 1.05 en el límite inferior y 1.28 en el superior, indicando que se distinguen unos sujetos de otros.

Por último, el coeficiente de correlación RAW SCORE TO MEASURE CORRELATION es de .93 lo que indica una fiabilidad muy alta, ya que en personas este coeficiente tiene que estar cerca de 1.

Tabla 121. Estadísticos sumarios de sujetos. Sub-escala C.

```

TABLE 3.1 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 ítem ZOU553WS.TXT Jun 17 17:37 2015
INPUT: 3637 PERSON 6 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 6 ITEM 24 CATS WINSTEPS 3.73
-----
SUMMARY OF 3161 MEASURED (NON-EXTREME) PERSON
-----
|          TOTAL          MODEL          INFIT          OUTFIT          |
|          SCORE          COUNT          MEASURE          ERROR          MNSQ          ZSTD          MNSQ          ZSTD          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| MEAN          19.8          6.0          1.63          .79          1.00          .0          1.00          .0          |
| S.D.           2.6           .0          1.32          .17          .87          1.1          .96          1.1          |
| MAX.           23.0          6.0          3.82          1.13          6.91          5.0          9.90          6.4          |
| MIN.           7.0           6.0          -2.60         .44          .04          -5.9         .04          -6.1          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| REAL RMSE      .91 TRUE SD      .95 SEPARATION  1.05 PERSON RELIABILITY .53 |
| MODEL RMSE     .81 TRUE SD     1.04 SEPARATION  1.28 PERSON RELIABILITY .62 |
| S.E. OF PERSON MEAN = .02
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

MAXIMUM EXTREME SCORE: 451 PERSON
MINIMUM EXTREME SCORE: 24 PERSON
LACKING RESPONSES: 1 PERSON

SUMMARY OF 3636 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSON
-----
|          TOTAL          MODEL          INFIT          OUTFIT          |
|          SCORE          COUNT          MEASURE          ERROR          MNSQ          ZSTD          MNSQ          ZSTD          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| MEAN          20.2          6.0          2.04          .93          1.00          .0          1.00          .0          |
| S.D.           3.0           .0          1.76          .40          .87          1.1          .96          1.1          |
| MAX.           24.0          6.0          5.21          1.89          6.91          5.0          9.90          6.4          |
| MIN.           6.0           6.0          -3.58         .44          .04          -5.9         .04          -6.1          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| REAL RMSE      1.08 TRUE SD      1.39 SEPARATION  1.28 PERSON RELIABILITY .62 |
| MODEL RMSE     1.02 TRUE SD     1.44 SEPARATION  1.42 PERSON RELIABILITY .67 |
| S.E. OF PERSON MEAN = .03
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .93
CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE "TEST" RELIABILITY = .78

```

La tabla 121 muestra el sumario de los 6 ítems que conforman la dimensión C. Se destaca de esta tabla que el INFIT muestra un valor de .99 lo cual está indicando un ajuste casi perfecto. Así como el OUTFIT muestra un valor de 1, indicando en este caso un ajuste perfecto.

En cuanto a la RELIABILITY, este índice es muy adecuado ya que es de .99, lo que indica una fiabilidad muy alta en cuanto a la escala.

Finalmente, el coeficiente de correlación RAW SCORE TO MEASURE CORRELATION es de -.99, un dato que muestra una fiabilidad muy alta, ya que este coeficiente en ítems debe estar cerca de -1.

Tabla 122. Estadísticos sumarios de ítems. Sub-escala C.

```

SUMMARY OF 6 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM
-----
|          TOTAL          MODEL          INFIT          OUTFIT          |
|          SCORE          COUNT          MEASURE          ERROR          MNSQ          ZSTD          MNSQ          ZSTD          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| MEAN    12269.8        3636.0          .00          .03          .99          -.3          1.00          .0          |
| S.D.     647.4           .0          .38          .00          .08          2.6          .08          2.8          |
| MAX.    13421.0        3636.0          .39          .03          1.09          3.2          1.11          3.9          |
| MIN.    11584.0        3636.0          -.70          .03          .89          -3.8          .89          -3.8          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| REAL RMSE .03 TRUE SD .38 SEPARATION 12.29 ITEM RELIABILITY .99 |
| MODEL RMSE .03 TRUE SD .38 SEPARATION 12.46 ITEM RELIABILITY .99 |
| S.E. OF ITEM MEAN = .17 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
UMEAN=.0000 USCALE=1.0000
ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.99
18966 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 27382.72 with 15788 d.f. p=.0000
Global Root-Mean-Square Residual (excluding extreme scores): .5554

```

Estadísticos por ítem

A continuación, en la tabla 123 se puede comprobar cómo todos los ítems de la dimensión C ajustan a la expectativa del modelo. Cabe destacar que los seis ítems obtienen una situación productiva óptima para el proceso de medición, ya que se sitúan entre el rango INFIT de 0.5 a 1.5, como también los niveles de OUTFIT.

Tabla 123. Estadísticos por ítems. Sub-escala C.

TABLE 13.1 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 íte ZOU553WS.TXTn Jun 17 17:37 2015
 INPUT: 3637 PERSON 6 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 6 ITEM 24 CATS WINSTEPS 3.73

PERSON: REAL SEP.: 1.28 REL.: .62 ... ITEM: REAL SEP.: 12.29 REL.: .99

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

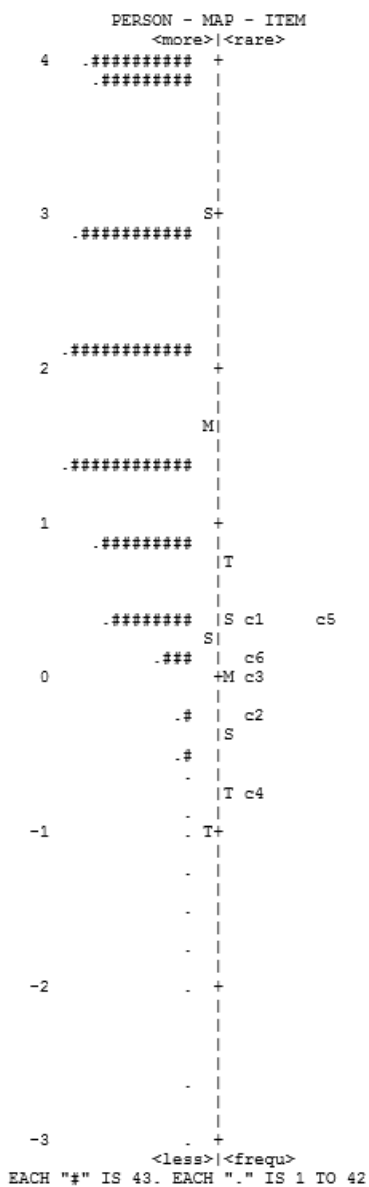
ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ ZSTD	OUTFIT MNSQ ZSTD	PT-MEASURE CORR. EXP.	EXACT MATCH OBS% EXP%	ITEM	G
5	11584	3636	.39	.03	1.09 2.8	1.07 2.4	.67 .70	66.2 65.9	c5	0
1	11688	3636	.37	.03	1.09 3.2	1.11 3.9	.66 .69	62.1 62.9	c1	0
6	11878	3636	.15	.03	.94 -2.1	.92 -2.6	.70 .68	70.5 67.4	c6	0
3	12303	3636	.00	.03	.89 -3.8	.89 -3.8	.68 .65	71.1 65.0	c3	0
2	12745	3636	-.22	.03	1.00 .1	1.05 1.4	.62 .61	71.5 67.0	c2	0
4	13421	3636	-.70	.03	.93 -1.8	.94 -1.1	.56 .54	77.9 74.2	c4	0
MEAN	12269.8	3636.0	.00	.03	.99 -.3	1.00 .0		69.9 67.1		
S.D.	647.4	.0	.38	.00	.08 2.6	.08 2.8		4.9 3.5		

Mapas de personas e ítems

En el siguiente mapa de datos, se puede observar cómo la alineación de sujetos e ítems tiene una distribución desequilibrada y no simétrica, lo cual indica una falta de ajuste entre el nivel de actitud medida y medible, es decir, que el instrumento no llega a ajustarse al grupo de sujetos para poder discriminar la actitud en todos ellos, por lo que el nivel del instrumento se queda muy fácil de responder en cuanto a emisión de acuerdo sobre las afirmaciones que presenta el instrumento.

Figura 16. Mapa de Wright. Sub-escala C.

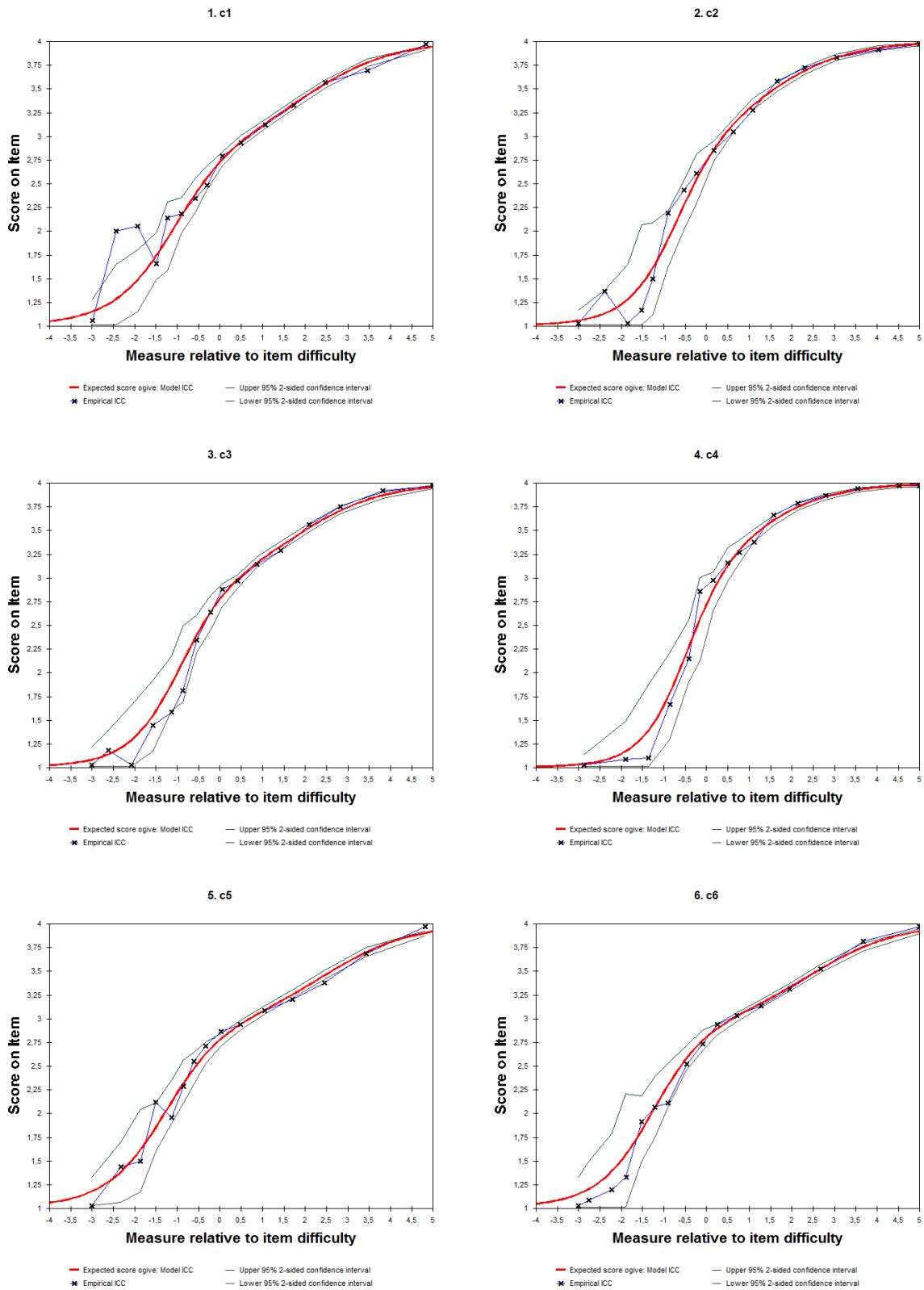
TABLE 12.2 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 íte ZOU553WS.TXTn Jun 17 17:37 2015
 INPUT: 3637 PERSON 6 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 6 ITEM 24 CATS WINSTEPS 3.73



Curva característica del reactivo (CCR) para ítems

El gráfico 41 permite observar ajustes a la expectativa del modelo para cada ítem sobre la dimensión C mediante el intervalo de esperanza en el que podrían situarse las puntuaciones. El patrón de respuestas confirma la información obtenida mediante otras fuentes, ya que a partir de -0,5 desviaciones de la media y hacia el extremo negativo de valoración de actitud podemos observar la falta de ajuste de las respuestas al modelo.

Gráfico 41. Intervalo de confianza. Sub-escala C.



En el caso del ítem C1, se observa que los patrones de respuesta coinciden con las expectativas del modelo sobre todo entre -1,5 y 4,5 lógitos de habilidad efectivamente

calibrada. Aunque se observa alguna anomalía en el ajuste del ítem sobre los datos entre -2,5 y -2, ya que aparecen respuestas demasiado altas.

Los resultados sobre el reactivo C2 se observan bastante ajustados durante toda la curva, algo que demuestra que su ajuste es casi idóneo, ya que solo muestra valores no adecuados desde -2,5 a -2,2; sin llegar a detectar graves anomalías en el propio reactivo.

En cuanto al ítem C3 los resultados se ajustan también de manera casi perfecta entre toda la curva menos alguna respuesta linealmente negativa en -2 y en -0.8. Pero, ajustando de manera muy positiva desde el valor -0,5 hasta el 3,5.

Algo parecido ocurre en los resultados para el ítem C4, donde encontramos valores adecuados en casi toda la curva, menos en -0,25 -1,4. Pero, no se llegan a detectar graves anomalías entre las respuestas para el propio reactivo.

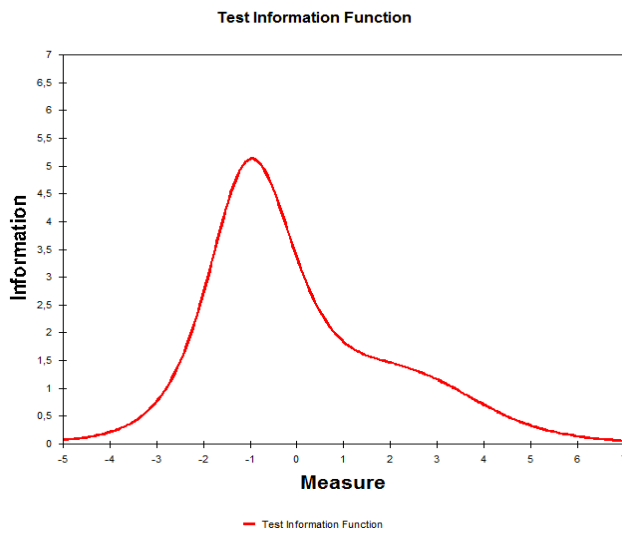
Si observamos los resultados sobre el reactivo C5, se obtienen valores ajustados desde -1 hasta 4,75, lo que demuestra que el reactivo tiene un buen ajuste, ya que no se encuentran graves anomalías y solo veríamos valores que no ajustan del todo correctamente en el valor -3 y -1,5, representando casos aislados.

Asimismo, los resultados para el ítem C6 son bastante adecuados en general, aunque no encontramos grandes defectos entre el ítem, sí que se observa que no funciona adecuadamente entre los valores -3 hasta -2.

Función de información de la escala

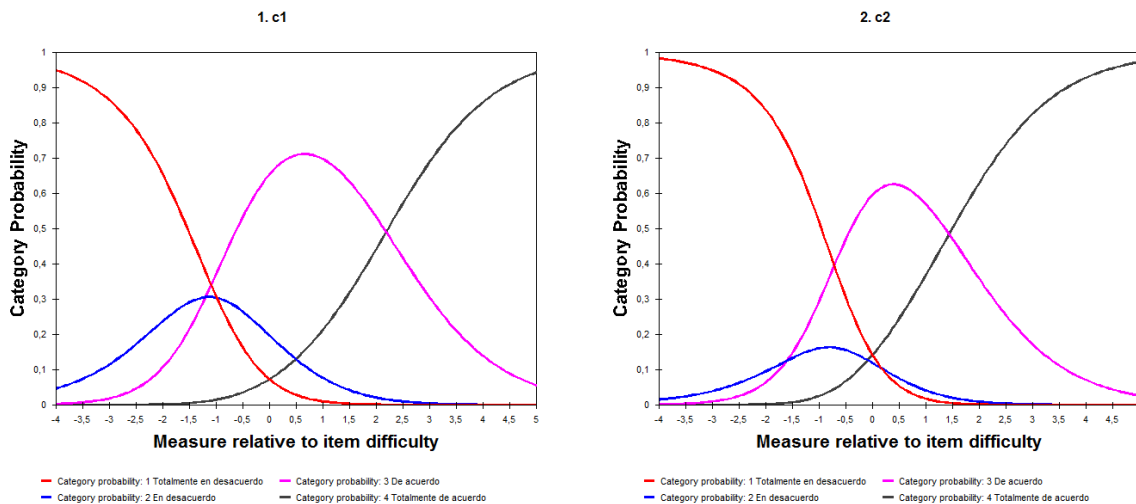
En el gráfico 42 se puede observar la precisión de la medida a través de la función de información de la escala. Se observa en el gráfico que la máxima precisión se encuentra en el nivel -1 de actitud, disminuyendo hacia los extremos de la escala. Sin embargo, encontramos alguna anomalía entre los valores entre 1 y 3 donde parece que no disminuye de manera adecuada la dificultad hacia el nivel de actitud en su avance hacia el extremo positivo.

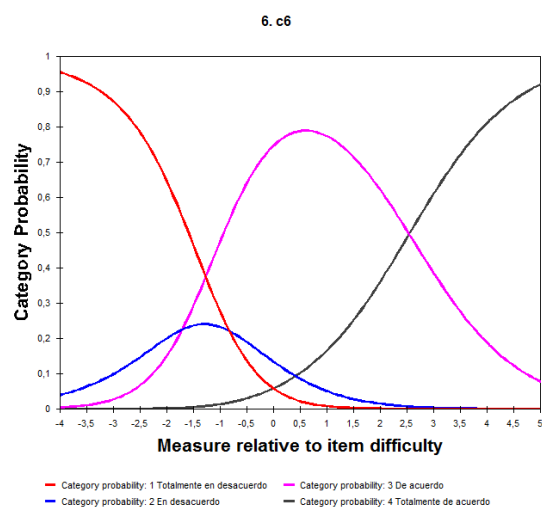
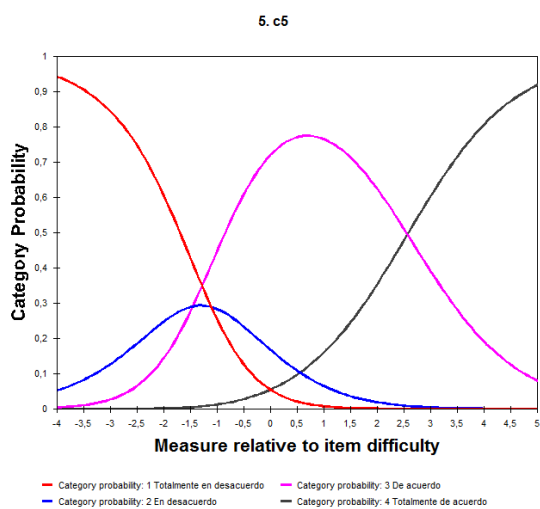
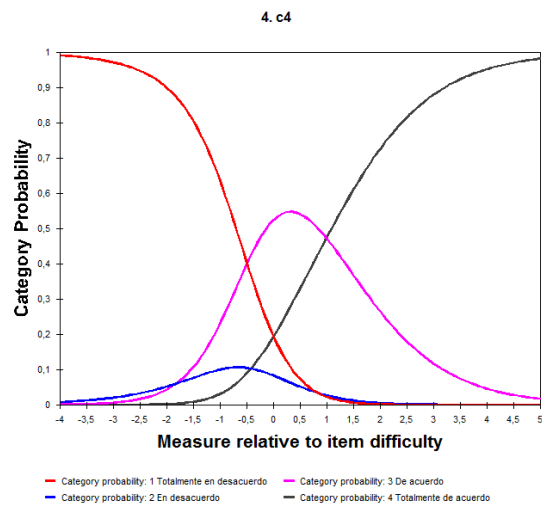
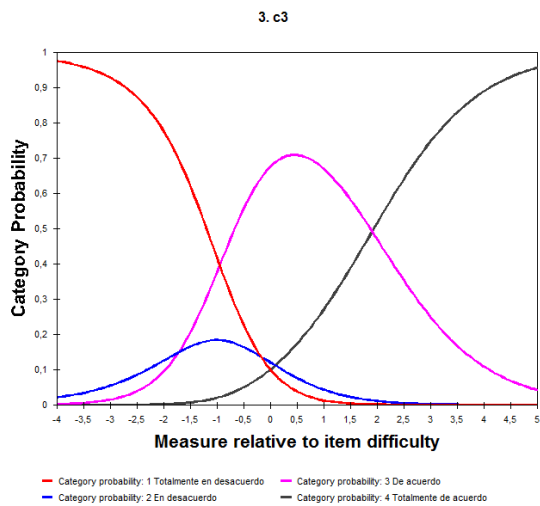
Gráfico 42. Información de la sub-escala C.



Asimismo, en los gráfico que muestran la distribución de niveles de probabilidad para diferentes categorías de respuesta (Gráfico 43), no se observa en ningún ítem una adecuada distribución, ya que la categoría 3 (“De acuerdo”) aparece excesivamente solapada con la categoría 2 (“En desacuerdo”) y con valores más altos. Algo que podemos observar, en el ítem C5, que muestra que no se llega a medir correctamente el nivel de actitud para responder correctamente al mismo.

Gráfico 43. Probabilidades de las categorías. Sub-escala C.





5.4.3.6.4 Dimensión D. Obstáculos y facilitadores.

Sumario de personas e ítems

A partir de los resultados en los estadígrafos (tabla 124), se pueden observar diferentes puntuaciones y datos que se irán comentando a continuación para la dimensión D.

Es de destacar el bajo acuerdo entre las valoraciones de las personas para la sub-escala D.

RAW SCORE, en este caso el promedio de ítems respondidos correctamente es de 18.6, con una desviación estándar (S.D) de 2.4. El puntaje máximo es de 23 y el mínimo de 7.

COUNT, 6 ítems de 6 fueron respondidos por los sujetos.

MEASURE, en este caso, .85 indica que en promedio los ítems están por encima de la media de 0 lógitos, la desviación estándar (SD) en lógitos es de .82. El máximo de habilidad de los sujetos es de 3.14 lógitos y el mínimo de -2.51, lo que indica que este grupo de sujetos excede notablemente del rango entre -2 a +2 lógitos.

MODEL ERROR, en el caso de la media de habilidad en lógitos, el error es de .60, inferior al promedio de medida .85.

En cuanto al ajuste interno INFIT, se observa en la media cuadrática MSNQ una media de 1, lo que está indicando un ajuste perfecto entre los datos y el modelo. El ZSTD, es de .0 lo cual indica que es consistente con el MSNQ.

Respecto al ajuste externo OUTFIT, también muestra un valor casi perfecto de .99 en MNSQ, lo que indica un buen ajuste, siendo el ZSTD de .0 lo cual cerciora que es consistente con el MSNQ.

En relación con la medida de separación SEPARATION, se puede observar un dato de .63 en el límite inferior y .88 en el superior, indicando que se distinguen unos sujetos de otros.

Por último, el coeficiente de correlación RAW SCORE TO MEASURE CORRELATION es de .95 lo que indica una fiabilidad muy alta, ya que en personas este coeficiente tiene que estar cerca de 1.

Tabla 124. Estadísticos sumarios de sujetos. Sub-escala D.

```

TABLE 3.1 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 ítem ZOU637WS.TXT Jun 17 17:31 2015
INPUT: 3636 PERSON 6 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 6 ITEM 24 CATS WINSTEPS 3.73
-----
SUMMARY OF 3583 MEASURED (NON-EXTREME) PERSON
-----
|          TOTAL          MODEL          INFIT          OUTFIT          |
|          SCORE          COUNT          MEASURE          ERROR          MNSQ          ZSTD          MNSQ          ZSTD          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| MEAN          18.6          6.0          .85          .60          1.00          .0          .99          .0          |
| S.D.          2.4          .0          .82          .14          .74          1.1          .75          1.1          |
| MAX.          23.0          6.0          3.14          1.10          5.12          4.0          7.28          4.4          |
| MIN.          7.0          5.0          -2.51          .45          .04          -4.0          .04          -4.1          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| REAL RMSE          .69 TRUE SD          .44 SEPARATION          .63 PERSON RELIABILITY          .28          |
| MODEL RMSE          .62 TRUE SD          .54 SEPARATION          .88 PERSON RELIABILITY          .44          |
| S.E. OF PERSON MEAN = .01          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
MAXIMUM EXTREME SCORE:          53 PERSON
-----
SUMMARY OF 3636 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSON
-----
|          TOTAL          MODEL          INFIT          OUTFIT          |
|          SCORE          COUNT          MEASURE          ERROR          MNSQ          ZSTD          MNSQ          ZSTD          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| MEAN          18.7          6.0          .90          .62          |
| S.D.          2.5          .0          .92          .21          |
| MAX.          24.0          6.0          4.50          1.88          |
| MIN.          7.0          5.0          -2.51          .45          .04          -4.0          .04          -4.1          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| REAL RMSE          .73 TRUE SD          .57 SEPARATION          .79 PERSON RELIABILITY          .38          |
| MODEL RMSE          .65 TRUE SD          .65 SEPARATION          1.00 PERSON RELIABILITY          .50          |
| S.E. OF PERSON MEAN = .02          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .95
CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE "TEST" RELIABILITY = .38

```

La tabla 124 muestra el sumario de los 6 ítems que conforman la dimensión D. Cabe destacar de esta tabla que el INFIT muestra un valor de 1, lo cual está indicando un ajuste perfecto. Así como el OUTFIT muestra un valor de .99, indicando un ajuste casi perfecto.

En cuanto a la RELIABILITY, este índice es muy adecuado ya que es 1, lo que indica una fiabilidad muy alta en cuanto a la escala.

Finalmente, el coeficiente de correlación RAW SCORE TO MEASURE CORRELATION es de -.99, un dato que muestra una fiabilidad muy alta, ya que este coeficiente en ítems debe estar cerca de -1.

Tabla 125. Estadísticos sumarios de ítems. Sub-escala D.

```

SUMMARY OF 6 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM
-----
|          TOTAL          MODEL          INFIT          OUTFIT          |
|          SCORE          COUNT          MEASURE          ERROR          MNSQ          ZSTD          MNSQ          ZSTD          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| MEAN          11317.0          3635.8          .00          .02          1.00          .1          .99          .0          |
| S.D.          1180.9          .4          .47          .00          .10          4.0          .11          4.2          |
| MAX.          12995.0          3636.0          .75          .03          1.18          8.1          1.19          8.2          |
| MIN.          9590.0          3635.0          -.69          .02          .91          -3.8          .83          -4.5          |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| REAL RMSE          .02 TRUE SD          .47 SEPARATION 21.05 ITEM RELIABILITY 1.00 |
| MODEL RMSE          .02 TRUE SD          .47 SEPARATION 21.44 ITEM RELIABILITY 1.00 |
| S.E. OF ITEM MEAN = .21 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
UMEAN=.0000 USCALE=1.0000
ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.99
21497 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 41840.84 with 17897 d.f. p=.0000
Global Root-Mean-Square Residual (excluding extreme scores): .7201

```

Estadísticos por ítems

A continuación, en la tabla 126 se puede comprobar cómo todos los ítems de la dimensión D ajustan a la perfección sobre el rango para actitud entre .50 – 1.50 para INFIT y OUTFIT, por lo que se mantendrían todos los ítems, pudiendo decir que todos los ítems se comportan dentro de la expectativa del modelo. Se puede señalar el despunte de la puntuación estandarizada para el ítem D2, pero debido a la complejidad de las actitudes medidas puede considerarse normal.

Tabla 126. Estadísticos por ítems. Sub-escala D.

TABLE 13.1 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 íte ZOU637WS.TXTn Jun 17 17:31 2015
 INPUT: 3636 PERSON 6 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 6 ITEM 24 CATS WINSTEPS 3.73

PERSON: REAL SEP.: .79 REL.: .38 ... ITEM: REAL SEP.: 21.05 REL.: 1.00

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

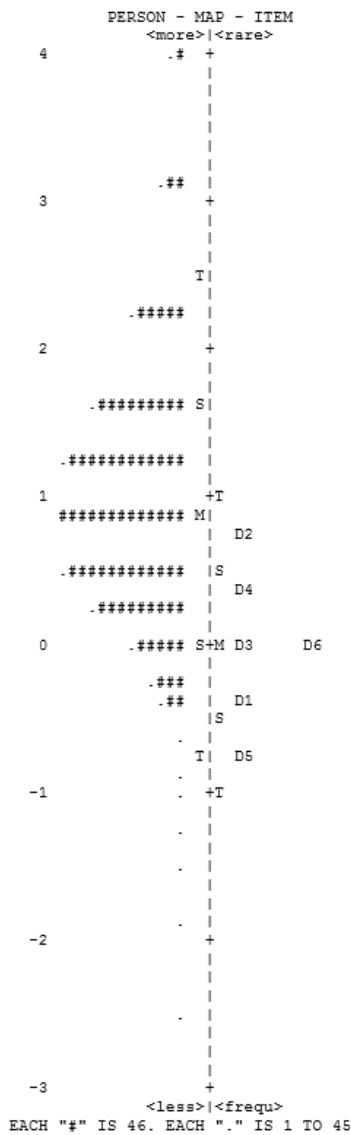
ENTRY	TOTAL	TOTAL		MODEL	INFIT	OUTFIT	PT-MEASURE	EXACT MATCH							
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S.E.	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%	ITEM	G	
2	9590	3636	.75	.02	1.18	8.1	1.19	8.2	.42	.52	44.2	46.6	D2	0	
4	10116	3636	.38	.02	1.01	.4	1.01	.4	.51	.51	51.6	49.4	D4	0	
3	11257	3636	.02	.02	.91	-3.8	.91	-3.7	.54	.48	53.7	49.6	D3	0	
6	11608	3636	-.05	.02	.94	-2.5	.96	-1.5	.50	.47	52.0	48.2	D6	0	
1	12336	3635	-.41	.02	1.05	1.5	1.04	1.2	.39	.41	57.3	58.6	D1	0	
5	12995	3636	-.69	.03	.91	-2.9	.83	-4.5	.44	.38	67.7	64.6	D5	0	
MEAN	11317.0	3635.8	.00	.02	1.00	.1	.99	.0			54.4	52.8			
S.D.	1180.9	.4	.47	.00	.10	4.0	.11	4.2			7.1	6.5			

Mapas de personas e ítems

En el siguiente mapa de datos, se puede observar cómo el nivel de actitud mostrada por el grupo de sujetos se ajusta parcialmente a la actitud que es capaz de medir el instrumento en su sub-dimensión D. El nivel de complejidad del instrumento puede discriminar hasta el nivel 1 de actitud (en lógitos de actitud medida). Es decir, el instrumento no sería capaz de discriminar el total del grupo con estas características y se debería de ajustar mejor a las necesidades de éste. Por otro lado, considerando el nivel de habilidad medio y la distribución de los ítems, simétrica en relación a éste, podemos decir que el grueso del grupo de sujetos tiene la tendencia de responder de forma favorable a la actitud medida, creando de esta manera unas puntuaciones altas para la sub-escala D.

Figura 17. Mapa de Wright. Sub-escala D.

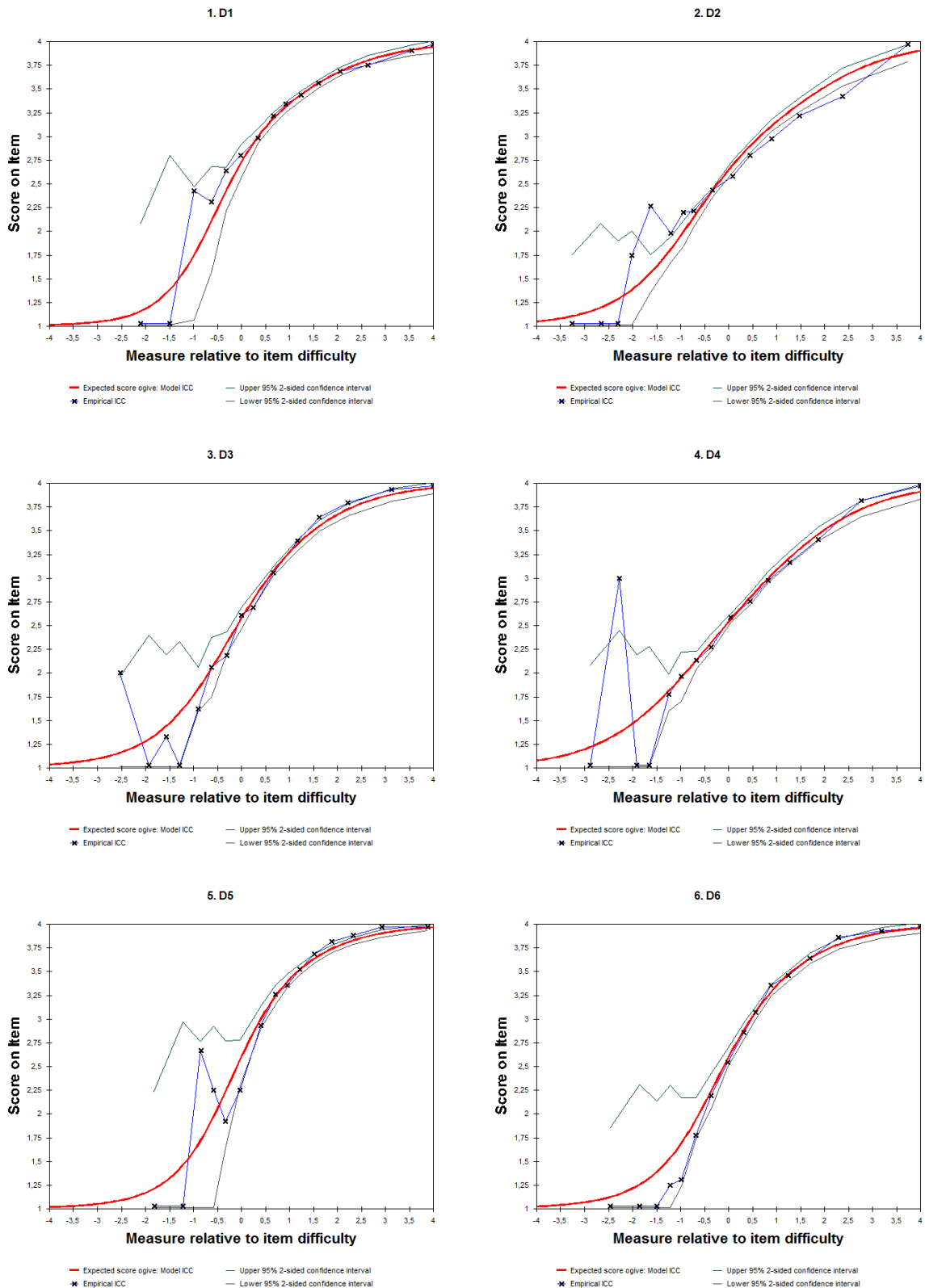
TABLE 12.2 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 íte ZOU637WS.TXTn Jun 17 17:31 2015
 INPUT: 3636 PERSON 6 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 6 ITEM 24 CATS WINSTEPS 3.73



Curva característica del reactivo (CCR) para ítems

En el gráfico 44 se muestra el ajuste de cada ítem para la dimensión D en relación a la denominada curva logística. Se pretende observar la congruencia entre los patrones de respuesta observados y las probabilidades de respuesta esperadas según el modelo. En general se puede observar la tendencia de otros ítems de las sub-escalas analizadas anteriormente en este estudio, el ajuste en los niveles altos y dispersión en los niveles medios y bajos de actitud medida.

Gráfico 44. Intervalo de confianza. Sub-escala D.



En el caso del ítem D1, se observa que los patrones de respuesta coinciden con las expectativas del modelo sobre todo entre -0,5 y 3,5 lógitos de habilidad efectivamente

calibrada. Ya que encontramos algunas anomalías entre -2 y -1, resultando valores algo extremos y demasiados bajos linealmente y altos, respectivamente.

Los resultados sobre el reactivo D2 se observan bastante ajustados durante toda la curva entre -1 y 3,75. Pero, se observan anomalías graves entre -2 y -1,5, ya que son datos muy elevados sin mostrar buen ajuste. Asimismo, entre -3,25 y -2,25, se observan datos excesivamente lineales negativos, algo que puede deberse a la deseabilidad social ante la afirmación del reactivo entre las personas.

En cuanto al ítem D3 los resultados aparecen algo dispersos desde -2,5 a -1. Sin embargo, no encontramos anomalías desde -0,25 hasta 3, ya que se ajusta bastante bien a la curva esperada.

En el caso del ítem D4, sí aparecen graves desajustes sobre la curva, desde el -3 hasta -1,8, ya que son datos demasiado bajos o elevados, respectivamente. Sin embargo, sobre el resto de la curva existe un buen ajuste desde -1,25 hasta 2,5.

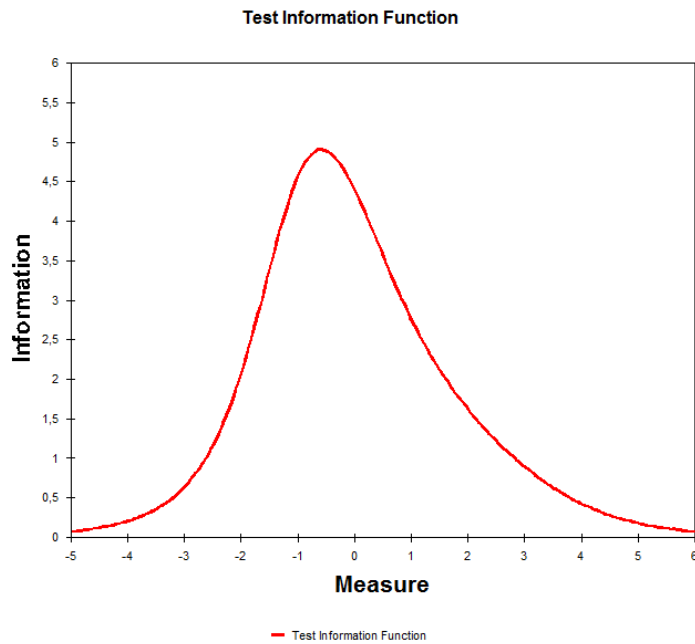
Asimismo, sobre los resultados en relación al ítem D5, el desajuste se puede observar claramente desde -1,8 hasta 0; desvirtuando el ajuste durante toda la curva negativa. Por el contrario, no encontramos anomalías entre el ajuste desde 0 hasta 4 puntos.

En cuanto al ítem D6, se observa un buen ajuste desde -0,25 hasta 3, inclusive. Aunque no encontramos graves anomalías, pero sin duda, se muestran valores excesivamente lineales negativos desde -2,5 hasta -1,5, debidos evidentemente a la deseabilidad social de la afirmación sobre el reactivo ante las personas.

Función de información de la escala

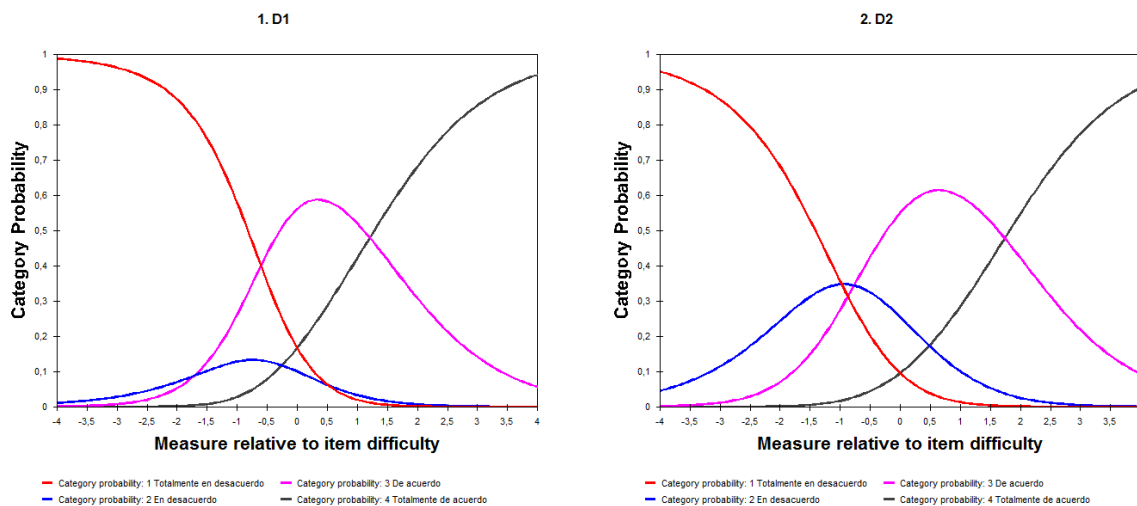
Asimismo, en el gráfico 45 se puede observar la precisión de la medida a través de la función de información de la escala. El nivel de mayor información se puede observar en los niveles -1 hasta -0,5 y disminuyendo en los extremos negativos y positivos de manera adecuada hacia el nivel de habilidad entre las respuestas.

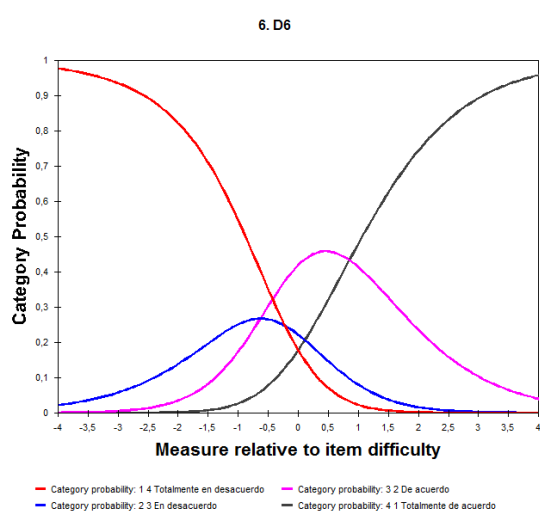
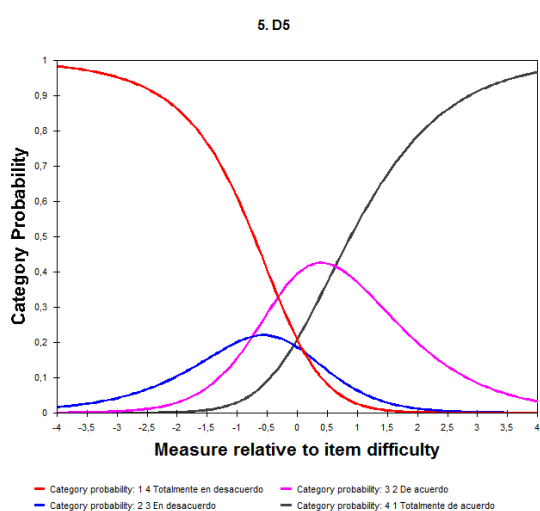
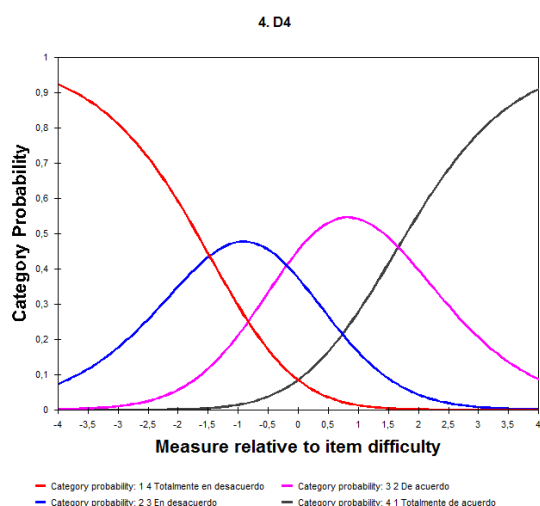
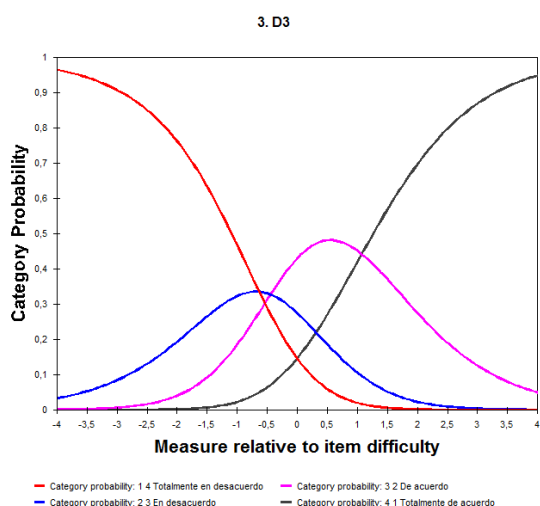
Gráfico 45. Información de la sub-escala D.



El gráfico 46 muestran las curvas de probabilidad para las categorías de respuesta en cada ítem de la sub-escala D. En este caso, solo el ítem D4 puede garantizar una relativa igualdad de probabilidades entre categorías de respuestas favorable/desfavorable hacia la actitud, lo que ofrece una discriminación correcta entre que haya o no la actitud medida. El resto de ítems deberían pasar una revisión.

Gráfico 46. Probabilidades de las categorías. Sub-escala D.





5.4.3.6.5 Conclusiones sobre propiedades métricas

A partir de los análisis realizados¹⁰ sobre propiedades métricas en cuanto a los dos enfoques desarrollados –TCT y TRI- podemos concluir una serie de decisiones para mejorar la fiabilidad y validez de la propia escala analizada:

- A través de los diferentes análisis de fiabilidad sobre TCT realizados, se puede concluir que aumentamos el índice global de la escala eliminando el ítem A3 y B2, sin perjudicar la validez de constructo.
- A través de los diferentes análisis realizados sobre TRI, se puede concluir que todos los ítems se ajustan a la curva de expectativa según cada INFIT y OUTFIT, encontrando un funcionamiento óptimo para cada uno de ellos.

¹⁰ Se pueden observar también los gráficos complementarios en el Anexo 9

- Los dos conjuntos de análisis realizados en cuanto a TCT y TRI apoyan en cierta manera eliminar el reactivo A3 y B2, ya que no amenaza la validez de constructo y aumentamos la fiabilidad a .77 para la escala.
- Hay que ajustar la formulación de ítems o añadir unos nuevos para que los niveles bajos de actitud queden reflejados en el instrumento. Es decir, proponemos una revisión para poder detectar la falta de Valor Social Subjetivo entre el alumnado.

En definitiva, los análisis de propiedades métricas realizados aseguran buenos índices de fiabilidad y validez y a continuación presentamos la propuesta de escala final, después de las diferentes depuraciones y análisis establecidos, para alumnado de Secundaria en República Dominicana, sobre Valor Social Subjetivo de la Educación.

Por lo tanto, se trata de una propuesta de escala final validada constituida por 2 ítems abiertos y 18 cerrados; total 20 ítems con un índice de fiabilidad de ,77. Se puede consultar el cuestionario resultante de manera completa en el Anexo 12.

Cuadro 12. Propuesta de escala de Valor Social Subjetivo de la Educación para el alumnado de Secundaria en República Dominicana

DIMENSIÓN A.	
A1	¿Hasta qué nivel deseas estudiar?
A2	¿En qué quieres trabajar cuando seas mayor?
A4	Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro
A5	Mis padres creen que voy a reprobar
A6	Mis profesores creen que voy a reprobar
DIMENSIÓN B	
B1	Estudiar me ayuda a aprobar
B3	Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios
B4	Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor
DIMENSIÓN C	
C1	Es importante para mí como persona ir bien en los estudios
C2	En el centro educativo me han ayudado a tener confianza en mí mismo para tomar decisiones
C3	Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo
C4	En el centro educativo me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo
C5	En el centro educativo encuentro amigos/as
C6	En el centro educativo me ayudan a vivir en sociedad
DIMENSIÓN D	
D1	Ser profesor es una profesión muy importante
D2	Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor
D3	La mayor parte de la gente que tiene éxito en la vida es porque sabe ganar dinero, sin haber estudiado
D4	Las personas famosas normalmente no han estudiado nada
D5	Mis padres creen que es más importante ganar dinero que estudiar
D6	Mis amigos no quieren estudiar, pues piensan que estudiar no sirve para nada

5.4.4 Evidencias de validez

El contraste que se realiza a continuación entre grupos, definidos por las categorías sobre las variables descriptivas o demográficas del cuestionario, resulta clave para explorar aquellas variables que marcan la diferencia sobre el Valor Social Subjetivo de la Educación. Siendo algo primordial para poder obtener muestras de validez sobre el instrumento de evaluación.

En este sentido, se realizarán análisis de contrastes de medias a través de la U de Mann-Whitney para variables con dos grupos y la prueba de Kruskal-Wallis para variables con más de dos grupos.

Diferencias por sexo

Tabla 127. Diferencias por sexo

Rangos				
	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
t	Mujer	2176	1909,14	4154297,50
	Hombre	1457	1679,38	2446863,50
	Total	3633		
Estadísticos de contraste^a				
			t	
	U de Mann-Whitney		1384710,500	
	W de Wilcoxon		2446863,500	
	Z		-6,480	
	Sig. asintót. (bilateral)		,000	
a. Variable de agrupación: Sexo				
		N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza
Medias Grupo				
	Mujer	20	3,29	,108
	Hombre	20	3,22	,095

A partir de los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney la diferencia es significativa, por lo que se puede determinar que el género puede llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, ya que como muestran los rangos el nivel es mayor en las mujeres.

Diferencias por edad

Tabla 128. Diferencias por edad

Rangos			
	Edad	N	Rango promedio
t	Menos de 12 años	2	734,00
	12 años	11	1507,91
	13 años	111	2321,06
	14 años	524	2050,44
	15 años	800	1863,90
	16 años	890	1835,96
	17 años	777	1694,26
	18 años	304	1586,79
	más de 18 años	216	1547,99
	Total	3635	
Estadísticos de contraste^{a,b}			
		t	
	Chi-cuadrado	96,205	
	gl	8	
	Sig. Asintót.	,000	
a. Prueba de Kruskal-Wallis			
b. Variable de agrupación: Edad			
	N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza
Medias Grupo			
Mujer	20	3,29	,108
Hombre	20	3,22	,095
Edad menos de 12 años	15	3,03	,267
Edad 12 años	20	3,13	,062
Edad 13 años	20	3,42	,081
Edad 14 años	20	3,33	,085
Edad 15 años	20	3,27	,103
Edad 16 años	20	3,27	,119
Edad 17 años	20	3,22	,115
Edad 18 años	20	3,17	,105

A partir de los resultados del contraste de media la diferencia es significativa, por lo que se puede determinar que la edad puede llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, ya que como muestran los rangos el nivel es mayor a los 13 años y disminuye paulatinamente hacia edades superiores. Paralelamente, se observa un incremento muy brusco del VSE-Subjetivo atribuido a la educación entre los menores, de 12 y de 13 años.

Diferencias por tipo de centro

Tabla 129. Diferencias por tipo de centro

Rangos				
	Tipo de Centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
t	Público	2523	1829,12	4614881,50
	Privado	1113	1794,42	1997184,50
	Total	3636		
Estadísticos de contraste^a				
			t	
	U de Mann-Whitney		1377243,500	
	W de Wilcoxon		1997184,500	
	Z		-,920	
	Sig. asintót. (bilateral)		,358	
a. Variable de agrupación: Tipo centro				
Medias Grupo				
		N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza
	Tipo Público	20	3,26	,095
	Tipo Privado	20	3,26	,127

A partir de los resultados del contraste de medias la diferencia no es significativa, por lo que se no puede determinar que el tipo de centro pueda llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, aunque los rangos en centros públicos sean de niveles mayores.

Diferencias por curso

Tabla 130. Diferencias por curso

Rangos				
	Curso	N	Rango promedio	
t	1ro	820	1887,31	
	2do	918	1805,09	
	3ro	1011	1776,32	
	4to	886	1814,79	
	Total	3635		
Estadísticos de contraste^{a,b}				
			t	
	Chi-cuadrado		5,333	
	gl		3	
	Sig. asintót.		,149	
a. Prueba de Kruskal-Wallis				
b. Variable de agrupación: Curso				
Medias Grupo				
		N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza
	Curso 1°	20	3,28	,071
	Curso 2°	20	3,25	,094
	Curso 3°	20	3,24	,116
	Curso 4°	20	3,26	,134

A partir de los resultados del contraste de medias la diferencia no es significativa, por lo que se puede determinar que el curso escolar parece no influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, ya que los rangos son similares para en cada uno de los cursos.

Diferencias por distrito

Tabla 131. Diferencias por distrito

Rangos				
	Distrito Educativo	N	Rango promedio	Suma de rangos
t	Distrito 10-03, Santo Domingo	1575	1816,26	2860604,50
	Distrito 06-05, La Vega	2060	1819,33	3747825,50
	Total	3635		
Estadísticos de contraste^a				
			t	
	U de Mann-Whitney		1619504,500	
	W de Wilcoxon		2860604,500	
	Z		-,088	
	Sig. asintót. (bilateral)		,930	

a. Variable de agrupación: Distrito Educativo

A partir de los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney la diferencia no es significativa, por lo que se no puede determinar que el distrito escolar pueda llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, aunque los rangos en el distrito de la Vega sean mayores.

Diferencias por zona

Tabla 132. Diferencias por zona

Rangos			
	Zona	N	Rango promedio
t	Urbana	1155	1665,92
	Urbano marginal	1576	1817,36
	Rural	905	2015,22
	Total	3636	
Estadísticos de contraste^{a,b}			
			t
	Chi-cuadrado		56,331
	gl		2
	Sig. asintót.		,000
a. Prueba de Kruskal-Wallis			
b. Variable de agrupación: Zona			
	N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza
Medias Grupo			
Zona urbana	20	3,22	,116
Zona urbana marginal	20	3,26	,103
Zona rural	20	3,32	,090

A partir de los resultados del contraste de medias la diferencia es significativa, por lo que se puede determinar que la zona puede llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, ya que como muestran los datos los niveles son más altos en zona rural, seguido por urbano marginal y quedando última la zona urbana.

Diferencias por modalidad escolar

Tabla 133. Diferencias por modalidad escolar

Rangos				
	Modalidad	N	Rango promedio	Suma de rangos
t	General	2559	1727,24	4420003,50
	Técnico Profesional	1077	2035,34	2192062,50
	Total	3636		
Estadísticos de contraste^a				
			t	
	U de Mann-Whitney		1144483,500	
	W de Wilcoxon		4420003,500	
	Z		-8,091	
	Sig. asintót. (bilateral)		,000	
a. Variable de agrupación: Modalidad				
		N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza
Medias Grupo				
	Modalidad general	20	3,23	,095
	Modalidad técnico profesional	20	3,33	,122

A partir de los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney la diferencia es significativa, por lo que se puede determinar que la modalidad educativa puede llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, ya que como muestran los rangos el nivel es mayor en la modalidad general.

Diferencias por tanda escolar

Tabla 134. Diferencias por tanda escolar

Rangos				
	Tanda	N	Rango promedio	
t	Matutina	1758	1804,70	
	Vespertina	409	1663,41	
	Nocturna	605	1595,05	
	Jornada escolar extendida	864	2076,47	
	Total	3636		
Estadísticos de contraste^{a,b}				
			t	
	Chi-cuadrado		89,055	
	gl		3	
	Sig. asintót.		,000	
		N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza
Medias Grupo				
	Tanda Matutina	20	3,26	,115
	Tanda Vespertina	20	3,21	,088
	Tanda Nocturna	20	3,17	,081
	Jornada Extendida	20	3,34	,115

A partir de los resultados del contraste de medias la diferencia es significativa, por lo que se puede determinar que la tanda escolar puede llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, ya que como muestran los rangos el nivel es mayor en la jornada extendida.

Labor del padre/tutor

Tabla 135. Labor del padre/tutor

Rangos				
	Labor padre, tutor	N	Rango promedio	Suma de rangos
t	Si	3312	1831,81	6066959,00
	No	319	1651,84	526937,00
	Total	3631		
Estadísticos de contraste^a				
				t
	U de Mann-Whitney			475897,000
	W de Wilcoxon			526937,000
	Z			-2,932
	Sig. asintót. (bilateral)			,003
a. Variable de agrupación: Labor padre, tutor				
		N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza
Medias Grupo				
	Labor padre, tutor (Si)	20	3,26	,101
	Labor padre, tutor (No)	20	3,20	,111

A partir de los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney la diferencia es significativa, por lo que se puede determinar que si el padre/tutor trabaja puede llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, ya que como muestran los rangos el nivel es mayor en el caso afirmativo.

Labor madre/tutora

Tabla 136. Labor madre/tutora

Rangos				
	labor madre, tutora	N	Rango promedio	Suma de rangos
t	Si	2544	1799,14	4577024,50
	No	1089	1858,71	2024136,50
	Total	3633		
Estadísticos de contraste^a				
				t
	U de Mann-Whitney			1339784,500
	W de Wilcoxon			4577024,500
	Z			-1,570
	Sig. asintót. (bilateral)			,116
		N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza
Medias Grupo				
	Labor madre, tutora (Si)	20	3,25	,101
	Labor madre, tutora (No)	20	3,27	,104

A partir de los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney la diferencia no es significativa, por lo que no se puede determinar que si la madre/tutora trabaja pueda llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, aunque los rangos siguen siendo mayores en caso afirmativo.

Nivel estudios padre/tutor

Tabla 137. Nivel estudios padre/tutor

Rangos			
	Nivel estudio padre	N	Rango promedio
t	Primaria	725	1832,88
	Bachillerato	1787	1763,57
	Universitario	1119	1888,79
	Total	3631	
Estadísticos de contraste^{a,b}			
		t	
Chi-cuadrado		10,080	
gl		2	
Sig. asintót.		,006	
a. Prueba de Kruskal-Wallis			
b. Variable de agrupación: Nivel estudio padre			
	N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza
Medias Grupo			
Nivel estudios padre (Primarios)	20	3,26	,087
Nivel estudios padre (Bachillerato)	20	3,24	,101
Nivel estudios padre (Universidad)	20	3,29	,118

A partir de los resultados del contraste de medias la diferencia es significativa, por lo que se puede determinar que el nivel de estudios del padre/tutor puede llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, ya que como muestran los rangos varían según el nivel, siendo el universitario el más alto.

Nivel estudios madre/tutora

Tabla 138. Nivel estudios madre/tutora

Rangos			
	Nivel estudio madre	N	Rango promedio
t	Primario	670	1800,19
	Bachillerato	1694	1759,18
	Universitario	1267	1900,33
	Total	3631	
Estadísticos de contraste^{a,b}			
		t	
Chi-cuadrado		13,365	
gl		2	
Sig. asintót.		,001	
a. Prueba de Kruskal-Wallis			
b. Variable de agrupación: Nivel estudio madre			
	N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza
Medias Grupo			
Nivel estudios madre (Primarios)	20	3,25	,085
Nivel estudios madre (Bachillerato)	20	3,24	,099
Nivel estudios madre (Universidad)	20	3,29	,121

A partir de los resultados del contraste de medias la diferencia es significativa, por lo que se puede determinar que el nivel de estudios del madre/tutor puede llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, ya que como muestran los rangos varían según el nivel, siendo el universitario el más alto.

Nivel de estudios a los que aspira llegar el estudiante

Tabla 139. Nivel estudios que espera llegar el estudiante

Rangos			
	A1 ¿Hasta qué nivel deseas estudiar?	N	Rango promedio
t	Bachillerato	38	1051,72
	Técnico Profesional	834	1790,53
	Universitario	2644	1858,58
	No sé	116	1294,66
	Total	3632	
Estadísticos de contraste^{a,b}			
		t	
Chi-cuadrado		53,854	
gl		3	
Sig. asintót.		,000	
a. Prueba de Kruskal-Wallis			
b. Variable de agrupación: A1 ¿Hasta qué nivel deseas estudiar?			
Medias Grupos	N ítems	\bar{x} de ítems de la Escala	Varianza
No sé	20	3,06	,071
Bachillerato	20	2,96	,039
Técnico Profesional	20	3,25	,089
Universitario	20	3,28	,110

A partir de los resultados del contraste de medias la diferencia es significativa, por lo que se puede determinar que el nivel educativo al que aspira llegar el estudiante puede llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, ya que como muestran los rangos varían según el nivel, siendo el universitario el de más nivel.

Síntesis de evidencias de validez

A partir de los resultados en relación a las diferencias entre grupos que han aparecido en el apartado anterior de acuerdo a las evidencias de validez, presentamos una síntesis de todas las diferencias estadísticamente significativas entre diferentes grupos y en relación a las variables estudiadas.

Tabla 140. Síntesis sobre diferencias significativas

Variable	Grupos	Medias grupos	Varianza	Sig.
Sexo	Mujer	3,29	,108	,000
	Hombre	3,22	,095	
Edad	Menos de 12	3,03	,267	,000
	12 años	3,13	,062	
	13 años	3,42	,081	
	14 años	3,33	,085	
	15 años	3,27	,103	

	16 años	3,27	,119	
	17 años	3,22	,115	
	18 años	3,17	,105	
Zona	Urbana	3,22	,116	,000
	Urbana marginal	3,26	,103	
	Rural	3,32	,090	
Modalidad escolar	General	3,23	,095	,000
	Técnico profesional	3,33	,122	
Tanda escolar	Matutina	3,26	,115	,000
	Vespertina	3,21	,088	
	Nocturna	3,17	,081	
	Extendida	3,34	,115	
Labor padre/tutor	Sí	3,26	,101	,003
	No	3,20	,111	
Nivel estudio padre/tutor	Primarios	3,26	,087	,006
	Bachillerato	3,24	,101	
	Universidad	3,29	,118	
Nivel estudio madre/tutora	Primarios	3,25	,085	,001
	Bachillerato	3,24	,099	
	Universidad	3,29	,121	
Nivel aspira llegar estudiante	Bachillerato	2,96	,039	,000
	Técnico Profesional	3,25	,089	
	Universitario	3,28	,110	
	No lo sé	3,06	,071	

5.4.5 Conclusiones sobre evidencias de validez

Los análisis estadísticos que se han realizado entre grupos resultan muy interesantes ya que nos pueden indicar ciertas evidencias de validación e incluso algunas líneas de investigación futuras.

En este sentido, a partir de los análisis de contrastes de medias a través de la U de Mann-Withney para variables con dos grupos y la prueba de Krusall-Wallis para variables con más de dos grupos, podemos extraer algunas conclusiones previas sobre algunas variables que obtienen diferencias estadísticamente significativas y otras en las que no existe relación.

Primeramente, si observamos las variables en las que no hay relación debemos destacar que:

- A partir de los resultados del contraste de medias por el tipo de centro (público-privado) la diferencia no es significativa, por lo que no se puede determinar que el tipo de centro pueda llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, aunque los rangos en centros públicos sean de niveles mayores.

- Se puede determinar que el curso escolar no llega a influir en la percepción del constructo trabajado, ya que los rangos son similares para en cada uno de los cursos.
- A partir de la prueba de U de Mann-Whitney la diferencia por distrito escolar no es significativa, por lo que no se puede determinar que el distrito escolar pueda llegar a influir, aunque los rangos en el distrito de la Vega sean mayores.
- Algo que no se puede determinar es si por trabajar la madre/tutora pueda llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, aunque los rangos siguen siendo mayores en caso afirmativo.

Asimismo, en cuanto a las relaciones significativas cabe indicar ciertas anotaciones:

- El sexo puede llegar a influir sobre el constructo trabajado ya que los niveles de Valor Social Subjetivo en las mujeres son mucho mayores que en hombres.
- La edad resulta clave ya que como muestran los datos a los 13 aparecen los niveles más altos sobre la percepción del constructo, seguido de los 14, progresivamente 15 y 16, siendo más bajos en el resto de edades.
- Se puede determinar que la zona puede llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, ya que como muestran los datos los niveles son más altos en la zona rural, seguido por la urbano marginal y quedando en última posición la zona urbana.
- A partir de los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney la diferencia es significativa sobre la modalidad educativa, ya que como muestran los resultados el nivel es mayor en la modalidad general que en la técnico profesional.
- También la tanda escolar puede llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, ya que el nivel es mayor en la jornada extendida, seguido de la matutina, vespertina y nocturna, respectivamente.
- Algo que también puede determinar la diferencia significativa es si el padre/tutor trabaja, ya que el nivel es mayor en el caso afirmativo. A
- El nivel de estudios del padre/tutor puede llegar a influir, porque el nivel es el más alto cuando se trata de estudios universitarios. Así como los estudios de la madre/tutora, ya que también aparece el universitario con niveles mayores que el resto.

- El nivel educativo al que aspira llegar el estudiante aparece como significativo, siendo el universitario el de más nivel, seguido por el técnico profesional, bachillerato y no sabe no contesta, respectivamente.

Para terminar este capítulo, recordaremos la definición de Valor Social de la Educación, de acuerdo a Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) como :

la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida (p. 53).

Así como, en especial cabe destacar también la definición de VSE-Subjetivo como la:

percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, p.67).

Las evidencias de validez vinculadas con el perfil de respuesta señalan que las estudiantes (ellas) de 13 años atribuyen más valor social a la educación que sus compañeros de la misma edad, y que sus compañeras y compañeros mayores y menores. Las estudiantes perciben en mayor medida que los estudiantes que la educación puede ser un activo fundamental para alcanzar un mayor y mejor desarrollo personal y social; puede ser una clave para conseguir un empleo que les permita desarrollarse más adecuadamente como personas; puede ser una clave de movilidad social, más allá de lo “previsto” para “alguien como yo”. Y esto también lo perciben con más intensidad quienes viven en un contexto rural o urbano marginal, quizá porque para ellos las oportunidades, si llegan, llegarán de la mano de la educación; quizá porque los referentes cercanos de personas de ese contexto que hayan llegado más allá de lo previsto así lo indiquen. En el contexto urbano, lamentablemente, siempre hay más contra ejemplos que indican que hay otras formas, quizá no tan legítimas pero eficaces también, de conseguir reconocimiento social.

No hay diferencias significativas entre estudiantes de centros privados y públicos, aunque los datos indican que la valoración social de la educación es mayor entre los estudiantes de los centros públicos. Donde sí se muestran diferencias es en la tanda escolar: los

chicos y chicas que asisten a centros con jornada extendida otorgan un mayor valor social a la educación. La incorporación paulatina de la jornada extendida es una gran apuesta para el país, con un gran coste presupuestario. También tiene un coste indirecto para los y las estudiantes, porque hace más difícil la compatibilización del trabajo con los estudios. Pero evidencia una clara apuesta por la educación; y quizá los chicos y chicas que asisten a ella se sienten privilegiados, con más horas de estudio en el centro. La sociedad les está dando más, y ellos tienen la responsabilidad de dar más.

Los hijos e hijas de padres y madres con estudios universitarios otorgan un mayor valor social a la educación. Quizá porque, en sus zonas, tienen en casa precisamente el referente de lo que puede suponer tener estudios, y además superiores. Paralelamente, los y las que tienen como expectativa cursar estudios superiores: son los que esperan llegar a cursar estudios universitarios los que otorgan un mayor valor social a la educación. Ellos y ellas, que perciben la educación como un mecanismo eficaz de desarrollo personal y de movilidad social, están dispuestos a hacer el esfuerzo por seguir estudiando y tener estudios universitarios; quizá por ello también muestran una mayor confianza en la educación quienes están cursando la modalidad general, el bachillerato, que por definición está orientado hacia esos estudios superiores.

Todo esto puede ser leído como evidencias de validez porque permite afirmar, en términos de medición, que la prueba es capaz de detectar diferencias en la atribución de valor social, y que las diferencias que encuentra son coherentes con los referentes teóricos y sociológicos que son el marco de esta investigación.

CAPÍTULO 6.
CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

6.1. Síntesis y conclusiones.

La investigación presentada en este texto desarrolla la finalidad global de la replicación en el contexto de República Dominicana de la investigación desarrollada desde el GEM-Educo, en la Universitat de València, respecto al concepto de Valor Social de la Educación. Se considera que este concepto puede ser un constructo y una línea de investigación que ayude a comprender las atribuciones que los ciudadanos y las ciudadanas otorgan a la educación como elemento de movilidad social y desarrollo personal y poder contribuir desde la intervención socioeducativa a que la educación desarrolle todo su potencial transformador, a pesar de las dificultades que el contexto impone. Para ello, de una forma más concreta, esta Tesis ha pretendido la validación del Cuestionario de Valor Social Subjetivo de la Educación al contexto de República Dominicana.

Para abordar esta finalidad global, en el Bloque I se ha revisado el marco teórico de referencia desde tres aproximaciones complementarias. Por un lado se ha revisado el propio constructo de Valor Social de la Educación, y su génesis en el marco del Modelo de evaluación de sistemas educativos para la Cohesión Social. Este referente es fundamental pues constituye el soporte del constructo y su vinculación con otros constructos clave en ese Modelo de evaluación. La segunda aproximación teórica necesaria para fundamentar esta investigación se vincula con la realidad de la educación en América Latina y el Caribe: la educación como derecho, la educación como uno de los Objetivos del Milenio fundamentales, la educación como realidad. Finalmente, esta aproximación debe ser complementada con la presentación específica de la realidad educativa en República Dominicana, tanto a nivel legislativo como en los datos concretos del sistema educativo.

Esta triple revisión, presentada en el Bloque I, permite ofrece una respuesta concreta a uno de los objetivos formulados como específicos, y un marco desde el que construir la adaptación del constructo y del cuestionario a la realidad dominicana.

Atendiendo de forma directa a la finalidad planteada en la tesis, se han formulado tres objetivos generales:

- Validar la definición teórica del constructo de VSE-Subjetivo en relación al contexto de República Dominicana.

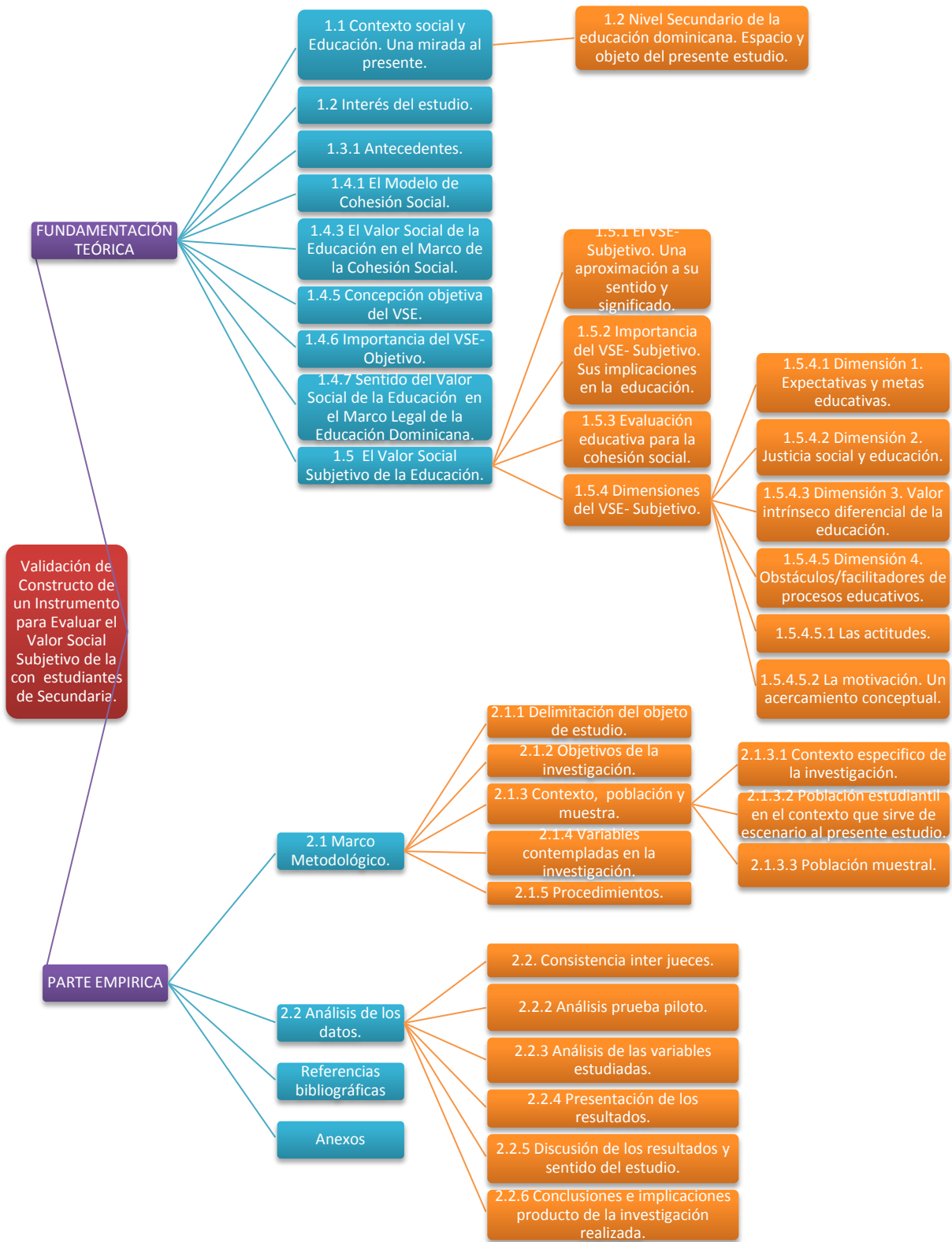
- Validar un instrumento de evaluación sobre el VSE-Subjetivo en relación al estudiantado de Educación Secundaria de la República Dominicana.
- Aportar evidencias de validez del instrumento de evaluación y a partir de su exploración con algunas variables relevantes hacia la propia investigación.

Atender estos tres objetivos ha requerido un doble proceso de validación, según los cánones habituales:

- ✓ La revisión lógica o teórica. Esta a su vez ha supuesto dos procesos, en primer lugar una validación de la estructura y dimensiones del constructo, y en segundo lugar una adaptación contextual y de lenguaje, realizadas ambas con equipos de jueces constituidos ad hoc.
- ✓ La revisión empírica del funcionamiento de la prueba. Por su parte, esta revisión ha incluido dos fases consecutivas, el estudio piloto y el estudio empírico final, aplicados en sendas muestras de estudiantes de secundaria en República Dominicana.

Como síntesis, se puede plantear que tanto el mapa conceptual planteado a continuación, como el gráfico de secuencia de análisis presentado en el apartado de metodología general (capítulo 4) ofrecen una clara hoja de ruta de la secuencia cognitiva y procesual desde la que se ha abordado el desarrollo de esta investigación.

Figura 18. Mapa conceptual general de la investigación



El estudio de revisión lógica ha permitido confirmar el constructo de VSE-Subjetivo en la República Dominicana, pues los jueces consultados valoran de forma positiva la estructura de dimensiones y criterios, con medias por encima de 3.5 en relevancia, y de 3.0 en sensibilidad al cambio, siendo además esta valoración homogénea y consistente, según se desprende de los análisis interjueces. Paralelamente, la revisión contextual y de lenguaje realizada con otro equipo de jueces ofrece las pautas para la necesaria adecuación de los ítems concretos al vocabulario, a las expresiones y, sobre todo, a la realidad social y educativa del contexto estudiado. Esta ha sido, por tanto, la versión del instrumento sometida a revisión empírica.

El estudio piloto (realizado con una muestra de 70 estudiantes de secundaria del mismo país) ofrece garantías suficientes (evidenciadas en fiabilidad y en los descriptivos fundamentales) para iniciar el estudio métrico final, con muestra representativa. Este estudio métrico se ha realizado con 3.636 estudiantes de secundaria de República Dominicana, de las dos regiones que se han tomado como objeto de estudio, y de centros estratificados en la muestra según los criterios establecidos como fundamentales (tipo de centro, modalidad educativa, tanda y zona).

El análisis realizado con estas respuestas, tanto desde la perspectiva de Teoría Clásica de los Tests, como después desde TRI y Modelo de Rash, indica de forma consistente que el cuestionario funciona de forma adecuada, e identifica de forma reiterada algunos ítems como inadecuados. Tras una revisión más detallada del funcionamiento de los mismos con las diferentes subpoblaciones, y la aplicación del criterio de eliminación de los ítems cuando se declaren inadecuados en al menos 2/3 de las submuestras estudiadas, se adopta la decisión de proponer la eliminación de dos de ellos: el A3 y el B2.

Con todo ello, la Tesis ofrece una primera conclusión sustancial, y es un instrumento, presentado en el Anexo 12, preparado y validado para evaluar Valor Social de la Educación, desde una perspectiva subjetiva, en estudiantes de secundaria de República Dominicana.

Con el objetivo de aportar evidencias de validez del instrumento, desde el análisis contextual de los resultados, se presenta, al final del Capítulo 5, los resultados concretos de la aplicación del cuestionario en nuestro contexto. Este análisis ofrece un interesante perfil de los sujetos en función de una mayor o menor valoración de este VSE, y permitiendo identificar interesantes diferencias significativas entre colectivos.

Por todo ello, nos parece relevante en este momento reflexionar sobre lo que respecta a las relaciones significativas que presentan las conclusiones del presente estudio; se podría reflexionar y contrastar a la luz de otros estudios realizados, estadísticas contextuales, construcciones realizadas, y también desde la reflexión de informantes clave de los propios colectivos. Para ello, aun siendo poco habitual en el momento de establecer conclusiones, se realizaron una serie de grupos focales con grupos representativos, con quienes se analizaron estos resultados de la aplicación del Cuestionario de VSE.

6.2. Grupos focales en torno a las evidencias de validación.

Para reflexionar de forma contrastada sobre estos resultados de la aplicación del Cuestionario, y sobre los mismos como evidencia de validez, se contó con 163 informantes, de distintos colectivos, con quienes se constituyeron diferentes grupos focales.

En la distribución de participantes en grupos focales de reflexión sobre conclusiones del estudio Validación Constructo Valor Social Subjetivo de la Educación se observa en primer lugar que participaron más mujeres que hombres, y que alrededor de 2/3 de ellos eran estudiantes con las mismas características y edades que los participantes en el estudio.

Tabla 141. Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Femenino	108	66.3	66.3	66.3
Masculino	55	33.7	33.7	100.0
Total	163	100.0	100.0	

En los grupos focales, predomina la participación de la mujer.

Tabla 142. Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1	1	.6	.6	.6
13	3	1.8	1.8	2.5
14	33	20.2	20.2	22.7
15	37	22.7	22.7	45.4
16	23	14.1	14.1	59.5
17	27	16.6	16.6	76.1
18	2	1.2	1.2	77.3
24	2	1.2	1.2	78.5
27	1	.6	.6	79.1
30	1	.6	.6	79.8
31	2	1.2	1.2	81.0
32	2	1.2	1.2	82.2
33	1	.6	.6	82.8
35	1	.6	.6	83.4
36	1	.6	.6	84.0
37	1	.6	.6	84.7
38	1	.6	.6	85.3
39	1	.6	.6	85.9
40	1	.6	.6	86.5
41	2	1.2	1.2	87.7
42	1	.6	.6	88.3
43	3	1.8	1.8	90.2
46	2	1.2	1.2	91.4
47	1	.6	.6	92.0
48	2	1.2	1.2	93.3
49	1	.6	.6	93.9
50	2	1.2	1.2	95.1
51	2	1.2	1.2	96.3
54	2	1.2	1.2	97.5
56	3	1.8	1.8	99.4
62	1	.6	.6	100.0
Total	163	100.0	100.0	

El rango de edad de las, los participantes en grupo focales va desde 13 a 62 años.

Tabla 143. Nivel Académico

Nivel académico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Licenciatura	17	10.4	10.4	10.4
Maestría	21	12.9	12.9	23.3
Curso 1ro	17	10.4	10.4	33.7
Curso 2do	39	23.9	23.9	57.7
Curso 3ro	25	15.3	15.3	73.0
Curso 4to	44	27.0	27.0	100.0
Total	163	100.0	100.0	

La categoría de estudiantes entre las, los participantes en grupos focales, alcanza el mayor por ciento, 125 son estudiantes.

Tabla 144. Tiempo en servicio

Tiempo en el servicio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
0	126	77.3	77.3	77.3
2	1	.6	.6	77.9
3	1	.6	.6	78.5
4	3	1.8	1.8	80.4
7	1	.6	.6	81.0
9	1	.6	.6	81.6
10	4	2.5	2.5	84.0
11	1	.6	.6	84.7
12	1	.6	.6	85.3
13	1	.6	.6	85.9
15	1	.6	.6	86.5
16	1	.6	.6	87.1
17	3	1.8	1.8	89.0
18	2	1.2	1.2	90.2
19	3	1.8	1.8	92.0
20	3	1.8	1.8	93.9
22	2	1.2	1.2	95.1
24	1	.6	.6	95.7
25	1	.6	.6	96.3
26	2	1.2	1.2	97.5
27	1	.6	.6	98.2
28	1	.6	.6	98.8
30	1	.6	.6	99.4
31	1	.6	.6	100.0
Total	163	100.0	100.0	

Tabla 145. Ocupación actual

Ocupación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Agente Vendedor	1	.6	.6	.6
Coordinador Pedagógico	1	.6	.6	1.2
Docente	7	4.3	4.3	5.5
Estudiante	125	76.7	76.7	82.2
Gerente Financiero	1	.6	.6	82.8
Quehacer domestico	1	.6	.6	83.4
Subdirector de Distrito	1	.6	.6	84.0
Técnico Docente Distrital	12	7.4	7.4	91.4
Técnico Docente Nacional	3	1.8	1.8	93.3
Técnico Docente Regional	10	6.1	6.1	99.4
Técnico Nacional Administrativo	1	.6	.6	100.0
Total	163	100.0	100.0	

Tabla 146. Lugar donde labora

Lugar donde labora	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Aeromundo-express	1	.6	.6	.6
Casa	1	.6	.6	1.2
Casa Castillo Hermanos	1	.6	.6	1.8
Colegio Corazón de Jesús	15	9.2	9.2	11.0
Colegio Duarte	7	4.3	4.3	15.3
Distrito Educativo 08-03	1	.6	.6	16.0
Distrito Educativo 08-04	8	4.9	4.9	20.9
Distrito Educativo 08-05	2	1.2	1.2	22.1
Distrito Educativo 08-06	2	1.2	1.2	23.3
IPISA	3	1.8	1.8	25.2
Liceo Herminia Pérez	1	.6	.6	25.8
Onésimo Jiménez	60	36.8	36.8	62.6
Politécnico Ernesto Disla	46	28.2	28.2	90.8
Regional 8	10	6.1	6.1	96.9
Sede Ministerio de Educación	4	2.5	2.5	99.4
Universidad ISA	1	.6	.6	100.0
Total	163	100.0	100.0	

Con estos grupos focales se revisan los resultados obtenidos en la aplicación del Cuestionario y se aportan interesantes reflexiones. Así, las reflexiones realizadas a través de grupos focales con la participación de diversos actores del proceso educativo, son significativas y podrían enriquecer y fortalecer los resultados obtenidos mediante el estudio. Expresan estudiantes, docentes, madres y padres de estudiantes de centros educativos públicos y privados del Nivel Secundario en República Dominicana; así como técnicas y técnicos docentes y administrativo del sistema.

Para presentar estas reflexiones, se van a recorrer los resultados más significativos de la aplicación, y se van a aportar las consideraciones planteadas en los diferentes grupos de discusión, organizados por fuente (profesionales de la educación, estudiantes y madres/padres).

Estos resultados más relevantes se identifican con las diferencias significativas encontradas en los niveles manifestados de VSE-Subjetivo en función de:

- Sexo: las estudiantes expresan mayor VSE-Subjetivo que los estudiantes.
- Edad: entre 13 y 16 años expresan un mayor VSE-Subjetivo
- Localización: los y las estudiantes de zona rural expresan mayor VSE-Subjetivo, seguidos de los de zona urbana marginal, siendo los de zona urbana los que expresan un menor valor por la educación.
- El tipo de centro: aunque las diferencias no aparecen como significativas, hay una tendencia a que los y las estudiantes de centros públicos manifiesten un mayor VSE-Subjetivo.
- Jornada: son los estudiantes de jornada extendida los que muestran una mayor valoración del VSE-Subjetivo.
- Modalidad: se ha identificado una valoración VSE-Subjetivo mayor en los y las estudiantes de modalidad general, frente a los de formación profesional.
- Otros indicadores: formación y situación laboral de los padres, expectativas respecto a los propios estudios.

Se van a ir recorriendo a continuación estas variables de referencia.

❖ Que *el sexo* pueda llegar a influir sobre el constructo trabajado, siendo que los niveles valorativos sobre el Valor Social Subjetivo de la Educación en las mujeres son mucho mayores que en hombres, guarda relación por una parte con las estadísticas del Nivel Secundario que sirven de referencia al presente estudio. Éstas visualizan mayor cantidad de mujeres matriculadas (tablas 28, 38, 48 y 86) tanto a nivel general como la que sirve al ensayo piloto con muestra reducida. De igual manera en el estudio final con muestra estratificada, la participación de la mujer en la escuela es mayor, realidad que podría estar influyendo en que estas perciban y puntúen más elevado que los hombres con respecto a los beneficios de la educación en el desarrollo de su vida personal y social.

✓ Los profesionales de la educación en República Dominicana (docentes, técnicos docentes y administrativos) participantes en grupos focales expresan lo siguiente.

En contextos socioculturales como los nuestros, a través de la historia, las mujeres han estado más pendientes de los procesos educativos que los hombres, son las que más acompañan a sus hijos e hijas, se involucran, dan la cara en la escuela; por eso dan más sentido y valor a la educación. Por otra parte, la mujer es más organizada, sueña, planifica, busca superarse,

realizarse, ascender socialmente; y en la mayoría de los casos presenta niveles de madurez más altos que los hombres.

En este mismo sentido opinan, que la mujer considera el estudio como una oportunidad para la inserción en el mundo laboral, un referente para que se reconozcan sus derechos, respeto y dignidad. Mira la educación como la mediación que le posibilita salir de los niveles de exclusión laboral y sociocultural en que se encuentra en la mayoría de los casos. Estima que la valoración de sus derechos va depender de la educación que posea; por lo que busca promoverse y hacer su aporte a la sociedad. Piensa que tener una carrera profesional es garantía para el bienestar suyo y de su familia.

Dicen también los mismos actores, actrices, que las prácticas de machismo del hombre dominicano puede ser una motivación para que la mujer busque superarse a través de la educación, salir de la pobreza, ya que la educación otorga libertad e independencia.

En el contexto dominicano la mujer por actitud, conciencia busca independizarse, salir de la exclusión, ser autónoma, romper con el rol masculino del machismo todo poderoso, busca ser menos dependiente del hombre.

Asimismo, consideran que todo esto, podría estar incidiendo para que la mujer se ocupe más de su educación, su preparación, su futuro con relación al hombre que muestra tendencia más pronto a las tareas laborales, a la búsqueda de beneficios inmediato.

✓ Los estudiantes de secundaria participantes en grupos focales entienden que:

La mujer aspira a ser profesional, valora más que el hombre los estudios, busca ser independiente. Tiene una percepción diferente a los hombres, estos están más enfocados al trabajo, la mujer a la educación; desde el hogar empieza hacer aportes a los procesos educativos. Muestra deseo de superación para no depender de los hombres.

La responsabilidad de ser mujer, madre, empresaria la mueve a estudiar. Así como la búsqueda de una mejor manera de vivir.

Realmente, da más importancia a la educación, muestra interés y valoración para no tener que depender de nadie. La mujer se ocupa más de la educación que los hombres, es más aplicada, disciplinada, pone más atención y dedicación; trabaja más, es más comprensiva, tiene más aciertos.

Ella estudia para que se les reconozcan sus derechos, quiere crecer en lo social y laboral. Le gusta ser independiente, valerse por sí misma, salir adelante, promoverse socialmente, no estar bajo la autoridad de los hombres. Buscan superar la exclusión personal, social y laboral; la mujer es más racional, actúa con más madurez que el hombre en la mayoría de las situaciones.

✓ Madres y padres cuyos hijos e hijas estudian el Nivel Secundario de la educación dominicana participantes en grupos focales piensan:

La mujer valora más la educación, dispone de más habilidades que el hombre para lograr lo que se propone, sus metas. Busca superación personal y competencias laborales, es más aplicada que el hombre en los estudios, procura tener independencia económica y participación activa en la sociedad.

❖ Otra variable demográfica que resulta notable es *la edad*, ya que como muestran los datos, a los 13 años aparecen los niveles más altos sobre la percepción del constructo, seguido de los 14, progresivamente 15 y 16. Nos remite esta información conclusiva del presente estudio en lo que respecta a este tramo etario, efectivamente a lo esperado en este rango de edad, lo propio de esta etapa del desarrollo humano caracterizada por el desarrollo de las operaciones formales que implican el aprendizaje de lo abstracto a partir de lo concreto, de la lógica deductiva a partir de lo intuitivo, la resolución sistemática de problemas a partir de casos y a asumir riesgos en situaciones de incertidumbre. Asimismo, se aspira a la consolidación de los esquemas cognitivos, psico-afectivos y de la conciencia social en función de los cuales la persona elaborará sus juicios a lo largo de toda la vida. Además, este espacio de tiempo también se enmarca la educación secundaria, de acuerdo la normativa en transición que reordena el sistema educativo dominicano MinerD (2011).

Por otra parte, y de acuerdo con el pensamiento de Palacios, Marchesi y Coll, (1999), en este espacio comienza a generarse una conciencia social más amplia, el adolescente suele probar con varios roles en busca de una identidad, siendo una etapa marcada por la experimentación y el papel del grupo de iguales cada vez más extenso y en expansión.

Y utilizando las declaraciones de las, los participantes en grupos focales con relación a los datos que refleja esta variable nos aproxima a su validez.

✓ Profesionales de la educación en República Dominicana (docentes, técnicos docentes y administrativos) participantes en grupos focales opinan ante esta valoración como sigue:

El rango de edad comprendido entre los 13 y 16 años, es el periodo de tiempo del desarrollo evolutivo de las personas correspondiente a los sueños, los proyectos y las metas personales;

por tal razón, descubren que la educación es la vía para el logro de los mismos. Las, los estudiantes en este rango de edad, ven en la educación la puerta de la superación, de tener un mejor futuro, de encaminarse a ser más independiente respecto al hogar.

Por otra parte, señalan que al ser la etapa intermedia de la adolescencia, el estudiante es más crítico, piensa en su desarrollo, la educación le permite proyectar sus intereses, expectativas, planteamiento de metas. En este rango de edad su prioridad es el estudio, dependen de la familia; asumen más su compromiso y responsabilidad. Tienen más conciencia de lo que implica la formación académica para su futuro, presentan mayor idealismo.

Asimismo, el ser humano en este tramo de vida deja la niñez y se vuelve más adulto, está más focalizado, siente la necesidad de ser independiente, los pares están pensando en lo mismo, entienden la educación como medio para lograr sus objetivos de desarrollo social, económico y político. Miran la educación como vía para canalizar sueños, emociones y aspiraciones.

Esta valoración que tiene de la educación como posibilitadora de desarrollo humano, puede deberse a la capacidad y proceso de maduración que proyecta la persona en este curso de la vida. También suelen aparecer más motivados a alcanzar metas, y este optimismo los lleva a entender que se deben preparar para la vida. No obstante, evidenciar dependencia directa de las familias, se esfuerzan en los estudios. En definitiva, piensan la educación como un espacio de formación y desarrollo personal y social.

✓ En torno a la misma variable las, los estudiantes participantes en los grupos focales dicen:

No hay mañana sin estudio, entienden que todo lo que se propongan lo pueden lograr con el estudio. Reconocen y valoran el esfuerzo, la motivación por parte de los padres y las madres, se saben dependientes de estos.

En otro sentido expresan que es la edad de estar en el bachillerato. Nos sentimos más enfocados y deseamos superarnos, tenemos expectativas y entusiasmo, deseos de superación, metas, objetivos, somos más maduros, valoramos más el estudio, queremos ser alguien en la vida, progresar, la edad en que nos encontramos posibilita el aprendizaje; tenemos menos preocupación y situaciones que resolver, se puede ser más estudioso y cooperativo, estudiar es nuestra mayor responsabilidad, es una etapa para estar en la escuela, no nos dan trabajo y entonces nos dedicamos al estudio.

También manifiestan, que en esta etapa de la vida se es más razonable, se piensa en ser grande, terminar los estudios, tener una carrera. Aquí nos damos cuenta de lo que queremos ser en la vida, tenemos conciencia de por qué y para qué estudiar y de que las oportunidades en el futuro están condicionadas por lo que ofrece la educación. De manera que nos conocemos mejor y definimos lo que queremos para el futuro. En esta etapa del ciclo vital, se comprende lo que una, uno puede llegar a ser en la vida como profesional, y como proyecto para toda la vida.

✓ Madres y padres de estudiantes participantes en grupos focales registran:

En esta edad tienen planes y proyectos, más posibilidad para prepararse y definir su futuro en la vida. Dependen totalmente de nosotros. Estudiar es su ocupación.

En esa etapa, las, los estudiantes están más pendientes de la escuela por su inclinación vocacional, lo que desean estudiar en su futuro inmediato; ven en lo académico una a gran oportunidad para superarse en todos los sentidos de su vida.

❖ En cuanto a que se pueda determinar que *la localización* puede llegar a influir en la percepción del Valor Social Subjetivo de la Educación, al mostrar los datos de esta dimensión los niveles son más altos en la zona rural; al momento, no ha sido posible localizar resultados de investigaciones con la temática que nos ocupa (VSE-Subjetivo) que trate sobre la variable en cuestión. En cambio, si referidos al rendimiento de los estudiantes.

Aunque los resultados encontrados acerca del efecto de la localización rural/urbano de las escuelas en el rendimiento de los estudiantes son pocos; éstos comenzaron en Estados Unidos a mediados de los ochenta y hasta el momento no parece haber un consenso sobre la significatividad de esta característica; así, Edington y Martellaro (1984) y Ward y Murray (1985) no encuentran diferencias significativas en el rendimiento de los estudiantes entre escuelas urbanas y rurales del estado de Nuevo México, según los hallazgos de Ramos, Duque y Nieto (2012). De igual modo expresan estos autores que: similares resultados obtiene Monk y Haller (1986) para el estado de New York. Y que por el contrario, Kleinfeld et al. (1985), para Alaska, y Blackwell y McLaughlin (1999) citados por Ramos, Duque y Nieto (2012) para Estados Unidos, si encuentran que la variable de localización rural/urbana es significativa a la hora de explicar el rendimiento. El debate sobre el impacto de esta variable gira en torno a la posibilidad de que las diferencias entre los rendimientos de los estudiantes de escuelas rurales y urbanas no se deba a la localización per se, sino al hecho de que las características de los estudiantes, sus familias y las escuelas son diferentes en estos dos grupos. Los estudiantes de las zonas rurales suelen formar parte de familias con pocos recursos económicos, sus padres

tienen bajos nivel de educación y las escuelas a las que asisten cuentan con peores dotaciones y generalmente son más pequeñas que las escuelas urbanas. Estudios como Hannaway y Talbert (1993) y Young (1998) en Ramos, Duque y Nieto (2012) sostienen que, más que la variable de localización, son estas diferencias entre las características de las zonas urbanas y rurales las que explican la mayor parte de la diferencia entre los rendimientos de los estudiantes de las escuelas rurales y urbanas.

Asimismo, las, los participantes en grupos focales al respecto comentan:

✓ Profesionales de la educación en República Dominicana (docentes, técnicos docentes y administrativos) participantes en grupos focales consideran que esta valoración podría responder a que:

La educación facilita mejorar, cambiar de estilo de vida, ofrece mayores oportunidades de bienestar social, económico y cultural y en la zona rural hay menos opciones para elegir; de modo que estudiar es una oportunidad para superarse y salir de la precaria situación económica percibida en los espacios rurales.

Otras condiciones que podrían estar influyendo en los estudiantes de secundaria que habitan en la zona rural y que valoran positivamente la educación según los mismos autores:

El nivel de pobreza en la zona rural, mueve a aspiraciones de progreso, cambio de estatus social, dignificar su vida. Miran en la educación la vía para romper y salir del círculo de la pobreza, a tener mejores opciones para alcanzar el éxito y elevar el nivel social.

Por otra parte, en el ambiente rural se conservan más los valores, los jóvenes tienen menos distracciones, valoran más el esfuerzo de sus progenitores, se esfuerzan en sus búsquedas, aprecian la formación, la vida profesional, entienden que esto les abre camino para conseguir empleo laboral. Asimismo, conciben la educación como la plataforma que les permitirá alcanzar mejor nivel de vida, prestigio social, laboral y personal.

✓ Las, los estudiantes de secundaria participantes de los grupos focales creen al respecto: Las personas localizadas en espacios rurales requieren mayor calidad de vida, y esto se logra estudiando. Muestran tener menos oportunidades que los de la zona urbana, las necesidades les impulsa a superarse, considerar la educación como llave que le abre al éxito. Perciben que los estudiantes procedentes de zonas rurales manifiestan mayores deseos de superación, deseos de ser alguien importante en la vida, piensan en su vida futura, quieren ayudar a su familia.

En otro sentido, creen que disponen de ambiente más sanos, con menos influencia delincinencial, tiene el pensamiento de salir adelante, valoran más la educación, piensan ser grande para no ser tratado como simple campesino; quieren lograr el nivel académico correspondiente a su edad. Estiman que la persona de la zona rural tiene más valor, fortaleza para estudiar, sus padres y madres les exigen, se esfuerzan más, están mejor formados, por lo que valoran más la educación.

✓ En atención a los resultados de la misma variable madres y padres manifiestan que:

Las, los estudiantes ubicados en la zona rural pretenden cambiar su estilo de vida, su futuro, marcar la diferencia con relación a los que no estudian, adquirir un trabajo digno, una familia diferente.

Tienen en cuenta el sacrificio, esfuerzo que supone la vida en el campo, esta es más difícil, estudiar supone más abnegación. Saben que los estudios les permitirán promoverse en el ámbito económico y social, entienden que es el único medio para alcanzar una profesión.

❖ En República Dominicana, los centros educativos *públicos* de la educación secundaria que han adoptado la *jornada escolar extendida* presentan mayor porcentaje de promoción que los de la jornada regular; de acuerdo a los resultados de pruebas nacionales, primera convocatoria 2015. A su vez, los promedios en las calificaciones de las pruebas nacionales en primera convocatoria 2015 en cada una de las áreas reflejan una puntuación más elevada para los estudiantes de los centros de jornada extendida. Mirar tabla 3 y gráfico 1 en el presente estudio. Estos eventos podrían estar incidiendo para que las, los estudiantes matriculados en jornada extendida muestren una percepción más favorable con relación al VSE-Subjetivo que los que participan en jornada regular.

✓ Profesionales de la educación en República Dominicana (docentes, técnicos docentes y administrativos) participantes en grupos focales piensan que las razones para que puntúen más pueden referirse a que:

La jornada extendida ofrece más tiempo para el aprendizaje, mejor desempeño de los docentes, los estudiantes disponen de un seguimiento más cercano por parte de los profesores, la infraestructura presenta mejores condiciones, existen espacios lúdicos y recreativos, relaciones armoniosas con sus compañeros y profesores, disponen de adecuada alimentación en el mismo centro.

Por otra parte, se percibe en las, los estudiantes altas expectativas por la educación, tienen más oportunidades a través de los distintos programas, proyectos que se implementan, la disponibilidad de mayores recursos didácticos y tecnológicos, realización de las tareas en el

centro, en fin, son más acompañados por los docentes. Así como que sus padres, madres se pueden dedicar a otras labores y percibir mejoras salariales. Se les escucha expresar: “la educación nos puede ayudar a salir de la marginalidad, la exclusión, aquí nos sentimos más seguros y protegidos, con un crecimiento integral.” En definitiva, tienen asegurada la formación, indicador importante de equidad y calidad de la educación. Se sienten más acompañados en la escuela que en sus hogares, el seguimiento es continuo. Permanecen más tiempo en ambiente pedagógico, con apoyo al desarrollo de competencias, así como la alimentación que reciben en la escuela.

✓ También las, los estudiantes de la educación secundaria participantes de los grupos focales describen al respecto:

En los centros educativos con jornada extendida, se dispone de mayor cantidad de tiempo para el estudio, por lo que se tiene más y mejores aprendizajes, calificaciones y promoción. La tarea se realiza en la escuela, se pone más esfuerzo y empeño. Se enseña más a los estudiantes, y al tener más tiempo en la escuela se valora más; nos sentimos comprometidos con ella, porque estamos más seguros y protegidos. La escuela se mira como un hogar, se pasa mucho tiempo en ella, el estudiante asume más responsabilidad.

Los centros educativos se encuentran mejor equipados, se puede estar más concentrado para realizar la tarea, se recibe apoyo en los estudios, la educación es más extensa y completa, se adquiere más aprendizaje; padres y madres tienen menos preocupación.

✓ Las madres y los padres participantes en los grupos focales subrayaron:

Reciben más formación, se percibe mayor dedicación, disponen de mayor tiempo para el aprendizaje al tener más horas clase, pasan el mayor tiempo en la escuela lo que le permite mejor preparación académica.

En esta modalidad horaria tienen alimentación asegurada en el mismo centro, realizan las tareas y se evidencia cuidado y buen trato. Se les observa menos vagancia.

Las condiciones de la infraestructura de los centros de jornada escolar extendida son más favorables y las, los docentes lucen más cualificados.

❖ Con relación a que existe diferencia significativa sobre la *modalidad educativa*, los resultados muestran que el nivel de estimación es mayor en la modalidad general que en la técnico profesional. Esta diferencia pone de manifiesto al menos para el contexto local una novedad, porque como bien se puede observar en las tablas 5 y 6 y en los gráficos del 5 y 6 a nivel de porcentaje de promoción y de promedios de calificaciones de las pruebas nacionales,

la modalidad técnico profesional se visualiza en condiciones más favorables que la general según, resultados y análisis comparativo de los años 2014 y 2015.

No obstante, la descripción de las modalidades en el capítulo 1 del presente estudio presenta que la modalidad general ofrece al estudiante una formación integral, que profundiza en diferentes áreas del saber científico y de las humanidades, mientras que la técnico profesional está más bien orientada a una formación profesional que los ayuda a insertarse y adaptarse al cambio permanente de las necesidades laborales. La modalidad general es más abierta y se encamina a poner las condiciones para dar paso a la Universidad.

Las, los participantes en grupos focales acerca de este aspecto hacen las siguientes reflexiones.

✓ Las, los profesionales de la educación en República Dominicana (docentes, técnicos docentes y administrativos) participantes en grupos focales consideran que los motivos para esta puntuación más alta podrían estar basados en que:

La modalidad técnico profesional es más selectiva, optan por ella personas que no tienen grandes necesidades; mientras que desde la modalidad general su nivel de vida puede ser mejor. Esta, al ser generalista ofrece más opciones, propicia un perfil abierto a todas las opciones profesionales. Los, las estudiantes de la modalidad técnico profesional están más inclinados acceder a puestos de trabajo una vez finalizado el bachillerato.

En el mismo sentido expresan, que la modalidad general les conduce a la universidad, a la vida profesional. Ofrece mayor proyección en este ámbito; menos posibilidad de inserción temprana en lo laboral, lo que trae consigo mayor valoración de lo educativo y la miran como medio para el ascenso en todos los órdenes. Estudiar es el único camino para seguir adelante. Asimismo, esta modalidad de la educación ofrece mayor cobertura, se adquieren más conocimientos y competencias más amplias, procura que la persona vaya a la universidad y realice una carrera universitaria.

Otro factor que estiman, podría estar influyendo es la motivación de las expectativas que tienen para el futuro, su visión como profesionales que se reflejará en la vida personal, social y laboral.

✓ Así también las, los estudiantes de la educación secundaria participantes de los grupos focales refieren al respecto:

Puede estar influyendo el interés por aprender, superarse, seguir adelante, ser alguien en el futuro, ser profesional, la motivación, el querer ayudar a la familia. Así como: estudiar mucho, atención al profesor, todo esto posibilita llegar más lejos, ofrece más opciones, logro de lo que

se quiere, y se promueve un conocimiento más integral. También, puede estar incidiendo el método de enseñanza-aprendizaje que se aplica.

Las, los que participan del técnico profesional piensan prepararse para ser técnicos y técnicas en alguna área, no siempre continúan niveles profesionales más altos.

✓ Las madres y los padres participantes en los grupos focales expresan:

Esta modalidad educativa ofrece la posibilidad de que se realice una carrera universitaria; asimismo, brinda más opciones profesionales al ser más abierta.

❖ Los indicadores: si el padre/tutor trabaja, el nivel de estudios del padre/tutor, así como los estudios de la madre/tutora pueden influir significativamente en los estudiantes, de acuerdo a los resultados obtenidos en la presente búsqueda, y al mirarlo de cara con otros resultados de estudios realizados referido al rendimiento de los estudiantes; nos podrían llevar a relacionar en atención al estudio que nos ocupa. Hacemos visible aquí algunas de estas constataciones.

Siguiendo a Ramos, Duque y Nieto (2012), un grupo de variables hace referencia a los antecedentes familiares. Coleman et al. (1966) fue uno de los precursores en mostrar la incidencia de variables relativas a la familia en el rendimiento educativo de los estudiantes. Algunos trabajos como por ejemplo Haveman y Wolfe (1995) y Feinstein y Symons (1999) explican que este tipo de variables son las que tienen una mayor influencia sobre el rendimiento educativo de los alumnos. Se encuentra que los estudiantes cuyos progenitores disponen de un nivel de estudios elevado, obtienen un rendimiento superior que los estudiantes con padres con un menor nivel educativo (Häkkinen et al. 2003, Woßmann 2003). Además, el nivel socio-económico familiar también guarda relación con el rendimiento educativo del estudiante, siendo éste superior cuanto mayor es el nivel social y económico de los progenitores. La transmisión genética de habilidades cognitivas es uno de los argumentos más utilizados para explicar el mayor rendimiento de los estudiantes cuyos progenitores tienen un nivel educativo elevado. Por otro lado, la dotación de un buen entorno cultural y un entorno familiar estable también contribuye a un mayor rendimiento escolar de los jóvenes. De hecho, suele existir una cierta correlación positiva entre el nivel educativo de los padres y el nivel socio-económico y cultural de la familia.

Ante estos resultados de investigaciones que tratan sobre la influencia de las familias en los procesos educativos de sus hijas e hijos, podríamos inferir que los mismos motivos pueden llevar a que las, los estudiantes valoren de modo significativo los beneficios que posibilita la educación al desarrollo humano.

Así, los integrantes de los grupos focales que declaran al respecto lo siguiente.

✓ Profesionales de la educación en República Dominicana (docentes, técnicos docentes y administrativos) participantes en grupos focales entienden puede estar incidiendo que:

Cuando el padre o tutor trabaja, éste se constituye en un estímulo y el hijo o tutorado también desea algo similar y sienten la garantía de hacerse profesionales.

Otro elemento que podría estar incidiendo es la valoración al que hacer del padre o tutor a través del cual le proveen lo necesario, además le sirven de espejo. Cuando en la familia hay mejores condiciones económicas, físicas y emocionales, esto influye positivamente en el proceso educativo de hijos e hijas.

Asimismo, percibimos que padres o tutores se constituyen en entes de referencia, que un buen nivel de vida garantiza los estudios de los descendientes. De ahí que, el mismo contexto los lleva a valorar los estudios como una oportunidad para el desarrollo personal y social.

La garantía de lo económico para el apoyo a los aprendizajes proporciona más tiempo para estudiar; estos, al mirar los beneficios que genera el hecho de tener un trabajo estable, ser una persona productiva, que aporta a la sociedad, les genera motivación y adhesión por lo que produce tal manifestación.

✓ Las, los estudiantes de la educación secundaria participantes de los grupos focales cuentan al respecto:

Padres y madres ejemplares motivan a seguir su ejemplo, ellos trabajan para dar lo mejor a sus hijos e hijas, su esfuerzo nos sirve de motivación en los estudios. Entendemos que hoy debemos echar más ganas al estudio, e igualarnos a ellos.

Las ventajas laborables de padres y madres contribuyen en el desarrollo de los aprendizajes de los hijos e hijas, se dispone de los recursos necesarios para el apoyo al aprendizaje. El bienestar que ofrece la familia sirve de estímulo. En el futuro se visualizan igual a su padre o tutor.

Tener la imagen de que en la vida todo exige esfuerzo y trabajo, y de que esto se logra con los estudios.

✓ Las madres y los padres participantes en los grupos focales señalan:

Podría estar influyendo en la valoración que tienen del VSE-Subjetivo, el apoyo económico, así como el seguimiento a sus procesos educativos. La formación que se les ofrece desde el seno familiar; el ejemplo del padre o tutor les estimula a conseguir metas, se educa con el ejemplo, ellos ven que prepararse produce ascenso social y económico, lo que les estimula a

desean tener mejores oportunidades en la vida, no ser parasitarios en el hogar. Ellas y ellos aprenden con el ejemplo, y sus padres deberían ser sus primeros modelos.

❖ Por último, en lo que toca al *nivel educativo al que aspira* llegar el estudiante aparece como significativo, siendo el universitario el de más nivel, seguido por el técnico profesional; que de acuerdo a la fundamentación teórica que da lugar a las dimensiones que se estudian, encontramos que la sustentación de la dimensión 1: expectativas y metas educativas dan cuenta de los resultados de este indicador.

Siguiendo la opinión de las, los integrantes de los grupos focales que declaran al respecto:

✓ El personal docente y administrativo de la educación en República Dominicana (docentes, técnicos docentes y administrativos) participantes en grupos focales, consideran puede estar influyendo en ellos, ellas para que piensen así:

Por un lado, la historia, la sociedad, presentan modelos de personas que han logrado altos niveles educativos y como tal se han destacado en las ciencias, la filosofía, las letras, entre otras. Las diferencias sociales, económicas y culturales que se observan entre quienes han estudiado y los que no han estudiado.

Mirar la educación como generadora de promoción social, económica y de un trabajo digno. A que en los últimos años las empresas e instituciones de servicios toman más en cuenta la preparación académica, las destrezas y habilidades de las personas, por lo que a mayor nivel, mejores oportunidades laborales.

Contribuye también la orientación familiar, la conciencia crítica, la promoción social y política que va suscitando el desarrollo curricular al presentar la educación como herramienta para promoverse en la vida a todo nivel.

Al mirar en la sociedad las funciones que desempeñan los que han estudiado, que tienen mayor valoración social. Perciben que la educación es un medio para romper con el círculo de la pobreza, la influencia de padres, madres, amigos, profesores, los medios de información y comunicación, la propia motivación intrínseca e extrínseca que tienen las personas.

La globalización y una sociedad competitiva. La sociedad otorga más oportunidad a quienes tienen títulos académicos. Los modelos a seguir, los ejemplos, las familias, los líderes locales, regionales e internacionales, personajes de la historia, escritores, hombres y mujeres exitosos en todos los ámbitos. Así como el nivel socioeconómico alcanzado por personas que han adquirido altos niveles educativos.

✓ Las, los estudiantes en los grupos focales manifiestan que esto podría estar generándose en atención a:

- Mirar la participación social y laboral de los ya profesionales
- Entender que podrían tener mejor futuro personal, familiar y la calidad de vida
- Un futuro sin delincuencia
- Dedicación y empeño de sí mismo
- El que estudia tiene mayor acceso, oportunidades, es independiente, se supera, es alguien en la vida.

- Sabes que sin educación no se tiene trabajo estable
- La educación favorece el alcance de sueños y metas
- Procura lograr sus propósitos, si estudia mucho, gana mucho dinero
- El deseo de muchos, superarse, expresar al mundo que si se puede
- El éxito tiene que ver con el nivel educativo que haya alcanzado, la educación contribuye al desarrollo de las personas en todos los aspectos de la vida, de este modo hay menos obstáculo para alcanzar lo que se desea, se busca.

- La sociedad te pide títulos para tener éxito, ser rico
- Nivel de conciencia y compromiso que se tiene
- Cuando se trabaja por un objetivo, es normal que se deposite esperanza en una meta, debido a las motivaciones.

- Cuando se aspira a lo mejor, siempre se esperan logros
- La situación económica actual, la influencia de la familia y la búsqueda de auto superarse

- La motivación de la madre y el padre para que sean igual o mejor que ellos
- La profesión, el título genera respeto, posibilita conseguir trabajo

✓ Las madres y los padres participantes en los grupos focales exponen puede estar interviniendo positivamente:

- Reconocer que el que se prepara consigue mejor trabajo
- La influencia de sus familiares y amigos
- Ante tanta competencia laboral en el momento actual, observan que la preparación académica les reporta facilidades para un buen empleo y ascenso social, les permite tener las competencias necesarias para competir en buena lid en esta sociedad tan desafiante.

- Observan que quienes triunfan, son personas competentes; reconocen que la educación es el único medio que les permitirá ser profesional y desarrollarse como ser humano, lograr sus sueños.

6.3 Reflexiones finales.

Para cerrar el proceso seguido en el desarrollado de la presente búsqueda, deseamos realizar unas reflexiones teóricas y metodológicas en relación a nuestro objeto de estudio, revisando situaciones o aspectos estimados como de mayor trascendencia, así como aquellos referidos al diseño y validación del mismo. También en este apartado quisiéramos presentar futuras líneas de posibles investigaciones que puedan servir para dar continuidad a esta línea de trabajo, así como posibles prospectivas para seguir fortaleciendo los niveles de significación de la educación en la vida de la comunidad educativa de los centros de secundaria y a lo interno de las instancias educativas del Minerd que inciden en la generación y aplicación de políticas educativas en este nivel que ha servido de plataforma para llevar a efecto esta investigación .

Con la realización de este estudio se busca la validación de un instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación con estudiantes de educación secundaria en República Dominicana.

Inicia el proceso de validación del constructo Valor Social Subjetivo de la Educación, con la búsqueda y revisión de bibliografías referidas al tema de estudio en fuentes nacionales e internacionales, físicas y digitales. En las mismas se pudo constatar la existencia de producción teórica suficiente y relevante como para llevar a efecto el estudio con sentido y significado. Tal vez, el mayor límite pudo consistir en la escasa investigación registrada en torno a la temática objeto de valoración y validación.

Cabe destacar, que los resultados del estudio confirman una relación positiva entre las variables empleadas y la teoría presenta en la primera parte de la investigación en su conjunto.

Logrado este momento, se procedió a la constitución del comité de jueces para la validación del constructo Valor Social Subjetivo de la Educación del estudiantado desarrollado por el equipo de investigación MIDE del Departamento de Evaluación de la Educación de la Universidad de Valencia, el cual desarrolla una línea de investigación sobre el Modelo de Cohesión Social y su dimensión educativa. Los criterios de valoración del constructo se refieren a la relevancia, en el sentido de la importancia que tiene el indicador para definir el constructo; y la susceptibilidad de cambio, que hace referencia al grado en que los expertos consideran lo que se mide a través de cada indicador es posible cambiarlo a través de una intervención psico-socio-educativa.

Los resultados alcanzados a través de jueces son muy positivos en sentido general hacia la validez del constructo y sus dimensiones, observable esto en las tablas y análisis descrito en páginas que anteceden. Esta valoración ha posibilitado la reconstrucción de los instrumentos existentes en el MIDE sobre valoración del estudiantado al Valor Social Subjetivo de la Educación en España y su acomodación a la realidad contextual dominicana.

Disponiendo ya de bibliografías, de instrumentos que podrían servir de base al estudio en cuestión, se procedió a la adecuación de la encuesta existente en el Departamento de MIDE, de la universidad de Valencia, sustituyendo vocablos, giros, y perspectiva de género; también en cuanto a nomenclatura educativa dominicana, distritos educativos, niveles, áreas, ciclos, entre otros, para hacerlo más entendible hacia el estudiantado dominicano audiencia del presente estudio.

Se realiza la adecuación de la escala en relación a sus propiedades métricas en dos momentos: uno, con la participación de un grupo de profesiones de diferentes áreas y prácticas profesionales de España y asociados a la universidad y un segundo grupo conformado por profesionales educativos de diversas áreas del conocimiento en República Dominicana. El producto de la adecuación realizada por ambos grupos de profesionales educativos ofreció como consecuencia la obtención de unos instrumentos adecuados y contextualizados para ser aplicados al estudiantado de la educación en República Dominicana.

No obstante, para confirmarnos en la posible comprensión y contextualización de los instrumentos que nos permitirían obtener la valoración perceptiva de los estudiantes de secundaria en República Dominicana, se realizó un ensayo piloto con muestra reducida (70) de estudiantes cuyos resultados nos aseguraron la posible aplicación de dichos instrumentos a la muestra representativa para el estudio final.

Los resultados conseguidos mediante la aplicación de los instrumentos a la muestra representativa estratificada, muestran indicadores muy favorables respecto al nivel de valoración por parte del estudiantado hacia el Valor Social Subjetivo de la Educación. Dichos niveles de valoración, observables en las descripciones estadísticas y los análisis de medias y diferencia significativas realizados en el presente estudio, nos mueven a colegir que en definitiva, la población estudiantil encuentra en la educación posibilidades reales de desarrollo personal y social; que mediante la participación y asunción de esta estrategia a lo largo de la vida es posible una vida digna, disponer de niveles satisfactorio de bienestar social, económico y cultural. Por otra parte, los logros evidenciados en los presentes análisis nos permiten

expresar que mediante la educación, así como se posibilita el desarrollo de las personas de manera integral, también es posible la transformación de la sociedad; estas luces que representa tanto la significación de la educación como la valoración que realizan las, los estudiantes de la educación secundaria en Dominicana, se constituye en retos, desafíos para el Sistema Educativo Dominicano, abocado a considerar la expresión de los principales actores y actrices del proceso educativo, las y los estudiantes.

Asimismo, las conclusiones de los análisis de propiedades métricas realizados en el estudio final con muestra representativa, reflejan buenos índices de fiabilidad y validez, criterios que nos mueven a dar continuidad en el tiempo y en este contexto a esta línea de estudio como posible estrategia para provocar mejoras significativas en la educación de calidad que se busca y en cierto sentido se promueve desde el Estado Dominicano en la actualidad; tomando como indicadores de esta manifestación la ampliación de la cobertura de los centros educativos de jornada escolar extendida en los diferentes niveles de la educación preuniversitaria dominicana, la promoción de Aldeas Infantiles, la reducción del analfabetismo a partir de Quisqueya Aprende Contigo, así como del aumento en el porcentaje asignado a educación del PIB.

En el mismo sentido, también sería posible la realización de estudios y análisis a través de diagnósticos del estado de situación de la educación secundaria en el país, determinar los posibles factores que están incidiendo desfavorablemente su desarrollo y calidad como muestran los resultados de estudios nacionales e internacionales, el aparente estado de desvanecimiento del sentido de la educación escolar que se percibe en muchos centros educativos y teniendo como justificación el alto nivel de valoración social y significación subjetiva de la educación que manifiesta el estudiantado, visible en los resultados en este estudio.

En otro sentido, consideramos la población muestral del estudio final una fortaleza al participar una cantidad significativa de estudiantes y representativa a la vez de la realidad del Nivel de estudio que sirve de escenario a la investigación.

En lo que toca a resultados obtenidos a partir de los análisis de contrastes de medias a través de la U de Mann-Withney para variables con dos grupos y la prueba de Krusall-Wallis para variables con más de dos grupos, que presentan diferencias estadísticamente significativas y otras en las que no existe relación; me gustaría ponderar, que estas conclusiones producto de los análisis mencionados vienen a generar sentido y pertinencia a la presente tesis doctoral en

atención al interés del estudio, a la relevancia social del mismo, a la innovación que pudiesen generar los resultados, así como en cuanto a la viabilidad del propio estudio.

Asimismo, las variables que presentan diferencia significativa (género, edad, zona, modalidad educativa y horaria, niveles educativos de madres y padres y nivel educativo a aspiración a que desea llegar el estudiante) se constituyen en un potencial para el diseño de planes de mejoras, programas y estrategias de intervención psico y socioeducativa que coadyuven a mejorar de manera significativa los indicadores de eficiencia interna en el nivel educativo que nos ocupa en la presente investigación.

Ya como cierre, podríamos preguntarnos: ¿se han alcanzado los objetivos previstos en dicha investigación? Ciertamente, sí. A partir de todo lo expuesto anteriormente, podemos apuntar que ha sido posible la validación teórica del constructo Valor Social Subjetivo de la Educación. También hemos podido adecuar favorablemente los instrumentos, aplicarlos y obtener resultados positivos y que dan cumplimiento a la razón de ser de esta búsqueda, conocer los niveles de significación subjetiva de la educación que presenta el estudiantado sujeto de este estudio; así como a dejar líneas abiertas a futuras investigaciones y de este modo poder adecuar permanentemente la oferta educativa a los intereses y aspiraciones de las, los estudiantes.

Y finalmente, el proceso seguido, la temática abordada (poco usual pero de grande trascendencia para apoyar los procesos formativos del ser humano, como queda evidenciado en la palabra escrita de los diversos actores educativos que hicieron posible este trabajo), los análisis, reflexiones y construcciones efectuadas a partir de los hallazgos, nos abre a nuevos horizontes de búsquedas y prácticas comprometidas con una educación que sea de calidad, caracterizada por la justicia y la equidad, que se sabe constante y a lo largo de toda la vida.

En definitiva, el proceso llevado a cabo, los logros obtenidos, nos muestran que medios y fines han de estar entrelazados. Que si queremos una educación que promueva la justicia, la equidad, debemos buscar ser justos, justas equitativos, equitativas en nuestras relaciones, decisiones, juicios. Si luchamos por la integración de lo diverso en nuestras sociedades o el reconocimiento de los, las empobrecidos/as, es ineludible acoger también lo diverso en lo cercano, en nuestros propios contextos, descentrar las visiones hegemónicas y posibilitar la construcción de espacios de interculturalidad, en el más próximo.

La temática abordada y la significación de la educación en la perspectiva del estudiantado, sujeto de este estudio, nos remiten a la integración, a la búsqueda de la coherencia, de la vinculación del ser/hacer/pensar/sentir/trascender que nos permita ampliar la consciencia y la coherencia en nuestras actuaciones. Comprendernos cada vez más como seres sentipensantes, que vinculan conscientemente su racionalidad, con su emocionar, con su hacer en un contexto y en un momento. Seres humanos que se entiendan protagonistas de su historia y de la historia de su mundo presente y al mismo tiempo seres trascendentes.

6.4 El valor de la investigación.

Prospectiva

La relación de diferencias significativas aportadas en este estudio, la percepción de los diversos actores, actrices educativos participantes en grupos focales respecto a las conclusiones del estudio empírico, conocer los niveles de significación de la educación para las, los estudiantes, ayuda a entender por qué las personas se comportan como lo hacen, cuáles son motivos causantes de motivación, de actitudes positivas, de sentido y significado en su ser/hacer/pensar/sentir/trascender, abren, encaminan y posibilitan:

- Dar continuidad en el tiempo y en este contexto a esta línea de estudio como posible estrategia para provocar mejoras significativas en la educación de calidad que se busca y en cierto sentido se promueve desde el Estado Dominicano en la actualidad.
- Potenciar el diseño de planes de mejoras, programas y estrategias de intervención psico y socioeducativa que coadyuven a mejor de manera significativa los indicadores de eficiencia interna en el nivel educativo que nos ocupa en la presente investigación.
- Desarrollar la propuesta educativa del Nivel Secundario de la educación dominicana; y muy concretamente, ocasión para que los centros educativos revisen y repiensen su proyecto educativo de centros a la luz de estas significaciones, de las necesidades, de los intereses, metas y aspiraciones del estudiantado del Nivel.
- Las conclusiones del estudio también posibilitan la creación de redes estudiantiles y de docentes para apoyarse en el desarrollo de planes, programas de intervención psico- socioeducativas y el desarrollo de competencias complejas.

Para lo más inmediato propondría la realización de:

- Socialización de las conclusiones de la investigación en las instancias educativas que direccionan, coordinan y acompañan la implementación de las políticas

educativas, los planes y programas en el Nivel que sirvió de escenario al estudio (Dirección General del Nivel, Regionales y Distritos Educativos).

- Jornada de sensibilización con el personal docente y directivos de los centros educativos del Nivel Secundario para que conozcan y reflexionen sobre los niveles de significación que tiene la educación en la vida de las, los estudiantes.

- En los centros educativos, con la comunidad educativa: generar espacios de reflexión y sensibilización sobre la importancia, sentido y consecuencias de la educación a lo largo de la vida, con énfasis en el periodo de la adolescencia, teniendo como referentes las conclusiones generadas en la presente investigación.

- Resultaría interesante teniendo como base la valoración positiva que del Valor Social Subjetivo de la Educación conciben las, los estudiantes de secundaria en Dominicana, se profundizara con grupos de estudiantes participantes de la muestra estratificada de este estudio respecto a los factores que están incidiendo para que su percepción muestre tan elevado porcentaje de significatividad de la educación como mediación para el desarrollo personal y social.

Interés científico

El presente estudio generará interés científico y académico, porque sus hallazgos podrían llegar a aportar criterios e indicadores precisos respecto a la valoración que de la educación como valor social posee el estudiantado del Nivel Secundario de la educación dominicana. Por otra parte, se posibilitará hacer énfasis en una aproximación a los posibles factores causantes de la baja motivación e interés en los estudios, que muestran los estudiantes del Nivel Secundario en Dominicana. También podría contribuir a entender por qué las personas se comportan como lo hacen ante la educación como actividad.

Lo anterior se podría traducir en la posibilidad de lograr un proceso educativo más gratificante y significativo para los distintos sujetos implicados, al conocer los niveles de significación de la educación en la vida de los principales actores educativos (las, los estudiantes). Con los hallazgos, se podrían definir estrategias que sirvan de estructuras de apoyo al desarrollo de los procesos educativos a nivel de centro y de salones de clases, así como generar espacios de sensibilización sobre la importancia y sentido de la educación a lo largo de la vida; y de manera concreta en esta etapa del desarrollo humano de la que participan los sujetos objeto del presente estudio.

De igual modo, el conocimiento de la percepción del estudiantado respecto al Valor Social Subjetivo de la Educación posibilitará el diseño de políticas y estrategias para la revisión y/o transformaciones, adaptaciones curriculares, la formación y el desempeño de los docentes, la implicación de las madres y los padres de familias, el uso de recursos didácticos adecuados y la puesta en marcha de experiencias innovadoras a favor del alumnado y el mejoramiento significativo de la calidad de los aprendizajes. Porque como muestra el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (UNESCO, 2013) la igualdad en el acceso y el aprendizaje debe ocupar un lugar preponderante en los futuros objetivos de educación después del 2015.

Otro aporte en el ámbito académico y del salón de clases lo constituirán las posibles prospectivas, surgidas de los resultados obtenidos en esta búsqueda. Éstas ofrecerán alternativas de apoyo al proceso educativo y la elaboración de planes, programas y estrategias para suscitar mejoras, promover actitudes positivas hacia la educación como un valor en sí misma y como valor que posibilita el desarrollo humano en sus distintas dimensiones. Asimismo, podrá posibilitar el resultado de una mayor motivación para aprender a aprender, lo que a su vez podría reflejarse en un mejor desempeño académico por parte de las, los estudiantes.

Además, los resultados de esta investigación se orientarán a ofrecer criterios que permitan la formulación y puesta en marcha de una propuesta que concomitantemente permita trabajar y fortalecer las percepciones y actitudes de los estudiantes respecto al Valor Social Subjetivo de la Educación, y adicionalmente, contribuir a resignificar el sentido de la misma en la vida de los, las estudiantes.

Relevancia social

El estudio respecto al Valor Social Subjetivo de la Educación poseerá relevancia social por las dimensiones de este que se abordan; tocan los conocimientos, los sentimientos, los posibles horizontes de los sujetos mismos, objetos del estudio. Como plantean Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011), el VSE-Subjetivo, está referido a “la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida” (p.11). Asimismo, el cambio de actitudes se puede concebir, como un significativo punto de partida para modificar conductas y percepciones

(Hewstone, 1993), al considerar la importancia del nivel educativo bajo estudio para el desarrollo personal y social de las personas y del país.

Por otra parte, las actitudes y percepciones positivas de los estudiantes hacia la educación importan a los sistemas educativos, pues una disposición favorable de parte de éstos, genera un mejor ambiente escolar y puede propiciar su participación más comprometida en las actividades escolares.

Otros elementos generadores de relevancia social de este estudio son: las señales de desvanecimiento progresivo del sentido que estudiantes y docentes atribuyen a los aprendizajes escolares; realidad que se observa en la práctica docente en centros y salones de clases; situación que pareciera aparentemente que la escuela no da respuesta a las expectativas de los estudiantes y parece poco significativa y carente de sentido para los mismos. Pareciera que estos indicadores provendrían, al menos en parte, del desvanecimiento del sentido que ha tenido tradicionalmente la educación escolar, así como de la necesidad de tomar decisiones y de actuar como profesionales de la educación en este contexto (Coll, 2009). Asimismo, la realidad contactada reclama de respuestas pertinentes, y a la vez es un reto a la educación, y muy concretamente para las personas acompañantes de los procesos de gestión pedagógica y administrativa en los contextos socioeducativo que sirven de escenario a la presente investigación.

También podría generar relevancia social el llegar a medir, o a estimar, el valor social subjetivo de la educación, el valor que una persona o un grupo otorga a la educación como estrategia para mejorar su desarrollo personal, laboral y social. La misma podría contribuir a identificar los factores o procesos que intervienen en el hecho de que las, los estudiantes puedan acabar atribuyendo o no un sentido a los aprendizajes escolares. Esta información puede resultar de interés porque sería un coadyuvante para motivar a las, los estudiantes con los que trabajamos, a reivindicar el valor del esfuerzo, no en sí mismo, sino como estrategia para definir y conseguir las propias metas vitales.

Cabe señalar como expresa Parra (1987; 1989), que muy poco se sabe sobre cuáles son los verdaderos intereses y expectativas que la gran mayoría de la juventud (colombiana), dominicana tiene sobre la educación que recibe. La ausencia de sentido, significado o relevancia de la experiencia educativa cotidiana para los jóvenes es una de las principales causas del alto grado de deserción en la secundaria. La escuela sin "sentido" expulsa estudiantes.

Por ello, para los responsables administrativos y políticos de la educación, la medición que puedan aportar estos indicadores es también fundamental: el discurso sobre el valor del esfuerzo, sobre la integración, sobre la frustración... no estaría sustentado sólo en premisas ideológicas, sino también y (esperemos) sobretodo, en el análisis de lo que está sucediendo en la sociedad, en los mensajes que se transmiten sobre en qué consiste el éxito vital y cómo se consigue, sino en lo expresado por los propios estudiantes que participan y aportan a este estudio.

Originalidad e innovación

Un indicador que muestra el carácter original e innovador de la presente investigación lo constituye, el hecho de ser el primer estudio respecto a la dimensión, Valor Social Subjetivo de la Educación en estudiantes del Nivel Secundario que se realiza en el contexto socioeducativo dominicano. En atención a la búsqueda de información al respecto en bases de datos digitales internacionales, no aparece registro de estudio del tema en otros contextos orientado de manera independiente a los sujetos de este estudio.

También, se consultaron distintas bases de datos, tanto en el ámbito local como en el internacional; se realizaron visitas y consultas en centros de documentación de distintas entidades de educación superior del país e instituciones de la sociedad civil que ofrecen este servicio.

Asimismo, otro elemento a considerar lo constituyen los resultados de los hallazgos del estudio, que podrían ser sugerentes de estrategias a ser aplicadas para incentivar el sentido e importancia de la educación para el desarrollo personal social a lo largo de la vida, y muy concretamente para el nivel educativo que sirve de apoyatura a la validación del constructo en cuestión.

Limitaciones

Paralelamente a las bondades que hicieron posible esta realización, aparecen los límites que retrasan y o dificultan actividades y procesos.

Se podrían anotar como límites encontrados en el proceso de construcción de esta tesis:

- ✓ A nivel de bibliografía, la escasa investigación registrada en torno a la temática objeto de valoración y validación (solo dos estudios realizados en el ámbito internacional,

ninguno en el ámbito local), a pesar de que la cuestión de la educación como derecho y como valor es objeto de amplios y profundos estudios.

- ✓ En lo referido a la logística, al momento de realizar la recolección de la información del estudio final, la dispersión de ubicación de los centros educativos seleccionados precisó de la inversión de más tiempo del previsto en el mismo. Así mismo precisó de más tiempo el análisis e interpretación de los datos. Esto supuso no poder realizar otros procesos que podrían ser interesantes para dar continuidad posterior a este estudio como podría ser, analizar si las, los estudiantes que atribuyen un mayor valor social a la educación realmente invierten un mayor esfuerzo y al final tienen mejores resultados.
- ✓ También fue otro límite el plazo de cierre del programa de estudio doctoral.
- ✓ Otras limitaciones presentes fueron de naturaleza técnica: dificultades con sitios online, compatibilidad de navegadores, tiempo de descarga lenta y bloqueo del ordenador.

6.5. Para finalizar.

Para finalizar, considero relevante destacar el rigor con el que se ha desarrollado esta investigación, y la relevancia social que puede tener el estudio. En un contexto como el de República Dominicana, marcado por la inestabilidad, la inseguridad, y en muchos casos la pobreza, la educación es un valor fundamental para muchas personas, y así debe seguir siendo. Mientras la educación siga siendo una pieza clave en el desarrollo personal y la movilidad social, se podrán compensar a través de la misma algunos de los elementos diferenciadores más sangrantes que existen en la sociedad dominicana. Por ello, es fundamental que desde el sistema educativo sepamos identificar el Valor Social que ciudadanas y ciudadanos atribuyen a la educación, y podamos también optimizar ese valor, aportándoles evidencias de su verdadero potencial de movilización.

Queda mucho trabajo por delante. Es necesario ahora conocer a nivel de diagnóstico la situación en toda la República Dominicana, y no sólo en las dos regiones analizadas, y queda pendiente también la elaboración de programas que ayuden a ir más allá. Es importante además seguir trabajando colaborativamente y con rigor. Pero una parte del camino está hecho.

Para todo ello, entendemos que el Cuestionario de Valor Social de la Educación – Subjetivo, adaptado al contexto mencionado, puede ser un instrumento fundamental, no sólo para medir, sino, sobre todo, para potenciar, para mejorar, para lograr que la educación desarrolle todo lo que las personas tienen en su interior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abascal Fernández, J. (1995). Motivación intrínseca y autodesarrollo. En Ma. V. Traines (Ed.) *Psicología de la Educación para profesores*. Madrid: Eudema.

Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.

Alonso, J. & Román, J. M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 187-202. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.173421>

Anderson, A.R., Christenson, S.L. y Lehr, C.A. (2009). *School completion and student engagement: information and strategies for educators*. Consultado en: el 11/07/2014.

Autor, D., Levy, F., y Murnane, R. J. (2003). *The skill content of recent technological change: An empirical exploration*. *Quarterly Journal of Economics*, 118 (4).

Backhoff, E., Bouzas, A., González-Montesinos, M., Andrade, E., Hernández, E., y Contreras, C. (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3° de primaria en México (1ª ed.)*. México D.F.: Instituto nacional para la evaluación de la educación (INEE).

Backhoff, E., Bouzas, A., González-Montesinos, M., Andrade, E., Hernández, E., & Contreras, C. (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3° de primaria en México (1ª ed.)*. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Baer, J. (1999). *The effects of family structure and SES on family processes in early adolescence*. *Journal of Adolescence*.

Baer, J. (1999). The effects of family structure and SES on family processes in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 22(3), 341-54.

Banco C. (2011). *Encuesta nacional de fuerza de trabajo, República Dominicana*.

Bandura, A. et al. (1996). *Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning*. *Child Development*.

Banks, J.A. (1990) Citizenship education for a pluralistic democratic society. *The social studies*, 81, 210-214.

Barbero, M. I., Vila, E. & Holgado, F. P. (2011). *Introducción básica al análisis factorial*. Madrid: UNED.

Bardi, A., Calogero, R.M., y Mullen, B. (2008). *A new archival approach to the study of values and value-behavior relations: Validation of the value lexicon*. *Journal of Applied Psychology*.

Baudelot, C., y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Editorial del Estante.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.

Biencinto, Ch., González Barbera, C., García-García, M., Sánchez-Delgado, P. y Madrid-Vivar, D. (2009). Diseño y Validación del AVACO-EVADIE: Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *RELIEVE*, 15(1). http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm.

Bisquera, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.

Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero. Blonigen, D. M., Carlson, M. D.

Blanco, R y Cusato, S (2004) “Desigualdades educativas en América Latina: Todos somos responsables”. En *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*, pp 243-261. BID, UNICEF, UNESCO, Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.

Calogero, R.M., Bardi, A., y Sutton, R.M. (2009). *Needing values: Associations between the need for cognitive closure and people's value priorities*. *Personality and Individual Differences*, 46.

Candau, Vera M. (2015). *Decálogo del educador y la educadora. Volumen 2*. Edición NOVAMERICA. Rio de Janeiro.

Carstensen, C, Rost, J. & Prenzel, M. (2003). *Proposal for assessing the Affective Domain*. Las Vegas: Expert Group Meeting.

Casanova, J. (2011). *El valor de la educación*. Disponible en la web: http://elpais.com/diario/2011/09/15/opinion/1316037605_850215.html

Ceberio, M., y Watzlawick, P. (1998). *La Construcción del Universo: conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona, España: editorial Herder.

CEPAL/SEGIB (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Secretaría General Iberoamericana) (2007), *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe* (LC/G.2335/Rev.1), Santiago de Chile.

CEPAL: LC/G2627, CAF: B13-2600. (2015). *Perspectiva económica de América Latina 2015. Educación, competencias e innovación para el desarrollo*.pdf. DOI <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2015-es>.

Chantal, Y., Vallerand, R. J., y Vallières, E. F. (2001). Motivation and gambling involvement. *The Journal of Social Psychology*, 135.

CIS (2013). *Estudio 2978. Barómetro de febrero de 2013*. Madrid: CIS.

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C. McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En *calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Impreso en España por Integraf, S.L.

Comisión Europea (2006), *Joint Report on Social Protection and Social Inclusion* (en línea) http://ec.europa.eu/employment_social/publications/2006/ke7606018_en.pdf

Connell, R. (1979). *Escuela y justicia social*. Ediciones Morata.

Consejo Asesor Externo Secretaría de Estado de Educación (2002). *La escuela no puede sola. Juntos lograremos sus metas*. ed.AZ. República Dominicana.

Consejo de Europa (2005), *Concerted Development of Social Cohesion Indicators*.

Constitución de la República Dominicana del 26 de Enero de 2010. Santo Domingo, R. D.

Cronbach, L. J. (1988). *Five perspectives on validity argument*. In H. Wainer & H. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 3-17). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cronbach, L.J. (1988). *Five perspectives on validation argument*. En H. Wainer y H. Braun (Eds.), *Test validity*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

De la Orden, A. & Jornet, J.M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Revista de Pedagogía Bordón*, 64(2), 69-88.

De la Orden, A. (2007). *Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE): México.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, II (4).

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.

Deckers, L. (2001). *Motivation. Biological, Psychological, and Environmental*. Boston: Allyn and Bacon.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana – UNESCO.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana - UNESCO.

Díaz, E., Fernández-Cano, A., Faouzi, T. & Henríquez, C. F. (2015). Validación del constructo subyacente en una escala de evaluación del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente mediante análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 47-63. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.193521>

Egg, Ezequiel. A. (1999). *Diccionario de pedagogía*. Ed. Magisterio del Rio de la Plata. Buenos Aires, Argentina.

Escarbajal, A. (2015). *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Madrid: Narcea.

ENOGAR (2011). Encuesta nacional de hogares de propósito múltiples. ONE.

Finn, J.D. (1993). *School engagement & students at risk*. Washington, DC: national center for educational statistics, U.S. Department of Education. (NCES 93 470). Consultado en: <http://nces.ed.gov/pubs/93/93470a.pdf>.

Fraser, N. (2009). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. Madrid: Morata.

Feinstein, L. y Symons, J. (1999): "Attainment in secondary education", Oxford Economic Papers, 51, 300-321.

Fredericks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J. y Paris, A (2003). *School Engagement*. Consultado en: http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2003-03-12-PD-PDConlfBFP.PDF.

Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C. y Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept. State of evidence. *Review of educational Research*.

Freire, P. (1997). *Educación en la ciudad*. Mexico, D. F: Siglo XXI.

Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: individual and school level influences*. LSAY, Research. Reporte n° 27. Camberwell, Vic: Australian Council for Educational Research. http://www.acer.edu.au/documents/LSAY_lsay27.pdf

Gagné, R. (1987). *Las Condiciones del aprendizaje*. México: Nueva editorial interamericana.

García, A. (2012). *El valor de la Educación*. Disponible en la web: <https://www.yoestudieenlapublica.org/aula.php>

García-Castro, G., Bartolucci, J. (2007). *Aspiraciones educativas y logro académico*. Revista mexicana de investigación educativa, 12(35), 1267-1288.

García-García, M., Biencinto-López, C., Carpintero-Molina, E., Núñez-del-Río, M. C. & Arteaga-Martínez, B. (2013). Rendimiento en matemáticas y actitud hacia la materia en centros inclusivos: estudio en la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 117-132. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.143221>

Gil, J. (2014). Factores asociados a la brecha regional del rendimiento español en la evaluación pisa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 393-410. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.192441>

Glanville, J.L. y Wildhagen, T. (2007). *The Measurement of School Engagement: Assessing Dimensionality and Measurement Invariance Across Race and Ethnicity*. *Educational and Psychological Measurement*, 67 (6).

Glewwe, P., & Kremer, M. (2006). Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries. En Hanushek, E., y Welch, F. (eds.). *Handbook of the economics of education*, 2, pp. 945-1017. New York, NY: Elsevier.

Gómez, V.M., Turbay, C., Acosta, G., Acuña, E.M. (1993). *El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27.

González Barbera, C., Caso Niebla, J., Díaz López, K., y López Ortega, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón*, 64 (2), 2012, 51-68.

González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.

González Rey, F. L. (1999). Psicología e educação: desafios e projeções. Em RAYS, O. A. (org.). *Trabalho pedagógico: realidade e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina

González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (2010) Volumen 8, número 4.

Grzib, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Cáceres, S. A.

- Guion, R.M. (1980). *On trinitarian doctrines of validity*. Professional Psychology.
- Häkkinen, I, Kirjavainen, T. y Uusitalo, R. (2003): “School resources and student achievement revisited: new evidence from panel data”, *Economics of Education Review*, 22, 329-335.
- Hanushek, E. A. (2005). *The Economics of school quality*. German Economic Review, 6.
- Hanushek, E.A., y Wossmann, L. (2006). *Does Early Tracking Affect Educational inequality and performance? Differences-in-differences evidence across countries*. *Economic Journal*, 116.
- Haveman, R. y Wolfe, B. (1995): “The determinants of children’s attainment: A review of methods and findings”, *Journal of Economics Literature*, 33(4), 1829–1878
- Henríquez A., Villamán M. y Záiter J. (1999). *Sistematización*. Centro cultural poveda, Inc. Santo Domingo, R.D.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). *Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales*. *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de Investigación, N° 37/2. España. Consultado <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>
- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 254-263. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094013>.
- Hevia, R. (2010). El derecho a la educación y la educación en derechos humanos en el contexto internacional. *Revista latinoamericana de inclusión educativa*, 4 (2). <http://WWW.rinace.net/rlei/numero/vol 4-num 2/art 1. pdf>.
- Hewstone M., W.Stroebe, J.P. Codol y G.M. Stephenson (1993). *Introducción a la psicología social*. Editorial Ariel, S. A. Barcelona- España.
- Hicks, B. M., Krueger, R. F. y Iacono, W. G. (2008). *Stability and change in personality traits from late adolescence to early adulthood: A longitudinal twin study*. *Journal of Personality*.

Huertas, J.A. (2006). *Motivación: querer aprender*. 2da. ed.: Buenos Aires. Alque Grupo Editor.

Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton Century (traducción al castellano: Editorial Debate, Madrid, 1986).

Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad (2013). *Sinopsis temas mesas IDEC*. República Dominicana.

Institución Teresiana (2002). *Educación en tiempos difíciles: Propuesta socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina*. Río de Janeiro: Institución Teresiana.

Jimerson, S.R; Campos, E. y Greif, J.L (2003). *Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms*. The California School Psychologist.

Joaristi Olariaga, L., Lizasoain Hernández, L., y Gamboa Ruiz de Eguilaz, E. (2012). Construcción y validación de un instrumento de medida del Nivel Socioeconómico y Cultural (NSE). *Bordón*, 64 (2), 2012, 151-171.

Joiner, L. M. et al. (1966). *Student definitions of the educational plans: A longitudinal study of high school males*. Comunicación presentada en el Encuentro de la American Educational Research Association de Chicago.

Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), 349-362. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf

Jornet, J. M. (2010). *Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación*. Ponencia presentada en el II coloquio de la red iberoamericana de investigación sobre la docencia (RIIED). Valencia: Universitat de València.

Jornet, J. M. (2010). *Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación*. Ponencia presentada en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la docencia (RIIED). Valencia: Universitat de València.

Jornet, J. M. (2012). *Dimensiones docentes y cohesión social: Reflexiones desde la evaluación*. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 5 (1e). http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf.

Jornet, J. M., García-Bellido, R., y González-Such, J. (2012). *Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica*. Revista de currículum y formación del profesorado, 16(1).

Jornet, J. M., González-Such, J. & Perales, M^a. J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. (2012). *Bordón, Revista de Pedagogía*, 64(2), 89-110.

Jornet, J. M., Perales, M. J. & Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Methodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>

Jornet, J. M., Perales, M. J., y Sánchez-Delgado, P. (2011). *El valor social de la educación: Entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación*. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 4(1).

Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. & Perales, M. J. (2014). *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*. Valencia: PUV.

Jornet, J. M., y Suárez, J. M. (1989). *Evaluación referida al criterio. Construcción de un test criterial de clase*. En Víctor García Hoz, Problemas y métodos de investigación en educación personalizada. Madrid: Rialp.

Jornet, J. M; Sancho-Álvarez, C; González-Such, J. (2015). Una aproximación al concepto de valor social subjetivo de la educación. Constructo teórico e indicadores de evaluación. Saarbrücken: EAE.

Jornet, J., Bakieva, M. y De Dios, A. (2015). Indicadores de salud a recabar en educación. Ponencia invitada presentada en el XI Congreso internacional de medicina escolar, IX encuentro internacional de expertos en salud escolar y universitaria, XXX Congreso español de medicina y salud escolar y universitaria, celebrados en Cuenca 16-17 de Octubre de 2015.

Jornet, J., Sancho-Álvarez, C. & Sánchez-Delgado, P. (2014). *Una aproximación, mediante juicio, a la validación del Modelo de Evaluación para el desarrollo de la Cohesión Social (CS) a partir de la Educación*. Ponencia presentada en el V Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED). Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Jornet, J., Suárez, J., y Belloch, C. (1998). *Metodología de evaluación de la Formación Profesional Ocupacional y Continua. Project Eurodialogue Evaluation*. Valencia: Adeit.

Jornet, J.M. & Suárez, J.M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 141-163.

Jornet, J.M. (1989). *Proyecto docente para el acceso a Profesores Titulares de Universidad. Perfil: Medición y Evaluación Educativas*. Valencia: Universitat de València.

Jornet, J.M. (2013). Estado del arte sobre los enfoques para la evaluación del impacto y la relevancia de la educación. Depto. MIDE-Universitat de Valencia, España.

Jornet, J.M., & González Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación*, 16, 103-123.

Jornet, J.M., González-Such, J., & Perales, M^a J. (2013). *Investigación evaluativa: Una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa)*. Perú: CREA.

Jornet, J.M., y González Such, J. (2009). *Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo*. Estudios sobre educación (ESE).

Juanas, A. y Rodríguez, E. (2004). *Expectativas de alumnos de bachillerato entorno al profesor universitario*. Trabajo presentado en el VII congreso internacional de psicología y educación, Almería, España.

Justicia, F. (1996). *Metacognición y currículum*. En J. BELTRÁN y C. GENOVARD (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.

Kane, M. T. (2001). Current Concerns in Validity Theory. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 319-342.

Kendall, M. G. (1963). *Rank correlation methods*. Londres: Griffin.

Khoo, S.T. y Ainley, J. (2005). *Attitudes, Intentions and Participation*. (LSAY Research Report No. 41). Melbourne, Vic: Australian Council for Educational Research. Consultado en: http://forms.acer.edu.au/documents/LSAY_lsay41.pdf.

Krüger, N., Formichella, M. M. & Lekuona, A. (2015). Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009. *Revista de Educación*, 367, 10-35. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-281

Kuhl, J. (1986). Motivation and information processing: a new look at decision making, dynamic change and action control. En R. M. Sorrentino y T. T. Higgins. *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*. New York: Guilford Press.

Lameiras, M. (1997). *Las actitudes: situación actual y ámbitos de aplicación*. Valencia: Promolibro.

Linn, R.L. (1980). *Issues of validity for criterion-referenced measures*. *Applied Psychological Measurement*, 4.

Lipman, L y Rivers, A. (2008). *Assessing school engagement: a guide for out-of-school time program practitioners*. Consultado en: <http://www.childtrends.org/files/child_trends-008_10_29_Rb_schoolengage.PDF>.

Lizasoain, L., y Joaristi, L. (2010). Estudio Diferencial del Rendimiento Académico en Lengua Española de Estudiantes de Educación Secundaria de Baja California (México). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 115-134. En: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art6.pdf>.

López, M. C., Pérez-García, M. P. & Rodríguez, M. J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179-194. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.189811>

López-González, E., González-Such, J., y Lizasoain, L. (2012). Explicación del rendimiento a partir del contexto. Algunas propuestas de análisis gráfico y estadístico. *Bordón* 64 (2), 127-149.

López (2005). *Equidad educativa y desigualdad social: desafío de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

- M. Walzer (1983). *Spheres of justice*. Nueva York. Basic books.
- Marchesi A., Tedesco C. y Coll C. (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Metas educativas 2021. Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI). Madrid, España.
- Marchesi, A. (1999). *Los alumnos con escasa motivación para aprender*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Coords.), Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales). Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos S.A.
- MEPD y BC. *Proyecciones panorámica macroeconómica (2012-2015)*, R. D.
- Mérida, R., Serrano, A. & Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>
- Messick, S. (1980). *Test validity and the ethics of assessment*. *American Psychologist*.
- Messick, S. (1989). *Validity*. En R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement (3th. Ed.)*. New York: American council on education and Macmillan publishing company.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational measurement: Issues and Practice*.
- Methodological Guide (en línea)
http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/social_policies/Indicators/.
- Ministerio de Economía y Desarrollo (2010). *Estrategia nacional de desarrollo*. R. D.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2013). *Manual operativo de centros educativos públicos*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014). *Anuario estadístico*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014). *Bases de la revisión y actualización curricular* (versión preliminar). Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014). *Pacto nacional para la reforma educativa en la República Dominicana (2014- 2030)*.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014a). Jornada escolar extendida. Orientaciones para la implementación de la jornada escolar extendida. R.D.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014b). Ordenanza n° 01-2014 que establece la política nacional de jornada escolar extendida para los niveles: inicial, primario y secundario a partir del año escolar 2014-2015. R.D.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014c). Jornada escolar extendida. Orientaciones para la implementación de la jornada escolar extendida en el nivel primario de la educación dominicana. R.D.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014d). Jornada escolar extendida. Orientaciones para la implementación de la jornada escolar extendida en el nivel secundario de la educación dominicana. R.D.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2015). Informe pruebas nacionales 2015. Primera convocatoria. Dirección general de pruebas nacionales.

Ministerio Educación República Dominicana (2013/2014). Cuidado, buen trato y cultura de paz. Dirección general de educación primaria. Santo Domingo, RD.

Ministerio de Educación República Dominicana (2011). Ordenanza 02-2011 que establece la actualización curricular. (En proceso actualmente).

Ministerio de Educación. (2011). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2011. INFORME ESPAÑOL*. Madrid: Instituto de Evaluación. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/panorama-2011.pdf?documentId=0901e72b80eb8ea5>

Miras, M. (2001) *Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2 (pp. 309-329). Madrid: Alianza Editorial.

Molina, J. & Nunes, R. M. (2012). La percepción social de los futuros maestros sobre las personas con síndrome de Down: aplicación de la escala EPSD-1. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 383-396. DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.30.2.130841>

MontalvÀ, E. (2013). *Valor social subjetivo de la educación para el profesorado: bases para la construcción de un instrumento de medida*. Valencia: RODERIC. Disponible en: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/35921/VSSE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mosier, C. (1951) Problems and designs of cross-validation. *Educational and Psychological Measurement*, 11, 5-11. DOI:10.1177/001316445101100101

Moss, P.A. (1995). *Themes and variations in validity theory*. Educational measurement: Issues and Practice.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Muñoz, I. Carlos (2009). ¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la Educación (1968-2008). México: Universidad Iberoamericana.

Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A., y Hernández, R. (2010). *Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1).

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París: Naciones Unidas.

Naciones Unidas (2005) Objetivos del milenio. *Una mirada desde américa latina y el caribe*. Santiago de Chile, CEPAL.

Naciones Unidas (2010). Objetivos de desarrollo del Milenio. Informe 2010. Nueva York, N.Y.: ONU. Recuperado de http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2010_SP.pdf.

Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015. Nueva York: Naciones Unidas.

NCSE (National Center for School Engagement) (2006). *Quantifying School Engagement: Research Report*. Consultado en <http://www.schoolengagement.org/>

Newmann, L. y Davies E, (2004). *The school engagement of Elementary and Middle schools students with disabilities*. En AA.VV. *Engagement, academics, social adjustment, and*

independence: The achievement of elementary and middle school students with disabilities.

Consultado en: http://www.seels.net/info_reports/engagement.htm

Núñez, J. L. Martín Albo, J., Navarro, J. G. Y Grijalvo, f. y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la escala de motivación educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de psicología*.

Ocampo, C. I. & Cid, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 111-130. DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.30.1.114321>

OCDE (2009), *Perspectivas económicas para América Latina*.

OCDE (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. París: OCDE.

OCDE, (2008). *Education at a glance 2008*. París: OCDE.

OCDE, (2008). *Informe sobre las políticas nacionales de educación*. República Dominicana.

OCDE, (2011). *Education at a Glance 2011: OECD indicators*. Paris: OCDE.

OCDE, (2013). *Panorama de la educación*. © Santillana educación, S.L. para la edición española.

OCDE. (2006). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. París: OCDE. http://www.educacion.navarra.es/documents/27590/27758/PISA_2006_Informe_internacional_CAST.pdf/4b2aa134-5a04-419b-8808-e1b427e2a8a4

OCDE. (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.

OCDE. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD indicators*. Paris: OCDE.

OCDE. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD indicators*. Paris: OCDE.

OCDE. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD indicators*. Paris: OCDE.

OCDE. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD indicators*. Paris: OCDE.

OCDE/Naciones Unidas/CAF (2014). *Perspectivas económicas de América latina 2015. Educación, competencias e innovación para el desarrollo*. pdf

ONE (2010). *IX censo nacional de población y vivienda*. R.D.

ONE (2011). *Dominicana en cifras 2011*.

ONE (2012). Oficina nacional de estadística. *IX censo nacional de población y vivienda. Informe básico*. Santo Domingo.

OREAL/UNESCO (2012). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos*. Santiago de Chile. Pdf

OREALC/UNESCO Santiago (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe*.pdf. Publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) © UNESCO 2013.

Orellana, N., Almerich, G., y Suárez, J. M. (2010). *La investigación en educación social. Reflexiones sobre su práctica*. Valencia: Palmero Ediciones.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza

Palacios., Medrano, C. y Cortés, A. (2005). *Valores preferenciales televisivos: una experiencia universitaria*. Comunicar 25.

Palermo, Martínez Sánchez (2008). *Motivación y emoción*. Editorial S.A. McGraw-Hill. España.

Pardo, L. P. (2011). La función de la universidad en las sociedades del conocimiento. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 145-158.

Parra, R. (1987). *Ausencia de Futuro. La Juventud Colombiana*. Barcelona: Plaza & Janés.

Parra, R. (1989). *Pedagogía de la Desesperanza. La escuela marginal urbana en Colombia*. Barcelona: Plaza & Janés.

Patarroyo, Luz E. (2015). *Decálogo del educador y la educadora*. Volumen 2. Edición NOVAMERICA. Rio de Janeiro.

pdf?sequence=1&isAllowed=y

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345. Disponible en: <http://www.forodeeducacion.com/numero10/020.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2005). *Informe nacional de desarrollo humano en la república dominicana*. Santo Domingo, Editora Corripio.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). Informe de seguimiento república dominicana.

Ramos R, Duque J, y Nieto S. (2012). Un análisis de las diferencias rurales y urbanas en el rendimiento educativo de los estudiantes colombianos a partir de los microdatos de PISA. Departamento: 1,3 econometría, estadística y economía española, AQR-IREA. 2 Departamento de Economía, RiSE-group. Universidad de Barcelona. <http://www.aecr.org/web/congresos/2012/Bilbao2012/htdocs/pdf/p354.pdf>

Rawls, J. (1979). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011-volumen 4, número 1. Consultada en: www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.html

Robert W. Connell (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Madrid, España.

Rodríguez, A. (1980). Interpretación de las actitudes. En Rodríguez, A. y Seoane (Coords.): *Creencias, actitudes y valores*. Alambra, Madrid.

Rodríguez, M. y Llopís, C. (2012). *Otra Educación es posible*. Madrid: Narcea.

Rosenthal, R. y Rubin, D. B. (1978). *Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies*. The Behavioural and Brain Sciences, 3.

Ruiz, G. (2009). *La calidad del sistema educativo mexicano desde los resultados de evaluaciones nacionales*. El aprendizaje en matemáticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2(1).

Ruiz, G. (2009). La calidad del sistema educativo mexicano desde los resultados de evaluaciones nacionales. El aprendizaje en matemáticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2(1), 74-89.

Ruiz-Primo, A., Jornet, J.M. y Backhoff, E. (2006). *Acerca de la validez de los exámenes de la calidad y el logro educativos (Excale)*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Ryan, R. M. (1995). *Psychological needs and the facilitation of integrative processes*. *Journal of Personality*, 63.

Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). *Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57.

Sampieri C., Collado C., Lucio P. (1999). *Metodología de la investigación*. Segunda edición. McGraw-Hill companies, inc. México, D.F.

Sancho, C. (2013). *Validación de constructo de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en la comunidad educativa*. Valencia: Universitat de València: RODERIC. Disponible en: http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/36216/Sancho-%c3%81lvarez_2013.

Sancho, C., Jornet J.M. (2013). *Validación de constructo de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en la comunidad educativa*. Trabajo fin de Máster (inédito). Valencia: Universitat de València, MIDE.

Sancho, C., Jornet, J. & Perales, M. J. (2013). Valor Social Subjetivo de la Educación: docencia y resultados escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 197-207. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art15.pdf>

Sancho, C., Jornet, J., y Perales, M. J. (2013). *Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados escolares*. Comunicación presentada en el IV Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED) “La evaluación de la docencia en Iberoamérica: avances, perspectivas e innovación” en Lima, Perú.

Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. & González-Such, J. (2014). *La relevancia y susceptibilidad de cambio en la docencia del Valor Social Subjetivo de la Educación: validación de constructo*. Ponencia presentada en el V Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED). Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Sancho-Álvarez, C; Jornet, J; González-Such, J. (2015). Revisión internacional sobre el valor social subjetivo de la educación. Una propuesta de banco de ítems para su evaluación. Saarbrücken: EAE.

Sancho-Álvarez, C; Perales, M. J; Jornet, J. M. (2015). El valor social de la educación. Una apuesta por la ciudadanía intercultural. Pp. 59-74. En Ortega, S; Mayoral, V. (2015). Hacia una comunidad escolar intercultural y ciudadana. Red de Escuelas Interculturales. Madrid: Liga Española de la Educación.

Santiago, K., Lukas, J. F., Lizasoain, L. & Joaristi, L. (2012). Valores educativos y programas educativos municipales. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 367-382. DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.30.2.124951>

Santín, D. (2003). *Descentralización y financiación de la Universidad Pública en Latinoamérica: Algunas propuestas a partir del caso español*. Documento de trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 1.

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*.: Mc Graw-Hill. México.

Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Secretaría de Estado de Educación (1995). *Ordenanza 1'95*. Departamento de evaluación educativa. Impreso en Taller. Santo Domingo, República Dominicana.

Secretaría de Estado de Educación, Centro Cultural Poveda (2009). *Plan trienal 2010-2012*. Santo Domingo, diciembre 2009.

Secretaría de Estado de Educación. (1996) *Nivel medio, modalidad general, serie: Innova 2000 6*. Editora Taller, C. por A. Sto. Dgo. R.D.

Secretaría de Estado de Educación. (2003 – 2012) *Plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana*, t.3. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.

Secretaría de Estado de Educación. (2003 – 2012). *Plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana, situación de la educación dominicana, t.1*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.

Secretaría de Estado de Educación. (2008 – 2018). *Plan decenal de educación 2008 – 2018*. (Documento versión final), Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman. ISBN 0-7167-0752-7

Sewell, W., Haller, A. O., y Portes, A. (1969). *The educational and early occupational attainment process*. American Sociological Review.

Sewell, W., y Hauser, R. (1980). *The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements*. Research in Sociology of Education and Socialization,

Sewell, W., y Shah, V. (1967). *Socioeconomic status intelligence and the attainment of higher education*. Sociology of Education.

SIGPaS3 (2005). Sistema de información geográfica de salud de la República Dominicana, Santo Domingo.

Soriano, E. (2011). *El valor de la educación en un mundo globalizado*. Madrid: Editorial La Muralla.

Touriñán, J. M. (2005). Posibilidad y necesidad de la educación en valores. *Eduga: revista galega do ensino*, 46, 819-840.

Trusty J., y Harris, M.B.C. (1998). *Lost talent prediction: Predictors of stability of education expectations across adolescence*. *Journal of Adolescent Research*.

UMC y GRADE (2001). *Fundamentación de la evaluación de actitudes en la evaluación nacional 2001*. Lima.

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia.

www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO (2011). Panorámica regional de la educación. Informe del Departamento de la ETP. Pdf

UNESCO/UNICEF (2012). Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir. pdf

UNESCO (2013/2014). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. pdf.

UNESCO (2014). Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Edición UNESCO.pdf.

UNESCO-Santiago (2014). America latina y el Caribe. Revisión regional 2015 de la educación para todos.pdf.

UNESCO (2015). Revisión regionalm2015 de educación para todos en América latina y el Caribe. UNESCO-Santiago.

UNESCO (2015). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP. Francia.pdf.

UNESCO (2015). La educación para todos, 2000-2015. Logros y desafíos. pdf.

Vallerand, R.J. (1989). *Vers une mCthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue frangaise [Toward a cross-cultural validation methodology for psychological scales: Implications for research conducted in the French language]*. Canadian Psychology, 30.

Vallerand, R.J. (1993). *La motivation intrins que et extrinsque en milieu naturel: Implications pour les secteurs de l'Education, du travail, des relations interpersomelles et des loisirs [Intrinsic and extrinsic motivation in real life domain: Implications for education, work, interpersonal relationships, and leisure]*. In R.J. Vallerand & E. Thill (Eds.), Introduction d la psychologie de la motivation. Montrkal: ~tudes Vivantes.

Villalpando, J.M. (1988). Filosofía de la educación. México: Porrúa.

Villatoro, P., y Rivera, E. (2007). La cohesión social en los países desarrollados: conceptos e indicadores. CEPAL - *Serie Estudios estadísticos y prospectivos*, 55. Santiago de Chile: CEPAL.

Villamán M., Valeirón L., Cairo N. (1997). Ética. Serie: INNOVA 2000 22. Santo Domingo, R.D.

Wainer, H., y Braun, H. (1988). Test validity. Hillsdale, NJ: LEA.

Wallis, W. A. (1939). The correlation ratio for ranked data. *Journal of the American Statistical Association*, 34, 533-538.

Willms, J. D. (2006). Learning divides: ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems. Montreal: UNESCO.

Willms, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal: UNESCO.

Willms, J. D., & Somers, M-A. (2001). Family, Classrooms, and School Effects on Children's Educational Outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409-445.

Willms, J. D., y Somers, M-A. (2001). Family, Classrooms, and School Effects on Children's Educational Outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4).

Witt, F. (1971). An interpersonal profile of area school instructor. *Dissertation abstracts International*, 32(4).

Woessmann, L. (2003): "Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65 (2), 117-170.

Yubero S. (2009). Exclusión: nuevas formas y nuevos contextos.

Yubero S., Larrañaga E., del Río T. (2011). Los valores sociales en el perfil profesional del trabajador social. Un análisis con estudiantes universitarios. Investigación subvencionada por el proyecto de innovación educativa de la facultad de trabajo social (2010/2011), UIE/UCLM. [dialnet.unirioja.es/servlet/autor Externo/BNE/1257631](http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor_Externo/BNE/1257631).

Yubero S., y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*.

Zabalza, M. (1994). *Evaluación de actitudes y valores. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes*.

Zabalza, M. (2003). Actitudes y valores en la enseñanza: una perspectiva didáctica. En Trillo, F. (coord.). *La educación en Actitudes y Valores*. Ed.: Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina.

Zabalza, M.A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria. Documento de trabajo. Disponible en: www.usc.es/~ffarma/EEES/guia_prof_miguel_zabalza.doc

Zabalza, Miguel Ángel (2004): *Diarios de clase*. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional, Madrid, Narcea.

Zamora, B. & Cabrera, L. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 86-107.

Zemelman, H. (1996). Problemas antropológicos y utopías del conocimiento. Ciudad de México: colegio de México.

Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Barcelona: Anthropos.

Otras Fuentes y enlaces:

www.google.com

www.google.academic.com

roderic.uv.es/bistream/handle/10550/35920/VSSE.

http://www.minerd.gob.do/Transparencia/Lists/Presupuesto_f/AllItems.aspx?InitialTabId=Ribbon%2EList&VisibilityContext=WSSListAndLibrary

[http://www.Campero.oei.org/revista/de los lectores/ Acevedo .PDF](http://www.Campero.oei.org/revista/de%20los%20lectores/Acevedo.PDF).

<http://portal.onu.org.do/republica-dominicana/datos/salud-materna/36>.

http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num7/escritospsicologia7_revisio n1.pdf

http://www.psycho.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/psic_educ/116.pdf

http://www.psycho.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/psic_educ/116.pdf

http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_DO_3DDO_TOPIC_26URL_SECTIONES_3D201.html 9 diciembre 2011

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1

Instrumento para la validación del constructo VSE-Subjetivo por parte de comité de jueces

Estimadas compañeras y estimados compañeros,

En el Marco del proyecto I+D+I “Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC)”. Investigador Principal: Jesús M. Jornet Meliá (Universitat de València, España, Ref. EDU2012-34734) Ministerio de Economía y competitividad, estamos realizando la validación lógica de varios posibles instrumentos para evaluar diferentes dimensiones. En este caso se trata del constructo: Valor Social Subjetivo de la Educación para recoger la percepción que entorno a este, tienen los estudiantes del Nivel Secundario en la República Dominicana. El mismo corresponde al trabajo de la tesis doctoral de Ana Dilia Brisita Torres.

La primera parte de la encuesta trata sobre los datos personales, que ayudarán a reunir la información sobre el grupo de expertos, en ningún caso la información personal aparecerá en los medios públicos bajo ningún concepto.

La segunda parte, es el cuestionario a validar. En él se ofrece la definición de Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo), en el Marco del Modelo de Evaluación para la Cohesión Social. En este apartado necesitamos que hagan una revisión y valoración lógica de las dimensiones y los indicadores del instrumento según la definición que ofrecemos. Incluimos algunas referencias bibliográficas sobre el tema por si fuera necesario.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

I. Datos personales

Nombre:

Edad en años cumplidos:

Sexo: Mujer Hombre

País en el que trabajas:

Nivel educativo terminado:

Doctorado

Maestría

Licenciatura

Otros, señalar

Su ocupación actual:

Profesor/a universitario

Profesor de Nivel Secundario

Profesor del Nivel Primario

Profesor del Nivel Inicial

Profesor del Subsistema de Personas Jóvenes Adultas

Docente Administrativo

Técnico Docente

Docente (otros no mencionados), señalar _____

Años de experiencia en el Sistema Educativo:

Líneas de especialización:

En el grupo de trabajo coordinado por el profesor Jornet se ha acordado, partir de la investigación existente sobre el tema del VSE-Subjetivo y dimensiones que se presenta a continuación.

Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo) – *la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes, familias y profesores) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y el bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida.*

Dimensiones:

1. Expectativas y metas educativas.
2. Justicia social y educación.
3. Valor diferencial de la educación.
4. Obstáculos y facilitadores.

Según esta conceptualización del Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo) y las presentes dimensiones e indicadores del mismo.

Les solicitamos valorar las dimensiones e indicadores presentados para el constructo que pretendemos definir,

- **Relevancia** o importancia para el constructo VSE-Subjetivo en el marco de la Cohesión Social, de la utilización de las dimensiones e indicadores para la definición del instrumento que estamos definiendo, escala: no relevante, poco relevante, relevante, muy relevante, y
- **Susceptibilidad al cambio** en algunos de los indicadores del Valor Social Subjetivo, (posibilidad de cambio o mejora a través de un proceso educativo o programa socio-comunitario), escala: no susceptible, poco susceptible, susceptible, muy susceptible.

En el cuestionario, identificas con una **X**, la opción de la escala que consideras.

2. Cuestionario de Validación Valor Social Subjetivo de la Educación

<i>DIMENSIÓN 1: EXPECTATIVAS Y METAS EDUCATIVAS: ¿Cuáles son las aspiraciones y metas que se plantea el estudiantado? ¿Cuáles son las expectativas del estudiantado?</i>	Relevancia				Susceptibilidad al cambio			
	No relevante	Poco relevante	Relevante	Muy relevante	No susceptible	Poco susceptible	Susceptible	Muy susceptible
Indicadores:								
1. Nivel de aspiraciones educativas								
2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el estudiantado								
3. Niveles escolares a los que se aspira llegar.								
4. Expectativas del estudiantado.								

<i>DIMENSIÓN 2: JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN: ¿Qué consecuencias y/o beneficios percibe el estudiantado, que tiene la Educación para el bienestar personal y/o social? ¿Qué percepción tiene el estudiantado sobre las consecuencias de su esfuerzo y/o reconocimiento escolar?</i>	Relevancia				Susceptibilidad al cambio			
	No relevante	Poco relevante	Relevante	Muy relevante	No susceptible	Poco susceptible	Susceptible	Muy susceptible
Indicadores:								
1. Percepción personal del estudiantado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas.								
2. Percepción del estudiante sobre su propia experiencia ante el reconocimiento escolar.								
3. Percepción de los estudiantes acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.								
4. Expresión de las consecuencias y/o beneficios que tiene la Educación para el bienestar personal y/o social.								

<i>DIMENSIÓN 3: VALOR DIFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN: ¿Qué valor intrínseco para la vida da a la Educación el estudiantado?</i>	Relevancia				Susceptibilidad al cambio			
	No relevante	Poco relevante	Relevante	Muy relevante	No susceptible	Poco susceptible	Susceptible	Muy susceptible
Indicadores:								
1. Importancia de la Educación para la vida en el ámbito personal.								
2. Importancia de la Educación para la vida en el ámbito laboral.								
3. Importancia de la Educación para la vida en el ámbito social.								

DIMENSIÓN 4: OBSTÁCULOS Y FACILITADORES: ¿Qué elementos pueden ayudar o dificultar en el proceso educativo? ¿Qué percepción tiene el estudiantado sobre la utilidad de la Educación?	Relevancia				Susceptibilidad al cambio			
	No relevante	Poco relevante	Relevante	Muy Relevante	No susceptible	Poco susceptible	Susceptible	Muy susceptible
Indicadores:								
1. Percepción expresada por el estudiantado en función de la utilidad y/o el interés sobre la Educación.								
2. Expresión de elementos/factores sociales y/o educacionales que pueden favorecer los objetivos educativos planteados por el estudiantado.								
3. Expresión de elementos/factores sociales y/o educacionales que limitan los objetivos educativos Planteados por el estudiantado.								

Algunas referencias relativas al constructo a evaluar: Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo)

Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), pp.349-362. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf.
 Jornet, J. M., Perales, M. J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico- Metodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp. 51-77. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>.

Sancho, C. (2013). Validación de constructo de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en la comunidad educativa. Valencia: Universitat de València. Recuperado de: http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/36216/Sancho-%c3%81lvarez_2013.pdf?sequence=1

Sancho, C., Jornet, J.M. y Perales, M.J. (2014). Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 197-207. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art15.pdf>

Cuestionario para estudiantes de Educación Secundaria

Desde la Universitat de València estamos trabajando en una investigación de un proyecto I+D+I¹¹ financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Por favor, necesitamos que contestes desde tu opinión a todas las preguntas. Las respuestas serán totalmente anónimas y no se podrán hacer públicas, siempre se guardará la confidencialidad.

Los resultados que gracias a tu valoración podamos encontrar son muy importantes para dar respuesta a preguntas que solo tú conoces. Tu aportación es esencial para la investigación y totalmente necesaria para poder mejorar el sistema educativo y la sociedad en general.



Instrucciones para el cuestionario

- ⇒ *Contesta TODAS las preguntas marcando con una X en las partes sombreadas.*
- ⇒ *Marca una ÚNICA respuesta para cada pregunta.*
- ⇒ *Escribe NO si te confundes en la respuesta y vuelve a marcar con una X la nueva respuesta.*

¡Muchas gracias por tu ayuda!

¹¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D+I *Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC)*. Ref. EDU2012-37437.

Marca con una X una única opción

Sexo:	Chica	Chico
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Marca con una X una única opción

Edad:		
	12 años	<input type="checkbox"/>
	13 años	<input type="checkbox"/>
	14 años	<input type="checkbox"/>
	15 años	<input type="checkbox"/>
	16 años	<input type="checkbox"/>
	17 años	<input type="checkbox"/>
	18 años	<input type="checkbox"/>

Escribe a continuación el nombre de tu colegio/instituto:

Marca con una X una única opción

Curso:		
	1º ESO	<input type="checkbox"/>
	2º ESO	<input type="checkbox"/>
	3º ESO	<input type="checkbox"/>
	4º ESO	<input type="checkbox"/>
	Formación Profesional Básica	<input type="checkbox"/>
	Ciclo formativo Grado Medio	<input type="checkbox"/>

Marcar con X una única opción para cada respuesta

Sin contar las labores del propio hogar...		
¿tu padre/tutor legal trabaja?		
	No	<input type="checkbox"/>
	Sí	<input type="checkbox"/>
¿tu madre/tutora legal trabaja?		
	No	<input type="checkbox"/>
	Sí	<input type="checkbox"/>

Marcar con X una única opción para cada respuesta

Indica los estudios finalizados de mayor nivel de...		
tu padre/tutor		
	Sin estudios	<input type="checkbox"/>
	Graduado escolar	<input type="checkbox"/>
	Bachillerato	<input type="checkbox"/>
	Formación profesional	<input type="checkbox"/>
	Estudios universitarios	<input type="checkbox"/>
tu madre/tutora		
	Sin estudios	<input type="checkbox"/>
	Graduado escolar	<input type="checkbox"/>
	Bachillerato	<input type="checkbox"/>
	Formación profesional	<input type="checkbox"/>
	Estudios universitarios	<input type="checkbox"/>

Marca con una X una única opción

¿Hasta qué nivel quieres estudiar?	
ESO	
Bachillerato	
Formación Profesional	
Carrera universitaria	
No lo sé	

¿En qué quieres trabajar cuando seas mayor? Escribe tu respuesta:

Escala de Valoración: Marcar con X una única opción para cada respuesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Estudiar me ayuda a aprobar	1	2	3	4
Mis profesores/as creen que voy a suspender	1	2	3	4
Es importante para mí como persona ir bien en los estudios	1	2	3	4
Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo	1	2	3	4
Mis padres: ...quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro	1	2	3	4
...creen que es más importante estudiar que ganar dinero	1	2	3	4
...quieren que trabaje cuanto antes pues hace falta dinero en casa	1	2	3	4
...creen que voy a aprobar	1	2	3	4
La Escuela y el Instituto: ...me han ayudado a tener confianza en mí mismo para tomar decisiones	1	2	3	4
...me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo	1	2	3	4
...me ayudan a encontrar amigos/as	1	2	3	4
...me ayudan a vivir en sociedad	1	2	3	4
Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo	1	2	3	4
Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios	1	2	3	4
Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor	1	2	3	4
Ser profesor/a es una profesión muy importante	1	2	3	4
Las personas con éxito en la vida saben ganar dinero, aunque no hayan estudiado	1	2	3	4
Mis amigos y amigas no quieren estudiar, pues piensan que no sirve para nada	1	2	3	4
Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor	1	2	3	4
Las personas famosas normalmente no han estudiado nada	1	2	3	4

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Anexo 3



**Universidad de Valencia España, Universidad Autónoma
de Santo Domingo Doctorado en Psicología Educativa y
Desarrollo Humano**



Cuestionario para Alumnos y alumnas de Educación Secundaria

La Universidad Autónoma de Santo Domingo junto a la *Universitat de València* estamos trabajando en una investigación de un proyecto¹, tal y como se indica aquí mismo, la referencia del I+D financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Necesitamos que por favor, contestes desde tu opinión a todas las preguntas. Las respuestas serán totalmente anónimas y no se podrán entregar ni en tu centro escolar ni a tus profesores ni profesoras.

Los resultados que gracias a tu valoración podamos encontrar son muy importantes para dar respuesta a preguntas que solo tú conoces.

¡Muchas gracias por tu ayuda!

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC). Ref. EDU2012-37437, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Instrucciones para el cuestionario

- Contestar TODAS las preguntas marcando con una equis (X) en la casilla correspondiente.
- Marcar una ÚNICA respuesta para cada pregunta.
- Si luego de marcar una respuesta, consideras que no es la correcta, enciérrala en un círculo y marca de nuevo.

INSTRUMENTO I:

Favor marca con la letra X:

1. **Sexo:** Mujer Hombre

2. **Edad:** Menos de 12 años 12 años 13 años 14 años
15 años 16 años 17 años 18 años
Más de 18 años

3. **Escribe a continuación el nombre de tu centro educativo:**

Favor marca con la letra X:

4. **Tu curso:** 1^{ro} 2^{do} 3^{ro} 4^{to}

5. **Sin contar las labores del hogar, ¿tú padre o tutor trabaja?** Sí No

6. **Sin contar las labores del hogar, ¿tú madre o tutora trabaja?** Sí No

7. **Indica el nivel de estudio más alto alcanzado por tu padre o tutor.**

Primario Bachillerato Universitario

8. **Indica el nivel de estudio más alto alcanzado por tu madre o tutora.**

Primario Bachillera Universit

9. **¿Hasta qué nivel deseas estudiar?**

Bachillerato Técnico Profesional Universitario No sé

10. **¿En qué quieres trabajar cuando seas mayor? Escribe tu respuesta:**

--

INSTRUMENTO II:

Te solicitamos expresar con libertad tu acuerdo o desacuerdo en cada afirmación. Asimismo, coloca una equis (X) en la casilla que corresponde a la respuesta que expresa mejor tu opinión; con relación a cada enunciado, dentro de la escala que aparece a continuación.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Solo puedes colocar una (X) para cada ítem

No.	ITEM	VALORACIÓN			
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de Acuerdo

1	Mis padres quieren que trabaje cuanto antes pues hace falta dinero en casa.				
2	Ser profesor es una profesión muy importante.				
3	Estudiar me ayuda a aprobar.				
4	En el centro educativo me han ayudado a tener confianza en mí mismo para tomar decisiones.				
5	Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor.				
6	Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro.				
7	Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo.				
8	Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo.				

9	La mayor parte de la gente que tiene éxito en la vida es porque sabe ganar dinero, sin haber estudiado.				
10	Mis padres creen que voy a reprobar.				
11	Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios.				
12	En el centro educativo me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo.				
13	Las personas famosas normalmente no han estudiado nada.				
14	Mis profesores creen que voy a reprobar.				
15	Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor.				
16	Es importante para mí como persona ir bien en los estudios.				
17	En el centro educativo encuentro amigos/as.				
18	Mis padres creen que es más importante ganar dinero que estudiar.				
19	En el centro educativo me ayudan a vivir en sociedad.				
20	Mis amigos no quieren estudiar, pues piensan que estudiar no sirve para nada.				



"Año de la Atención Integral a la Primera Infancia"

23 de enero del 2015
DGEM Núm. 034-2015

A : Mtra. Sobeyda Sánchez
Directora Regional 10 de Santo Domingo

Atención : Lic. Mariano Figueroa Lapaix
Director Distrito Educativo 10-03

Asunto : Solicitud de colaboración

Anexo : Relación de centros educativos donde será obtenida la Información.

Distinguida Maestra Sánchez:

Cortésmente, solicitamos su colaboración para obtener la confirmación de datos estadísticos del contexto socioeducativo y recoger la opinión de un grupo de estudiantes del Nivel Secundario del Distrito 10 - 03, perteneciente a la jurisdicción de la Regional Educativa que dignamente dirige.

Los insumos obtenidos servirán de apoyo a la finalización de estudios superiores de la Maestra Ana Dilia Brisita Torres, Técnico Docente Nacional, de la Dirección General de Educación Básica, del Programa de Doctorado en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano, impulsado por la Universidad Autónoma de Santo Domingo y la Universidad de Valencia. Algunos de los criterios tenidos en cuenta para la selección del mismo, han sido: calidad del trabajo; organización y efectividad en la gestión, así como el contexto sociocultural del que participa el mencionado Distrito Educativo.

En este caso, el levantamiento de la información está dirigido realizarse con estudiantes del Nivel Secundario. De los centros públicos y privados según anexo. La temática de estudio está referida al Valor Social de la Educación y su objetivo consiste en recoger la opinión de las, los estudiantes al respecto.

El plazo del que dispone para la recogida de estos datos es hasta el 18 de febrero del año en curso. Por tal motivo, le solicitamos amablemente, su apoyo para la obtención de los mismos, dentro del marco temporal con que cuenta la Maestra Torres.

Un equipo de profesionales de la educación realizará la recogida de la información.

Anexamos relación de centros donde estaríamos recogiendo dicha información.

Gracias anticipadas, por su atención y colaboración en la tarea que nos ocupa y compromete aún más con el presente y futuro de la educación dominicana.

Con alta consideración y estima, queda de usted,

Atentamente,

Elsa Rosalía Sánchez Nívar, M.A.
Directora General de Educación Secundaria



Relación de Centros Educativos Públicos del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 10-03

Centros Educativos	Tanda	Zona	Modalidad horario	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes
1. LICEO SANTO TOMAS DE AQUINO	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	522	20
2. FABIO AMABLE MOTA	Matutina-	Urbana marginal	Jornada Escolar Extendida	1377	57
3. FABIO AMABLE MOTA	Vespertina	Urbano marginal	Jornada extendida	1377	57
4. JOSE MARIA TRAVIESO SOTO	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	281	15
5. PUERTO RICO	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	533	11
6. RAMON EMILIO JIMENEZ	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	979	31
7. RAMON EMILIO JIMENEZ	Vespertina	Urbana marginal	Solo una tanda	1239	34
8. RAMON EMILIO JIMENEZ	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	575	29
9. DOMINGO MORENO JIMENEZ	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	423	12
10. SEBASTIAN LEMBA - GUERRA	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	230	10
11. TOMAS ALMONTE POLANCO	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	388	13
12. JOSE JOAQUIN PEREZ "EL BONITO"	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	488	11
13. COLOMBINA CANARIO	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	430	17
14. PEDRO MIR	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	420	7
15. PEDRO MIR	Vespertina	Urbana marginal	Solo una tanda	306	14
16. MARIO AMADOR ALVAREZ	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	790	21
17. CARLIXTA ESTELA REYES PAULINO	Matutina	Urbana marginal	Solo una tanda	625	9
18. CARLIXTA ESTELA REYES PAULINO	Vespertina	Urbana marginal	Solo una tanda	650	19
19. OSVALDO BAZIL LEYBA - EL ALMIRANTE	Nocturna	Urbana marginal	Solo una tanda	648	15

Relación de Centros Educativos Públicos del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional Distrito Educativo 10-03

Centros Educativos	Tanda	Zona	Modalidad horario	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes
1-INSTITUTO POLITECNICO VIRGEN DE LA ALTAGRACIA	Matutina- vespertina	Urbana- marginal	Jornada Escolar Extendida	367	35
2- INSTITUTO POLITECNICO MATA DE PALMA	Matutina- vespertina	Urbana- marginal	Jornada Escolar Extendida	540	26
3- INSTITUTO POLITECNICO COLOMBINA CANARIO.	Matutina- vespertina	Urbana- marginal	Jornada Escolar Extendida	872	27
4- POLITECNICO MADRE LAURA, GUERRA	Matutina- vespertina	Urbana- marginal	Jornada Escolar Extendida	410	13
5 INSTITUTO POLITECNICO FABIO AMABLE MOTA	Matutina- vespertina	Urbana- marginal	Jornada Escolar Extendida	454	65

Relación de Centros Educativos Privados del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 10-03

Centros Educativos	Tanda	Zona	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes
1- SAN SANTIAGO	Matutina	Urbana-marginal	130	05
2- AMAPOLA	Matutina	Urbana-marginal	108	05
3- ADVENTISTA JOSEFINA WRIGHT	Matutina	Urbana marginal	163	05
4- MANUEL DE JESUS GALVAN	Matutina	Urbana-marginal	166	04
5- NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO DE FATIMA	Matutina	Urbana-marginal	125	08
6- SALOME UREÑA	Matutina	Urbana-marginal	252	05
7- PARROQUIAL SANTA CECILIA	Matutina	Urbana-marginal	73	05
8- SIGLO XXI	Matutina	Urbana-marginal	108	09
9- VICTOR MANUEL	Matutina	Urbana-marginal	100	06
10- MANUEL UBALDO GOMEZ	Matutina	Urbana-marginal	175	03
11- QUIJOTE, EL	Matutina	Urbana-marginal	65	03
12- FE, LA	Matutina	Urbana-marginal	89	06
13- MARANATHA DE DOÑA GLADYS	Matutina	Urbana-marginal	264	08
14-ALEGRIA DE LA INFANCIA CADI	Matutina	Urbana-marginal	19	03
15- MAJAC MONTESSORI (MI CORRALITO)	Matutina	Urbana-marginal	48	03
16- ANTONIO ESPINAL	Matutina	Urbana-marginal	67	05
17- ESTUDIOS GENERALES Y SERVICIOS, CEGES	Matutina	Urbana-marginal	98	06
18- COLEGIO CELINA	Matutina	Urbana-marginal	162	07
19- CENTRO DE ENSEÑANZA CRISTIANO EL CIELO	Matutina	Urbana-marginal	30	03
20- CENTRO DE ESTUDIOS IATG	Matutina	Urbana-marginal	92	05

Relación de Centros Educativos Privados del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional, Distrito Educativo 10-03

Centros Educativos	Tanda	Zona	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes
1- MARANATHA DE DOÑA GLADYS	Matutina y vespertina	Urbana-marginal	270	07
2- MAYAJE - Técnico Profesional	<i>Matutina y vespertina</i>	Urbana-marginal	175	06



"Año de la Atención Integral a la Primera Infancia"

23 de enero del 2015
DGEM Núm. 035-2015

- A : Mtro. Bernardo Acosta de los Santos
Director Regional Educación 06, La Vega
- Atención : Mtra. Lidia Bartolina Malena Delgado
Directora Distrito Educativo 06-05
- Asunto : Solicitud de colaboración
- Anexo : Relación de centros educativos donde será obtenida la
Información.

Distinguido Maestro Acosta de los Santos:

Cortésmente, solicitamos su colaboración para obtener la confirmación de datos estadísticos del contexto socioeducativo y recoger la opinión de un grupo de estudiantes del Nivel Secundario del Distrito 06 – 05, perteneciente a la jurisdicción de la Regional Educativa que dignamente dirige.

Los insumos obtenidos servirán de apoyo a la finalización de estudios superiores de la Maestra Ana Dilia Brisita Torres, Técnico Docente Nacional, de la Dirección General de Educación Básica, del Programa de Doctorado en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano, impulsado por la Universidad Autónoma de Santo Domingo y la Universidad de Valencia. Algunos de los criterios tenidos en cuenta para la selección del mismo, han sido: calidad del trabajo; organización y efectividad en la gestión, así como el contexto sociocultural del que participa el mencionado Distrito Educativo.

En este caso, el levantamiento de la información está dirigido realizarse con estudiantes del Nivel Secundario. De los centros públicos y privados según anexo. La temática de estudio está referida al Valor Social de la Educación y su objetivo consiste en recoger la opinión de las, los estudiantes al respecto.

El plazo del que dispone para la recogida de estos datos es hasta el 18 de febrero del año en curso. Por tal motivo, le solicitamos amablemente, su apoyo para la obtención de los mismos, dentro del marco temporal con que cuenta la Maestra Torres.


Un equipo de profesionales de la educación realizará la recogida de la información.

Anexamos relación de centros donde estaríamos recogiendo dicha información.

Gracias anticipadas, por su atención y colaboración en la tarea que nos ocupa y compromete aún más con el presente y futuro de la educación dominicana.

Con alta consideración y estima, queda de usted,

Atentamente,


Elsa Rosalía Sánchez Nivar, MA.
Directora General de Educación Secundaria



Relación de centros educativos público del Nivel Secundario, Modalidad General, Distrito Educativo 06-05

<i>Centros Educativos</i>	Tanda	Zona	Modalidad horario	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes.
1. MANUEL ACEVEDO SERRANO - FE Y ALEGRIA	Matutina y vespertina	Rural	Jornada Escolar Extendida	822	42
2. DON PEPE ALVAREZ	Matutina y vespertina	Urbana	Solo una tanda	1150	44
3. DON PEPE ALVAREZ	Nocturna	Urbana	Solo una tanda	998	40
4. JOSE HORACIO RODRIGUEZ	<i>Matutina y vespertina</i>	Rural	Jornada Escolar Extendida	333	13
5. SAN LUIS GONZAGA	<i>Matutina y vespertina</i>	Rural	Jornada Escolar Extendida	207	25
6. CRUCE DE BARRANCA	<i>Matutina y vespertina</i>	Rural	Jornada Escolar Extendida	501	46
7. RAMONA VALERIO	<i>Nocturna</i>	Rural	<i>Solo una tanda</i>	327	14
8. NUESTRA SEÑORA DE LAS MERCEDES	<i>Matutina y vespertina</i>	<i>Rural</i>	Jornada Escolar Extendida	652	57
9. RANCHITO, EL	<i>Vespertina rural</i>	<i>Rural</i>	<i>Solo una tanda</i>	251	8
10. MONSEÑOR FRANCISCO PANAL RAMIREZ	<i>Matutina y vespertina</i>	<i>Rural</i>	<i>Solo una tanda</i>	397	14
11. RANCHO VIEJO - FEDERICO GARCIA GODOY	<i>Vespertina y nocturna</i>	<i>Rural</i>	<i>Solo una tanda</i>	317	22
12. ANA SILVIA JIMENEZ DE CASTRO - JIMA ABAJO	<i>Matutina y vespertina</i>	<i>Rural</i>	<i>Solo una tanda</i>	378	15
13. REVERENDO ANDRES AMENGUAL FE Y ALEGRIA	<i>Matutino y vespertino</i>	<i>Rural</i>	<i>Solo una tanda</i>	305	18
14. JUANA FERNANDEZ	<i>Nocturno</i>	<i>Rural</i>	<i>Solo una tanda</i>	136	9
15. JUAN RODRIGUEZ	<i>Matutino y vespertino</i>	<i>Rural</i>	<i>Jornada Escolar Extendida</i>	288	31

Relación de centros educativos público del Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional, Distrito Educativo 06-05

Centros Educativos	Tanda	Zona	Modalidad horario	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes
1. LICEO TECNICO ARZOBISPO JUAN ANT. FLORES	Matutina - vespertina	Rural	Jornada Escolar Extendida	438	20
2. LICEO TECNICO MANUEL ACEVEDO SERRANO FE Y ALEGRIA, CUTUPU	Matutina - vespertina	Rural	Jornada Escolar Extendida	822	42

Relación centros educativos sector privado, Nivel Secundario Distrito 06-05

Centros educativos	Tanda	Zona	Modalidad	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes
1. INMACULA CONCEPCION	Matutina	Urbana	General	984	33
2. AGUSTINIANO	Matutina	Urbana	General	801	32
3. VEGA NUEVA	Matutina y vespertina	Urbana	General	211	11
4. CARDENAL SANCHA	Matutina	Urbana	General	428	12
5. EUGENIO M. DE HOSTOS	Matutina	Urbana	General	1377	44
6. SANTOS TOMAS DE AQUINO	Matutina	Urbana	Técnico profesional	386	22
7. EXPERIMENTAL UNPHU	Matutina	Urbana	Técnico profesional	242	18

Anexo 6. Frecuencias resultados ensayo piloto

A3. Mis padres quieren que trabaje cuanto antes pues hace falta dinero en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	18	25,7	25,7	25,7
	En desacuerdo	27	38,6	38,6	64,3
	De acuerdo	17	24,3	24,3	88,6
	Totalmente de acuerdo	8	11,4	11,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

A4. Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	49	70,0	70,0	70,0
	En desacuerdo	14	20,0	20,0	90,0
	De acuerdo	1	1,4	1,4	91,4
	Totalmente de acuerdo	6	8,6	8,6	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

A5. Mis padres creen que voy a reprobar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	41	58,6	58,6	58,6
	En desacuerdo	18	25,7	25,7	84,3
	De acuerdo	5	7,1	7,1	91,4
	Totalmente de acuerdo	6	8,6	8,6	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

A6. Mis profesores creen que voy a reprobar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	43	61,4	61,4	61,4
	En desacuerdo	16	22,9	22,9	84,3
	De acuerdo	9	12,9	12,9	97,1
	Totalmente de acuerdo	2	2,9	2,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

B1. Estudiar me ayuda a aprobar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	4,3	4,3	4,3
	De acuerdo	15	21,4	21,4	25,7
	Totalmente de acuerdo	52	74,3	74,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

B2. Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	17	24,3	24,3	24,3
	En desacuerdo	12	17,1	17,1	41,4
	De acuerdo	31	44,3	44,3	85,7
	Totalmente de acuerdo	10	14,3	14,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

B3. Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	7,1	7,1	7,1
	En desacuerdo	1	1,4	1,4	8,6
	De acuerdo	11	15,7	15,7	24,3
	Totalmente de acuerdo	53	75,7	75,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

B4. Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	7,1	7,1	7,1
	En desacuerdo	2	2,9	2,9	10,0
	De acuerdo	9	12,9	12,9	22,9
	Totalmente de acuerdo	54	77,1	77,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

C1. Es importante para mí como persona ir bien en los estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	2,9	2,9	2,9
	De acuerdo	8	11,4	11,4	14,3

	Totalmente de acuerdo	60	85,7	85,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

C2. En el centro educativo me han ayudado a tener confianza en mí mismo para tomar decisiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	5,7	5,7	5,7
	En desacuerdo	5	7,1	7,1	12,9
	De acuerdo	36	51,4	51,4	64,3
	Totalmente de acuerdo	25	35,7	35,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

C3. Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	5,7	5,7	5,7
	En desacuerdo	1	1,4	1,4	7,1
	De acuerdo	14	20,0	20,0	27,1
	Totalmente de acuerdo	51	72,9	72,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

C4. En el centro educativo me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	2,9	2,9	2,9
	En desacuerdo	1	1,4	1,4	4,3
	De acuerdo	26	37,1	37,1	41,4
	Totalmente de acuerdo	41	58,6	58,6	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

C5. En el centro educativo encuentro amigos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,4	1,4	1,4
	En desacuerdo	2	2,9	2,9	4,3
	De acuerdo	32	45,7	45,7	50,0

C6. En el centro educativo me ayudan a vivir en sociedad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	----------------------	-------------------------

Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,4	1,4	1,4
	En desacuerdo	3	4,3	4,3	5,7
	De acuerdo	37	52,9	52,9	58,6
	Totalmente de acuerdo	29	41,4	41,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

D1. Ser profesor es una profesión muy importante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	4,3	4,3	4,3
	En desacuerdo	1	1,4	1,4	5,7
	De acuerdo	20	28,6	28,6	34,3
	Totalmente de acuerdo	46	65,7	65,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

D2. Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	4,3	4,3	4,3
	En desacuerdo	19	27,1	27,1	31,4
	De acuerdo	36	51,4	51,4	82,9
	Totalmente de acuerdo	12	17,1	17,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

D3. La mayor parte de la gente que tiene éxito en la vida es porque sabe ganar dinero, sin haber estudiado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	31	44,3	44,3	44,3
	En desacuerdo	30	42,9	42,9	87,1
	De acuerdo	8	11,4	11,4	98,6
	Totalmente de acuerdo	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

D4. Las personas famosas normalmente no han estudiado nada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	15	21,4	21,4	21,4
	En desacuerdo	35	50,0	50,0	71,4
	De acuerdo	18	25,7	25,7	97,1
	Totalmente de acuerdo	2	2,9	2,9	100,0

D4. Las personas famosas normalmente no han estudiado nada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	15	21,4	21,4	21,4
	En desacuerdo	35	50,0	50,0	71,4
	De acuerdo	18	25,7	25,7	97,1
	Totalmente de acuerdo	2	2,9	2,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	
	Totalmente de acuerdo	35	50,0	50,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

D5. Mis padres creen que es más importante ganar dinero que estudiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	51	72,9	72,9	72,9
	En desacuerdo	15	21,4	21,4	94,3
	De acuerdo	2	2,9	2,9	97,1
	Totalmente de acuerdo	2	2,9	2,9	100,0

D6. Mis amigos no quieren estudiar, pues piensan que estudiar no sirve para nada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	45	64,3	64,3	64,3
	En desacuerdo	15	21,4	21,4	85,7
	De acuerdo	7	10,0	10,0	95,7
	Totalmente de acuerdo	3	4,3	4,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Anexo 7. Frecuencias resultados muestra final

Tabla x. Frecuencias ítem A3. Mis padres quieren que trabaje cuanto antes pues hace falta dinero en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1498	41,2	41,2	41,2
	En desacuerdo	1088	29,9	29,9	71,1
	De acuerdo	663	18,2	18,2	89,4
	Totalmente de acuerdo	387	10,6	10,6	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem A4. Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	2495	68,6	68,6	68,6
	En desacuerdo	687	18,9	18,9	87,5
	De acuerdo	187	5,1	5,1	92,7
	Totalmente de acuerdo	267	7,3	7,3	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	2184	60,1	60,1	60,1
	En desacuerdo	946	26,0	26,0	86,1
	De acuerdo	248	6,8	6,8	92,9
	Totalmente de acuerdo	258	7,1	7,1	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem A6. Mis profesores creen que voy a reprobar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1754	48,2	48,2	48,2
	En desacuerdo	1345	37,0	37,0	85,2
	De acuerdo	340	9,4	9,4	94,6
	Totalmente de acuerdo	197	5,4	5,4	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem B1. Estudiar me ayuda a aprobar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	140	3,9	3,9	3,9
	En desacuerdo	73	2,0	2,0	5,9
	De acuerdo	1006	27,7	27,7	33,5
	Totalmente de acuerdo	2417	66,5	66,5	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem B2. Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	705	19,4	19,4	19,4

	En desacuerdo	1188	32,7	32,7	52,1
	De acuerdo	1124	30,9	30,9	83,0
	Totalmente de acuerdo	618	17,0	17,0	100,0
	Total	3635	100,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,0		
Total		3636	100,0		

Tabla x. Frecuencias ítem B3. Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	259	7,1	7,1	7,1
	En desacuerdo	230	6,3	6,3	13,4
	De acuerdo	733	20,2	20,2	33,6
	Totalmente de acuerdo	2414	66,4	66,4	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem B4. Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	102	2,8	2,8	2,8
	En desacuerdo	111	3,1	3,1	5,9
	De acuerdo	898	24,7	24,7	30,6
	Totalmente de acuerdo	2525	69,4	69,4	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem C1. Es importante para mí como persona ir bien en los estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	100	2,8	2,8	2,8
	En desacuerdo	40	1,1	1,1	3,9
	De acuerdo	743	20,4	20,4	24,3
	Totalmente de acuerdo	2753	75,7	75,7	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem C2. En el centro educativo me han ayudado a tener confianza en mí mismo para tomar decisiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	183	5,0	5,0	5,0
	En desacuerdo	298	8,2	8,2	13,2
	De acuerdo	1711	47,1	47,1	60,3
	Totalmente de acuerdo	1444	39,7	39,7	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem C3. Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	145	4,0	4,0	4,0
	En desacuerdo	101	2,8	2,8	6,8
	De acuerdo	1162	32,0	32,0	38,7
	Totalmente de acuerdo	2228	61,3	61,3	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem C4. En el centro educativo me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	152	4,2	4,2	4,2
	En desacuerdo	131	3,6	3,6	7,8
	De acuerdo	1523	41,9	41,9	49,7
	Totalmente de acuerdo	1830	50,3	50,3	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem C5. En el centro educativo me ayudan a encontrar amigos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	159	4,4	4,4	4,4
	En desacuerdo	266	7,3	7,3	11,7
	De acuerdo	1951	53,7	53,7	65,3
	Totalmente de acuerdo	1260	34,7	34,7	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem C6. En el centro educativo me ayudan a vivir en sociedad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	129	3,5	3,5	3,5

	En desacuerdo	176	4,8	4,8	8,4
	De acuerdo	1927	53,0	53,0	61,4
	Totalmente de acuerdo	1404	38,6	38,6	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem D1. Ser profesor es una profesión muy importante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	125	3,4	3,4	3,4
	En desacuerdo	122	3,4	3,4	6,8
	De acuerdo	1586	43,6	43,6	50,4
	Totalmente de acuerdo	1803	49,6	49,6	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem D2. Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	504	13,9	13,9	13,9
	En desacuerdo	853	23,5	23,5	37,3
	De acuerdo	1736	47,7	47,7	85,1
	Totalmente de acuerdo	543	14,9	14,9	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem D3. La mayor parte de la gente que tiene éxito en la vida es porque sabe ganar dinero, sin haber estudiado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1387	38,1	38,1	38,1
	En desacuerdo	1456	40,0	40,0	78,2
	De acuerdo	548	15,1	15,1	93,3
	Totalmente de acuerdo	245	6,7	6,7	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem D4. Las personas famosas normalmente no han estudiado nada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	737	20,3	20,3	20,3
	En desacuerdo	1628	44,8	44,8	65,0
	De acuerdo	1013	27,9	27,9	92,9
	Totalmente de acuerdo	258	7,1	7,1	100,0

Total	3636	100,0	100,0
-------	------	-------	-------

Tabla x. Frecuencias ítem D5. Mis padres creen que es más importante ganar dinero que estudiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	2416	66,4	66,4	66,4
	En desacuerdo	977	26,9	26,9	93,3
	De acuerdo	157	4,3	4,3	97,6
	Totalmente de acuerdo	86	2,4	2,4	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Tabla x. Frecuencias ítem D6. Mis amigos no quieren estudiar, pues piensan que estudiar no sirve para nada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1625	44,7	44,7	44,7
	En desacuerdo	1346	37,0	37,0	81,7
	De acuerdo	405	11,1	11,1	92,8
	Totalmente de acuerdo	260	7,2	7,2	100,0
	Total	3636	100,0	100,0	

Anexo 8. Análisis de fiabilidad escala total y por dimensiones consecutivamente.

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	3633	99,9
	Excluidos ^a	3	,1
	Total	3636	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,749	20

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
A3 Mis padres quieren que trabaje cuanto antes pues hace falta dinero en casa	62,26	43,910	,116	,758
A4 Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro	61,79	42,325	,290	,741
A5 Mis padres creen que voy a reprobado	61,89	42,467	,275	,742
A6 Mis profesores creen que voy a reprobado	62,00	42,401	,305	,740
B1 Estudiar me ayuda a aprobar	61,71	42,641	,353	,736
B2 Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo	62,73	44,227	,097	,759
B3 Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios	61,82	41,562	,356	,735

B4 Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor	61,67	41,712	,486	,728
C1 Es importante para mí como persona ir bien en los estudios	61,59	41,720	,533	,727
C2 En el centro educativo me han ayudado a tener confianza en mí mismo para tomar decisiones	62,06	41,575	,415	,731
C3 Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo	61,77	41,397	,478	,728
C4 En el centrmo educativo me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo	61,90	41,332	,477	,727
C5 En el centro educativo me ayudan a encontrar amigos y amigas	62,09	42,512	,349	,737
C6 En el centro educativo me ayudan a vivir en sociedad	62,01	41,786	,455	,730
D1 Ser profesor es una profesión muy importante	61,88	42,581	,363	,736
D2 Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor	62,64	43,935	,146	,753
D3 La mayor parte de la gente que tiene éxito en la vida es porque sabe ganar dinero, sin haber estudiado	62,18	42,286	,294	,741
D4 Las personas famosas normalmente no han estudiado nada	62,50	44,154	,143	,752
D5 Mis padres creen que es más importante ganar dinero que estudiar	61,70	42,531	,387	,735
D6 Mis amigos no quieren estudiar, pues piensan que estudiar no sirve para nada	62,09	42,941	,232	,746

Análisis de fiabilidad dimensión A

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,551	4

Estadísticos de los elementos

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
A3 Mis padres quieren que trabaje cuanto antes pues hace falta dinero en casa	10,16	3,777	,224	,583
A4 Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro	9,69	3,802	,311	,500
A5 Mis padres creen que voy a reprobado	9,79	3,456	,426	,403
A6 Mis profesores creen que voy a reprobado	9,90	3,643	,409	,424

Análisis de fiabilidad dimensión B

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,316	4

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
B1 Estudiar me ayuda a aprobar	9,61	2,546	,243	,177
B2 Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo	10,63	2,810	-,050	,546
B3 Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios	9,72	2,168	,246	,144
B4 Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor	9,57	2,481	,312	,112

Análisis de fiabilidad dimensión C

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,785	6

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
C1 Es importante para mí como persona ir bien en los estudios	16,56	7,052	,539	,753
C2 En el centro educativo me han ayudado a tener confianza en mí mismo para tomar decisiones	17,03	6,626	,488	,765
C3 Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo	16,74	6,715	,524	,755
C4 En el centrmo educativo me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo	16,86	6,455	,592	,738
C5 En el centro educativo me ayudan a encontrar amigos y amigas	17,06	6,760	,499	,761
C6 En el centro educativo me ayudan a vivir en sociedad	16,98	6,650	,575	,743

Análisis de fiabilidad dimensión D

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,378	6

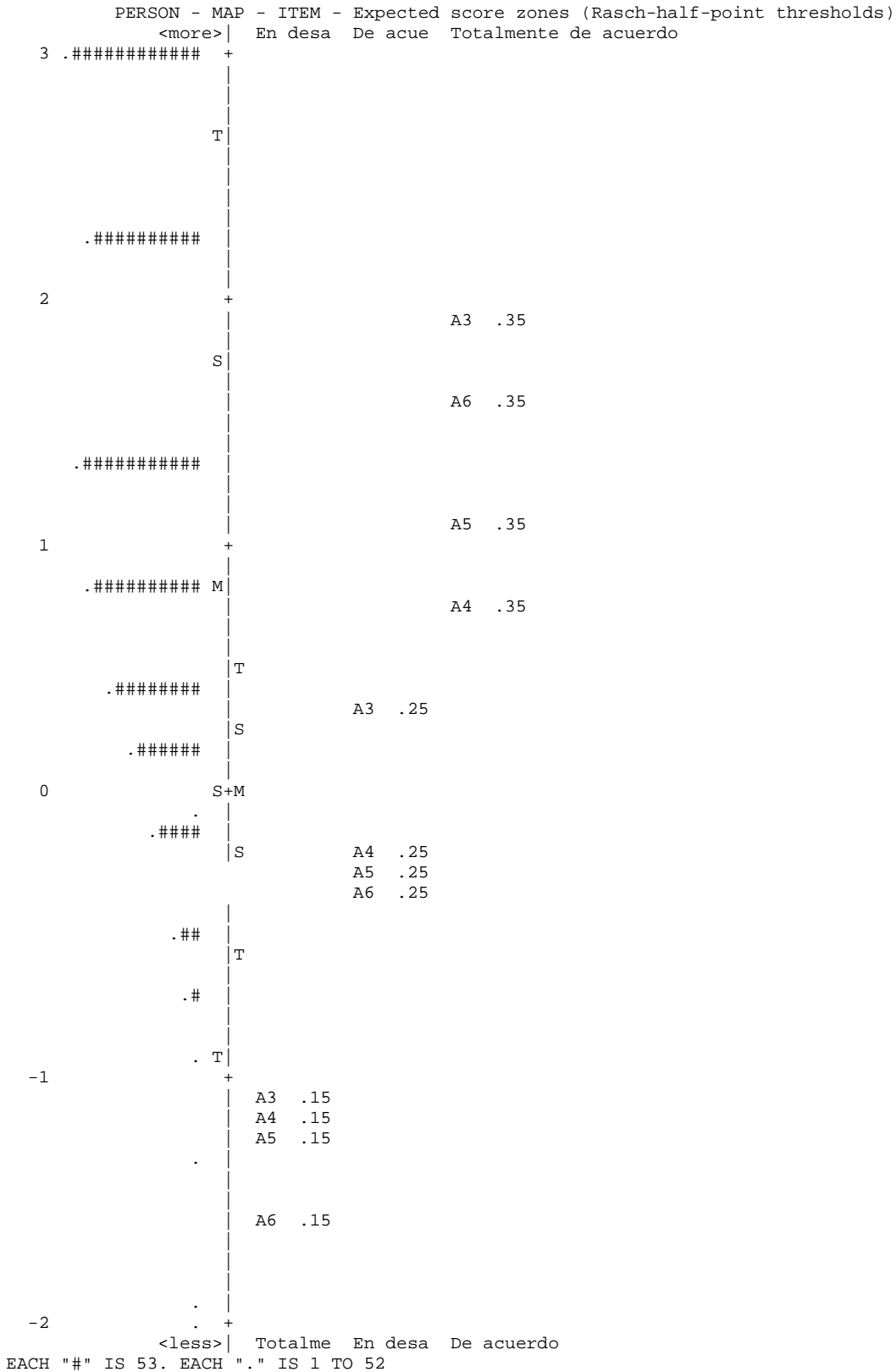
Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
D1 Ser profesor es una profesión muy importante	15,28	5,055	,136	,360
D2 Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor	16,04	5,059	,034	,434
D3 La mayor parte de la gente que tiene éxito en la vida es porque sabe ganar dinero, sin haber estudiado	15,58	4,280	,253	,281
D4 Las personas famosas normalmente no han estudiado nada	15,89	4,614	,185	,331
D5 Mis padres creen que es más importante ganar dinero que estudiar	15,10	4,755	,259	,294
D6 Mis amigos no quieren estudiar, pues piensan que estudiar no sirve para nada	15,48	4,368	,221	,305

Anexo 9. Gráficos anexos a TRI por dimensiones consecutivamente

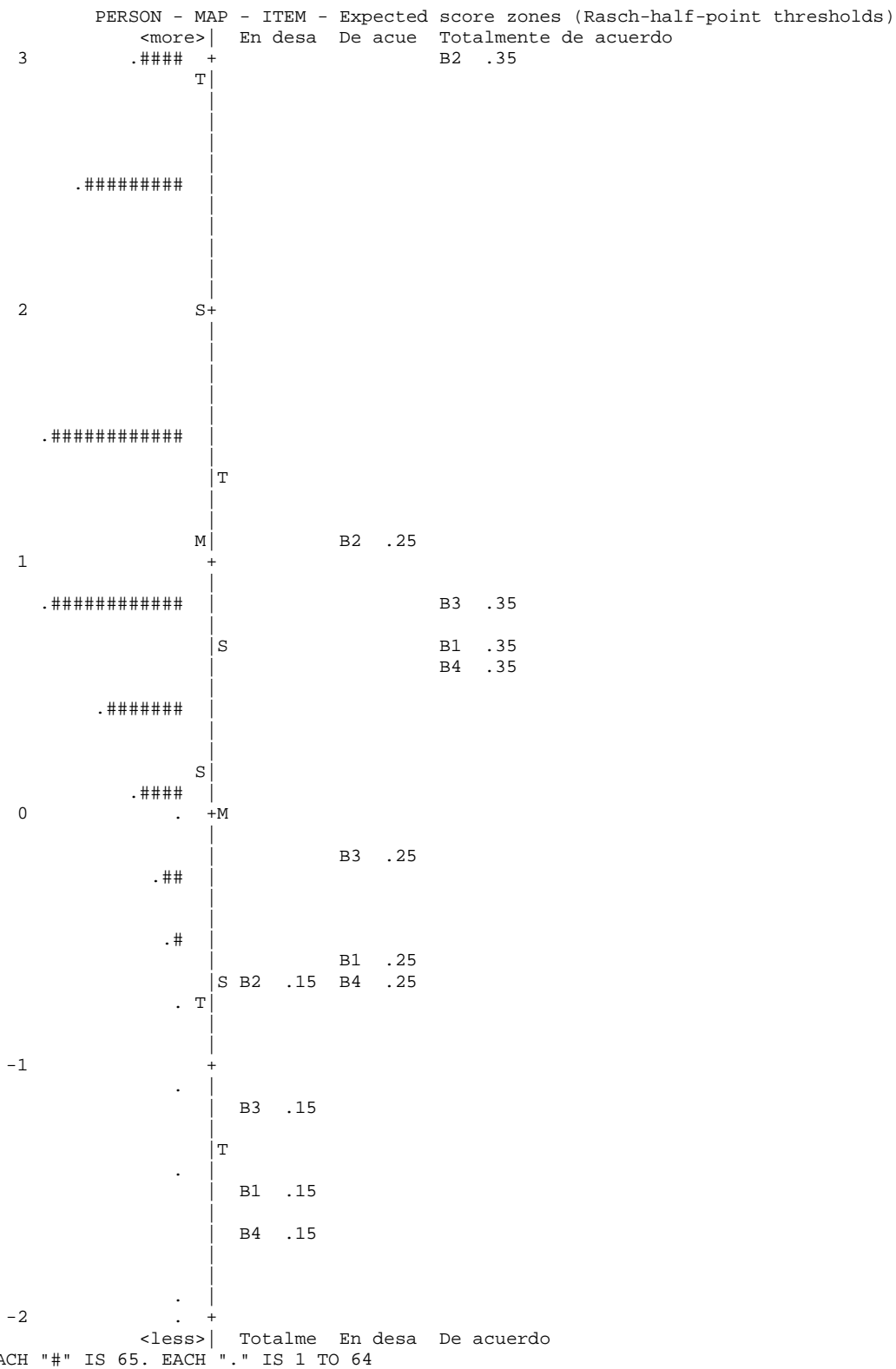
Dimensión A

TABLE 12.5 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 íte ZOU220WS.TXTn Jun 17 17:03 2015
 INPUT: 3636 PERSON 4 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 4 ITEM 16 CATS WINSTEPS 3.73



Gráficos anexos a TRI Dimensión B

TABLE 12.5 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 íte ZOU961WS.TXTn Jun 17 17:21 2015
 INPUT: 3636 PERSON 4 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 4 ITEM 16 CATS WINSTEPS 3.73



Gráficos anexos a TRI Dimensión C

TABLE 12.5 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 íte ZOU553WS.TXTn Jun 17 17:37 2015
 INPUT: 3637 PERSON 6 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 6 ITEM 24 CATS WINSTEPS 3.73

```

-----
PERSON - MAP - ITEM - Expected score zones (Rasch-half-point thresholds)
<more>| En desa De acue Totalmente de acuerdo
4 .##### +
  .#####

3 .##### S+ c5 .35
  .##### c6 .35
  .##### c1 .35

2 .##### + c3 .35
  .##### M
  .##### c2 .35

1 .##### + T
  .##### S c4 .35
  .##### S

0 .### +M c1 .25
  .# S c5 .25
  .# S c3 .25
  .# S c2 .25
  . T c6 .25
-1 . T+ c4 .25
  .
  . c1 .15
  . c2 .15
  . c3 .15
  . c5 .15
-2 . + c4 .15
  . c6 .15
  .
-3 . +
  <less>| Totalme En desa De acuerdo
EACH "#" IS 43. EACH "." IS 1 TO 42
  
```

TABLE 12.6 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 íte ZOU553WS.TXTn Jun 17 17:37 2015
 INPUT: 3637 PERSON 6 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 6 ITEM 24 CATS WINSTEPS 3.73

```

-----
PERSON - MAP - ITEM - 50% Cumulative probabilities (Rasch-Thurstone thresholds)
<more>| En desa De acue Totalmente de acuerdo
4 .##### +
  .#####

3 .##### S+ c5 .4
  .##### c6 .4
  c1 .4

.##### +
2 .##### c3 .4

M|
.##### c2 .4

1 .##### +
  .##### T

.##### S c4 .4
S|
0 .### +M

.# S c1 .3
.# S c5 .3
. T c2 .3
. c3 .3
-1 . T+ c6 .3
  c1 .2 c4 .3
  c2 .2
  c3 .2
  c5 .2
  c4 .2
  c6 .2

.
.
-2 . +

.
.
-3 . +
  <less>| Totalme En desa De acuerdo
EACH "#" IS 43. EACH "." IS 1 TO 42
  
```


Gráficos anexos a TRI Dimensión D

TABLE 12.5 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 íte ZOU637WS.TXTn Jun 17 17:31 2015
 INPUT: 3636 PERSON 6 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 6 ITEM 24 CATS WINSTEPS 3.73

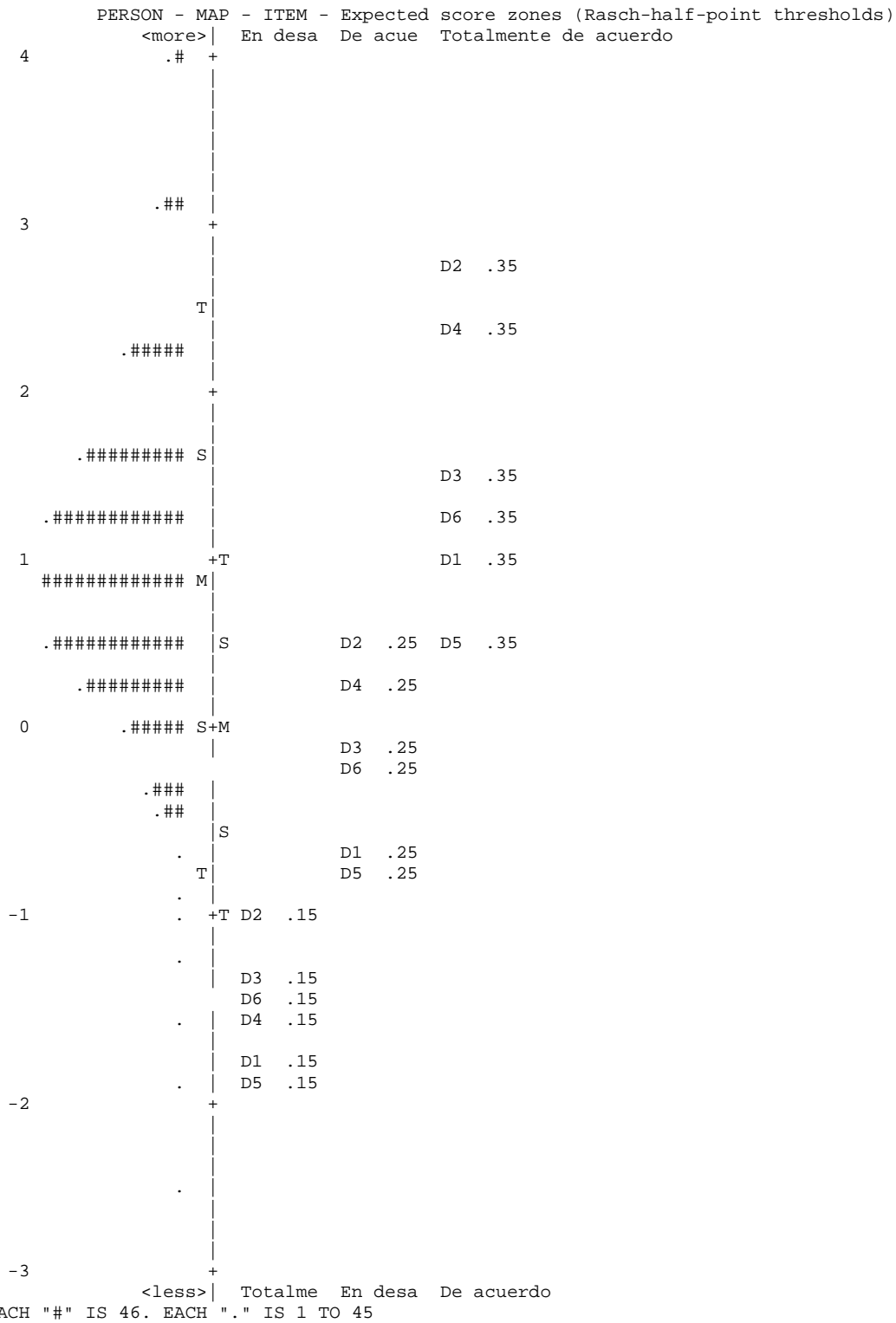


TABLE 12.6 Instrumento de VSE-Subjetivo de 4 íte ZOU637WS.TXTn Jun 17 17:31 2015
 INPUT: 3636 PERSON 6 ITEM REPORTED: 3636 PERSON 6 ITEM 24 CATS WINSTEPS 3.73

PERSON - MAP - ITEM - 50% Cumulative probabilities (Rasch-Thurstone thresholds)

		En desa	De acue	Totalmente de acuerdo
4	<more> .# +			
3	.## +			
	T		D2	.4
2	.##### +		D4	.4
	.##### S			
	.#####		D3	.4
1	##### +T		D6	.4
	##### M		D1	.4
	.##### S		D2	.3
	.#####		D4	.3
	.##### S+M		D3	.3
	.###		D6	.3
	.## S	D2	.2	
	. T	D6	.2	D5 .3
-1	. +T		D1	.3
	.	D3	.2	
	.	D1	.2	
	.	D4	.2	
	.	D5	.2	
-2	. +			
	.			
-3	+<less>	Totalme	En desa	De acuerdo

EACH "#" IS 46. EACH "." IS 1 TO 45

Anexo 10.

Guía para reflexión individual y grupo focal respecto a conclusiones, percepción de los estudiantes de Secundaria con relación al Valor Social Subjetivo de la Educación. Participan principales actores del proceso educativo (Estudiantes, docentes, madres-padres, técnicas, técnicos distritales, regionales y nacionales).

I. Por favor, al ofrecer tu valoración relativa a las siguientes conclusiones, colocas los datos identitarios solicitados a continuación:

1.	Nombres y apellidos	
2.	Sexo	
3.	Edad	
4.	Nivel académico	
5.	Años en servicio	
6.	Ocupación actual	
7.	Lugar donde labora	

II. En un estudio que se está llevando a cabo con estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Dominicana, se busca conocer cuál es la percepción que tienen las, los estudiantes respecto al Valor Social Subjetivo de la Educación.

El constructo Valor Social Subjetivo de la Educación está referido a:

“La percepción que los actores principales del proceso de enseñanza aprendizaje (estudiantado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida” J.M. Jornet, M.J. Perales y P. Sánchez-Delgado (2011)

Entre las variables demográficas que se estudian se encuentran: **sexo, edad, zona geográfica donde están ubicados los centros educativos y residen estudiantes, Modalidad académica de que participan los estudiantes (General, Técnico Profesional), tanda escolar (tanda regular, tanda de jornada extendida), entre otras.**

La encuesta administrada a los estudiantes de secundaria refleja que:

- a) Las mujeres presentan un mayor nivel de valoración subjetiva de la educación como estrategia que posibilita la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida.
- ❖ ¿A qué consideras se debe que las mujeres den más importancia a la educación que los hombres según el caso que nos ocupa?
- b) De igual manera las, los estudiantes con edades comprendidas en el tramo etario 13 a 16 años, presentan mayor nivel de valoración subjetiva de la educación como componente que contribuye a la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida.

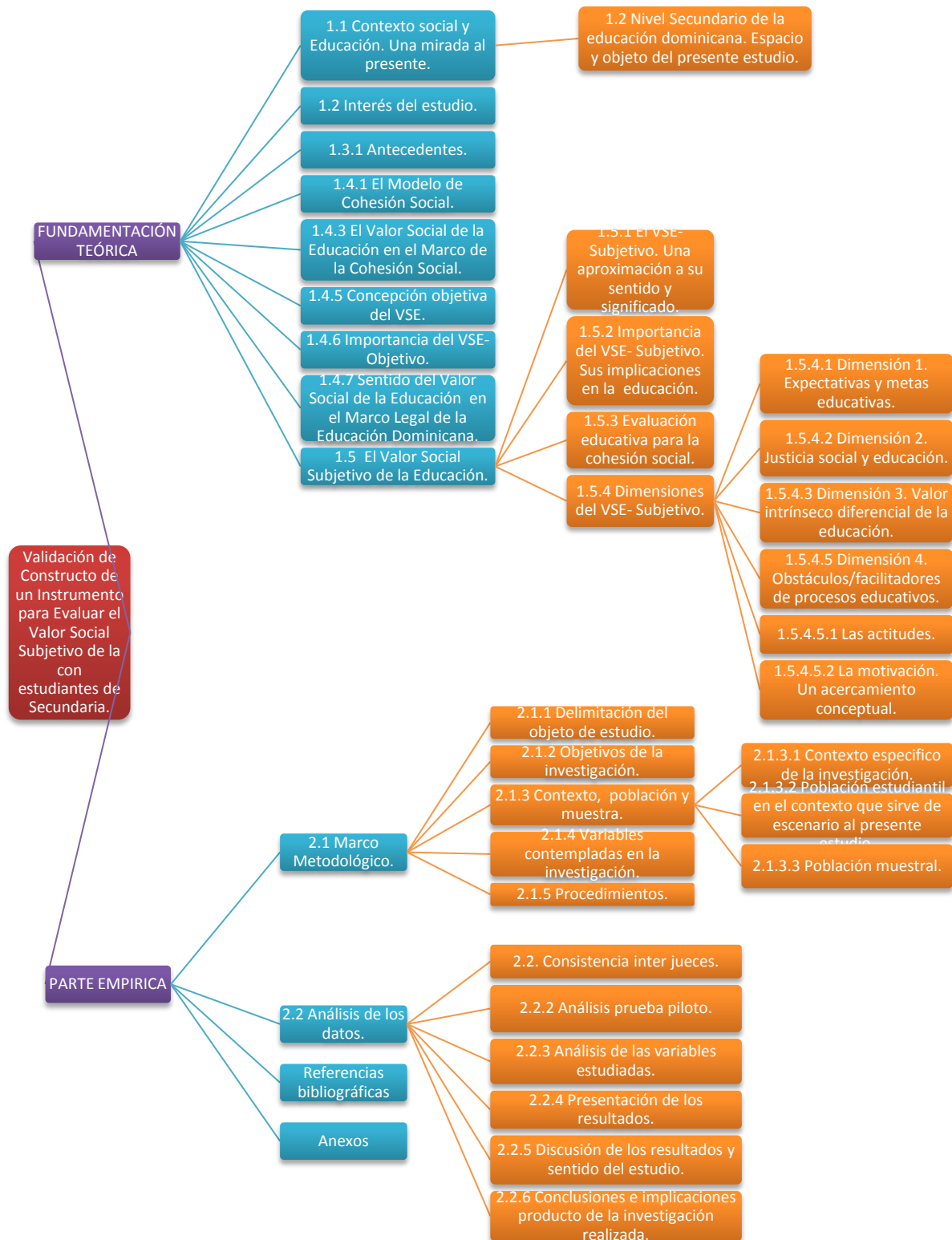
- ❖ ¿A qué entiendes se debe este nivel de valoración de la educación en este rango de edad por parte de las, los estudiantes?
Ven en la educación la puerta de la superación, tener un mejor futuro
Es el tramo etéreo de los sueños, los proyectos y metas personales, y descubren que la educación es la vía para el logro de los mismos.
- c) Los estudiantes que viven en la zona rural, manifiestan mayor valoración subjetiva de la educación como elemento que facilita la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida que los de la zona urbana o urbana marginal.
- ❖ ¿Por cuáles razones piensas valoren la educación mejor los que habitan la zona rural que los de la zona urbana?
- d) Las, los estudiantes matriculados en la Modalidad General de la Educación Secundaria puntúan con más alta valoración subjetiva, la influencia de la educación en lo que respecta a la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida.
- ❖ ¿Cuáles motivos tendrían los estudiantes de la Modalidad General para valorar la educación con un nivel más alto que los de la Modalidad Técnico Profesional?
- e) Las, los estudiantes que están participando en centros con jornada escolar extendida aparecen valorando la educación con un nivel más elevado que los que participan de la jornada regular.
- ❖ ¿A qué piensas se debe que puntúen más alto?

III. El presente estudio, también contempla variables de tipo cualitativo, ante algunos ítems las, los estudiantes se han manifestado expresando su valoración.

- f) Por ejemplo: expresan que el hecho de que su padre o tutor trabaje influye favorablemente en el que ellos valoren la educación como posibilitadora de promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida.
- ❖ ¿A qué consideras, se debe que piensen así las, los estudiantes?
- g) Las, los estudiantes hijas e hijos de madres y padres que presentan niveles educativos alto, evidencian una mayor valoración por la educación.
- ❖ ¿Por cuáles razones, crees expresan este alto nivel de valoración subjetiva por la educación?
- h) Por otra parte, las, los estudiantes que aspiran alcanzar niveles de estudios altos, consideran que ésta les ayuda a promoverse en la vida a todos los niveles.
- ❖ ¿Qué consideras está influyendo en ellos, ellas para que piensen así?

Anexo 11.

Mapa conceptual de a partir de todos los apartados



Anexo 12. Cuestionario final validado sobre Valor Social Subjetivo de la Educación para Educación Secundaria en República Dominicana.

Cuestionario sobre Valor Social Subjetivo de la Educación para alumnado de Educación Secundaria en República Dominicana



Universidad de Valencia España, Universidad Autónoma de Santo Domingo; Doctorado en Psicología Educativa y Desarrollo Humano



La Universidad Autónoma de Santo Domingo junto a la *Universitat de València* estamos trabajando en una investigación de un proyecto¹², tal y como se indica aquí mismo, la referencia del I+D financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Necesitamos que por favor, contestes desde tu opinión a todas las preguntas. Las respuestas serán totalmente anónimas y no se podrán entregar ni en tu centro escolar ni a tus profesores ni profesoras.

Los resultados que gracias a tu valoración podamos encontrar son muy importantes para dar respuesta a preguntas que solo tú conoces.

¡Muchas gracias por tu ayuda!

Instrucciones para el cuestionario

- Contestar TODAS las preguntas marcando con una equis (X) en la casilla correspondiente.
- Marcar una ÚNICA respuesta para cada pregunta.
- Si luego de marcar una respuesta, consideras que no es la correcta, enciérrala en un círculo y marca de nuevo.

¹² Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC). Ref. EDU2012-37437, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Marca con una X una única opción

Sexo:	Mujer	Hombre
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Marca con una X una única opción

Edad:		
	Menos de 12 años	<input type="checkbox"/>
	12 años	<input type="checkbox"/>
	13 años	<input type="checkbox"/>
	14 años	<input type="checkbox"/>
	15 años	<input type="checkbox"/>
	16 años	<input type="checkbox"/>
	17 años	<input type="checkbox"/>
	18 años	<input type="checkbox"/>
	Más de 18 años	<input type="checkbox"/>

Escribe a continuación el nombre de tu centro educativo:

Marca con una X una única opción

Curso:		
	1º ESO	<input type="checkbox"/>
	2º ESO	<input type="checkbox"/>
	3º ESO	<input type="checkbox"/>
	4º ESO	<input type="checkbox"/>

Marcar con X una única opción para cada respuesta

Sin contar las labores del propio hogar...		
¿tu padre/tutor legal trabaja?		
	No	<input type="checkbox"/>
	Sí	<input type="checkbox"/>
¿tu madre/tutora legal trabaja?		
	No	<input type="checkbox"/>
	Sí	<input type="checkbox"/>

Marcar con X una única opción para cada respuesta

Indica los estudios finalizados de mayor nivel de...		
tu padre/tutor		
	Sin estudios	<input type="checkbox"/>
	Primario	<input type="checkbox"/>
	Bachillerato	<input type="checkbox"/>
	Estudios universitarios	<input type="checkbox"/>
tu madre/tutora		
	Sin estudios	<input type="checkbox"/>
	Primario	<input type="checkbox"/>
	Bachillerato	<input type="checkbox"/>
	Estudios universitarios	<input type="checkbox"/>

Marca con una X una única opción

¿Hasta qué nivel quieres estudiar?	
Bachillerato	<input type="checkbox"/>
Técnico Profesional	<input type="checkbox"/>
Universitario	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>

¿En qué quieres trabajar cuando seas mayor? Escribe tu respuesta:

Escala de Valoración: Marcar con X una única opción para cada respuesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	Estudiar me ayuda a aprobar	1	2	3
Mis profesores/as creen que voy a reprobar	1	2	3	4
Es importante para mí como persona ir bien en los estudios	1	2	3	4
Mis padres: ...quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro	1	2	3	4
...creen que es más importante estudiar que ganar dinero	1	2	3	4
...creen que voy a reprobar	1	2	3	4
En el centro educativo: ... me han ayudado a tener confianza en mí mismo para tomar decisiones	1	2	3	4
...me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo	1	2	3	4
...encuentro amigos/as	1	2	3	4
...me ayudan a vivir en sociedad	1	2	3	4
Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo	1	2	3	4
Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios	1	2	3	4
Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor	1	2	3	4
Ser profesor/a es una profesión muy importante	1	2	3	4
La mayor parte de la gente que tiene éxito en la vida es porque sabe ganar dinero, sin haber estudiado	1	2	3	4
Mis amigos y amigas no quieren estudiar, pues piensan que no sirve para nada	1	2	3	4
Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor	1	2	3	4
Las personas famosas normalmente no han estudiado nada	1	2	3	4

¡Muchas gracias por tu colaboración!