

**Universitat de València**  
**Facultad de Educación**



**Doctorado en Educación**

**Validación del Instrumento sobre el Constructo de Colegialidad Docente en  
la Gestión de Centros Educativos de Educación Secundaria en los Distritos  
Educativos 06-05 y 10-03 de la República Dominicana**

**Doctoranda:**

**Gloria Josefina Pimentel Valenzuela**

**Directores:**

**Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá**

**Dra. Purificación Sánchez Delgado**

**Enero, 2017**



Tesis Doctoral

**Validación del Instrumento sobre el Constructo de Colegialidad Docente  
en la Gestión de Centros Educativos de Educación Secundaria en los Distritos  
Educativos 06-05 y 10-03 de la República Dominicana**

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Josephine Tejera", is written on a small, light-colored rectangular piece of paper. The signature is cursive and somewhat stylized.





*“A mis abuelas: Aurelinda y Adela,*

*Y en ellas, a todas las mujeres que han formado parte de mi sistema de familia,  
de quienes tomé la fuerza, el amor y los valores en que he cimentado mi vida.*

*Cuyo legado florece, fructifica y se perpetúa hoy en mí,  
y en todos los que de mí vienen”*



**ÍNDICE DEL CONTENIDO**

AGRADECIMIENTOS .....	1
INTRODUCCIÓN .....	3
ANTECEDENTES .....	5
JUSTIFICACIÓN .....	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	12
<b>CAPÍTULO I. APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE COLEGIALIDAD DOCENTE</b>	
1.1 ANTECEDENTES .....	19
1.2 APROXIMACIONES AL CONCEPTO COLEGIALIDAD.....	29
1.3 VENTAJAS Y BENEFICIOS QUE APORTA LA COLEGIALIDAD.....	40
1.4 DIFICULTADES Y BARRERAS EN TORNO A LA COLEGIALIDAD .....	47
1.5 INDIVIDUALIDAD VERSUS COLABORACIÓN .....	54
1.6 LA COLEGIALIDAD EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA .....	57
<b>CAPÍTULO II. CULTURA Y CLIMA DE COLEGIALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS: APORTACIONES PARA SU ANÁLISIS</b>	
2.1 CULTURA DE COLEGIALIDAD/COLABORACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN CENTROS .70	
2.2 TIPOS DE CULTURA EN LA GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS .....	75
2.3 LA CULTURA DE LA COLEGIALIDAD EN EL MARCO DE LOS TIPOS DE CULTURAS ESCOLARES .77	
2.4 DESARROLLO DE CLIMA COLEGIADO EN CENTROS EDUCATIVOS: ELEMENTOS .....	85
2.5 COLEGIALIDAD Y CLIMA ESCOLAR POSITIVO.....	86
2.5.1 ELEMENTOS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE UN CLIMA DE COLEGIALIDAD .....	88
2.6 A MODO DE CONCLUSIÓN .....	93
<b>CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA: ANTECEDENTES, SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS</b>	
3.1 LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE LA EDUCACIÓN DOMINICANA Y SU INCIDENCIA .....	97
3.1.1 ANTECEDENTES .....	97
3.2 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO LATINOAMERICANO.....	110
3.2.1 AVANCES Y DESAFÍOS.....	110
3.3 NATURALEZA Y FUNCIONES DEL NIVEL SECUNDARIO .....	126
3.4 EL NIVEL MEDIO: FUNCIONES Y NATURALEZA .....	128
3.5 CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO DE LA PERSONA DURANTE EL NIVEL SECUNDARIO....	133
3.5.1 LA DIMENSIÓN FÍSICA.....	134
3.5.2 LA DIMENSIÓN COGNITIVA .....	134
3.5.3 LA DIMENSIÓN SOCIAL .....	136
3.5.4 LA DIMENSIÓN AFECTIVA .....	136
3.5.5 LA DIMENSIÓN MORAL .....	137
3.6 LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO.....	138
3.6.1 FUNDAMENTOS Y ESTRUCTURA CURRICULAR DEL NIVEL MEDIO .....	140
3.7 PERFILES DOCENTES .....	145
3.8 ESTÁNDARES PROFESIONALES Y DEL DESEMPEÑO DE LA CARRERA DOCENTE .....	151
3.9 EL MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	156
3.10 MANUAL DE CENTRO EDUCATIVO PÚBLICO .....	162
3.11 NORMAS DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS Y PRIVADOS.....	165
3.11.1 NORMAS DIRIGIDAS AL PERSONAL DOCENTE .....	167

## CAPÍTULO IV. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO Y DEMOGRÁFICO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA: SITUACIÓN ACTUAL

4.1	CARACTERÍSTICAS GENERALES Y UBICACIÓN GEOGRÁFICA .....	173
4.2	DIVISIÓN POLÍTICA Y ADMINISTRATIVA .....	174
4.3	COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN POR SEXO Y EDAD .....	175
4.4	COMPOSICIÓN DE LOS HOGARES .....	177
4.5	FUERZA DE TRABAJO.....	180
4.6	CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO ACTUAL .....	181
4.6.1	EFICIENCIA INTERNA .....	185
4.6.2	FINANCIAMIENTO .....	187
4.7	RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO.....	190
4.7.1	CASO DE REPÚBLICA DOMINICANA .....	196
4.8	SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA .....	199

## CAPÍTULO V. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1	REGIONAL DE EDUCACIÓN LA VEGA (06).....	211
5.1.1	ASPECTOS SOCIO DEMOGRÁFICOS DE LA PROVINCIA LA VEGA .....	211
5.1.1.1	REGIONAL 06 LA VEGA .....	214
5.1.1.2	DISTRITO EDUCATIVO 06-05 .....	216
5.2	REGIONAL SANTO DOMINGO (10).....	219
5.2.1	ASPECTOS SOCIO DEMOGRÁFICOS DE LA PROVINCIA DE SANTO DOMINGO.....	219
5.2.2	ASPECTOS EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE SANTO DOMINGO .....	223
5.2.1.1	DIRECCIÓN REGIONAL 10, SANTO DOMINGO .....	224
5.2.1.2	DISTRITO EDUCATIVO 10-03 .....	227

## METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....

TIPO DE ESTUDIO .....	235
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	237
OBJETIVO GENERAL 1 .....	237
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	237
OBJETIVO GENERAL 2 .....	238
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	238
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	239
VARIABLES OBJETO DE INVESTIGACIÓN .....	240
FASES DEL ESTUDIO.....	245
FASE 1. ENTRADA AL CAMPO OBJETO DE ESTUDIO.....	245
FASE 2. APLICACIÓN DEL ESTUDIO PILOTO .....	246
MUESTRA DEL ESTUDIO PILOTO .....	247
FASE 3. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO: ESTUDIO FINAL.....	247
MUESTRA DEL ESTUDIO FINAL .....	248
PROCESAMIENTO, ANÁLISIS DE LOS DATOS Y EXTRACCIÓN DE LAS CONCLUSIONES GENERALES ...	249

## CAPÍTULO VI. ESTUDIO PILOTO

6.1	METODOLOGÍA .....	253
6.1.1	METODOLOGÍA DE RASCH.....	253
6.1.2	VENTAJAS DEL MODELO UTILIZADO .....	254
6.2	ESTADÍSTICOS SOBRE LOS ÍTEMS .....	255
6.3	INSTRUMENTO .....	256
6.3.1	PROCEDIMIENTO.....	260
6.3.1.1	DIGITALIZACIÓN .....	260
6.3.1.2	SOFTWARE PARA LA ENTRADA DE LOS DATOS.....	261
6.3.1.3	LIMPIEZA DE LA INFORMACIÓN .....	261
6.3.1.4	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA .....	262

6.4	RESULTADOS .....	265
6.4.1	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS .....	265
6.4.2	ANÁLISIS RASCH .....	272
6.4.3	ANÁLISIS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.....	275
6.4.4	FIABILIDAD DE LA ESCALA Y DE LAS SUB-ESCALAS CORRESPONDIENTES .....	277
6.4.5	FIABILIDAD COMPUESTA.....	277
6.4.6	NIVELES DE HOMOGENEIDAD DE LOS ÍTEMS .....	279
6.4.7	CÁLCULO DE NIVELES DE FIABILIDAD POR DIFERENTES GRUPOS DE SUJETOS .....	283
6.5	CONCLUSIONES.....	286

## CAPÍTULO VII. ESTUDIO FINAL

7.1	OBJETIVOS .....	291
7.2	METODOLOGÍA .....	291
7.2.1	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA .....	292
7.2.2	INSTRUMENTO .....	297
7.2.3	PROCEDIMIENTO.....	298
7.3	RESULTADOS .....	298
7.3.1	VARIABLES DEMOGRÁFICAS.....	298
7.3.2	ANÁLISIS DESCRIPTIVOS PREVIOS .....	304
7.3.2.1	SUB-ESCALA A.....	306
7.3.2.2	SUB-ESCALA B.....	308
7.3.2.3	SUB-ESCALA C.....	310
7.3.2.4	SUB-ESCALA D.....	312
7.3.2.5	SUB-ESCALA E.....	314
7.3.2.6	SUB-ESCALA F.....	316
7.3.2.7	ESCALA TOTAL COLEGIALIDAD DOCENTE.....	319
7.3.3	PRUEBA DE NORMALIDAD DE DISTRIBUCIÓN.....	322
7.3.4	CONTRASTE ENTRE NIVELES DE CD.....	323
7.4	VALIDACIÓN DE LA ESCALA MEDIANTE TEORÍA CLÁSICA DEL TEST TCT.....	331
7.4.1	ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LA ESCALA Y DE LAS SUB-ESCALAS .....	331
7.4.2	ESTUDIO CORRELACIONAL.....	342
7.4.3	ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO .....	351
7.4.4	MÉTODO DE EXTRACCIÓN: ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES.....	352
7.5	VALIDACIÓN DE LA ESCALA MEDIANTE MODELO RASCH .....	357

## CAPÍTULO VIII. OTRAS EVIDENCIAS

8.1	OTRAS EVIDENCIAS DE VALIDEZ .....	371
8.1.1	CONTRASTES ENTRE GRUPOS .....	371
8.1.1.1	DIFERENCIAS POR SEXO.....	372
8.1.1.2	DIFERENCIAS SEGÚN DISTRITO .....	373
8.1.1.3	DIFERENCIAS POR GRUPOS DE EDAD.....	374
8.1.1.4	DIFERENCIAS SEGÚN EL NIVEL DE FORMACIÓN .....	375
8.1.1.5	DIFERENCIAS POR SECTOR DEL TRABAJO.....	376
8.1.1.6	DIFERENCIAS POR TANDA.....	377
8.1.1.7	DIFERENCIAS POR ZONA DE TRABAJO.....	378
8.1.1.8	DIFERENCIAS SEGÚN FUNCIÓN REALIZADA EN EL CENTRO .....	379
8.1.1.9	DIFERENCIAS SEGÚN INGRESOS PROMEDIOS .....	380
8.1.1.10	DIFERENCIAS POR AÑOS DE SERVICIO .....	381
8.1.2	CONTRASTE ENTRE PRIMARIA Y SECUNDARIA.....	382
8.2	CONCLUSIONES.....	392

## CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

9.1	INTRODUCCIÓN .....	399
9.2	CONTRASTE POR ESCALAS .....	415
9.2.1	ESTUDIO PILOTO.....	428
9.3	CONTRASTE ENTRE GRUPOS .....	430
9.3.1	TANDA VESPERTINA Y NOCTURNA .....	430
9.3.2	INGRESOS SALARIALES DE LOS DOCENTES .....	434
9.3.3	SECTOR PRIVADO .....	439
9.3.4	CARGO DE DIRECCIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO .....	443
9.4	CONTRASTE ENTRE PRIMARIA Y SECUNDARIA.....	448
9.5	CORRELACIONES ENTRE ESCALAS .....	451
9.6	CORRELACIÓN ENTRE LOS REACTIVOS DE LAS SUB-ESCALAS .....	453
9.7	CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO .....	458
	BIBLIOGRAFÍA.....	475

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>CAPÍTULO II. CULTURA Y CLIMA DE COLEGIALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS: APORTACIONES PARA SU ANÁLISIS</b>	
TABLA 1: TIPOS DE CULTURA ESCOLAR.....	78
TABLA 2: LOS CENTROS COMO ORGANIZACIONES BUROCRÁTICAS VS. COMUNIDADES .....	82
TABLA 3: ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO QUE FAVORECEN EL DESARROLLO.....	89
<b>CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA: ANTECEDENTES, SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS</b>	
TABLA 4: CARGA HORARIA ESTABLECIDA PARA EL NIVEL SECUNDARIO, MODALIDAD.....	164
TABLA 5: CARGA HORARIA ESTABLECIDA PARA EL NIVEL SECUNDARIO, MODALIDAD.....	164
TABLA 6: CARGA HORARIA ESTABLECIDA PARA EL NIVEL SECUNDARIO, MODALIDAD ARTE.....	164
<b>CAPÍTULO IV. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO Y DEMOGRÁFICO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA: SITUACIÓN ACTUAL</b>	
TABLA 7: DISTRIBUCIÓN DE LOS PAÍSES SEGÚN SUS RESULTADOS Y SU COMPARACIÓN .....	193
TABLA 8: COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE REPÚBLICA DOMINICANA .....	196
TABLA 9: INDICADORES DE EFICIENCIA INTERNA DE LA EDUCACIÓN MEDIA 2015 .....	200
TABLA 10: INDICADORES DE ASISTENCIA, TRANSICIÓN Y PARIDAD DE GÉNERO .....	201
<b>METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
TABLA 11: VARIABLES INDEPENDIENTES.....	240
TABLA 12: VARIABLES DEPENDIENTES QUE ESTRUCTURAN EL CONTENIDO DEL CUESTIONARIO ...	242
TABLA 13: POBLACIÓN TOTAL DE CENTROS, DOCENTES Y ALUMNOS DEL DISTRITO .....	247
TABLA 14: MUESTRA FINAL DE LA INVESTIGACIÓN .....	248
<b>CAPÍTULO VI. ESTUDIO PILOTO</b>	
TABLA 15: FRECUENCIAS DE RESPUESTAS.....	266
TABLA 16: ESTADÍSTICOS RASCH PARA GRUPO PILOTO .....	273
TABLA 17: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO PARA SUB-ESCALAS .....	277
TABLA 18: ESTADÍSTICOS DE LA FIABILIDAD.....	278
TABLA 19: ESTADÍSTICOS DE LOS ELEMENTOS .....	278
TABLA 20: MATRIZ DE CORRELACIONES INTER-ELEMENTOS .....	278
TABLA 21: ESTADÍSTICOS DE HOMOGENEIDAD .....	279
TABLA 22: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO. SUB-ESCALA A.....	280
TABLA 23: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO. SUB-ESCALA B.....	280
TABLA 24: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO. SUB-ESCALA C.....	281
TABLA 25: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO. SUB-ESCALA D.....	281
TABLA 26: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO. SUB-ESCALA E .....	282
TABLA 27: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO. SUB-ESCALA F .....	282
TABLA 28: ÍTEMS ANÓMALOS PARA EL GRUPO TOTAL EN LA ESCALA COMPLETA .....	283
TABLA 29: ÍTEMS ANÓMALOS PARA DIFERENTES GRUPOS DE RESPONDIENTES .....	284
TABLA 30: ÍTEMS ANÓMALOS AGRUPADOS POR SUB-ESCALAS .....	285
<b>CAPÍTULO VII. ESTUDIO FINAL</b>	
TABLA 31: DISTRIBUCIÓN DE UNIVERSO Y MUESTRA DE DIRECTIVOS /REGIONAL/ DISTRITO .....	292
TABLA 32: UNIVERSO Y MUESTRA DE DOCENTES/REGIONAL/DISTRITO .....	293
TABLA 33: RESUMEN DE DOCENTES POR DISTRITOS POR SECTORES .....	293
TABLA 34: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE LA MUESTRA FINAL POR DISTRITO .....	294
TABLA 35: DISTRITO EDUCATIVO 06-05. RELACIÓN DE CENTROS PARA DEFINICIÓN DE MUESTRA.	294
TABLA 36: DISTRITO EDUCATIVO 10-03: RELACIÓN DE CENTROS PARA DEFINICIÓN DE MUESTRA.	295
TABLA 37: DISTRIBUCIÓN CENTROS .....	296

TABLA 38: CENTROS CORRESPONDIENTES A CADA DISTRITO Y CANTIDAD DE PROFESORES .....	299
TABLA 39: NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS .....	302
TABLA 40: FUNCIÓN REALIZADA POR DOCENTES.....	303
TABLA 41: INGRESOS PROMEDIO MENSUALES.....	303
TABLA 42: AÑOS EN SERVICIO .....	304
TABLA 43: DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES PARA CADA ÍTEM. SUB-DIMENSIÓN A .....	307
TABLA 44: DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES PARA CADA ÍTEM. SUB-DIMENSIÓN B.....	309
TABLA 45: DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES PARA CADA ÍTEM. SUB-DIMENSIÓN C.....	311
TABLA 46: DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES PARA CADA ÍTEM. SUB-DIMENSIÓN D .....	313
TABLA 47: DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES PARA CADA ÍTEM. SUB-DIMENSIÓN E.....	315
TABLA 48: DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES PARA CADA ÍTEM. SUB-DIMENSIÓN F .....	317
TABLA 49: ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA ESCALA TOTAL .....	319
TABLA 50: DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES PARA PUNTUACIÓN TOTAL .....	321
TABLA 51: DISTRIBUCIÓN DE DATOS .....	322
TABLA 52: PRUEBA DE NORMALIDAD KOLMOGOROV-SMIRNOV DE DISTRIBUCIÓN.....	323
TABLA 53: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO DE LA ESCALA CD .....	332
TABLA 54: ESTADÍSTICOS DE LA ESCALA.....	333
TABLA 55: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN INTRACLASE .....	334
TABLA 56: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTOS .....	335
TABLA 57: MATRIZ DE CORRELACIONES INTER-ELEMENTOS .....	335
TABLA 58: ESTADÍSTICOS DE RESUMEN DE LOS ELEMENTOS.....	337
TABLA 59: ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD DE LAS SUB-ESCALAS DE CD.....	337
TABLA 60: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO. SUB-ESCALA A* .....	337
TABLA 61: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO. SUB-ESCALA B* .....	338
TABLA 62: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO. SUB-ESCALA C* .....	339
TABLA 63: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO. SUB-ESCALA D* .....	339
TABLA 64: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO. SUB-ESCALA E* .....	340
TABLA 65: ESTADÍSTICOS TOTAL-ELEMENTO. SUB-ESCALA F* .....	341
TABLA 66: CORRELACIÓN ENTRE ÍTEMS DE LAS ESCALAS D Y E.....	346
TABLA 67: CORRELACIÓN ENTRE ÍTEMS DE LAS ESCALAS D Y F.....	347
TABLA 68: KMO Y PRUEBA DE BARTLETT.....	351
TABLA 69: COMUNALIDADES .....	352
TABLA 70: MATRIZ DE COMPONENTES <sup>A</sup> .....	354
TABLA 71: SUMARIO DE ESTADÍSTICOS .....	358
TABLA 72: ESTADÍSTICOS DE LOS ÍTEMS.....	360
 CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES	
TABLA 73: ESTADÍSTICOS DE LA ESCALA.....	419
TABLA 74: ELEMENTOS ANÓMALOS A LO LARGO DEL ESTUDIO DE VALIDACIÓN .....	458



**ÍNDICE DE DIAGRAMAS**

CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA: ANTECEDENTES, SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS	
DIAGRAMA 1: COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LOS ESTÁNDARES PROFESIONALES .....	153
DIAGRAMA 2: DIMENSIONES DE PROFESIONALISMO Y DESEMPEÑO.....	154
DIAGRAMA 3: VALORES DEL MODELO DE GESTIÓN .....	157
DIAGRAMA 4: RELACIÓN DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL-PEDAGÓGICA-APRENDIZAJE.....	161
DIAGRAMA 5: COMPONENTES DEL MODELO .....	161



**ÍNDICE DE FIGURAS**

CAPÍTULO IV. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO Y DEMOGRÁFICO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA: SITUACIÓN ACTUAL	
FIGURA 1: MAPA DE LA REPÚBLICA DOMINICANA .....	173
CAPÍTULO VII. ESTUDIO FINAL	
FIGURA 2: MAPA DE WRIGHT .....	364



**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

<b>CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA:..... ANTECEDENTES, SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS</b>	
GRÁFICO 1. GASTO EN EDUCACIÓN COMO PORCENTAJE DEL PRODUCTO INTERNO BRUTO:.....	100
GRÁFICO 2. TASAS BRUTAS DE ESCOLARIDAD PRIMARIA Y MEDIA (1980-1989). .....	101
GRÁFICO 3: GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN COMO PORCENTAJE DEL PRODUCTO.....	117
GRÁFICO 4: GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA POR ALUMNO COMO PORCENTAJE .....	118
GRÁFICO 5: TASAS DE SUPERVIVENCIA AL GRADO FINAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA .....	119
GRÁFICO 6: TASA NETA DE MATRÍCULA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA .....	120
GRÁFICO 7: NÚMERO DE ALUMNOS POR DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA. ....	124
<b>CAPÍTULO IV. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO Y DEMOGRÁFICO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA: SITUACIÓN ACTUAL</b>	
GRÁFICO 8: PRESUPUESTO Y EJECUCIÓN DEL GASTO EDUCATIVO.....	188
GRÁFICO 9: GASTO EDUCATIVO PÚBLICO, POR ESTUDIANTE, SEGÚN NIVELES (US\$ PPA).....	188
GRÁFICO 10. GASTO PÚBLICO POR ESTUDIANTES (\$PPA) PARA PAÍSES SELECCIONADOS .....	189
GRÁFICO 11. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES APROBADOS Y APLAZADOS SEGÚN NIVEL EDUCATIVO .....	191
GRÁFICO 12. PUNTUACIONES PROMEDIO EN LA PRUEBA DE LECTURA TERCE, 3º GRADO .....	192
GRÁFICO 13. TASA NETA DE COBERTURA EDUCACIÓN POR NIVELES, 2007 A 2015 .....	202
GRÁFICO 14. TASA DE DESERCIÓN EN TODOS LOS SECTORES, SEGÚN NIVEL EDUCATIVO .....	202
GRÁFICO 15: TASA DE DESERCIÓN SECTOR PÚBLICO COMPARATIVO CON JORNADA ESCOLAR .....	203
GRÁFICO 16: ESTUDIANTES MATRICULADOS SEGÚN AÑOS DE SOBRE-EDAD .....	203
GRÁFICO 17: MOTIVOS POR LOS CUALES JÓVENES ENTRE 17 Y 22 AÑOS NO CONTINUARON .....	204
GRÁFICO 18: TASA NETA DE MATRÍCULA NIVEL SECUNDARIO (POBLACIÓN 14-18 AÑOS).....	205
GRÁFICO 19: TASA NETA DE MATRICULACIÓN, SEGÚN NIVELES, ZONA DE RESISTENCIA Y AÑOS ..	206
GRÁFICO 20: COMPARACIÓN DE PORCENTAJE DE PROMOCIÓN, PRUEBAS NACIONALES.....	207
<b>CAPÍTULO V. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
GRÁFICO 21: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN, SEGÚN GRUPO SOCIOECONÓMICO ..	221
GRÁFICO 22: PORCENTAJES DE HOGARES POBRES, SEGUN MUNICIPIOS Y DISTRITOS MUNICIPALES .....	221
GRÁFICO 23. ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO, PROVINCIA SANTO DOMINGO, 2010 .....	222
GRÁFICO 24. ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO PROVINCIAL. ....	222
GRÁFICO 25: PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN QUE ALCANZÓ EL NIVEL SECUNDARIO O SUPERIOR ..	226
<b>CAPÍTULO VI. ESTUDIO PILOTO</b>	
GRÁFICO 26: EDAD Y SEXO DE LOS MAESTROS .....	262
GRÁFICO 27: NIVEL EDUCATIVO Y SECTOR DE TRABAJO DE LOS MAESTROS .....	263
GRÁFICO 28. TANDA Y ZONA DE TRABAJO DE LOS MAESTROS .....	263
GRÁFICO 29. MODALIDAD Y FUNCIÓN PROFESIONALES DE LOS MAESTROS.....	264
GRÁFICO 30: ÁREA DE TRABAJO E INGRESOS MENSUALES APROXIMADOS (%).....	264
GRÁFICO 31: AÑOS EN SERVICIO.....	265
GRÁFICO 32: SUB-ESCALA A .....	268
GRÁFICO 33: SUB-ESCALA B .....	268
GRÁFICO 34: SUB-ESCALA C .....	269
GRÁFICO 35: SUB-ESCALA D .....	269
GRÁFICO 36: SUB-ESCALA E.....	270
GRÁFICO 37: SUB-ESCALA F.....	271
GRÁFICO 38: DIAGRAMA DE CAJA PARA TOTAL ESCALA Y SUB-ESCALAS, VALORES TIPIFICADOS ..	271

## CAPÍTULO VII. ESTUDIO FINAL

GRÁFICO 39: EDAD DE LOS PROFESORES .....	302
GRÁFICO 40: FRECUENCIAS DE ÍTEMS PARA SUB-ESCALA A.....	306
GRÁFICO 41: FRECUENCIAS DE ÍTEMS PARA SUB-ESCALA B.....	308
GRÁFICO 42: FRECUENCIAS DE ÍTEMS PARA SUB-ESCALA C.....	310
GRÁFICO 43: FRECUENCIAS DE ÍTEMS PARA SUB-ESCALA D.....	312
GRÁFICO 44: FRECUENCIAS DE ÍTEMS PARA SUB-ESCALA E.....	314
GRÁFICO 45: FRECUENCIAS DE ÍTEMS PARA SUB-ESCALA F.....	316
GRÁFICO 46: SUB-ESCALA A. DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS DE ACTITUD.....	324
GRÁFICO 47: SUB-ESCALA B. DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS DE ACTITUD.....	325
GRÁFICO 48: SUB-ESCALA C. DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS DE ACTITUD.....	326
GRÁFICO 49: SUB-ESCALA D. DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS DE ACTITUD.....	327
GRÁFICO 50: SUB-ESCALA E. DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS DE ACTITUD.....	328
GRÁFICO 51: SUB-ESCALA F. DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS DE ACTITUD.....	329
GRÁFICO 52: ESCALA TOTAL. DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS DE ACTITUD.....	330
GRÁFICO 53: SEDIMENTACIÓN .....	353
GRÁFICO 54: COMPONENTES PRINCIPALES .....	356
GRÁFICO 55: CURVA DE LA ESCALA TOTAL .....	366

## CAPÍTULO VIII. OTRAS EVIDENCIAS

GRÁFICO 56: CONTRASTE DE GRUPOS PARA VARIABLE SEXO.....	372
GRÁFICO 57: CONTRASTE DE GRUPOS PARA VARIABLE DISTRITO ESCOLAR.....	373
GRÁFICO 58: CONTRASTE DE GRUPOS PARA VARIABLE EDAD.....	374
GRÁFICO 59: CONTRASTE DE GRUPOS PARA VARIABLE NIVEL FORMATIVO.....	375
GRÁFICO 60: CONTRASTE DE GRUPOS PARA VARIABLE SECTOR DE TRABAJO.....	376
GRÁFICO 61: CONTRASTE DE GRUPOS PARA VARIABLE TANDA.....	377
GRÁFICO 62: CONTRASTE DE GRUPOS PARA VARIABLE ZONA.....	378
GRÁFICO 63: CONTRASTE DE GRUPOS PARA VARIABLE CARGO PROFESIONAL.....	379
GRÁFICO 64: CONTRASTE DE GRUPOS PARA VARIABLE INGRESOS.....	380
GRÁFICO 65: CONTRASTE DE GRUPOS PARA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO.....	381
GRÁFICO 66: RESUMEN DE CONTRASTES .....	383
GRÁFICO 67: CONTRASTE PARA SUB-DIMENSIÓN A.....	384
GRÁFICO 68: CONTRASTE PARA SUB-DIMENSIÓN B.....	385
GRÁFICO 69: CONTRASTE PARA SUB-DIMENSIÓN C.....	386
GRÁFICO 70: CONTRASTE PARA SUB-DIMENSIÓN D.....	387
GRÁFICO 71: CONTRASTE PARA SUB-DIMENSIÓN E.....	388
GRÁFICO 72: CONTRASTE PARA SUB-DIMENSIÓN F.....	389
GRÁFICO 73: CONTRASTE PARA EL TOTAL ESCALA CD.....	390

### ÍNDICE DE CUADROS

CAPÍTULO II. CULTURA Y CLIMA DE COLEGIALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS: APORTACIONES PARA SU ANÁLISIS	
CUADRO 3: LOS CENTROS ESCOLARES COMO COMUNIDADES DE COLEGIALIDAD/COLABORACIÓN ..	74
CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA: ANTECEDENTES, SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS	
CUADRO 4: POBLACIÓN, MATRÍCULA, TASA NETA Y BRUTA POR NIVELES PARA EL 2000-2001 .....	105
CUADRO 5: MATRÍCULA POR NIVEL/ZONA DEL SECTOR PÚBLICO PARA EL AÑO 2000-2001 .....	105
CUADRO 6: AÑOS DE ESCOLARIDAD Y AÑOS GANADOS EN PAÍSES SELECCIONADOS, 1970-2000 .....	115
CUADRO 7: GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN COMO PORCENTAJE DEL PIB 1999-2001 .....	116
CUADRO 8: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN MENOR DE 30 AÑOS SEGÚN .....	122
CUADRO 9: INDICADORES DE EFICIENCIA INTERNA EN EL SECTOR PÚBLICO, EDUCACIÓN BÁSICA ..	123
CUADRO 10: RELACIÓN DE DIMENSIONES, ESTÁNDARES E INDICADORES .....	155
CAPÍTULO IV. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO Y DEMOGRÁFICO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA: SITUACIÓN ACTUAL .....	
CUADRO 11: REPÚBLICA DOMINICANA. COMPOSICIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN .....	176
CUADRO 12: REPÚBLICA DOMINICANA. TASA DE ANALFABETISMO DE LA POBLACIÓN JOVEN .....	182
CUADRO 13: REPÚBLICA DOMINICANA. PORCENTAJE DE ANALFABETISMO EN PERSONA.....	182
CUADRO 14: REPÚBLICA DOMINICANA. AÑOS PROMEDIO DE EDUCACIÓN DE LA POBLACIÓN .....	183
CUADRO 15: REPÚBLICA DOMINICANA. CANTIDAD DE ESTUDIANTES MATRICULADOS .....	183
CUADRO 16: CANTIDAD DE ESTUDIANTES MATRICULADOS AL INICIO AÑO ESCOLAR 2014-2015 ...	184
CUADRO 17: REPÚBLICA DOMINICANA. CANTIDAD DE ESTUDIANTES MATRICULADOS .....	185
CUADRO 18: REPÚBLICA DOMINICANA. CANTIDAD DE CENTROS EDUCATIVOS Y SECCIONES.....	185
CUADRO 19: REPÚBLICA DOMINICANA. PORCENTAJE DE PROMOCIÓN, REPROBADOS.....	186
CUADRO 20: REPÚBLICA DOMINICANA. TASA SOBREDAD DEL SECTOR PÚBLICO POR NIVEL.....	186
CUADRO 21: TASA NETA DE ESCOLARIDAD.....	187
CUADRO 22: REPÚBLICA DOMINICANA. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES APROBADOS .....	190
CUADRO 23: NIVEL MEDIO, MODALIDAD GENERAL – PUNTAJE PROMEDIO .....	207
CUADRO 24: NIVEL MEDIO, MODALIDAD TÉCNICO PROFESIONAL – PUNTAJES PROMEDIO .....	208
CAPÍTULO V. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	
CUADRO 25: HOGARES POBRES SEGÚN NIVEL DE POBREZA, PROVINCIA LA VEGA, 2010 .....	213
CUADRO 26: ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO, PROVINCIA LA VEGA, 2010.....	213
CUADRO 27: POBLACIÓN ESTUDIANTIL REGIONAL 06, LA VEGA, AÑO ESCOLAR 2014 .....	214
CUADRO 28: ESTUDIANTES MATRICULADOS POR NIVELES, TASAS NETAS Y DE SOBREDAD .....	214
CUADRO 29: REPÚBLICA DOMINICANA. CANTIDAD DE ESTUDIANTES MATRICULADOS .....	215
CUADRO 30: PORCENTAJE DE ABANDONO, PROMOCIÓN Y REPROBACIÓN SEGÚN NIVEL .....	216
CUADRO 31: ESTUDIANTES EN EL AÑO ESCOLAR 2015-2016, POR NIVELES.....	217
CUADRO 32: REGIONAL LA VEGA 06. NIVEL MEDIO, MODALIDAD GENERAL.....	218
CUADRO 33: NIVEL MEDIO, MODALIDAD TÉCNICO PROFESIONAL: PROMEDIOS EN LAS PRUEBAS ...	219
CUADRO 34: POBLACIÓN POR SEXO SEGÚN ZONA DE RESIDENCIA, PROVINCIA SANTO.....	219
CUADRO 35: NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS POR SEXO, SEGÚN NIVEL .....	223
CUADRO 36: PORCENTAJE DE ABANDONO, PROMOCIÓN Y REPROBACIÓN SEGÚN NIVEL .....	224
CUADRO 37: CANTIDAD DE CENTROS EDUCATIVOS, REGIONAL 10, POR DISTRITO Y SECTOR.....	225
CUADRO 38: CANTIDAD DE ESTUDIANTES MATRICULADOS A INICIO DEL AÑO ESCOLAR .....	226
CUADRO 39: REPÚBLICA DOMINICANA. CANTIDAD DE ESTUDIANTES MATRICULADOS .....	227
CUADRO 40: DISTRITO 10-03 NIVEL SECUNDARIO, TOTAL GENERAL SEGÚN SECTOR.....	228
CUADRO 41: DISTRITO 10-03 NIVEL SECUNDARIO, TOTAL GENERAL SEGÚN ZONA .....	228

CUADRO 42: DISTRITO 10-03 NIVEL SECUNDARIO, TANDA MATUTINA.....	229
CUADRO 43: DISTRITO 10-03 NIVEL SECUNDARIO, TANDA VESPERTINA .....	229
CUADRO 44: DISTRITO 10-03 NIVEL SECUNDARIO, TANDA NOCTURNA SEGÚN SECTOR .....	229
CUADRO 45: NIVEL MEDIO, MODALIDAD GENERAL: PROMEDIO EN ASIGNATURAS .....	230
CUADRO 46: NIVEL MEDIO, MODALIDAD TÉCNICO PROFESIONAL: PROMEDIO EN ASIGNATURAS...	230



### **Agradecimientos**

A DIOS, Creador del Universo y de todo cuanto existe, mi Señor, fuente suprema de todo Bien.

A mis Padres, canal de vida y fuente nutricia de amor incondicional, forjadores de la conciencia ética y de los valores, que son los cimientos en mi vida.

A mi esposo, mis hijas y nieto: Juan, Gina Patricia, Mónica y Guillermo José, quienes me han prodigado su apoyo permanente, soporte emocional y acompañamiento entusiasta y generoso, durante todo el proceso investigativo.

Al Profesor Jesús Jornet Meliá, Maestro de maestros y la Profesora Purificación Sánchez Delgado, por modelarme su profundo respeto y amor por la ciencia; y por su excelsa calidad profesional y humana, brindándome su invaluable asesoría y su entrañable confianza, apoyo y calidez, durante todo el trayecto de la presente investigación.

A las Profesoras Amparo Martínez y Consuelo Cerviño, por haber sido pilares y portadoras de inspiración, apoyo y motivación constante, durante todo el transcurso y culminación de los estudios de Doctorado, y en ellas, a todas y todos los docentes de la Universidad de Valencia, que participaron en el Programa Doctoral.

A Margarita Bakieva y Carlos Sancho, por su valiosa colaboración en el manejo de los aspectos metodológicos de la investigación.

A Iluminada Rosario, Nery Taveras, y Clara Benedicto por sus sabias orientaciones y respaldo solidario permanente, contribuyendo a mantener en mí, el impulso y el ritmo requeridos, para no decaer, durante el esfuerzo investigativo.

Al equipo técnico que colaboró durante la aplicación del instrumento: Juana de los Santos, Rosa Doñe, Balbina Herrera, Rosa Montero, Dominga Grullard, y Joselino Abreu, quienes hicieron posible llevar a cabo el arduo trabajo de campo, que sirve de base a la presente investigación.

A Grisell Gómez, Elizabeth Lora, Miguel Frías, Luz Ortiz y Carolyn Guzmán, quienes colaboraron en diferentes etapas de la investigación, en las tareas de digitación, diagramación y edición del documento final.

A los Directores de las Regionales de Educación 10, 06 y 15 y a los Directores de los Distritos Educativos 15-01, 06-05 y 10-03; así como, a los Directivos y los Docentes de los centros educativos de dichas demarcaciones, quienes formaron parte de la muestra de la presente investigación; por concederme su autorización y brindarme su colaboración y su tiempo para la aplicación y llenado de los instrumentos que sirven de base a la investigación.

A la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), mi Alma Mater, por ser un espacio de acogida, promoción y construcción de conocimientos en los estudios de 4to. Nivel de la Enseñanza Superior en la República Dominicana.

A la Universidad de Valencia, por constituirse en una entidad de Educación Superior que promueve la cooperación internacional, el intercambio cultural, la creación de redes de aprendizaje y de conocimientos científico-tecnológicos, entre España e Iberoamérica, a través de la ejecución de programas de formación superior, al más alto nivel.

A los maestros de mi país, por ser una fuente de inspiración y superación constante, en mi compromiso por entregar lo mejor de mí, a la educación y a los niños de mi país, República Dominicana.

## Introducción

El énfasis por conocer y mejorar la labor docente, mediante el análisis de las conductas y del clima de quienes conforman las organizaciones educativas, constituye un interés relativamente reciente (Antúnez, 1999). Se considera como un hecho poco habitual estudiar el desempeño de los docentes como miembros de las distintas unidades organizativas o de equipos, que por lo general, suelen constituirse en los centros escolares.

En general, se acostumbra más bien, a estudiar el comportamiento de los docentes de forma individual o separada del contexto social del aula y desvinculados de sus grupos de pertenencia (colegas y discípulos), obviando así, que la educación escolar se desarrolla al interior de una organización que posee una profunda complejidad de índole estructural y cultural.

Los aspectos didácticos de la función docente, así como también, los relativos al contacto directo de los profesores con sus alumnos, parecen ser los más estudiados. Sin embargo, las investigaciones orientadas a conocer las implicaciones del trabajo en equipo en la función docente, son muy escasas.

Es así, como los trabajos de Belbín (1981) y los aportes de Bair y Woodward (1968), de Warwick (1972) o los de De la Orden (1969), representan algunas de las iniciativas que intentaron plantear con cierta novedad, el trabajo de los docentes desde una perspectiva diferente.

En este tenor, Antúnez (1999) refiere que los estudios e investigaciones relacionados con el trabajo en equipo de los profesores es un campo escasísimamente analizado dentro de la investigación educativa, lo cual, no nos permite conocer lo que sucede con relación al clima y la cultura de los grupos docentes, las motivaciones que les llevan a trabajar juntos; ni

conocer acerca de cómo funcionan los equipos que de manera formal e informal, logran organizar los profesionales de la educación en los centros escolares.

Por tanto, analizar el papel del docente como miembro de una organización, de un claustro, de un equipo de ciclo, área, departamento o nivel de enseñanza, se convierte en un tema que bien merece ser objeto de investigación en el campo educativo.

Siguiendo esa línea de reflexión (Santos Guerra, 1992 – en Armengol, 2001, pp. 232), se argumenta que la investigación sobre la cultura organizativa de los centros educativos no ha sido abundante, porque se han privilegiado otros aspectos de la vida escolar, relativos a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En adición, se afirma que los estudios realizados, no han sido enfocados de manera adecuada, ya que se han concebido desde un paradigma centrado excesivamente en las mediciones y poco sensible a la comprensión de la complejidad social y cultural que se hace manifiesta al interior del contexto escolar.

De aquí, que este proyecto de investigación pretende ser un aporte a la validación del constructo de colegialidad y sus manifestaciones, en equipos docentes de la Enseñanza Secundaria en el contexto educativo de la República Dominicana. Es así, como este proyecto de investigación se sumará a las líneas de estudio que sobre este ámbito del quehacer educativo, se han ido desarrollando en la última década.

## **Antecedentes**

Durante la cumbre celebrada en Lisboa en el año 2000, el Consejo de la Unión Europea se planteó como una meta a lograr, que Europa llegase al año 2010 como la región con un mejor desarrollo económico y social, asumiendo como un eje motorizador de este desarrollo, el concepto de cohesión social (Jornet, Sánchez-Delgado y González-Such, 2013). Dicho concepto fue definido como:

“la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, asegurar el acceso equitativo a los recursos disponibles, asegurar la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva, y hacer posible la participación responsable” (Consejo de la Unión Europea, 2005, p. 23 en Jornet, Sánchez-Delgado y González-Such, 2013.).

Desde esta perspectiva, se entiende que en el camino hacia la consecución de una sociedad caracterizada por la cohesión social, la Educación constituye uno de los instrumentos más poderosos con que se cuenta para garantizar mayores niveles de bienestar social, equidad e integración social. Según este punto de vista, la educación sería probablemente el mejor instrumento de las políticas sociales para orientar la transformación y la mejora de las personas, los colectivos y las sociedades (Jornet, 2012).

Siguiendo esta línea de reflexión, en un primer momento, la Unión Europea se propuso evaluar la cohesión social tomando como referencia el Portafolio de Laeken (2001, 2006) y sus respectivos indicadores. No obstante, en palabras de Jornet (2012), la propuesta de evaluación derivada de dicho portafolio no constituye en sí misma un modelo ni incluye un enfoque de acción educativa orientado a promover la cohesión social.

De ahí, que Jornet haya insistido en la necesidad de hacer un mayor esfuerzo de reflexión y concreción para evaluar la manera en que la educación actúa como un elemento

de transformación y cohesión social, que sea capaz de incidir en diversos planos, desde los macro-analíticos (el sistema en su conjunto) hasta los micro-analíticos (por ejemplo, el aula) (Jornet, 2012, pp. 352-353).

Con este propósito, este autor, se centró en desarrollar un modelo sistémico de evaluación de la docencia que imparte el profesorado, que pudiese atender distintos planos de análisis, partiendo de la propuesta del modelo de De La Orden (2007) y de la guía metodológica presentada por el Consejo de Europa (2005).

Un énfasis especial aportado por Jornet (op.cit.) a la discusión en torno a la constitución de dicho modelo, fue la necesidad de que éste no evaluase sólo el resultado educativo en función del producto cognitivo (rendimiento y logro de los estudiantes), sino en función de las dimensiones relativas al desarrollo de lo personal y social, de manera que, los indicadores que se utilizaran pudieran aportar informaciones que contribuyeran a identificar factores obstaculizadores o dinamizadores de la mejora educativa.

En este sentido, Jornet (op.cit.) se enfocó en el diseño de un modelo de evaluación orientado al salón de clases, las escuelas y los sistemas, sustentado en el concepto de cohesión social (Jornet, 2010, 2012). Dentro de este modelo, colocó un especial interés en la necesidad de incluir medidas relativas al constructo de Colegialidad Docente entendido como un componente fundamental para lograr la mejora educativa (Bakieva, Jornet, Leyva Barajas, op.cit., p. 132).

Así pues, una primera aproximación teórica a este constructo fue presentado en Jornet, Carmona y Bakieva (2010). Posteriormente, en Bakieva (2011) y Bakieva, Jornet y Carmona (2012), se aportan las bases teóricas y una primera validación del constructo realizada en España, con el propósito de desarrollar un instrumento para su evaluación, por parte de docentes que laboran en los niveles Primario y Secundario de la Enseñanza Obligatoria y en la post-obligatoria (grados 1º y 2º).

Con este objetivo, Jornet (2012) logra organizar un modelo de evaluación de la docencia en el aula, donde establece las dimensiones e indicadores que también permitan la evaluación de la educación como promotora de la cohesión social. A través de este aporte, el autor, ha establecido cinco grandes dimensiones con sus respectivos constructos e indicadores, las cuales, constituyen los elementos procesuales del modelo que permitirían analizar el desempeño del profesorado y el desarrollo de la educación, en clave de cohesión social.

Una vez definido el constructo “Colegialidad Docente”, a partir de los aportes realizados por diversos autores, tales como Little (1982) y Padrón (1987), sobre la colaboración en la enseñanza; Antúnez (1993) acerca de la participación y la colaboración escolar; Campbell y Southwood (1990), y; los planteamientos de Hargreaves (1999), Fullan y Hargreaves (1997); González (2003); Calatayud (2009), con sus respectivas contribuciones al tema de la cultura escolar y la colaboración, como ejes articuladores en las organizaciones educativas; Jornet y sus colaboradores (Bakieva, Jornet y Leyva Barajas, 2013, p.132), procedieron a identificar diversos indicadores para evaluar la dimensiones de la colegialidad docente en la cultura escolar.

Estos indicadores, establecidos para evaluar el constructo de colegialidad quedaron validados y agrupados en tres dimensiones: satisfacción laboral, como percepción de lo que “recibe” el sujeto en esa institución; clima institucional, como percepción exterior de lo que se vive en la institución y; compromiso institucional, como percepción de lo que el sujeto está “dispuesto a dar” a la institución. Estos elementos han dado lugar al diseño de un instrumento para la evaluación del constructo, el cual, ha sido utilizado para el desarrollo de otros estudios, como es el caso de la tesis doctoral de Rosario, 2015.

Es conveniente destacar, que previo al trabajo de Jornet y sus colaboradores, si bien se conocían algunos estudios que se aproximaban al tema de la Colegialidad, no se disponía

hasta ese momento, de un instrumento capaz de evaluar este aspecto del quehacer docente. En este orden, Bakieva, (2011, p.28), sostiene que “en la bibliografía consultada no hemos identificado ningún instrumento que nos permita evaluar el aspecto del trabajo colegial de los empleados de una institución, por este motivo, el trabajo que nos hemos planteado es el diseño de una escala capaz de estudiar este aspecto de culturas colaborativas de trabajo”.

En tal sentido, dentro del Proyecto MAVACO<sup>1</sup>, dirigido hacia la definición de un Modelo de Evaluación de la dimensión Educativa de la Cohesión Social (Jornet, 2010), se llevó a cabo un estudio en España para la validación del constructo de Colegialidad Docente, como elemento previo para el diseño de una Escala de Evaluación.

Dicho proceso de validación del constructo, se realizó a través de la consulta a jueces y docentes del nivel primario con la finalidad de que pudiesen ofrecer sus valoraciones sobre la relevancia de cada uno de los criterios de evaluación, previamente identificados, para representar el constructo en el instrumento que se pretendía desarrollar.

Como parte de las recomendaciones derivadas de dicho estudio, se sugiere la continuidad de desarrollo de esta línea de investigación de cara a profundizar en aspectos de carácter metodológicos.

Además de esta primera validación del constructo realizada en España, para el desarrollo de un instrumento de evaluación de Colegialidad Docente en Educación Primaria y Secundaria, se realizó un segundo análisis comparativo de validación del constructo

---

1 Proyecto Modelo de Análisis de Variables de Contexto para la Evaluación de Sistemas Educativos (MAVACO, por sus siglas en castellano). Proyecto financiado por el Ministerio de Educación de España, ref. EDU 2009-13485, y la Consellería de Educació, Cultura y Esport de la Generalitat Valenciana – acciones complementarias, 2012 (Bakieva, Jornet y Leyva, 2013).



implicando otros contextos educativos, como es el caso de la validación realizada por un equipo de profesores de España y México (Bakieva, Jornet y Leyva Barajas, 2013).

Los resultados de este estudio, constituyen una evidencia positiva en cuanto a los elementos de evaluación establecidos para las dimensiones y sub-escalas de operativización del constructo.

No obstante, se señala la conveniencia de profundizar en una dinámica de validación, estableciendo un nuevo sondeo en el que se introduzcan mejoras a partir de los resultados obtenidos.

Por esta razón, abordar el tema de la colegialidad docente y su operativización a través de un instrumento que sea capaz de medir el grado de desarrollo en que ésta se expresa en la cultura organizacional de los centros educativos en la República Dominicana, se constituye en un propósito de gran interés científico en el campo educativo y pasa a convertirse en el objeto de estudio de la presente investigación.

## **Justificación**

El tema de la colegialidad se ha convertido en el campo científico de la educación en una línea objeto de estudio, ya que la colegialidad es tratada como una herramienta positiva tanto para el desarrollo profesional de los profesores como para los alumnos, porque la misma constituye una dimensión de análisis que sirve para promover la cohesión social en ámbitos educativos (Jornet, Carmona y Bakieva, 2012).

Así pues, la colegialidad permite indagar sobre el grado en que la comunidad escolar canaliza todos sus esfuerzos para propiciar en el centro educativo el bienestar de todos sus miembros y contribuye a identificar cómo se manifiesta en la Escuela la equidad, la justicia, el reconocimiento y el compromiso que tienen los miembros de la comunidad educativa con el desarrollo de la organización. La colegialidad, en palabras de Jornet, 2012, p. 354 “incide de forma clara en el grado en que finalmente se da una cohesión social a nivel de aula, centro y comunidad”.

Estos aspectos, nos llevan a sostener que, el estudio del tema de la colegialidad docente como factor de cohesión social tiene para nuestro contexto educativo dominicano una destacada relevancia social y científica, en la medida en que:

A nivel social, desde su estudio, podremos identificar los niveles de cohesión grupal que tienen los docentes de la enseñanza secundaria dentro de sus equipos de trabajo. Cohesión que se expresa a través, de los grados de colaboración, de compromiso institucional, sentido de pertenencia y de las metas compartidas que orientan el quehacer docente en beneficio de propiciar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

A nivel Científico, con esta tesis doctoral, se aportará al desarrollo del modelo de análisis de la dimensión educativa de la cohesión social. Este aporte se realizará a partir de la validación de un instrumento que permita valorar el grado en que se da el componente de la colegialidad como factor de cohesión social en centros de enseñanza secundaria del sistema educativo dominicano. De esta manera, esta investigación se suma a los diversos estudios que en esta línea se han venido realizando, tanto en el contexto español, como latinoamericano (López, 2005; Bakieva, 2011; Jornet, Carmona y Bavička, 2012; Bakieva, Jornet y Leyva, 2014).

## **Planteamiento del Problema**

En la República Dominicana se otorga un valor importante a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en el mejoramiento continuo de la gestión del centro educativo, según lo establece la Ley de Educación 66'97 (Título IX, capítulo I) (SEEC, 1997). Sin embargo, y a pesar de esta relevancia, existe una deficiencia en la realización de estudios que permitan validar instrumentos, que contribuyan a evaluar la práctica de los equipos docentes, respecto al ejercicio de su participación efectiva a lo interno de sus comunidades educativas. En esta línea, un aspecto, aún menos abordado es el relativo al análisis de cómo se presenta la colegialidad en los procesos que se gestionan en los centros educativos.

Desde esta perspectiva, se presenta el problema de que no se cuenta con un modelo de evaluación que permita diagnosticar si existe o no como práctica, una cultura de la colegialidad en los equipos docentes de los centros educativos del país y más concretamente, de los centros educativos de la Educación Secundaria. Es así, que, tomando como referencia los trabajos que han validado el constructo de la colegialidad en otros contextos (Jornet, Carmona y Bavička, 2012; Bakieva, Jornet y Leyva, 2014), se hace necesario validar y aplicar en el contexto dominicano un instrumento de medición que ayude a identificar los elementos que definen la colegialidad y su ejercicio a lo interno de los centros educativos; así como, a obtener las percepciones de los maestros y maestras respecto a la presencia de una cultura de gestión colegiada, que les permita realizar su tarea docente dentro de un marco de colaboración, de trabajo en equipo, de compromiso institucional y de un clima positivo y dinámico que incida en su desarrollo profesional y por ende, en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido, nos planteamos cuestiones, tales como:

1. ¿En qué medida se pueden aportar evidencias que validen el constructo de colegialidad en los equipos docentes de la Enseñanza Secundaria en la República Dominicana?
2. ¿Se pueden identificar las dimensiones que han de componer el análisis de la colegialidad en el contexto educativo dominicano?
3. ¿En qué medida se puede establecer la validez de indicadores que permitan evaluar la práctica de una cultura de la colegialidad y sus dimensiones en centros educativos dominicanos?
4. ¿Qué comportamiento presentan los indicadores que definen la colegialidad en el contexto de los centros educativos de la enseñanza secundaria dominicana?
5. ¿Cuál es el grado de colegialidad existente en los centros educativos de educación secundaria objeto de estudio?



**Definición del Constructo de  
Colegialidad Docente**

**Estudio teórico**





**Aproximaciones al Concepto de  
Colegialidad Docente**

**Capítulo 1**



## **CAPÍTULO I. Aproximaciones al Concepto de Colegialidad Docente**

### **1.1 Antecedentes**

Un tema que en la actualidad genera la atención de los investigadores en el campo educativo y acerca del cual hay escasez de estudios, es el relativo a la Colegialidad y la cultura organizacional basada en la colaboración, así como, sus posibles implicaciones para el cambio en educación. Colegialidad y colaboración son conceptos que están siendo abordados con frecuencia en las propuestas de reforma educativa en los últimos tiempos.

Es posible, que la colegialidad y la colaboración se hayan convertido en importantes referentes en torno a las orientaciones deseables del cambio y del perfeccionamiento educativo, convirtiéndose en una estrategia efectiva para luchar contra el aislamiento y para promover el desarrollo profesional de los docentes (Tiburcio Moreno, 2006) “Aprender a colaborar implica compartir poder, conocimiento e influencia” (Lieberman y Grolnick 2003, citado en Tiburcio Moreno, 2006, P.127).

En su obra “Los Nuevos Significados del Cambio” Fullan (2002), argumenta que los maestros son agentes del cambio moral, en tanto el propósito moral de las escuelas es hacer que la vida del alumno sea diferente, lo cual exige la realización de cambios significativos. En este sentido y recuperando los aportes de John Dewey, sostiene que el fin del trabajo educativo no son los niños en sí mismos, sino el desarrollo de un nuevo currículo e instrucción, orientado a solucionar problemas científicos y sociales a través del desarrollo de unas nuevas relaciones sociales más democráticas.

Indica, que las escuelas públicas necesitan contribuir a desarrollar lo que Coleman (1990) ha denominado como Capital Social, es decir, contribuir a crear ciudadanos que tengan el compromiso, las habilidades y la disposición para promover normas de civismo, piedad, justicia, confianza, ánimo colaborador y la crítica constructiva, en un contexto de

gran diversidad social, donde todos los estudiantes puedan aprender; lo cual contiene en sí mismo, un propósito moral (Fullan, 2002, P.50).

En estas últimas décadas, puntualiza Fullan, hemos aprendido que el proceso de reforma educativa es mucho más complejo de lo que se esperaba e incluso sus éxitos aparentes, presentan graves inconvenientes. Para el autor, no obstante, si bien los sistemas complejos generan sobrecarga y confusión, a la vez contienen el poder y la energía necesarios para el logro de procesos de cambio perdurables.

De forma similar, Bolívar (2000) argumenta que en estos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la Modernidad, los centros educativos se ven obligados a aprender y responder a las múltiples demandas de un entorno incierto, turbulento e inestable, sin poder esperar ni confiar en las grandes y masivas reformas de tipo estructural, que privilegian estrategias de tipo burocrático, verticales y racionales del cambio. Desde su punto de vista, se requiere más bien el surgimiento de dinámicas de carácter autónomo de cambio, capaces de devolver el protagonismo a los agentes sociales.

Es evidente que la realidad social se ha ido transformando en las últimas décadas y esta acelerada transformación está obligando a las instituciones, y de manera particular, a la escuela, a modificar sus concepciones y la forma de desarrollar sus prácticas. Parecería que las demandas por parte de la sociedad a las escuelas y sus docentes, son cada vez más amplias, complejas y diversas. (Tiburcio Moreno, 2006).

Según Carr (1988), las instituciones construyen patrones de relación social formalizados como estructuras orgánicas que son creadas y recreadas por las prácticas que las sustentan y son reproducidas o transformadas mediante el mantenimiento, o por el contrario, la transformación de las prácticas que las constituyen. (P.206). Desde esta perspectiva, las instituciones son influenciadas por la presión política y social, que desde dentro y desde

fuera se ejerce sobre ellas. Sin embargo, para Carr, en cualquier situación de que se trate, las instituciones cambian, cambiando a su vez, las prácticas de las personas que las conforman.

Según este punto de vista, si los agentes educativos llegan a determinar prácticas nuevas, es posible que se logren modificar los procedimientos vigentes y que nazcan así nuevas políticas que posibiliten legitimar esas nuevas prácticas y los valores que éstas representan.

Por su parte, Hargreaves (1996), con acuciente acierto nos muestra cómo en las sociedades postmodernas, las certezas moral y científica han perdido credibilidad para dar paso a las culturas de la incertidumbre, con un consecuente impacto en la manera en que se adquiere y expande el conocimiento, en la forma en que se organiza y desarrolla el currículum y en los criterios y valores en que se sustentan la escuela y la escolaridad tradicional; se refleja además, en los métodos de enseñanza que se emplean, en la forma de relacionarse de los docentes y en el modelo de organización en que éstos se desenvuelven.

En palabras de Hargreaves, (1996), sin embargo, “la llegada de la postmodernidad ha aportado el incremento de la colaboración profesional y el reconocimiento de la necesidad de establecer unos vínculos más estrechos entre la actuación profesional de los docentes y su vida personal y emocional, que articula y motiva dicha actuación” (P.105).

De este planteamiento se desprende, que este desarrollo postmoderno parece promover un mayor énfasis en las emociones personales y los procesos interpersonales, en contraposición con objetivos de carácter moral, social o político, propios de la escuela de la modernidad, otorgando una gran importancia a los objetivos de la colaboración, la comprensión de sí mismos y al compañerismo.

De acuerdo al autor, no obstante, el individualismo, el aislamiento y el secretismo son características que siguen estando presentes y que permean la cultura de la enseñanza del

docente, atentando contra el desarrollo del profesorado, el perfeccionamiento escolar y el cambio educativo, para actuar como amenazas o como barreras significativas.

Para Hargreaves (1996), las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas y construyen históricamente soluciones que se generan y comparten colectivamente a través del tiempo.

A partir de su enfoque, la forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación característicos, entre los partícipes de esas culturas y se pone de manifiesto en el modo en que se articulan las relaciones entre los docentes y sus colegas.

En este marco de análisis, comprender las formas de las culturas que subyacen en los modelos característicos de asociación de los docentes, nos permite comprender las posibilidades y los límites del desarrollo del profesorado y del cambio educativo, en el contexto de la postmodernidad.

De ahí, que conocer las características de la cultura del individualismo y de la colaboración y sus derivaciones, la colegialidad y la balcanización, analizar sus límites y posibilidades, así como, sus consecuencias para los procesos de reforma y de cambio educativo y la búsqueda de la conversión social al interior de los sistemas educativos situados en contextos de postmodernidad, constituyen una tarea pendiente y un reto por alcanzar en el campo de la investigación educativa actual.

Un aporte fundamental para el tema objeto de estudio de la presente investigación, es el que hace Hargreaves (1996), cuando señala que la colaboración ha llegado a convertirse en un metaparadigma del cambio educativo y de la organización en la era postmoderna, caracterizada por el desarrollo y divulgación instantáneas de las comunicaciones y la información, lo que provoca a su vez la aceleración y la diversificación de los mismos

cambios de paradigmas y del impacto que producen en la vida de las organizaciones, del pensamiento intelectual y de la propia educación. (P.268).

De acuerdo a su planteamiento, se requiere generar nuevos metaparadigmas que puedan analizar, interpretar, sintetizar y responder a los distintos cambios de paradigmas que surgen en la postmodernidad. Sostiene, que uno de los metaparadigmas más prometedores de la época actual, es el de la colaboración, como un principio articulador de la acción, la cultura, la organización, el desarrollo y la planificación. Según su parecer, en el contexto del perfeccionamiento de la educación, la respuesta colaborativa se vislumbra como prometedora para muchas de las áreas problemáticas y difíciles a que tienen que enfrentarse los educadores.

En sus consideraciones, subyace la idea básica de que las actuales estructuras organizativas de la escolarización y de la enseñanza, permanecen aún orientadas según el modelo económico y social de la época industrial, donde el maestro trabajando de forma aislada, estandariza a grupos de niños por aulas o niveles, según criterios basados en la edad de los alumnos. El autor sostiene que mientras la sociedad actual se sumerge aceleradamente en una etapa postindustrial, postmoderna, nuestras escuelas y sus docentes, permanecen aún apegados a prácticas permeadas por la burocracia y las jerarquías rígidas, en aulas aisladas y departamentos separados; con estructuras anticuadas y conocimientos estancos, propios de la época de la modernidad (1999:20).

A la luz de estas aparentes contradicciones y las múltiples tensiones que ellas generan a lo interno de nuestras escuelas y sus respectivos sistemas educativos, Jornet (2012) en un interesante análisis nos coloca de frente a una sociedad caracterizada por graves problemas de desequilibrios e inseguridad social, paradójicamente autodenominada como sociedad del conocimiento, aun cuando persisten amplios contingentes humanos, que están impedidos de asegurar sus posibilidades de desarrollo en condiciones de dignidad. En sus palabras “la

evolución de las sociedades del Siglo XXI, pone de manifiesto que si algo no se ha conseguido todavía a nivel humano, es asegurar las posibilidades de desarrollo y equidad para todos; las diferencias que se observan actualmente desde las sociedades más avanzadas, a las que están inmersas en graves problemas de desarrollo, son abismales y las brechas que se dan, ponen de manifiesto que el ser humano no ha sido todavía capaz de organizarse para conseguir el objetivo social de una civilización que merezca llamarse como tal” (Jornet, 2012, P.350).

Siguiendo esta línea de reflexión, Jornet considera que denominar a la presente, como la sociedad del conocimiento, resulta soberbio y pretencioso, cuando ni siquiera hemos logrado aún alcanzar el estadio de una sociedad de la información, en tanto ésta no llega a todos por igual, ni se disemina con la misma fluidez.

Desde su perspectiva, lo que caracteriza a una verdadera sociedad del conocimiento todavía no se ha generalizado, en tanto, “no se da un uso extensivo, positivo, de medios y recursos tecnológicos, económicos y sociales, para promover la transformación social y lograr cotas deseables de bienestar, justicia y equidad.... Nos sigue faltando cohesión social, reconocimiento del otro como alguien que, por el simple hecho de haber nacido tiene los mismos derechos que cualquiera” (P.350).

En esos planteamientos se aprecia un profundo trasfondo axiológico asociado a valores de equidad, inclusión social, igualdad de derechos y oportunidades, acceso a los recursos y bienes culturalmente producidos por la humanidad, así como de justicia y garantía de sostenibilidad del bienestar para todos.

Estas concepciones son las que parecen explicar, que en su intento por formular un tipo de propuesta que permee de éstos y otros valores de corte humanista al campo educativo y sobre todo, que logre incidir en la transformación del entramado de relaciones que se gestan a lo interno de los centros educativos, Jornet logra recuperar el concepto de cohesión social,



que fuese inicialmente formulado por la Unión Europea, en el marco de la Cumbre celebrada en la ciudad de Lisboa, en el año 2000.

En el ámbito de ese escenario, se propuso como objetivo central promover la cohesión social como un referente que guiase las políticas sociales que habrían de orientar a la Unión Europea (UE), en procura de lograr mayores niveles de bienestar y desarrollo, entre sus países miembros, así como, de mayores grados de equidad, armonía y acceso a recursos y derechos, entre todos ellos. Este movimiento logró impregnar también a Iberoamérica y el Caribe, Canadá y Nueva Zelanda, quienes se adscribieron a estos principios, tratando de encaminar sus países hacia un desarrollo social más justo, equitativo y garante de bienestar social sostenido para todos.

En tal sentido, Jornet señala, que si bien el concepto de cohesión social surge bajo un enfoque de corte social economicista, se hace necesario que nos acerquemos a la concepción de un modelo o de modelos educativos que en forma explícita aborden el tema de la promoción de la Cohesión Social desde el campo educativo. Para ello, enfatiza en la necesidad de realizar un mayor esfuerzo de reflexión y concreción investigativa, ya que actuar sobre la Educación con un propósito transformador requiere necesariamente incidir en diversos planos a la vez, los cuales irían desde los ámbitos macro analíticos (calidad educativa) hasta los micro analíticos (docencia en el aula), en virtud de que si no se actúa directamente sobre las aulas, el poder de cambio de cualquier estrategia que se asuma, estaría muy limitada.

Es oportuno indicar que como parte de los criterios que orientaron las políticas públicas para la ampliación e integración de la Comunidad Económica Europea, se adoptó un concepto de cohesión social que les serviría de referente y se elaboraron guías y una tipología de indicadores para su evaluación. (Jornet 2012, P.352). Para estos fines, el Consejo de Europa definió la cohesión social de una sociedad moderna 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, en Jornet (2012, P.351).

Cuadro 1: Acciones del Consejo de Europa Orientadas a la Definición y Evaluación de la CS Como Guía de Orientación de Políticas Públicas

Localidad	Fecha	Acción
Lisboa	2000	Identificación de la CS como objetivo de las políticas de desarrollo de la UE: planteó que la UE, en el año 2010, debía llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica en el mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible que generase mayor cantidad de empleos –y de mejor calidad- y con mayor CS.
Niza	2000	Se asume como meta la erradicación de la pobreza, la exclusión social y cualquier forma de discriminación (por género, etnia, ...). Asimismo se establece el compromiso de diseñar dos instrumentos: a) <i>indicadores comparables para la evaluación</i> de la pobreza y la inclusión social en la UE, y b) un <i>método de coordinación abierto</i> , que permitiera dirigir las políticas públicas y el seguimiento de su implementación.
Laeken (Bélgica)	2001	Propuesta inicial de indicadores de evaluación de la CS
	2005	<i>Guía Metodológica del Consejo de Europa</i> . Tiene por objeto orientar la definición de políticas, si bien también pretende coadyuvar en la mejora del conjunto de indicadores y la metodología para su evaluación, para poder identificar las áreas en que es necesario reforzar la acción en políticas sociales.
Laeken (Bélgica)	2006	Revisión de la propuesta de indicadores de evaluación de la CS

Fuente: Jornet (2012), P.352.

En consecuencia, a partir de ese momento el esfuerzo de Jornet y su equipo de colaboradores, ha estado dirigido a buscar la manera de comprender y analizar cómo se articula y promueve la cohesión social, desde el ámbito de la Educación.

Para ello ha estado trabajando en el diseño y desarrollo de un modelo sistémico de evaluación, acreditación de instituciones y evaluación de la docencia que imparte el profesorado, tomando inicialmente como referente el modelo de De la Orden (2007) y la guía metodológica del Consejo de Europa. (Ver cuadro, P.361).

Sin embargo, una dificultad identificada por Jornet en su interés por abordar un modelo de evaluación de la docencia en el aula, desde una perspectiva de la educación como promotora de la cohesión social, radica en poder identificar constructos que den respuesta a la promoción real de la cohesión social. Esto se refiere a que el resultado educativo no debe ser

evaluado únicamente a partir de aspectos cognitivos (rendimiento del estudiante, por ejemplo), sino que deberían incorporarse otras dimensiones relativas al desarrollo personal social, así como, indicadores que logren identificar factores que puedan actuar como obstáculos o facilitadores de la mejora. En este sentido, el autor privilegia los aspectos procesuales, que tienen que ver con la actuación del Profesorado. Aunque no niega el papel que juegan los condicionantes contextuales, Jornet, brinda especial atención al constructo colegialidad docente, como elemento que establece una relación vertical con los demás planos de análisis (aula, escuela, sistema).

A propósito, se debe señalar, que hacia fines de los años 80, Hargreaves (1996) y su colega Roulen Wignall llevaron a cabo un estudio en escuelas básicas de Ontario, Canadá, con el objetivo de examinar críticamente el papel que juega el tiempo de preparación en la cultura de enseñanza de los docentes y en las pautas de relación que establecen con sus compañeros, que el Individualismo y la Colegialidad eran considerablemente mucho más complejos que lo que ellos y otros autores, habrían identificado con anterioridad.

Siguiendo esta línea de investigación, en la que procura comprender formas de las culturas de los docentes, Hargreaves identifica 4 grandes modelos característicos de asociación entre éstos, los cuales gravitan de formas muy distintas sobre su quehacer y que producen consecuencias muy diversas sobre el cambio educativo. Ellos son: el Individualismo, la Colaboración, la Colegialidad artificial y la Balcanización.

Tomando en cuenta éste y otros estudios, Jornet (2010-2012) centra su interés en diseñar un modelo de evaluación centrado en el aula, las escuelas y los sistemas, articulado por el concepto de cohesión social, dirigiendo sus esfuerzos a identificar y medir el constructo Colegialidad Docente considerándolo como un pilar clave en los procesos de cambio educativo.

Cuadro 2: Dimensiones de Evaluación de la Docencia en el Aula en una Perspectiva de Evaluación de la Educación Como Promotora de la CS

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.

Con este propósito, una primera aproximación teórica al constructo colegialidad fue la presentada por Jornet, Carmona y Bakieva en el año 2010.

Más adelante, Bakieva (2011) y Bakieva, Jornet y Carmona (2012) presentaron la base teórica y la primera validación del constructo, para el desarrollo de un instrumento para la evaluación de la colegialidad docente, llevada a cabo en España con un grupo de docentes de Educación Primaria y Secundaria, obligatoria y postobligatoria (grados 1º al 12 avo.) (Bakieva, Jornet, Leyva Barajas, (2014).

Desde la perspectiva de estos autores, " la colegialidad docente hace alusión a los términos de pertenencia a un grupo como colegio o corporación y es el término que a su vez significa la unión entre sus miembros para poder así construir la jerarquía de la toma de

decisiones desde una gestión que tiene en cuenta a todos los miembros de esa comunidad (colegio) que la compone” (Bakieva, Jornet, Leyva, P.132). Señalan a su vez, que el término está asociado al trabajo en conjunto de los docentes, donde se establece una cultura colaboradora y donde las opiniones sobre los objetivos educativos y la conducta moral y social se comparten.

Para arribar a esta concepción, los citados autores llevaron a cabo una revisión de diferentes aproximaciones que se habrían realizado al concepto, en especial las referidas en los trabajos de Little (1982) y Padrón (1997), de Antúnez (1993) Campbell y Southworth (1990) y de Hargreaves (1999), Bolívar (1993), Fullan y Hargreaves (1997), así como, de González (2003) o Calatayud (2009), quienes han abordado el tema de las culturas de colaboración en las organizaciones educativas.

## **1.2 Aproximaciones al Concepto Colegialidad**

Para los fines de la presente investigación, identificamos a su vez, diversos e importantes aportes relacionados con el concepto colegialidad, los cuales poseen bastante similitud entre sí, con respecto a los enfoques que adoptan, de los cuales haremos un breve recuento.

En su obra Profesorado, Cultura y Postmodernidad, (Cambian los tiempos, Cambia el Profesorado), Hargreaves (1996) desarrolla una profunda reflexión acerca del contexto social y cultural que caracterizan a la postmodernidad y el posible efecto que ésta ejerce sobre los sistemas educativos y en particular, sobre los centros escolares y el entramado de relaciones que se construye en su tejido social. Al respecto, considera que existen cuatro formas de expresión de cultura docente, como se ha señalado anteriormente, destacando que la colaboración y la colegialidad son estrategias muy provechosas para promover el desarrollo del profesorado. En este sentido, indica, siguiendo a Lieberman, A. y Miller, J. (1984) “la colaboración y la colegialidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión

personal e idiosincrásica y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos” (P.210).

Así mismo, afirma que la colaboración y la colegialidad, además de promover el crecimiento profesional y escolar impulsado desde dentro, constituyen formas de garantizar los cambios que se introducen desde fuera mediante reformas curriculares centralizadas, ya que la construcción de relaciones colegiales productivas o de trabajo, son esenciales para la implementación y éxito de esos procesos de reformas.

Para este autor, colegialidad y colaboración pueden presentar muchas facetas y diversas formas de colaboración, ya que pueden aparecer en forma de enseñanza en equipo, planificación cooperativa, apoyo a los compañeros, diálogo profesional e investigación-acción, entre otras. En cualquier caso sus beneficios para la eficacia de la organización y el cambio educativo, son muy valoradas. En ese sentido, Shulman expresa algunos argumentos claves que parecen recoger esta apreciación cuando sostiene “La colegialidad y la colaboración del profesorado no sólo son importantes para la elevación de la moral y la satisfacción del profesorado sino que son absolutamente necesarias si queremos que la enseñanza se sitúe en el orden más elevado... La colegialidad y la colaboración también son precisas para asegurar que los profesores se benefician de sus experiencias y continúen progresando durante su actividad profesional” (Hargreaves 1996:211).

Es preciso destacar que Hargreaves enfatiza que las culturas de colaboración en las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores, han de caracterizarse por ser espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo y omnipresentes en el tiempo y el espacio. Es decir, se mantienen y evolucionan gracias a la misma comunidad docente, para desarrollar sus propias iniciativas con las que se comprometen, sin que estén estrictamente reguladas.

En cambio, en unas condiciones de colegialidad artificial, como le denomina el autor, las relaciones de trabajo que muestran los docentes, ni son espontáneas, voluntarias u orientadas al desarrollo, ni están presentes en todo momento y lugar, ni son imprevisibles. Más bien son reglamentadas por la administración, obligatorias, orientadas a la implementación fija en el tiempo y el espacio y son previsibles. Hargreaves entiende que ese tipo de colegialidad enmascara sistemas de delegación, que hacen descansar en los docentes la responsabilidad de la implementación del currículum y los procesos de instrucción, a través de un sistema de reglamentación y control centralizado, con una fuerte carga de inflexibilidad y de ineficiencia.

Así mismo, Hargreaves hace referencia a una modalidad de cultura relacional, que divide y separa a los profesores, organizados en subgrupos aislados y que les enfrentan dentro del mismo centro escolar. Por lo general son grupos cerrados, perdurables en el tiempo, vinculados a subcomunidades donde está contenida y definida la mayor parte de su vida de trabajo. Un ejemplo de ello, serían los departamentos por áreas especializadas correspondientes a la enseñanza secundaria y universitaria. A este tipo de cultura del profesorado le ha denominado Balcanizada, con consecuencias políticas importantes en cuanto a la distribución que hacen del poder, en relación a los recursos, las oportunidades de progreso en la carrera, en las condiciones de trabajo y el propio desarrollo curricular. (Esto se refleja en los horarios, en la distribución del tiempo y en la mayor carga de créditos en las asignaturas troncales versus las electivas, por ej.).

Por otra parte, al referirse a la cultura de cooperación como uno de los elementos claves de los procesos de cambio en la institución escolar, Gather Thurler, M, (2004) afirma que “las culturas de cooperación eficaces no se distinguen ni por su organización formal, ni por las modalidades de funcionamiento de las reuniones, ni por la calidad, la coherencia o continuidad de las actitudes de unos para con los demás... Sino ante todo, tienen su origen en

los valores compartidos por todos los actores implicados, en lo que Joule y Beavois (1988) llaman una sumisión libremente consentida, un compromiso en un acto identificado” (Gather, 2004:75). No se trata pues, de imponer una práctica de cooperación obligada, sino de inducir a una cooperación profesional donde los actores modifican su estilo de organización, porque les interesa y porque es el único modo de resolver problemas complejos. En consecuencia, una cultura de cooperación profesional, en palabras de Gather, no se visualiza como una entidad abstracta, ni se reduce a un grupo de personas, sino que se compone de las interdependencias entre las representaciones, racionalidades y motivaciones individuales (Tardif, Gather 1996). De esta manera, la diversidad de actores se valora como un recurso fundamental, que les permite aprender unos de otros y unir sus conocimientos y competencias para resolver problemas y hacer evolucionar el sistema.

En ese mismo orden, Santos Guerra, M.A., (2001) considera que la colegialidad exige un planteamiento cooperativo que permite no sólo que todos aprendan juntos, sino que aprendan de otros y donde unos estimulen a que otros aprendan, estrategia que sin dudas multiplica la eficacia del aprendizaje y lo hace más satisfactorio. De igual forma, Hargreaves (1996), al considerar el individualismo como una de las herejías del cambio educativo, asume que la colaboración y la colegialidad son fundamentales para la ortodoxia del cambio: “se ha dicho que la colaboración y el cambio encierran muchas virtudes y se presentan como estrategias especialmente provechosas para promover el desarrollo del profesorado (op.cit. P.210).

Bajo el paradigma de la colegialidad, por consiguiente, la explicación del cambio educativo, se produce en la trama interna de la compleja realidad social que representa la escuela, actuando al mismo tiempo bajo los condicionantes externos que ejercen influencia sobre ella.



Gairín (1999), a su vez, analiza distintos modelos de cambio planificado, así como las diferentes estrategias que podrían implementarse para dinamizar y potenciar procesos de cambios profundos, cuyos propósitos se dirigen a cambiar los valores, las actitudes y las estructuras de las organizaciones educativas para que éstas puedan adaptarse al ritmo vertiginoso del cambio mismo y que les propicie su crecimiento y capacidad de aprendizaje.

En torno a las estrategias que nos presenta Gairín, subyace una concepción del centro educativo como un lugar de cambio y formación y como una institución que aprende y que genera cambios en su cultura (P.140). Entre ellas, se destacan las estrategias de Desarrollo Organizacional (DOE), la Revisión Basada en la Escuela (RBE), el Desarrollo Colaborativo y la Formación en Centros, así como también, la Red de Escuelas, los Programas centrados en Innovación y Perfeccionamiento del Profesorado y la Investigación-Acción.

Es interesante señalar que, aunque cada una de estas diferentes estrategias posee un carácter específico en cuanto a los mecanismos que utilizan para su operativización, todas se sustentan en principios y concepciones estratégicas que se fundamentan en la autonomía, la flexibilidad, la cooperación y el aprendizaje organizacional.

Entre sus fundamentos, se destacan así mismo los valores humanísticos, los principios democráticos de participación y cohesión grupal y se privilegia el trabajo y la formación de equipos; así como también, la solución de problemas, el aprendizaje experiencial y la movilización de acciones colaborativas, mediante las cuales, los docentes se responsabilizan cooperativamente para desarrollar su potencial y alcanzar en conjunto, la mejora de la escuela.

El propósito final de todas esas estrategias consistiría en conectar la organización con una nueva visión institucional que pueda favorecer el desarrollo de una cultura reflexiva y autónoma y que contribuya a promover el compromiso de todos sus miembros con la innovación y el cambio. En tal sentido, se comprueba como la colaboración sustenta cada una

de estas iniciativas de transformación, actuando como un eje transversal donde el fomento de la formación de equipos se considera fundamental, entendido como un proceso humano esencial en el cual están implicados sentimientos. Es así, como en el caso del enfoque de Desarrollo Organizacional (DO), se parte de una plataforma ética, que promueve la colaboración, la comunicación abierta, la confianza interpersonal, el poder compartido y la confrontación constructiva. (Gairín, 1999, P.413).

Conviene destacar, que en cada una de estas propuestas, la importancia conferida al proceso colaborativo es de tal magnitud, que ha permitido que se le atribuya, inclusive, un valor paradigmático. En este sentido, Escudero refiere: “En un par de trabajos recientes, yo mismo he intentado esbozar en qué medida el paradigma colaborativo está intentando suponer un marco teórico y práctico que integre perspectivas aisladas que vienen apareciendo en ciertos ámbitos de pensamiento educativo, como lo son la teoría de la escuela, la teoría del currículum y el cambio y la teoría sobre el cambio y su perfeccionamiento profesional. (Gairín 1996, 1990:199).

Por tanto, la adopción de una estrategia como la de Desarrollo Colaborativo, según lo expresado por Gairín, significa que la escuela no sólo es un lugar de cambio y de formación del profesorado, sino generadora de su propia cultura, que va propiciando el desarrollo de su propia capacidad organizativa y pedagógica, hasta llegar a institucionalizar los procesos de cambio y de mejora que se gestan en ellas.

Desde este enfoque, se aspira, en consecuencia, a constituir un modelo de escuela que sea capaz de revisar y problematizar su realidad organizativa y que a través de un proceso de revisión que implicaría a sus docentes, lograría no sólo mejorar la escuela, sino también las personas, haciéndolas tomar conciencia de su papel social como profesionales y poder contribuir por ende, a transformar la educación. (Gairín 1996, P. 426).

Por su parte, al analizar los distintos enfoques que prevalecen en la cultura escolar, Armengol (2001), hace referencia a la clasificación realizada por Olivier (1993) donde se establece que la colaboración debe ser la expresión de la participación, la implicación y el mutuo compromiso; así como, el apoyo, la crítica y la reflexión conjunta. Correspondería pues a la colaboración para elevar los problemas individuales a categorías institucionales, las cuales deberían estar presentes como guías en el contexto de las distintas acciones escolares (Armengol, 2001, P.71).

Al hacer referencia a los distintos tipos de cultura que plantea Hargreaves, Armengol le atribuye a este autor una concepción de la cultura colaboradora, caracterizada por la participación en la toma de decisiones, la interacción mutua y el intercambio de experiencias, donde los docentes se ofrecen apoyo unos a otros, trabajando de manera conjunta en proyectos y en diferentes procesos de trabajo y planificación.

De igual manera, al comentar el trabajo de Gather Thuler, Armengol, atribuye a esta autora, un enfoque acerca de la colaboración, centrado en unas estructuras existentes que promueven el trabajo conjunto y donde la educación se concibe como una tarea compartida, en que los profesores se sienten parte de una organización donde existe apoyo e interés por los demás. Siguiendo esta línea de reflexión, al analizar los distintos tipos de cultura profesional en la enseñanza, Bolívar (1993), sostiene que el tipo de relaciones que se establecen en una cultura orientada a la colaboración, se enmarcan en un sentido de comunidad, apoyo y relación mutua y en un aprendizaje profesional compartido, que es construido internamente. Partiendo de este planteamiento, la enseñanza se concibe como una tarea colectiva, donde la colaboración es espontánea y la participación voluntaria, los tiempos y los espacios de trabajo no están prefijados y donde el centro educativo se percibe como una unidad y un agente de cambio. Según Bolívar, quien toma como referencia a Hargreaves (1991) y a Hargreaves, Mcmillan y Wignal (1992), la cultura de la colaboración se

fundamenta en una visión del centro como un conjunto de valores, procesos y objetivos y como formas de coordinación e interdependencia, asumidas personal y colectivamente (Armengol 2001, Pp.75-76).

Otros autores que han abordado el tema de la colegialidad y la colaboración a través de distintos trabajos de investigación, han sido Escudero (1990) Antúnez (1999), Prieto Parra (2004), Armengol (2001), Pujadas y Durán (2002), Fernández Tilve y Malvar Méndez (1999) y López (2007).

Para Escudero “la colaboración constituye la expresión más clara de la cultura colegiada que trata de institucionalizar el desarrollo escolar. La colaboración ha de ser la expresión del diálogo en términos freirianos, de la participación, implicación, compromiso mutuo, apoyo, crítica y reflexión conjunta; y la elevación de los problemas individuales a categorías institucionales que han de estar presentes como norte de las diferentes acciones escolares” (Escudero, 1990:212); ver Armengol 2001, P. 71).

A su vez, para Antúnez (1999), la colaboración entre docentes es una forma de trabajar de dos o más personas que comparten recursos para lograr unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado y se caracteriza porque es voluntaria, se basa en la lealtad y la confianza recíprocas y se establece mediante una relación entre iguales (Armengol 1999:212).

Según el punto de vista de Armengol, las organizaciones no son sólo estructuras sino formas de entender las relaciones sociales, así como, procesos de legitimación y sistemas de significados.

De ahí, que cuando existe una cultura organizacional en los centros educativos donde se promueve la participación, la colaboración se hace posible, a la vez que ésta provee de sentido a la participación. Para esta autora, la colaboración y la colegialidad como formas de

expresión de una nueva cultura escolar, suponen una apuesta ideológica sustentada por una manera distinta de interpretar las relaciones en la escuela.

Los aportes de Rodríguez Gómez (1996:183-184), se dirigen a explicitar los principios que han de estar presentes en una cultura colaborativa en el ámbito escolar, indicando que necesariamente ha de ser una escuela comprometida con la interdependencia, la apertura, la comunicación, la autorregulación, la colaboración y la autonomía, principios que tendrán que impregnar los procesos de mejora en general y los procesos pedagógicos y organizativos en particular.

Por su parte, Jornet y colaboradores (Jornet, Carmona y Bakieva, 2012), hacen referencia a Little (1982) quien entiende por colaboración una forma de trabajo que se caracteriza por la toma de decisiones conjuntas acerca de la vida del centro y por compartir la tarea de enseñanza, planificándola conjuntamente e interaccionando con los colegas de modo que se produzca un apoyo mutuo.

Antúnez (1999) según hemos visto con anterioridad, al referirse a trabajo colaborativo, lo hace designándolo como la acción de obrar conjuntamente con otro u otros, con el propósito compartido de alcanzar un mismo fin. De esta forma, la colaboración entre docentes es un modo de trabajar de dos o más personas, que comparten recursos, para dirigir unos propósitos específicos, durante un período de tiempo determinado (P.95).

Prieto Parra, (2004), en un trabajo donde aborda la necesidad de construir la identidad profesional del docente en un contexto reflexivo, investigativo y colegiado, siguiendo a Fielding, (1999), considera que la colegialidad está asociada a procesos de participación responsable y toma de decisiones debidamente fundamentadas por parte de un grupo de profesionales, con derechos, principios, valores y poderes propios de su profesión. Bajo este enfoque, la colegialidad necesariamente requiere como condición esencial la reflexión entre

pares, con el propósito de lograr la reconstrucción de un cuerpo de saberes y prácticas especializadas, ante las cuales tomar decisiones.

Para la autora, desde la perspectiva de Habermas (1995), esto significaría un proceso emancipador y transformador, dado que la reflexión, como racionalidad comunicativa, contribuye al entendimiento de los actores y se constituye en un esfuerzo iluminador que potencia su emancipación.

Sostiene que para contrarrestar la balcanización de las relaciones sociales en el interior de las escuelas (Hargreaves, 1996) se requiere de un esfuerzo decidido y que una forma de neutralizarla sería impulsando una cultura reflexivo-colaborativa entre los docentes.

Además, indica que desarrollar la colegialidad en el caso de los profesores, les provee de la oportunidad de construir socialmente un conocimiento profesional pertinente para la comprensión de su realidad, para valorar y confiar en su propia experticia, así como, para construir una comunidad de trabajo, en base al diálogo consensual, el respeto a la diversidad y la búsqueda conjunta de soluciones creativas a los problemas que han de enfrentar en el ejercicio de su práctica profesional (Prieto Parra, 2004, P.45).

En cuanto a Bolívar (2000), al referirse a los conceptos de colegialidad y colaboración, entiende que las relaciones colegiadas gozan de una polisemia conceptual, con un significado aparentemente flotante dentro del lenguaje discursivo. No obstante, éste hace una diferenciación en el uso del término colegialidad, cuando se refiere a ésta como una comunidad en el interior de un centro educativo, particularmente entre el profesorado. En este sentido, y tomando como referencia a Campbell y Southworth (1992), señala que la colegialidad implica un trabajo conjunto en una escuela, donde la cultura escolar es colaborativa y las creencias acerca de las finalidades y los propósitos educativos son compartidos (P 258).

Según Bolívar, ese patrón organizativo de las relaciones en un centro, se expresa en un trabajo en colaboración y en equipo, que no es jerárquico ni aislado, sino que propicia la autonomía profesional y la integración de los miembros de la institución (Rowan, 1995). Esto genera una visión conjunta y promueve una cultura de trabajo en colaboración, donde los docentes aprenden juntos, intercambian experiencias y se ayudan y apoyan entre sí.

Por otra parte, Fernández Tilve y Malvar Méndez, (1999), en un trabajo dedicado a destacar la importancia que tiene el trabajo colaborativo en el desarrollo profesional de los docentes, entienden que la colaboración ha de ser concebida como “una visión crítico cooperativa que promueve el análisis de la acción docente y de la actualización profesional y un modelo de construcción teórico-práctico de procesos de enseñanza-aprendizaje en común” (Medina, 1994:62). Sugieren que ha llegado el momento para que la formación inicial del profesorado se aborde desde una perspectiva colaborativa, lo que habría de producir un impacto positivo en la mejora del desarrollo profesional del profesorado y en el marco institucional de la escuela.

A su vez, Pujadas y Durand (2002) analizan el tema de la colegialidad en un interesante trabajo destinado a reflexionar sobre el modelo de cultura organizativa que prevalece en las instituciones de educación superior. Destacan que la colegialidad fue la manera de entender la participación en las universidades, en el marco de los postulados de la Reforma de 1918 (Córdoba, Argentina); sin embargo, desde su punto de vista no logró producirse un desarrollo institucional de la colegialidad, sino que ésta se limitó más bien al activismo político.

Indican que dos aspectos que la caracterizan y diferencian de ser una pura “forma democrática”, es que se ejerce en una organización, en lugar de una sociedad o comunidad políticamente organizada y de que se trata de una organización formada por profesores (Bess, 1992:63) argumentan que en el caso argentino en la mayoría de la universidades, sobre todo

privadas, predomina una cultura individualista y fragmentada, por lo que se requiere una reconstrucción en cuanto a su cultura y estructura, para que la universidad pueda convertirse en una verdadera comunidad, donde el concepto ampliado de colegialidad habrá de jugar un papel esencial, sustentado en experiencias contemporáneas y en los avances de la investigación académica; pero sobre todo, que esté basado en una profunda transformación cultural sustentada en valores y una ética solidaria. Desde esta perspectiva, en un gobierno colegial, el poder se convierte básicamente en un bien y en un deber compartido (P,64).

### **1.3 Ventajas y Beneficios que Aporta la Colegialidad**

Las ventajas y beneficios que aportan la Colegialidad y la Colaboración al clima y al tejido social de la Institución escolar, han sido puestas de manifiesto por diversos autores, tomando como referencia estudios realizados en los últimos años.

Según Pérez Gómez (1998), la cultura de la Colaboración produce dos efectos positivos en todo proceso educativo. Por un lado, el debate intelectual y el contraste cognitivo que crean la descentralización y la apertura a la diversidad, y por el otro, el clima de confianza que se genera, lo cual permite que las personas se abran a experiencias alternativas, sin temor a ser discriminadas o sentirse amenazadas por la adopción de riesgos (Armengol 2001:150).

Se considera que el desarrollo de una cultura colaborativa en los centros, parece promover un sistema de valores compartidos, un liderazgo moral, con base a una agenda común y unas relaciones colegiadas, que de alguna manera persiguen superar el individualismo y el aislamiento. (Bolívar 2001, P.91).

Para Sergiovanni (1990:217), en el caso de la Colegialidad las relaciones no están basadas en contratos sino en compromisos, que se definen por valores, sentimientos y creencias que crean en los docentes un sentido de “nosotros”, en lugar de controles externos,



por los que se logra una socialización profesional, colegialidad e interdependencia natural, (Bolívar 2001, P.88).

De esta forma se estaría promoviendo un cambio cultural, dirigido a que las escuelas puedan convertirse en organizaciones basadas en la colaboración de sus miembros, donde nuevos valores tales como, solidaridad, negociación, reflexión, interdependencia, autonomía y capacidad crítica, logren conformar una nueva cultura favorable al cambio educativo permanente.

Haciendo referencia al estudio realizado en 78 escuelas y llevado a cabo por Rosenholtz en 78 escuelas del Estado de Tennessee (1989), Fullan (2002) había admitido que las escuelas que mejoran de forma continuada están caracterizadas por el sentido compartido, entre el profesorado y otros actores. Bajo esta perspectiva, se entiende que el compromiso moral de progreso, la empatía y la responsabilidad que une a los docentes, es lo que parece explicar estos resultados. (Oakes y otros, 1999).

Otros casos en que se ponen de manifiesto los beneficios de un entorno permeado por la colaboración y que nos ilustra con bastante claridad acerca del poder de las culturas de trabajo cooperativas, se refieren a los estudios llevados a cabo por Bryk y otros (1998) en escuelas de educación primaria en Chicago; al estudio de Goldenberg (2001) en la escuela primaria Freeman, en Los Angeles y al estudio de McLaughlin y Zalbert, (2001), en 16 escuelas secundarias de California y Michigan. En todas estas experiencias, el hecho de desarrollar una cultura de colaboración en progreso, produjo un incremento importante en los procesos de aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de prácticas innovadoras entre los docentes. En este sentido, Fullan (2002), afirma que “la colaboración es un instrumento potente; lo que implica que puede ser o bien muy beneficiosa, o muy perjudicial (Fullan, 2001, P.157).

Así mismo, el espíritu que consigue desarrollarse entre los miembros de un equipo cohesionado, proporciona un clima de apertura, apoyo y cooperación mutua, lo que permite satisfacer las necesidades sociales y de reconocimiento de sus miembros, por lo que además de lograr benéficos resultados en términos de rendimiento de los alumnos, se considera que un equipo que posea un clima favorable, sería capaz de solucionar dificultades en el orden personal e interpersonales (Elizardo, 2010).

Por su parte, Antúnez (1999), confirma parte de estos hallazgos, cuando hace referencia a varios estudios que han demostrado cómo la colaboración entre docentes es uno de los factores clave relacionados con la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Cita, entre otros, los trabajos clásicos de Little (1982), de Purkey y Smith (1983) y de Stuart y Scott (1990), en los Estados Unidos; así como, los de Rutter y otros (1999) y los de Reynolds (1992), en el Reino Unido.

Es interesante destacar, que un aspecto relevante que señalan Jornet, Carmona y Bakieva (2012), es el hecho de que la colegialidad y la respuesta grupal que de ella se deriva, facilita la toma de decisiones, además de que la misma estaría asociada con la motivación, lo cual permite a los profesores interesarse por las necesidades del entorno y en los propios intereses personales del profesorado. De igual manera, la conducta asociada con la toma de decisiones del profesorado se correlacionó con niveles más altos de la conducta ciudadana, hacia los alumnos y hacia el resto del profesorado (Bogler y Somech, 2004; Somech y Bogler, 2002). Estos hallazgos parecen indicar que la toma de decisiones en la organización, sería otro de los factores relacionales con la Colegialidad (Jornet, Carmona Y Bakieva, 2012, P. 183).

Igualmente, a partir de una experiencia llevada a cabo en La Coruña, a través de la modalidad de formación denominada “Grupos de trabajo”, Fernández Tilve y Malvar Méndez (1999), concluyen que el trabajo colaborativo constituye un espacio privilegiado que se

convierte en una magnífica oportunidad para la búsqueda de soluciones comunes, a una problemática que surge de la actividad diaria en el aula y que hace posible el desarrollo de procesos de formación entre iguales. Otros beneficios adicionales identificados por los autores en esta experiencia investigativa, se refiere a la posibilidad de que los docentes ejerciten el contraste de pareceres en asuntos profesionales; desarrollen y ejerciten el espíritu crítico participativo y logren la unificación de criterios en asuntos psicopedagógicos.

En adición, consideran que este esfuerzo de construcción colectiva incentiva la corresponsabilidad y la reflexión crítica, desde un enfoque en que el centro se convierte en una comunidad de apoyo y aprendizaje profesional.

Desde la perspectiva de los autores, “la Colaboración configura un puente vital entre el perfeccionamiento de la escuela y el perfeccionamiento del profesorado” (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 1999; Pp.5-6).

Por otra parte, al analizar los contextos en que se producen los procesos de formación y de construcción de la identidad de los docentes, Prieto Parra (2004), considera que cuando se crean espacios institucionales de trabajo colectivo, emergen una serie de prácticas y valores, asociados con el intercambio, la cooperación entre pares, la autonomía, la conciencia crítica, la tolerancia hacia los puntos de vista de los otros; así como, el respeto mutuo y el trabajo colaborativo como base para la toma de decisiones.

La autora afirma que un entorno de este tipo permite clarificar y resolver problemas educativos en un ambiente de discusión libre, mediante un enfoque colegiado, lo que se convierte a su vez en una fuente del propio desarrollo personal y profesional de los docentes y en una oportunidad para el enriquecimiento de las prácticas formativas (Prieto Parra, 2004, Pp 41,44).

Como se aprecia, los procesos colegiados son generadores de nuevas prácticas y valores en la comunidad de formación profesional de los docentes e inducen a la construcción de una cultura escolar colaborativa en base a creencias compartidas. (Burns, 1995: 44).

Gairín (2000), comenta a su vez, que una organización que sustenta su cultura en el trabajo cooperativo y en el aprendizaje de sus miembros, es capaz de transformarse continuamente a sí misma y de alcanzar mayores niveles de creatividad, apertura a la comunidad, implicación personal y de horizontalidad en la toma de decisiones.

Según el punto de vista de Gairín, un beneficio importante que se desprende de este tipo de prácticas, es el que se relaciona con la democratización de las Instituciones, ya que permite redistribuir el poder entre los diferentes equipos y garantizar un tipo de toma de decisiones de carácter horizontal. De igual manera, la motivación intrínseca que se logra, derivada de las comprensiones psicológicas de sus miembros, así como también, la seguridad y el apoyo emocional y moral que se establece entre ellos.

Otras contribuciones indicadas por Gairín, se refieren a la mejora del sistema de comunicación a lo interno de la organización y la responsabilidad colectiva que se genera frente a los resultados y los procesos en marcha, lo que en definitiva llega a producir un incremento de la mejora individual y colectiva (Gairín, 2000, P.47).

De acuerdo al autor, un elemento de alto valor social que contiene la Cooperación como eje articulador de las culturas colectivas, es el fuerte compromiso que mantiene al exigir mayores aportes a quienes más tienen; a su poder de integración entre las personas y las colectividades y entre las instituciones y la sociedad; y sobre todo a su búsqueda de ideales de justicia, igualdad y apoyo mutuo. Desde la perspectiva de Gairín, la realización práctica de este modelo de organización y actuación, permite redimensionar las realidades y colocarlas al servicio de la persona humana, en tanto ésta se humaniza y humaniza su trabajo

al participar activamente en la mejora y en la transformación de los procesos en que participa (Gairín, 2000, Pp. 61,62).

Como se advierte, detrás de estos planteamientos subyace un fuerte sentido ético y social, donde se vislumbra una profunda potencialidad de cambio y una visión que concibe a las personas y las organizaciones como construcciones histórico-sociales, susceptibles de mejorarse a sí mismas y de mejorar su entorno, de manera continua y de forma sistémica.

Hargreaves (1996), ya había manifestado que la colaboración y la Colegialidad constituyen elementos esenciales importantes para las políticas dirigidas a la reestructuración de las escuelas, tanto desde dentro, como desde fuera.

De hecho, había manifestado que problemáticas que tienen que ver con el desarrollo del profesorado, la reforma curricular y el desarrollo del liderazgo, entre otras, dependen para su éxito, del establecimiento de relaciones colegiales positivas. Según sus palabras, para muchos reformadores y administradores, la Colaboración y la Colegialidad se han convertido en piezas claves del cambio educativo para la implantación eficaz de reformas auspiciadas desde el ámbito central o nacional. (Hargreaves, 1996, P.212).

De ahí que, muchos de los problemas que con frecuencia se les presentan a los educadores en su actual contexto de trabajo, donde las demandas y expectativas se intensifican y las soluciones no parecen ser tan evidentes, el carácter prometedor de la colaboración es amplio y variado, por lo que se propone como solución para muchas de las áreas difíciles que tienen que enfrentar los educadores.

En el marco benéfico que representa esta solución cooperativa, Hargreaves aporta una serie de principios, que desde su punto de vista son los que sustentan el potencial de cambio que constituye la Colaboración.

Estos principios se refieren al Apoyo Moral, que permite a las personas superar los fracasos que son propios de las primeras etapas de los procesos de cambio; el aumento de la

Eficacia, en tanto elimina duplicidades y las responsabilidades se comparten; la Mejora de la Eficacia, como vector que contribuye a la mejora de los aprendizajes de los alumnos; la Reducción del Exceso de Trabajo, ya que permite compartir cargas y presiones derivadas del acelerado ritmo de los procesos de cambio; y la Certeza Situada, lo que permite reducir la incertidumbre y generar confianza en la sabiduría profesional educativa.

Otros principios que desde la perspectiva del autor fundamentan la Colaboración, están asociados a su capacidad para propiciar una mayor reflexión y para el incremento de las oportunidades de aprendizaje de los docentes, en tanto se le considera como una poderosa fuente de aprendizaje profesional. También se señala su capacidad para estructurar el perfeccionamiento continuo y la máxima excelencia y para propiciar la asertividad política en la toma de decisiones, con respecto a la adopción de innovaciones procedentes de fuentes externas. (Hargreaves, 1996, Pp.269-270).

Como se advierte, estos principios parecen dotar de la confianza, la fuerza moral y sinergias necesarias a docentes y directores, para actuar con autonomía y sabiduría profesional, en entornos complejos y donde la carga de significados de los procesos de cambio, viene previamente elaborada desde fuera y es impuesta de forma masiva y centralizada. Entendemos que el contenido político técnico (como mecanismo de construcción de un saber colectivo) y ético que contiene la Colegialidad, la convierte en una herramienta vital para la construcción de sentidos, dentro de aquellos procesos masivos e impuestos de reformas y sobre todo, de construcción de identidad en los colectivos docentes de cada centro educativo en particular.

López (2007), por su parte, señala los numerosos beneficios del trabajo en equipo, los cuales agrupa en cinco ejes. En primer lugar, hace referencia a la satisfacción de necesidades personales, de instrucción y de organización que provee, en la medida en que ofrece

seguridad, apoyo psicológico y oportunidad de intercambio educativo, para coordinar las actividades de instrucción de los alumnos.

Por igual, facilita la investigación, la innovación y la reforma curricular, mediante el diálogo, la reflexión y el trabajo cooperativo, en las áreas de planificación curricular y en la adopción de innovaciones. Contribuye, así mismo, a la transformación social y el cambio de valores, en la medida en que favorece el análisis crítico de la sociedad, la defensa colegiada de los derechos profesionales y la adaptación del currículo al contexto. (López, 2007, P.53).

Otros beneficios se relacionan con la mejora de las relaciones personales y sociales y el desarrollo profesional de los docentes.

Otros aspectos señalados por la autora, tienen que ver con el apoyo moral y la seguridad de los miembros del grupo, el fomento de unas relaciones personales y sociales positivas y el incremento de la capacidad crítica, analítica, creativa y reflexiva del grupo de docentes, entre otras tantas actitudes y competencias, que parecen proveer el trabajo en equipo y la Colaboración, considerada ésta como estrategia y vector para el cambio, dentro de un modelo organizativo basado en una cultura colegiada.

Para López, la colaboración entre profesores, en definitiva no es más que, “un cambio de valores y optar por una sociedad diferente y más igualitaria en la que todos busquemos y aprendamos juntos” (López, 2007, P.59).

#### **1.4 Dificultades y Barreras en Torno a la Colegialidad**

A pesar de las múltiples ventajas y beneficios que se evidencian en el marco de una cultura Colaborativa, son muchas las dificultades y barreras que han de ser superadas para romper con estructuras organizativas y patrones de relación que se han ido estableciendo a lo largo del tiempo, en las instituciones educativas permeadas por una cultura individualista, que fomenta la segregación y el aislamiento.

Acerca de ello se han referido varios autores, indicándonos las limitaciones, así como algunos efectos no deseados, que podrían producirse en el intento de promover culturas que fomenten la Colegialidad y la Colaboración en las organizaciones educativas.

Una parte de esas críticas (Hargreaves 1996), se han dirigido a dificultades de carácter práctico y otras de tipo técnico gerencial, asociadas con su implementación como lo es el tiempo disponible que tendrían los maestros para trabajar juntos y lo poco habitual que resultaría para éstos asumir un trabajo colegial de manera compartida.

Se ha cuestionado, además, el hecho de que en investigaciones que se vienen realizando, se podría estar concediendo una exagerada importancia, desde el punto de vista técnico metodológico, a aquellos aspectos relativos al consenso, en desmedro de la importancia que pueden poseer para algunas organizaciones, las diferencias, el diseño y la conflictividad, aspectos que a veces son más significativos, que aquellos que pueden ser compartidos

A pesar de la significativa importancia que ha demostrado poseer la Colaboración, como principio generador de cambio y como promotor de la reestructuración educativa, Hargreaves (1996) sostiene que la Colaboración también puede presentar riesgos, ocasionar problemas y hasta resultar improductiva (P.271).

Su punto de vista se explica, por el hecho de que la Colaboración podría ser objeto de apropiación y control administrativo por parte del estamento directivo, convirtiéndose más bien en una herramienta administrativa, que termine suprimiendo, paradójicamente, la sinergia y los deseos de los docentes para colaborar y trabajar colectivamente, en aras de su propio perfeccionamiento.

Un aspecto de gran importancia en torno a este tema, en el que coinciden varios autores, es la posibilidad de que la Colaboración contribuya sin proponérselo, a suprimir la individualidad y la creatividad que surge de ella. (Fullan y Hargreaves, Hargreaves: 271).



En tal sentido, se considera que la Colaboración puede llegar a ser utilizada como un mecanismo de cooptación cuando se le convierte en un instrumento de carácter político administrativo, con el propósito de asegurar la adhesión y el compromiso de los docentes, a procesos de reforma que son concebidos e impuestos desde arriba. Un riesgo adicional consiste en que la Colaboración pudiera quedar confinada a unas pocas áreas de trabajo que resultan menos problemáticas y más seguras para los docentes, convirtiéndose así en una práctica cómoda y complaciente, que consolida la cultura ya existente, en vez de oponerse a ella y transformarla.

En consecuencia, la Colaboración en sí misma, podría ser útil o dañina, razón por la que habría que someter sus significados y realizaciones a un examen constante, para asegurarnos de que sus resultados en términos educativos y sociales, sean realmente positivos.

Antúnez (1999), al reflexionar acerca de las barreras y obstáculos que se presentan al trabajo cooperativo, llega a preguntarse por qué resulta tan complejo el desarrollo de un trabajo en equipo entre los docentes, si es que parecen ser tan evidentes sus beneficios y bondades.

En ese sentido, se dedica a analizar un conjunto de factores culturales y de carácter técnico administrativo, que permanecen muy arraigados en las prácticas de varios colectivos de enseñantes, convirtiéndose en obstáculos para la instalación y mantenimiento de una cultura de colaboración en esos equipos de docente.

Entre los factores culturales, identificados por Antúnez, se encuentran las prácticas individualistas que caracterizan a los docentes de esos centros escolares, los cuales funcionan como parcelas aisladas a quienes se les ha denominado reinos de taifas bajo la denominación de insularidad docente o balcanización; o también han sido designadas mediante la metáfora del cartón de huevos. Ambos fenómenos han sido estudiados con anterioridad por Goodlad

(1984) y Little (1986), que como prácticas dificultan la coordinación y las relaciones cooperativas entre los profesores.

Por otra parte, se precisa destacar que las estructuras organizativas rígidas y compartamentalizadas en que se organizan los centros para llevar a cabo el desarrollo curricular, obligan a la creación de equipos cerrados compuestos exclusivamente por especialistas de cada una de las áreas curriculares. Esto trae como consecuencia, el aislamiento de los docentes en parcelas que fragmentan no sólo el conocimiento, sino el tejido social de la escuela, impidiendo la construcción de una visión y un accionar conjunto del cuerpo docente.

Es así como, los reglamentos internos y los procedimientos y funciones preestablecidas, y este tipo de estructura formal, puede llegar a convertirse en factores determinantes que impidan el trabajo en equipo que se aspira lograr.

Un obstáculo que en forma reiterada se señala como un impedimento para lograr el fortalecimiento de una cultura de la colaboración en los centros, se refiere a la imposibilidad de disponer de tiempo suficiente para desarrollar prácticas cooperativas entre los docentes. Tradicionalmente se ha circunscrito la labor del docente, a un trabajo individual en el aula y a aquellas tareas de preparación, coordinación, evaluación y revisión del trabajo académico. Esta va creando una situación de aislamiento y distanciamiento entre los docentes, lo cual se quiere justificar argumentando que tal aislamiento es inevitable, por ser propio de la naturaleza del rol de los maestros. Incluso, en muchas ocasiones, la remuneración recibida por éstos, tan sólo contempla el tiempo que dedican a impartir sus clases, sin prever ni remunerar las tareas de coordinación o de trabajo colaborativo; que ellos realizan. Esto trae como consecuencia, sin lugar a dudas, la pérdida del entusiasmo y compromiso de los maestros para implicarse en la consecución de una cultura de tipo colegial.

Por otra parte, el tamaño del equipo de docentes, donde funcionan con una excesiva departamentalización, se convierte en un factor que dificulta un estilo de relación y comunicación, propicios para incentivar un clima positivo de colaboración.

Por igual, debido a que el número de horas requeridos para la docencia directa es excesivo; y que se precisaría de períodos de tiempo suficientes para la reflexión en equipo de la propia práctica entre los maestros; para la planificación en común y para el desarrollo de prácticas cooperativas en el aula y en la investigación; estos aspectos se perciben como factores limitantes, para la consecución de una cultura colaborativa. (Imbernón, 1997)

A propósito del análisis que realiza Antúnez, un aspecto que entendemos clave en esta discusión, es el que se refiere al tipo de paradigma en que se sustenta la formación inicial del profesorado, ya que según sus planteamientos, el tipo de cultura en que se les forma, es más bien de corte individualista y no estaría orientado al desarrollo de un tipo de competencias que les prepare para la colaboración y el trabajo en equipo. De ahí, que los propios sistemas de capacitación, selección y acceso a los programas de formación docente y de directivos, no parecen favorecer la formación de conductas colaborativas en los futuros maestros, ya que no se les modelan hábitos y métodos de trabajo que orienten su quehacer profesional, hacia esa dirección.

Autores como Ball, 1989, Hoyle, 1986 y Woods, 1987 (en Armengol 2001), han puesto de relieve otros aspectos, en que la cultura de la colaboración presenta ciertas debilidades ocasionadas por factores que provienen, tanto del exterior del centro, como de su propio interior. En lo que respecta a los factores exógenos, se refieren a los escasos márgenes de libertad e independencia de que dispone real y efectivamente la escuela, con relación a un contexto determinando, ya que les asignan e imponen desde fuera objetivos y pautas, que obedecen a intereses y políticas previamente definidas.

Desde esta perspectiva, se considera que la escuela es en sí misma un escenario social complejo, donde se expresan diversas luchas de poder y que por lo tanto ésta no escapa del entramado de posturas éticas, ideológicas y políticas que representan a los diferentes agentes y actores sociales que inciden en ella.

Un aspecto que resulta muy interesante es el que plantea Muñoz Román (1989:167, Armengol, 2001, P.148) en el sentido de que el principal peligro de una cultura colaborativa sería el de proveer de tanta importancia a la propia cultura de la institución, que ésta se cerrara al exterior y coaccionara interiormente a los miembros de la organización. Sugiere, por tanto, fomentar la comunidad de ideales y valores, respetando la libertad individual. De lo contrario, tal como afirman Coronel y otros (1994:119, Armengol, 2001), podríamos estar presenciando una forma de dominación que manipula y ejerce control sobre la organización.

Campbell y Southworth (1990), por su parte reflexionan críticamente acerca del uso y el abuso del término colaboración y argumentan que aquellos que son portadores de la Colegialidad, lo hacen sobre bases prescriptivas, más que descriptivas.

Consideran que hay escasez de trabajos empíricos sobre el tema y que las definiciones utilizadas son poco consistentes destacando que la acepción del término varía entre diferentes escuelas y colegios. Según su parecer, quienes prescriben la Colegialidad tienden a enfatizar más sus aparentes ventajas, que los posibles obstáculos que conlleva su implantación.

Según su opinión, se precisa de un profundo análisis de los conceptos relacionados con la Colegialidad, ya que la misma es recomendada más bien por aquellos que están fuera de las escuelas. No obstante, entendemos al igual que Tilve y Malvar (1999) que una cultura en base al diálogo profesoral, la reflexión colectiva, la apertura, la aceptación y la flexibilidad, se va construyendo en forma paulatina y progresivamente, lo que constituye a su vez, un desafío para los docentes que desarrollan su actividad profesional en centros de trabajo que impulsan procesos de cambio de esta naturaleza.

González, (2007), citando los trabajos realizados por Smyle (1994) y Fullan (1991, 1994, 1995), argumenta que un cambio en las estructuras de trabajo colegial, no necesariamente conlleva un cambio inmediato en las prácticas curriculares de los profesores. Según su punto de vista, las propuestas de cambio, deberán asumirse, no tan sólo porque se rediseñe la organización y se asignen nuevas funciones y responsabilidades a sus miembros, sino en la medida en que se vayan transformando las culturas organizativas. Por consiguiente, se requieren no sólo cambios formales en las estructuras, sino más bien en la cultura de las organizaciones. En igual sentido, se expresa Bolívar Botía (2000) quien afirma que las relaciones colegiales en sí mismas no provocan la mejora de la educación, sino que dependen más del compromiso, las habilidades y conocimiento requerido por los profesores para aprender unos de otros. Por tanto, exhorta a cuidarnos de la tentación de magnificar toda estrategia tendente a promover como núcleo la mejora y el desarrollo de las relaciones del profesorado, pues lograr mayores niveles de colaboración entre éstos, podría llegar a convertirse en un fin en sí mismo, sin considerarlo más bien, como un medio al servicio de la finalidad básica de la institución escolar.

Un punto de vista interesante es expresado por Moreno Olivos (2006) al advertir, que llevadas al extremo, la Colegialidad y la Colaboración, sufren el riesgo de convertirse en pensamiento gregario. Es decir, en conductas promotoras de conformidad y de supresión de las discrepancias individuales; lo que generaría falta de criticidad hacia el grupo y una aceptación irreflexiva de las propuestas de solución que se planteen.

Argumenta Moreno, que las personas pueden colaborar entre sí para hacer algo positivo, pero también para hacer algo negativo; es por ello que recomienda permanecer atentos a cualquier señal que indique que se podría sucumbir ante la conformidad excesiva y ante cualquier manifestación de pensamiento Gregario (Moreno Olivo, 2006 P.108).

## 1.5 Individualidad Versus Colaboración

Otro aspecto muy debatido en el contexto de la discusión en torno a las posibles ventajas y puntos críticos que se le atribuyen a la cultura de la Colaboración y la Colegialidad, es el referido al Individualismo.

De acuerdo a algunos planteamientos, el individualismo y el aislamiento, aunque presentan formas, matices y grados diferentes, suelen entenderse como impedimentos o barreras para alcanzar objetivos comunes, al desarrollo profesional y la innovación, en tanto, la mejora educativa, el cambio y las reformas se ven afectadas por este tipo de prácticas. Siguiendo estas consideraciones, se afirma que es conveniente erradicar la cultura individualista y el aislamiento en que siguen enseñando los docentes, para hacer posible la reforma educativa. (López Hernández, 2007). Linda Darling-Hammond ilustra la situación de aislamiento en la que trabajan los profesores, al recoger la experiencia de uno de ellos, con veinte años de experiencia docente: “He impartido 20,000 clases. He sido evaluado 30 veces; pero nunca he visto enseñar a otro profesor” (Darling-Hammond, 1990, P.40: López Hernández, 2007, P.1065).

Se insiste en que el problema del aislamiento está profundamente enraizado y que con frecuencia; la misma arquitectura escolar lo respalda con sus modelos de organización en aulas separadas, y el horario lo refuerza; la gobernanza lo mantiene y la historia lo justifica. (Fullan y Hargreaves, 1997. P.27).

Así mismo, se ha argumentado que el aula representa para los docentes un santuario por lo que ésta se convierte en un elemento central de la cultura de la enseñanza. Por estas razones, cuando se intenta que los maestros colaboren y trabajen de manera conjunta, se presenta la compleja realidad de que éstos se refugian en la soledad de sus aulas de clases.

Habría que indicar, sin embargo, que el individualismo también presenta su lado positivo, en el sentido de que propicia la capacidad de pensar y de trabajar con

independencia, lo cual para Fullan y Hargreaves, es esencial para desarrollar cualquier proyecto educativo. De ahí, que Moreno (2006), considere que el respeto sano por los enfoques individuales, es una fuente de renovación para las organizaciones orientadas hacia la investigación. La idea central es que si el aislamiento es malo, la preponderancia del grupo, podría ser peor; por lo que el mensaje sería, que ambos polos- individualismo y colegialidad – merecen el mismo respeto (Moreno, 2006, PP. 109-110).

Desde el punto de vista del autor, la prioridad podría ser también considerada como una expresión de adaptación y oposición de parte de los docentes, ante los intentos de oprimirlos y de controlar su trabajo, permitiéndoles contrarrestar de alguna manera el poder de la hegemonía que se ejerce sobre ellas, por parte de grupos dominantes en la sociedad, tal como lo plantea (Apple, 1996. P.39).

Se considera que escuchar la voz interna, ejecutar la reflexión personal y la capacidad de estar a solas de los docentes, son competencias cruciales en una situación donde éstos se ven enfrentados a las fuerzas constantes de cambio, donde la soledad se convierte en una estrategia importante para hacer frente a estos procesos acelerados de cambio.

Desde la perspectiva de Moreno, modos de trabajar nuevos y distintos deben convertirse en una parte integrante de las organizaciones postmodernas, como una forma de enfrentar las dinámicas de cambio. Sostiene que la creación de estructuras flexibles y equipos con distintos grados de libertad para asumir riesgos y aprender de situaciones abiertas, son esenciales para el futuro (Moreno, 2006, P.110).

Por su parte, tratando de valorar aquellos aspectos que se consideran positivos del individualismo, Bolívar considera que actualmente estamos en un momento de re conceptualización de la Colaboración y la Colegialidad, donde se afirma que no todo individualismo es criticable y que no será posible alcanzar culturas cooperativas fuertes, sin un desarrollo individual también fuerte. Desde este enfoque, la cultura de la colaboración

tendría que contar con las posibilidades que aporta la individualidad, en tanto, que las visiones individuales y personales, representan una fuente de renovación para los grupos y los centros de enseñanza.

Así mismo, Fullan y Hargreaves insisten en que no conviene confundir individualidad con individualismo, ya que el artesano independiente, como lo llamó Habermas es deseable en el ejercicio de la profesionalidad y en las relaciones profesionales.

En igual sentido, para Westheimer (1999), la comunidad profesional puede definirse también en términos de derechos y responsabilidades individuales, dotando de un sentido de comunidad su trabajo, aun cuando éste se realice de manera aislada y existan pocas posibilidades de trabajar conjuntamente en cada clase (Segovia, 2001, P.62).

Es preciso destacar, que en un estudio de particular relevancia realizado por Lortie (1975), con el profesorado de Dade County, cuando se le preguntó a los docentes en que invertirían 10 horas extras adicionales a la semana si se les concedieran; arrojó que el 91% de los casi 6,000 maestros consultados eligió actividades relacionadas con la clase; y por igual, un 91% de las preferencias de los docentes eran opciones individualistas, en las que todas las tareas que se supone habrían de realizar los maestros, las llevarían a cabo solos normalmente. De igual manera, una década más tarde, los trabajos de Goodland (1984), arrojan resultados bastantes similares (Fullan, 2002).

Por su parte, Imbernón (1997), enfatiza que no debe caerse en un cierto maniqueísmo, al considerar que el aislamiento es malo y la Colaboración siempre es buena, cuando se analizan los contextos en que se lleva a cabo la formación del profesorado. Atribuye el aislamiento en que muchas veces se refugian los docentes, a una forma de protegerse del medio, para poder así realizar las tareas propuestas y de optimizar sus energías y el tiempo de que disponen. Afirma por tanto, que un docente puede aislarse en un momento determinado, sin que ello signifique que no posea una mentalidad colaborativa. (P.107).



Es necesario subrayar que Hargreaves (1993) ya había advertido acerca de la necesidad de reinterpretar el individualismo para que no se confundiese con individualidad, entendida ésta, como el ejercicio de una autonomía profesional, propiciadora de un enriquecimiento mutuo en los trabajos conjuntos.

Se destaca que una acción profesional se caracteriza por el juicio independiente, el ejercicio de la discreción personal y la capacidad para tomar iniciativas y desarrollar la creatividad. Por tanto, una práctica colaborativa no debiera impedir dicha independencia e iniciativa (Bolívar 2000).

En consecuencia, bajo este argumento el peligro actual no estaría representado tanto por el individualismo, sino por la posible pérdida de la individualidad, sin la cual no sería posible una cooperación productiva. Se enfatiza en aquellas tareas de los docentes, que como las del artista, son estrictamente individuales, rescatando así, el modelo del artesano independiente de Habermas (1993), en las relaciones profesionales.

Se hace evidente, por tanto, cómo en los últimos años ha empezado a replantearse en qué medida la individualidad sigue siendo necesaria y qué habría que hacer para conjugar ambas dimensiones, en procura de potenciar sus beneficios en favor de la mejora educativa.

## **1.6 La Colegialidad en el Contexto de la Educación Secundaria**

Como se ha visto hasta aquí, la práctica educativa de los docentes se encuentra afectada por una arraigada cultura del individualismo, lo que influye a su vez en la distribución de los espacios, en el uso del tiempo y en el desarrollo curricular.

Los procesos de balcanización en los centros educativos (Hargreaves) parecen afectar no sólo las relaciones entre sus miembros, sino que incide en los propios resultados del desempeño académico de los estudiantes.

Con anterioridad habíamos hecho referencia a cómo Hargreaves (1996), habría analizado un tipo de colaboración que divide y separa a los profesores, quienes se organizan

en subgrupos aislados y suelen enfrentarse en el propio centro escolar. A esta modalidad de cultura del profesorado le denominó balcanizada.

Este tipo de organización de los docentes se presenta con bastante frecuencia en la Educación Secundaria, donde los profesores se asocian con sus compañeros en distintos departamentos según las asignaturas que imparten, siguiendo criterios de tipo disciplinar.

No obstante, el propio Hargreaves aclara que la balcanización no consiste en la simple asociación de la persona en subgrupos pequeños, sino que para alcanzar tal denominación, estos grupos deben cumplir con ciertas características adicionales y criterios específicos. (Hargreaves, 1996, PP.276-278).

El primero de ellos, es denominado permeabilidad reducida y significa que los docentes pertenecen de forma exclusiva a un único grupo, donde se desarrolla su aprendizaje profesional. Por esta razón, lo que los profesores llegan a saber, pensar y creer, es distinto a lo que saben o creen los docentes de otro departamento, área o división. Un segundo criterio, está relacionado con la permanencia duradera de las personas que componen los grupos en el tiempo, llegando a considerarse no como docentes en general, sino como profesores de un área en particular, de un ciclo o de un nivel de enseñanza determinado.

Es decir, se produce una identificación personal de los docentes con las materias que imparten o con el nivel de enseñanza en que laboran, por lo que se perciben a sí mismos como profesores de una determinada área de especialización o como un profesor de secundaria o bachillerato, más que como un docente en general. El sentido de pertenencia a estos subgrupos, confiere a los profesores de una identidad concreta, asociada a esas subcomunidades, por lo que su quehacer se sustenta en una serie de supuestos que son los que orientan su proceder con respecto al tipo de estrategias y métodos de enseñanza utilizan y cuales formas de evaluación o criterios de agrupación que emplean. La adhesión a estos

subgrupos, imponen a los docentes un tipo de prácticas que se convierten en tradiciones y que propician el alejamiento de algunos subgrupos entre si y su exclusión de otros.

Un último criterio que caracterizaría a las culturas balcanizadas desde la perspectiva de Hargreaves, es el carácter político que éstas poseen, en tanto, son promotoras de intereses personales, ya que a los docentes de algunas asignaturas determinadas se les conceden más prerrogativas que a otros, y en otros casos, los progresos en la carrera profesional de los docentes, parece depender de su vinculación con los subgrupos a que pertenecen. Por tanto, las dinámicas de poder que estarían presentes en estas culturas balcanizadas, se consideran fundamentales en el comportamiento de los maestros en cuanto a su vida en comunidad (Hargreaves, 1996, PP237-238).

Por su parte, Gather (2004) comenta que dentro de cada institución los docentes se relacionan de forma más estrecha con algunos colegas que con otros y que no llegan a sentirse como parte del conjunto del cuerpo docente. Indica que las escuelas de este tipo cuentan con una estructura fragmentada, organizada en grupos separados, los cuales funcionan como feudos y gozan de una gran autonomía. En ese contexto, se llega a producir un apego de los individuos hacen el subgrupo con el que se siente más próximo, por lo que las concepciones sobre el aprendizaje, los estilos de enseñanza, y el desarrollo curricular y la aplicación del plan de estudios, es muy diversa, en función de la influencia de estos subgrupos.

De acuerdo a Gather, la fragmentación tiene su origen en las diferencias de prioridades que se conceden a un tipo determinado de conocimiento o de concepciones pedagógicas; y sobre todo, a la división del plan de estudios en disciplinas, por lo que en algunas instituciones escolares secundarias hay una mayor vinculación entre los docentes que imparten una misma asignatura, aunque pertenezcan a clases diferentes, que entre aquellos docentes que comparten los mismos alumnos, pero que imparten otras asignaturas distintas.

En ese sentido, Santos (2001) afirma que el individualismo en que se sustenta la profesión docente, está determinado por una configuración del espacio, lo que dificulta el trabajo cooperativo y la reflexión compartida. De ahí, que la estructura del trabajo en los centros, basada en la fragmentación de los saberes y en la fragmentación de los espacios y tiempos, contribuye a crear una visión individualista de los aprendizajes. En cambio, en las innovaciones colegiadas, requiere de tiempos suficientes para desarrollar el diálogo y para la creación una actitud de escucha y apertura que logre generar una visión conjunta de la realidad escolar. Ello contribuiría a tomar decisiones que favorezcan los objetivos educacionales, a partir de una mirada colectiva, construida de manera conjunta y cooperativa.

Como se aprecia, Santos (2001), coincide con los planteamientos de Hargreaves (1996), en el sentido de que la práctica educativa está afectada por un profundo individualismo que se asienta en los tiempos, en los espacios y en el desarrollo del currículo (Santos, 1999). En su opinión, es frecuente que los espacios se estructuren en función del poder, que los tiempos se distribuyan en forma jerarquizada y que los mismos se establezcan desde una concepción autoritaria (Santos, 1999, P.5).

De acuerdo al autor la mejora de la calidad de la enseñanza exige de unas determinadas condiciones organizativas que posibiliten la transformación de la práctica. Entiende que es necesario que se modifiquen los contextos organizativos para que se produzcan mejoras que puedan ser significativas. Esas condiciones se relacionan en gran medida, con la configuración, estructuración y utilización de los espacios para que los centros puedan convertirse en unidades de diseño, planificación e intervención educativa (Santos Guevara, 1990). Considera que desde una dimensión colegiada se posibilita el diálogo y la participación, y el cambio puede ser más efectivo y enriquecedor.

López (2007), por igual, sostiene que la balcanización está directamente relacionada con la división en ciclos y con la organización departamental que funciona en los centros de

secundaria, lo que contribuye a separar a los docentes y a crear grupos aislados. Esta separación, opina, parece estar relacionada con la propia estructura disciplinar del currículo lo cual propicia la creación de los departamentos didácticos.

De esta forma, los docentes se van segregando en espacios sociales cerrados, perdiendo la visión del conjunto del proyecto educativo. Para la autora, se trata de subculturas particulares que se conforman por el proceso de socialización que se produce al interior de estos departamentos, imponiendo límites entre los especialistas y que contribuyen a la aparición de barreras entre los docentes. Según su parecer, esta situación acarrea consecuencias negativas para el desarrollo de la enseñanza y la mejora de los centros, ya que produce incomunicación, genera rupturas y dificulta la construcción de una visión general de los problemas y del establecimiento de unas finalidades que sean comunes al conjunto de la organización.

Lorente (2006), a su vez, en un interesante trabajo dedicado a analizar la cultura docente y la organización escolar en los institutos de secundaria, comparte los hallazgos de una investigación que llevó a cabo en Zaragoza, entre los años 2002 y 2004.

Refiere que el signo de identidad de los docentes de la escuela secundaria lo constituyen los Departamentos Didácticos, ya que son el punto de referencia para las distintas especialidades curriculares que éstos enseñan, en la medida en que la planificación y el desarrollo curricular son una responsabilidad de los Departamentos.

González y Santana (1999, citados por Lorente, 2006), consideran que los departamentos didácticos de secundaria representan en gran medida, las personas y sus relaciones profesionales micro políticas, así como, los principios, las creencias y los supuestos, no siempre homogéneas, sobre los que se piensan y acomodan las tareas educativas en estos centros.

Seguendo a Goodson (2000), Lorente manifiesta que este tipo de subculturas muestran una variedad de tradiciones que ponen a los docentes en contacto con visiones diferentes, sobre las jerarquías existentes entre ellas y sus contenidos; con el rol que ha de jugar el profesor y acerca de su orientación pedagógica que habrá de adoptar. (Lorente, 2006, P.9).

Es así, como los departamentos reproducen la cultura profesional de secundaria, al tiempo que desarrollan culturas departamentales (Hanny y Ross, citados por González, 2004). Por tanto, cada disciplina genera subculturas distintivas que influyen en las comunidades de profesores y en la propia cultura profesional que ellos van creando.

A partir del análisis de los datos empíricos arrojados por la investigación llevada a cabo por Lorente, se infiere, que en las instituciones secundarias habría una cultura dominante, en tanto los valores básicos sean compartidos por la mayoría de las culturas de grupos existentes (padres, profesores, alumnos) y por las subculturas al interior del propio profesorado de secundaria, tomando como referencia la procedencia de éstos (por ejemplo, profesores que imparten letras, ciencias...). En todo caso, es evidente como en los centros que participaron en la investigación, aún persiste la cultura tradicional de la enseñanza media y de que se mantiene el código profesional distintivo que imprimen los departamentos.

Para Lorente, los límites de la vida departamental ponen de manifiesto la persistencia de la cultura profesional del individualismo y la resistencia al cambio. Esto queda demostrado en el caso del estudio llevado a cabo en las escuelas de Zaragoza, donde los rasgos de la cultura departamental siguen muy arraigados en los valores y en las prácticas de los docentes de los centros estudiados. Esto parece demostrar, según Lorente, que el departamento como estructura sigue siendo insustituible y que refuerza los elementos de la cultura organizativa de los profesores de secundaria, variable que habría que tomar en cuenta

para el futuro, cuando se intente promover procesos de cambio educativo en los centros pertenecientes de este nivel de enseñanza.

En las conclusiones derivadas del citado estudio, el autor afirma que los datos revelan que persiste una cultura profesional de tipo individualista, la cual es abiertamente deseada por los profesores, aunque valora que el trabajo colaborativo no es incompatible con la creatividad de cada profesor en sus aulas. No obstante, los docentes justifican su apego a las prácticas individualistas, con argumentos asociados a la libertad de cátedras y la autonomía profesional.

De esta manera, para la mayoría de los docentes consultados, el departamento es un lugar importante de coordinación, de concurrencia profesional y personal; el cual funge como un banco de recursos didácticos y como espacio de formación para los nuevos profesores.

A partir de esta realidad, Lorente señala que se hace necesaria una mayor alteración cultural de los propios departamentos, para fomentar la colaboración e incidir en la construcción de metas comunes, que logren impulsar la mejora educativa en la escuela secundaria. (Lorente, 2006, P.12).

En ese mismo sentido, González (2007), afirma que una de las vías alternativas para contrarrestar los efectos no siempre positivos de la departamentalización, sería la modificación de las estructuras para la realización del trabajo docente, en particular, la constitución de equipos de profesores que siga formato de un modelo de coordinación de tipo horizontal.

Para sustentar su punto de vista, González hace referencia a una gama de experiencias y reflexiones que argumentan la necesidad de utilizar un enfoque de coordinación de la docencia a través de equipos, más que a través de departamentos (Martínez Bonafé, 1991) Guerola y Fuster, 1994; Fernández 1996; Tirado, 1996).

Indica, que en el marco de la denominada reestructuración escolar, son muchos los aportes que se han presentado abogando por una reestructuración orientada en torno a equipos de profesores (Legters, 1999; Jackson y Davis, 2000; Speaker, 2003). Estos trabajos han incidido en la adopción de otras modalidades de enseñanza, centradas en el concepto de equipo más que en la de Departamento, ya que según su parecer posibilitan la colaboración entre los docentes y el cultivo de relaciones más estrechas entre éstos y sus alumnos (La Point et al, 1996; Jackson y Davis, 2000; Oxley, Cotton, 2001)).

González (2007), reafirma que con estructuras departamentalizadas, el conocimiento y el trabajo se compartimentalizan, y las decisiones sobre el currículum y la enseñanza tienden a ser tomadas sobre una la base de intereses departamentales, más que sobre una comprensión equilibrada de las necesidades educativas de los alumnos y del centro escolar (Ball y Lacey, 1995; Siskin, 1994; Talbert, 1995; Hargreaves, 1996, en González, 2007, P.5).

Para la autora, estas circunstancias parecen constituir una barrera para el desarrollo de un proyecto educativo orientado a promover aprendizajes significativos y relevantes para los alumnos.

Desde su perspectiva, las estructuras departamentales no sólo condicionan las relaciones profesionales entre docentes, sino que repercuten en sus relaciones con los alumnos, en el sentido de que la atención individual a los adolescentes se hace más difícil, por razones de la carga laboral que llevan los profesores lo que les impide un mayor contacto y más directo con los alumnos; la propia organización del currículo y del profesorado, obliga a que los alumnos tengan que rotar entre varios docentes en un mismo día, impidiendo un contacto duradero y profundo entre los alumnos y sus profesores, además, de que los docentes de secundaria tienden a adoptar una orientación de mayor contacto hacia las asignaturas que imparten, que hacia los propios alumnos, por lo que su interés fundamental reside en cubrir los contenidos de su asignatura y al logro de altos niveles de desempeño por



parte de los estudiantes. (Marc Partland, 1990; Lee Brick y Smith 1993; Rossi y Montgomery 1994; La Point et al, 1996; Madhere y Mac Iver, 1996; Legters, 1999; Lee y Burkan, 2000, Pate, 2004,

Estos señalamientos que nos advierten acerca de los puntos débiles que representa una organización del profesorado sustentada por departamentos, tanto para el ámbito curricular, como para el relacional, parecen obligarnos a explorar otras vías alternativas para el desarrollo del trabajo y la coordinación docentes.

Raywid (1997-98, P. 37, citado en González, 2007, P.7), entiende que el modo en que se estructuraron los centros escolares de secundaria, afecta el desempeño de los alumnos y sus tasas de permanencia y abandono escolar. La organización del Centro, para este autor, constituye una de las razones que explican por qué muchos adolescentes tienen más éxitos en contextos personalizados, no departamentalizados, como son los de la educación primaria, que en la educación secundaria, cuya organización induce a una fragmentación en las relaciones entre alumnos y profesores.

De ahí que González (2007), haga referencia a contextos educativos donde se han adoptado formas distintas a las de los departamentos, fundamentadas bajo el concepto de equipos de profesores, con el interés de contrarrestar el ambiente despersonalizados y el tipo experiencia curricular fragmentada que viven muchos estudiantes en durante su paso por la escuela secundaria. También, comenta experiencias que han adoptado formas semi-departamentalizadas (Rosi y Montgomery, 1994; Madhere y Mac Iver, 1996).

Con el propósito de lograr una oferta curricular más coordinada y un clima más cercano al alumnado, la autora comenta que se han experimentado diversas modalidades organizativas, que modifican las normas actuales (Houses; Mini-Schools; Schooles-within-Schools; Academies: grupos interdisciplinarios y multidisciplinarios, en Lee y Smith, 1995; Raywird, 1996; Letgers 1999; Johnson, 2003; citados en González, 2007., PP. 7-8) Con ello

se permitiría desarrollar un trabajo colaborativo en un ambiente más personalizado, así como, un trabajo más coordinado con las familias.

En este sentido, Powder (1999), considera que insistir en equipos de trabajo, supone organizar el trabajo en torno a los alumnos, más que en torno a las disciplinas y los departamentos, con el consiguiente resultado benéfico que ello representa para el aprendizaje y el desempeño de los alumnos, en las escuelas secundarias.

Por igual, Martínez Bonafé (1991), reflexiona acerca de la necesidad de trabajar por una formación integral que no tan sólo sea una suma de conceptos provenientes de distintas disciplinas, sino que fomente la participación, la integración y los valores democráticos (González 2007, P.10).

No obstante, retomando los aportes de Fullan, Elmore y Bolívar, entre otros, se hace necesario enfatizar que las propuestas de cambio no serán efectivas únicamente porque logren cambiar las estructuras y puedan rediseñarse las organizaciones, sino que se precisa de producir cambios en las culturas mismas de las instituciones educativas.

Por consiguiente, instalar por vía administrativa, equipos de docentes, por más ventajas que esto pueda suponer, no es una garantía de que éstos logren satisfacer las necesidades por las cuales se establecen; ya que éstos no representan un fin en sí mismos, sino que se requeriría conferirle de contenidos y desarrollar a través de ellos, procesos de trabajo que incidan en un cambio de tipo cultural al interior de los establecimientos educativos.

A la luz de estas reflexiones, se evidencia la necesidad de profundizar en la búsqueda de alternativas que permitan promover cambios no sólo de naturaleza estructural y curricular en los centros de secundaria, sino de carácter cultural y relacional, que permita potenciar la diversidad de aportes de cada uno de los agentes sociales que allí participan, orientados al servicio de una finalidad educativa común.

**Cultura y Clima de colegialidad en  
centros educativos: Aportaciones para  
su análisis**

**Capítulo 2**



## **CAPÍTULO II. Cultura y Clima de Colegialidad en Centros Educativos:**

### **Aportaciones Para su Análisis**

La generación de culturas y clima organizativo colegiado en los centros educativos, es una de las principales variables que inciden en la mejora escolar eficaz de un centro educativo y también, una de las cuestiones que tiene una influencia clave en la generación de los procesos de aprendizaje organizacional en las escuelas (Gairín, 2000; Bolívar, 2000<sup>a</sup>).

En esta línea, el presente capítulo aborda, en un primer apartado, la comprensión de la cultura de la colegialidad/colaboración desde la perspectiva de los movimientos de gestión del cambio en los centros educativos; en un segundo apartado, nos centraremos en una revisión de los distintos tipos de culturas que pueden aparecer en las organizaciones escolares y los aspectos más característicos que las definen en cada uno de los ámbito organizativos de las comunidades educativas y; en un tercer apartado, presentaremos, en líneas generales, el abordaje el clima escolar desde una perspectiva de la colegialidad, indicando los elementos que son clave para su análisis.

## **2.1 Cultura de Colegialidad/Colaboración en la Gestión de la Calidad en Centros Educativos: Aportaciones Desde los Enfoques de la Gestión del Cambio en Organizaciones Escolares**

En la literatura sobre el aprendizaje organizacional de los centros educativos (Bolívar, 2000b, Gairín, 2000), se puede constatar que el desarrollo de una cultura colaborativa y colegiada en el profesorado es una de las variables que inciden directamente en la gestión del cambio en las organizaciones escolares.

En este sentido, las aportaciones de MacGilchrist y sus colaboradores (1997 – citado por Marcelo y Estebarranz, 1999, p. 53), indican que la mejora de la escuela como organización de aprendizaje se manifiesta en la *“voluntad y en la consciencia del conjunto de los profesionales que trabajan en el centro de tener la necesidad de aprender y participar en programas de desarrollo profesional”*. Por ello, consideran estos autores, que cuando una organización pone a funcionar sus capacidades con inteligencia, una de las manifestaciones de cambio se observa cuando pone en funcionamiento, entre otras inteligencias, la *inteligencia colegial, entendida como:*

*“la capacidad del profesorado, principalmente, para trabajar juntos para mejorar juntos su práctica en la clase. Es la comprensión de que los profesores necesitan apoyo continuo y variado. Entienden que los individuos, y los profesores como tales, pueden marcar diferencias, pero el “todo es más que la suma de las partes”, y la mejora de la escuela está ligada al aprendizaje de los profesores que son los principales agentes de cambio”* (MacGilchrist y sus colaboradores, 1997 - citado por Marcelo y Estebarranz, 1999, P. 56).

Desde esta perspectiva, la colegialidad, adoptando la forma de la visión y objetivos compartidos que deberían tener los equipos docentes para mejorar continuamente su desarrollo profesional y por ende, incidir significativamente en la mejora de la Escuela como comunidad de aprendizaje, se constituye en un puente vital entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo profesional de los profesores, tal y como se indica en otros estudios (Moreno, 2006). La colegialidad y la colaboración son dos elementos característicos que acompañan a los equipos docentes de las escuelas especialmente eficaces, de las escuelas que forman parte de la mejora escolar y más aún, de aquellos centros educativos que se constituyen en organizaciones que aprenden, en “comunidades de aprendizaje”(Bolívar, 2000b; Moreno 2006; Gairín, 2000b). A continuación, recogemos, a modo de síntesis, los elementos que cada uno de los principales movimientos de gestión del cambio en los centros educativos ha matizado respecto al desarrollo de una cultura colegiada en la gestión de las organizaciones escolares.

A) **Escuelas Eficaces.** Desde el movimiento de las *Escuelas Eficaces*, cabe destacar lo señalado Levine y Lezotte (1990), en su modelo sobre *los cinco factores que definen a las escuelas “especialmente eficaces”*. Para estos autores, en los centros educativos eficaces, el clima y la cultura escolar productiva está definida por:

- Entorno ordenado
- Compromiso del profesorado con una misión compartida y claramente expresada, centrada en la consecución del objetivo.
- Orientados hacia la resolución de problemas.
- Cohesión, colaboración, consenso, comunicación y trabajo en equipo del profesorado.
- Participación del profesorado en la toma de decisiones.
- Reconocimiento, en toda la escuela, de logros positivos.

Nótese, que el modelo presentado anteriormente, otorga un especial énfasis en la cohesión, colaboración, consenso y trabajo en equipo de los profesores como elemento de gestión del cambio en las escuelas. En esta misma línea, Simmons (1995), señala como segundo elemento de las escuelas eficaces dentro de su modelo, el cual define once factores de eficacia escolar; la visión y metas compartidas que deben existir en los centros educativos por parte del equipo docente. Esta visión y metas compartidas, según este autor, se manifiestan en: *unidad de propósito, consistencia de la práctica, colegialidad y colaboración.*

B) **Mejora Escolar.** Por su parte, *el movimiento de la Mejora Escolar*, desde su misma definición, entiende que la gestión de la calidad como proceso en los centros educativos, conlleva el elemento del trabajo en conjunto de toda la comunidad educativa en la gestión y la transformación escolar (Cabrera, 2007).

Dentro de este movimiento uno de los factores que define a las escuelas que mejoran continuamente y que caracterizan sus capacidades para aprender y provocar cambios en su estructura es el hecho de que exista una cultura escolar profesional basada en la “comunicación, la toma de decisiones compartidas y la capacidad del profesorado para poder comentar conflictos de intereses y fomentar buenas relaciones profesionales entre el cuerpo docente” (Hopkins & Lagerweij, 1997, p. 85).

La promoción y consecución de una cultura colegiada y colaborativa como factor de calidad en los centros educativos, es uno de los principales énfasis que pone el enfoque del aprendizaje organizacional en los centros educativos y su manifestación más concreta ocurre dentro de lo que se ha llamado la Escuela como Comunidad de Aprendizaje.



C) **El modelo de los centros educativos como comunidades profesionales de aprendizaje**, contribuye a superar lo que se ha denominado la colegialidad artificial (Hargreaves, 1996), en la medida en que, desde esta perspectiva, se pueden constituir equipos de profesionales docentes que compartan una común comprensión (social, ética y profesional) acerca de los objetivos de su trabajo, y puedan establecer una densa red de colaboración informal no regulada formalmente (Bolívar, 2000a).

Este enfoque teórico/práctico de concebir a los centros educativos, sienta sus cimientos en que estas instituciones educativas, formen una cultura que “resquebraje la cultura del individualismo” y promueva la colegialidad y el sentido del trabajo en equipo, como uno de los prerrequisitos esenciales para gestionar y asegurar el cambio educativo.

El planteamiento anterior, apuesta por un cambio en la imagen de la escuela como organización burocrática/técnica para pasar a una imagen alternativa del centro educativo como comunidad de colaboración, en las que profesionales comparten valores, metas y responsabilidad en la toma de decisiones y; en la que la propia comunidad se convierte en un medio para el desarrollo profesional de los docentes.

En esta línea, Sergiovanni (1994), citado por Bolívar, 2000b, p.88, sostiene que:

*“La escuela como comunidad es un lugar donde dominen unas relaciones comunitarias que no están basadas en contratos sino en compromisos..., se definen por basarse en valores, sentimientos y creencias que proveen las condiciones necesarias para crear un sentido de nosotros de una colección de ellos..., en lugar de controles externos, las comunidades cuentan con normas, propósitos, valores, socialización profesional, colegialidad e interdependencia natural”.*

Como puede apreciarse en la definición anterior, la *colegialidad y la colaboración*, unido a la autonomía profesional de cada uno, forma parte del desarrollo de una cultura del centro educativo como organización de aprendizaje. Se trata por tanto, de *conjugarse la autonomía profesional* basada en el juicio independiente, el ejercicio de la discreción personal, la iniciativa y la creatividad de cada uno, *con el trabajo en conjunto*, basado en relaciones cooperativas que posibiliten tanto un apoyo mutuo como un aprendizaje de la organización. Esto implica para la comunidad escolar, *desde un enfoque de colegialidad*, la toma de decisiones consensuadas en las que el “poder” es compartido, trabajo en grupo de los profesores, la colaboración e interdependencia y por último, focalizarse en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores (Bolívar, op.cit., p. 111).

Es así, que siguiendo el planteamiento de Bolívar, op.cit., p. 88, podemos decir que *los centros educativos como comunidades de colaboración y cultura colegiada han de manifestar que poseen las siguientes características que se exponen en el cuadro 3:*

Cuadro 3: Los Centros Escolares Como Comunidades de Colegialidad/Colaboración

- La escuela como realidad construida socialmente. Valores compartidos, responsabilidad personal, conducta profesional.
- Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La enseñanza es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas.
- El profesor/a como agente de desarrollo y cambio curricular, reconociendo su autonomía y profesionalidad.
- Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la enseñanza del centro.
- Organización que aprende/desarrolla conjuntamente, promueve la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional. Trabajo en colaboración.

Fuente: Bolívar (2000b, p. 88)

Es decir, que una escuela colaborativa con prácticas de colegialidad docente se va construyendo a sí misma como una comunidad de aprendizaje (Lorenzo, 2011). Se constituyen en un medio para el desarrollo del liderazgo educativo de los profesores en la medida en que:

*“El aprendizaje se vuelve colaborador; para ello, se debe crear un ambiente donde los profesores puedan aprender juntos y crecer de forma continua. Habrá de centrarse en la creación de una cultura de colaboración y desarrollar relaciones colegiadas entre los profesores dirigidas, finalmente, a obtener un impacto positivo en el logro de que a los estudiantes les lleve a un aprendizaje continuo y al éxito académico y personal”* (Molina, 2005, p. 244).

## **2.2 Tipos de Cultura en la Gestión de los Centros Educativos**

En la revisión de la literatura, existe consenso en señalar que el fomento de la colegialidad o la colaboración en las organizaciones escolares requiere crear las condiciones necesarias para que dentro de las organizaciones escolares se impulse una cultura organizacional colaborativa donde el funcionamiento organizativo y el proceder de las personas inviten a participar en el desarrollo profesional y la mejora de la escuela generada desde dentro.

Esta manera de entender las condiciones en las que debería ocurrir la colegialidad pone de manifiesto que es necesario desestructurar las lógicas del individualismo y la fragmentación que ha ido caracterizando la cultura profesional en los centros educativos, la cual, les hace funcionar en una dirección de balcanización y no tanto por intereses de “cuerpo”. Esto influye en visualizar que, es más común, caracterizar la cultura dominante en los centros educativos como individualista y burocratizada (Gairín, 2000).

Partiendo de estas afirmaciones, consideramos que es importante profundizar en qué se entiende por cultura escolar; qué tipo (s) de cultura (s) y sus elementos son las que han sido identificadas en las dinámicas organizacionales de los centros educativos y qué cultura es la coherente con la promoción de la colegialidad en la gestión de los centros educativos.

Álvarez y López, entienden por cultura de centro, “el sistema de valores preferentes, el clima y la satisfacción laboral, la autoimagen institucional, los hábitos y los ritos, así como los rasgos que provienen de su pertenencia a un determinado sistema escolar” (1999, p. 150).

Por su parte, Bolívar (2000), en sus aportaciones sobre cultura escolar y aprendizaje organizativo, entiende que la “cultura organizativa se refiere al conjunto de normas, valores, creencias y asunciones que – fruto de la interacción y negociación entre los miembros – dan lugar al modo de cómo se hacen las cosas en un centro organizativo. Por eso, expresa las formas de vida cotidiana del centro y los modos como los miembros interpretan la realidad, realizan sus acciones y suelen resolver los problemas” (PP.133-134).

Esta última cita, permite ver que la cultura, entendida en su complejidad, abarca una variedad de dimensiones que hablan de las normas, valores y creencias con las que como equipo profesional se puede dar sentido a unas prácticas relacionales y de dinámicas institucionales que según sea el modo de actuar, estarán más identificadas con modos de hacer que fomenten el individualismo o bien, que movilicen hacia una cultura organizacional que promueve la colaboración y la cooperación a partir de una visión compartida de las prácticas y concepciones que guían los significados y modos de hacer, en los contextos de los centros educativos como organizaciones.

### **2.3 La Cultura de la Colegialidad en el Marco de los Tipos de Culturas Escolares: un Medio para el Aprendizaje y la Cohesión Organizacional**

Según plantea Gairín, (2000), se pueden identificar diversidad de tipologías de culturas y subculturas en los centros educativos. De todas estas tipologías, nos identificamos con la línea que ha desarrollado Armengol (1999, pp. 305-306), ya que expone una visión de la realidad de los centros educativos desde el punto de vista organizacional y qué tipo de conductas, normas y principios son los que manifiestan los tipos de culturas que esta autora señala como posibles en los centros educativos.

En esta línea, Armengol, distingue cuatro tipos de cultura en los centros educativos: *cultura individualista*, *cultura fragmentada*, *cultura de la coordinación* y *cultura colaborativa*. Consideramos que es desde la cultura colaborativa, donde se pueden evidenciar y apreciar los elementos, que, desde una perspectiva de colegialidad, definen lo que es una cultura organizacional colegiada en centros educativos.

A continuación, en la tabla 1, se describen los niveles de desarrollo que, en cada ámbito de la estructura organizacional de las escuelas, se consiguen según el tipo de cultura escolar que predomine, tal y como lo sostiene Armengol (op.cit.).

Tabla 1: Tipos de Cultura Escolar

Dimensiones	Tipos de cultura escolar			
	Cultura individualista	Cultura fragmentada	Cultura de la coordinación	Cultura colaborativa
Finalidades/ valores	Falta de valores institucionales comunes y abundancia de actividades individuales. Cada cual actúa según su propio criterio.	Los valores del centro son individuales y de subgrupos. Las personas con planteamientos afines se reúnen en subgrupos.	Valores institucionales aceptados por la mayoría, aunque esta aceptación a veces surge por presiones que reciben los miembros de la institución.	Valores institucionales aceptados y compartidos por prácticamente todos. Las acciones que estos realizan tienen coherencia en estos valores.
Currículum	Los profesores planifican individualmente.	Los profesores llegan a acuerdos sobre temas organizativos puntuales y no se abordan aspectos internos de enseñanza generalizada.	Los profesores forman grupos de trabajo para abordar tareas concretas. La perspectiva es a corto plazo con poca reflexión.	El profesorado reflexiona, planifica, prepara y evalúa conjuntamente todos los aspectos del currículum.
Asignación de tareas	Distribución por materias, niveles, áreas, de acuerdo con los intereses individuales de los profesores.	Hay unas normas implícitas que sirven para asignar a cada profesor a una tarea concreta.	La dirección del centro realiza una prospección y asigna a cada profesor a la tarea que cree que desarrollará mejor según sus capacidades y preferencias personales.	El claustro decide el profesor más idóneo para asumir las diferentes tareas que se han de realizar y se asumen tranquilamente.
Intervención en la dinámica de trabajo	La intervención voluntaria de los miembros en la dinámica del centro es prácticamente nula. Trabajo privado en las aulas. Se comparten pocos espacios y tiempos	Intervención en la dinámica del centro en función del subgrupo de referencia. Cada grupo tiene una manera propia de funcionar y de entender la enseñanza.	Las intervenciones voluntarias del profesorado para alcanzar los objetivos del centro son limitadas. El equipo directivo es quien dirige las propuestas.	Intervención activa y voluntaria de los miembros por conseguir los objetivos fijados por el centro. Se entiende que enseñar es una tarea colectiva de participación.

Interacción entre profesionales	Pasividad general y falta de comunicación. Soledad profesional. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	El centro se encuentra dividido en subgrupos con pocos elementos en común. Baja permeabilidad para establecer interacciones con otros grupos.	Entre los profesores hay interacciones puntuales para la realización de tareas muy concretas.	Hay una interacción positiva asumida colectivamente a través del compromiso de sus miembros. Sentido de comunidad y apoyo mutuo.
Gestión de los directivos	La dirección actúa según su propio plan de trabajo. Normalmente, gestiona con las personas individualmente su aportación a la institución.	La dirección tiene un plan de trabajo conocido por todos y en algunos casos compartido. Se confía en quien hace agradable la convivencia.	Hay propuestas colectivas e individuales. La llave del éxito reside en la preparación de los directivos para asignar los roles a las personas individualmente y como grupo.	La dirección promueve un plan de trabajo colectivo. Las responsabilidades son compartidas y todos se apoyan. La dirección actúa básicamente como coordinador, animador y gestor.
Coordinación pedagógica	La inercia del trabajo regula indirectamente, todas las necesidades de relación. No hay comunicación. Los profesores cuando se reúnen ocasionalmente, evitan hablar sobre cómo enseñar en el aula.	Las reuniones acaban igual que como empiezan, con resultados pobres o contradictorios. Se habla, sobretodo, de los alumnos y del trasfondo familiar; de ellos mismos o de otros compañeros y de las grandes demandas que la sociedad impone a las escuelas.	La coordinación es rígida y formal, regulada por múltiples mecanismos. Los profesores hablan de sus experiencias de enseñanza en el aula. A veces se toman decisiones conjuntas, pero no se acostumbra a hacer su seguimiento.	Hay una coordinación real en las decisiones a través de sistemas variados. Se trabaja en equipo. Los profesores intercambian frecuentemente sus experiencias de enseñanza en el aula a un nivel de detalle que hace que este intercambio sea útil para la práctica.
Innovaciones	No existe la costumbre de impulsar innovaciones.	Las resistencias que provocan las innovaciones son de carácter personal y provienen del miedo a la pérdida del estatus quo. Normalmente, hay pocas iniciativas de cambio.	Hay innovaciones fruto de la iniciativa de algunos grupos, un grupo más activo arrastra a otro menos activo. Los cambios son poco estables.	El intercambio adecuado entre las demandas externas y la realidad interna hace del centro una organización innovadora.
Conflicto	Los profesores no	Los profesores no	Aunque los	Los profesores

	perciben la existencia de problemas y, por lo tanto, no siente la necesidad de resolverlos.	afrontan las discrepancias, lo importante es sobrevivir sin problemas añadidos.	profesores perciben las discrepancias a menudo prefieren no intervenir y esperar a que el tiempo lo solucione.	perciben de forma natural las discrepancias existentes. Introduciendo soluciones que a menudo suponen mejoras.
Formación de los profesores	La formación está ligada a cargos institucionales o a nuevas situaciones. Se entiende como un interés personal para promocionarse.	Hay una formación personal pero el aprendizaje conseguido individualmente no se transfiere al colectivo como grupo.	La formación colectiva se considera conveniente. Hay propuestas de formación ligadas a necesidades concretas de la institución.	El aprendizaje profesional es compartido. La formación está basada en las necesidades de la institución. Se piensa como formación de grupo.
Clima	El profesorado se pasa el día protestando sobre su trabajo. Solo se desea marchar lo más rápidamente posible.	Hay una actitud de indiferencia hacia los problemas de los demás y del centro, aunque se mantiene una cordialidad formal.	Los profesores adoptan una actitud positiva con su grupo. Aunque, puede haber tensiones latentes y explícitas entre los diferentes grupos.	Los profesores adoptan una actitud positiva y una alta motivación que incide en el nivel de calidad de la organización.

Fuente: Armengol (1999)

Como puede apreciarse en la tabla 1, los centros educativos según el tipo de cultura que posean, podrían situarse en relación a los extremos, es decir, bien propiciando una cultura individualista o bien, una cultura de la colaboración que les permita desarrollarse como organizaciones que funcionan como comunidades de aprendizaje.

Este último planteamiento, nos puede conducir a entender que, según el esquema anterior, una cultura colaborativa/colegiada propicia en las comunidades educativas el desarrollo de una cultura organizacional que estará marcada por:

- Valores institucionales compartidos.
- Fuerte sentido de comunidad en los equipos docentes.
- Relaciones de los profesores basadas en la interacción y la cohesión grupal.



- Trabajo en equipo como práctica institucionalizada, no reglamentada, sino como actitud positiva hacia el trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad escolar.
- Una dirección que ejerce un liderazgo que apoya, motiva y fomenta los procesos participativos en el centro, ayudando y apoyando los grupos de trabajo y propiciando el consenso en la toma de decisiones.

Desde esta lógica, la cultura de la colegialidad en los centros educativos permite que estos espacios se desarrollen como organizaciones que aprenden. Esto es así, porque siguiendo el planteamiento de Bolívar (2007), los centros educativos como organizaciones que aprenden, presentan características que son compartidas por los aspectos que definen la cultura de la colegialidad en las organizaciones escolares. Entre estas características podemos mencionar:

- Las prácticas del trabajo en equipo y la visión de un modelo de escuela que tiene valores, normas y visión compartida por todos sus miembros.
- La participación de todos en un proyecto común.
- Existencia de una cultura de la colaboración; especialmente, una cultura de la colaboración entre los profesores que aumenta la capacidad de aprender y resolver problemas, incrementar la solidaridad y la cohesión en la escuela.
- El desarrollo de un ambiente de estímulo en el que se respetan las ideas entre los colegas, se mantienen intercambios, se comparten y celebran los éxitos y, desde donde no se pierde la visión del compromiso de ayudar los alumnos.
- La existencia de un liderazgo escolar que mantiene altas expectativas, una cultura compartida y que fomenta la aceptación de las metas, y la articulación de la visión y la participación.

La relación de este conjunto de elementos genera, en palabras de Bolívar, un “aprender juntos” que lleva a unas relaciones colegiadas y un aprendizaje individual y colectivo, que según nuestro parecer, contribuye a la superación de la cultura del individualismo y la balcanización que frecuentemente, como hemos visto, caracteriza las culturas escolares, especialmente, en el nivel de la enseñanza secundaria.

Más concretamente, lo que acabamos de exponer, nos lleva a contemplar la posibilidad de promover un cambio cultural en las escuelas, que las lleve a pasar de os centros educativos como una estructura burocrática, a organizaciones basadas en la colaboración y en las relaciones colegiales de sus miembros. Esta afirmación, como vimos con anterioridad, implica el paso de un cambio de imagen de la escuela como comunidad de colaboración, tal como lo recoge Bolívar (2007, p. 88) en la tabla 2.

Tabla 2: Los Centros Como Organizaciones Burocráticas Vs. Comunidades de Colaboración

<b>Los centros como estructuras formales burocráticas</b>	<b>Los centros escolares como comunidades de colaboración</b>
<p>Reguladas por reglas, procesos de trabajo estandarizados, sin peculiaridad propia. Coherencia de objetivos, neutralidad, racionalidad, uniformidad. Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales. Preocupación centrada en el aula. Los profesores son vistos como técnicos, gestores “eficientes” de prescripciones externas. No están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones. La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas. Patrones de relación en canales predeterminados de comunicación.</p>	<p>La escuela como realidad construida socialmente. Valores compartidos, responsabilidad personal, conducta profesional. Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La enseñanza es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas. El profesor/a como agente de desarrollo y cambio curricular, reconociendo su autonomía y profesionalidad. Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la enseñanza del centro. Organización que aprende/ desarrolla conjuntamente, promueve la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional. Trabajo en colaboración.</p>

Fuente: Bolívar, 2007, p. 88

En sentido general, como ya hemos venido expresando, la promoción de una cultura colegiada en los equipos docentes y en la organización escolar en sentido general, por los elementos que la constituyen, es una vía para impulsar el cambio a lo interno de los centros educativos. Especialmente, la colaboración genera procesos colectivos de aprendizaje que mejoran la calidad de los centros educativos. En este sentido, Bolívar, con una clara precisión sostiene que:

*“Las discusiones de ideas y estrategias de aprendizaje con los colegas, estar abiertos a experimentar con nuevas prácticas, observar colegas, etc., suelen ser medios enriquecedores de aprendizaje, así como para adaptar las prácticas habituales a los cambios demandados. La colaboración entre los profesores puede aumentar la capacidad para aprender e incrementar la solidaridad y cohesión en la escuela”* (p. 164).

Es decir, que, según estos planteamientos, existe una estrecha relación entre lo que es la cultura de la colegialidad y el desarrollo de los centros educativos como organizaciones que aprenden y que se construyen a sí mismos como una comunidad de aprendizaje donde se construye un proyecto educativo en colaboración que implica efectiva y afectivamente a todos, creando cultura de “colaboración”, “comunidad” (Lorenzo, 2011). En opinión de Creemers (2000), esta comunidad, entre otras características tendrá como notas fundamentales:

*“el aprendizaje continuo, el trabajo reflexivo y colaborativo de sus miembros, aprendizaje desde la experiencia y la historia, responsabilidad, trabajo en equipo, trabajo en grupo diversificados, escucha y ayuda mutuas, creatividad e innovación y clima estimulante” (p. 815). En síntesis, señala este autor “la organización que aprende significa en realidad una comunidad de trabajo, donde sus miembros aprenden juntos de la práctica y de las experiencias” (op.cit. p. 814)*

Por tanto, de los tipos de cultura o culturas que pueden darse en las organizaciones escolares, la cultura de la colaboración- colegialidad, se presenta como el camino clave para que las escuelas se constituyan en espacios de aprendizaje en todos los sentidos. Por ello, la colegialidad no es algo que se establece por “encargo” convirtiéndose en artificial como ya hemos indicado en el capítulo primero de este trabajo, sino que tiene que ser el fruto de un compromiso individual y comunitario de todos los actores, especialmente, de los equipos docentes, que haciendo vida en el espacio escolar recrean y crean culturas escolares cohesionadas a partir de los lazos de colaboración que establecen (Bolívar, 2000b). Sólo así, dejaría de ser vista como algo muy lejano o una utopía, para convertirse en algo real (Creemers, 2000).

## **2.4 Desarrollo de Clima Colegiado en Centros Educativos: Elementos que Definen su Análisis**

Un aspecto clave a considerar, dentro de la discusión que hemos venido realizando hasta ahora, es el análisis del clima escolar, como un factor fundamental en los procesos de calidad que se llevan a cabo en las organizaciones escolares. El Clima constituye un punto neurálgico, que ha sido tomado en cuenta con un alto nivel de consideración por parte de los movimientos de eficacia y mejora escolar (Cid, 2004) y que también, constituyó uno de los factores que mayormente inciden en los procesos de aprendizaje organizativos de las escuelas (Gairín, 2000b).

De ahí, que para los fines del presente estudio, es relevante comprender de la relación que existe entre clima y cultura escolar, ya que, a nuestro entender, si partimos de propiciar una cultura de colegialidad en los centros educativos, debemos identificar cuáles elementos de este tipo de cultura en la gestión escolar, han de permear el desarrollo de un clima positivo en el contexto educativo.

Partiendo de esta premisa, varios autores (Cid, 2004; Hernández y Sancho, 2004; Blaya y otros, 2006), coinciden en señalar que las escuelas de calidad desarrollan climas y culturas que facilitan el rendimiento académico. De aquí, que es importante expresar qué se entiende por cultura y clima escolar, y qué influencia ejerce la cultura escolar en la creación de un clima propicio para el aprendizaje en todos los niveles de la organización.

Hernández y Sancho (op.cit.) sostienen que “el clima se vincula a una perspectiva psicológica y emocional – cómo los individuos sienten la escuela – y, la cultura a una perspectiva antropológica, acerca de las experiencias y las concepciones de los individuos en sus prácticas” (p. 24). Por tanto, como ya hemos indicado en el apartado anterior, la cultura tiene una mayor referencia a significados, concepciones, presupuestos, creencias, valores y

normas compartidas, y el clima hace más referencia a las percepciones compartidas de las conductas de los miembros de una organización. De aquí, que mayormente, el estudio del clima, adopte una perspectiva de análisis, que va desde las relaciones interpersonales (clima social), como desde el ambiente de trabajo que se genera en una institución, lo que vendría a conformar lo que diversos autores denominan el clima organizacional (Cid, op.cit.).

Realizando una integración de estas perspectivas del estudio del clima escolar, Hoy y Miskel (1996) – citados por Hoy y Feldman, 1999, p. 82 – definen el *clima escolar* “como una cualidad relativamente estable del ambiente escolar que es experimentado por los participantes, que afecta a sus conductas y que está basado en las percepciones colectivas de las conductas escolares”.

Desde esta definición, el clima escolar se manifiesta en las percepciones que los profesores poseen acerca de su ambiente de trabajo y estará influenciado por las relaciones formales e informales, así como, por la personalidad de cada uno de sus miembros y por la manera en que el equipo directivo, impulse un determinado estilo de gestión y de cultura escolar.

## **2.5 Colegialidad y Clima Escolar Positivo**

A partir de lo anteriormente expuesto, es conveniente señalar, que el desarrollo de una cultura colegial en los centros educativos constituye un factor relevante en el fomento de un clima escolar positivo. Esto es así, porque como señala Navarro, 2001:

*“la colegialidad se perfila como el estado más robusto de la colaboración. La colaboración y la colegialidad se presentan como estrategias fundamentales para que el docente trascienda de la reflexión personal e idiosincrásica que promueve la participación, a la posibilidad de aprender unos de otros, poner en común las experiencias y desarrollarlas juntos”* (p. 261)

En este orden, una cultura colegial contribuye al desarrollo de un clima organizacional positivo en la medida en que las formas de hacer y ser del profesorado estén permeadas por los elementos que constituyan a los centros como espacios para el desarrollo profesional docente. Es decir, la colegialidad favorece ambientes caracterizados por el equilibrio entre la autonomía, el individualismo, la integración y la colaboración como mecanismos sobre los cuales construir la cultura escolar (Armengol, 2000).

Por todo ello, dado que la base de una cultura organizacional es el intercambio y la negociación de significados hasta que puedan ser compartidos por los miembros de una organización (Gairín, 2000b), se puede afirmar que una cultura escolar colegiada, basada en la colaboración y en la participación activa de todos sus miembros, incidiría positivamente, en la creación de climas escolares caracterizados por relaciones humanas más cohesionadas y por ambientes que posibilitan el trabajo en equipo, como consecuencia del establecimiento de condiciones organizativas que fomentan el desarrollo de una cultura de esta naturaleza.

De aquí que, definitivamente, la cultura como portadora de los elementos más duraderos en el tiempo, dada su carga de significación e identidad, ejerce una influencia directa sobre el clima organizacional como “reflejo en el día a día de la forma en que los estudiantes, el profesorado y las familias sienten la escuela” (Gonder, 1994 – citado por Hernández y Sancho, 2004, p. 24).

Por esta razón, es importante, mantener la vinculación entre la cultura que poseen los centros educativos y los climas que generan, dado que la cultura, según plantean Murillo y Becerra “posee un papel integrador, que socializa los comportamientos, que identifica a sus miembros a través de formas de pensar y de actuar en el ámbito organizativo, así como que les confiere identidad colectiva” (2009, p.382). Teniendo esta última afirmación como punto de partida, podemos comprender que, si una cultura de la colaboración que tiene como su punto más robusto la colegialidad, impregna toda la escuela y la orienta; el clima se vería

influenciado por los elementos que son manifestaciones de una cultura colegial, potenciando así el desarrollo de la escuela con equipos docentes que superan la “balcanización” y dan lugar a una actuación basada en criterios colegiados.

### **2.5.1 Elementos que Favorecen el Desarrollo de un Clima de Colegialidad en Centros Educativos**

Autores como Bolívar (2000a) señalan un conjunto de características que definen lo que son los centros educativos como organizaciones que aprenden. En esta línea, realizando una síntesis de estas características, podemos encontrar que, existe un grupo de elementos que contribuyen al desarrollo de un clima escolar positivo en centros educativos desde una perspectiva de colegialidad. Este conjunto de elementos está relacionado con la forma en que es asumida la visión y misión de la escuela, el tipo de cultura y clima escolar que se generan, los aspectos de liderazgo, estructura y estrategias escolares que se utilizan, para favorecer en los centros su desarrollo como organizaciones de aprendizaje. Es así, que, siguiendo los planteamientos de este autor, entendemos que, si se trata de favorecer un clima escolar positivo en clave de colegialidad, se debería prestar mayor atención a los elementos que a continuación indicaremos en la tabla 3.



Tabla 3: Elementos del Aprendizaje Organizativo que Favorecen el Desarrollo de un Clima Escolar Positivo en Clave de Colegialidad

Aspecto de la organización escolar	Elementos característicos que favorecen un clima escolar positivo
Visión y misión de la escuela	Compartida por la mayoría Presente en las tomas de decisiones
Cultura escolar	Colaborativa Creencias compartidas sobre la importancia del desarrollo profesional continuo Normas de apoyo mutuo Actitudes para mantener intercambios francos y sinceros entre los colegas Respeto por las ideas de los colegas Apoyo en las decisiones arriesgadas Estímulo para la discusión abierta de las dificultades Celebración compartida de los éxitos Compromiso por ayudar a los alumnos.
Estructura escolar	Procesos de toma de decisiones abiertos e inclusivos Distribución de la autoridad en la toma de decisiones a los órganos colegiados Decisiones por consenso Tiempo establecido para el desarrollo profesional Interdisciplinariedad en el trabajo de los profesores Organización del trabajo por equipos
Estrategias escolares	Implicación de los alumnos, padres y profesores en el establecimiento de los objetivos de la escuela. Existencia de planes de desarrollo institucional Revisión periódica de las metas y prioridades de la escuela

Fuente: Bolívar (2000a, pp. 182-187)<sup>2</sup>

Todos estos elementos, anteriormente citados, contribuyen a la creación de un *clima positivo de apertura y propicio para el aprendizaje*, tanto institucional como individual en lo referente a los docentes y alumnos, ya que se genera un ambiente que se basa en la

---

2 Los elementos que se recogen en esta tabla han sido citados por Bolívar (2000) siguiendo este autor el planteamiento de otros autores que se citan en su obra, tales como: Nevis, DiBella y Gould (1995); Leithwood, Jantzi y Steinbach (1995).

comunicación abierta dentro del centro educativo, en el cual se comparten los problemas, errores y éxitos y en el que el debate es un elemento presente para la resolución de los conflictos y para la toma de decisiones consensuadas.

Por su parte, autores como Hernández y Sancho (2004, pp. 201-202), tomando como base un estudio sobre el clima escolar en los centros educativos de secundaria, señalan que para los profesores participantes en el estudio, los aspectos que éstos valoraron como favorecedores de un buen clima escolar, fueron los siguientes:

- “La creación de unas condiciones de trabajo en el centro caracterizadas por las relaciones de colaboración y reconocimiento de las contribuciones que realizan todos los estamentos del centro para el buen funcionamiento del mismo.
- La consideración de que un clima positivo no rehúye los conflictos, sino que los afronta buscando soluciones, además, de tratar de construir una relación con los alumnos basada en la confianza y el diálogo sobre las normas.
- Si se producen unas condiciones de satisfacción del profesor a la hora de enseñar, acompañadas de la disposición de tiempo para reflexionar y encontrar alternativas a los problemas con los que se encuentran en las aulas.
- Si se comparten criterios para la agrupación de los alumnos y para la función tutorial; si se produce coherencia entre el profesorado a la hora de afrontar los conflictos y colaboración en los modos de actuación con los alumnos, particularmente a la hora de intervenir en las situaciones conflictivas.
- Si se produce una buena relación entre los docentes, que se refleja en que es posible “pasárselo bien” haciendo su trabajo. Lo que significa no pedir a los compañeros aquello que no pueden dar, sino potenciar y aprovechar las aportaciones de cada uno.

- Si el papel del equipo directivo se basa en el ejercicio de un liderazgo positivo reflejado en la transparencia de la gestión, el apoyo al profesorado y su intervención en los conflictos.
- Si el profesorado se muestra unido y genera una cultura de resistencia, frente a las estructuras que impiden construir un proyecto propio”.

En definitiva, como puede apreciarse, los planteamientos y los hallazgos de las investigaciones de diversos autores coinciden en indicar que un buen clima escolar se gestiona a partir del ejercicio de una cultura colegiada robusta que se manifieste en la colaboración efectiva entre todos los miembros de la comunidad educativa, pero también, en el hecho de compartir una visión, objetivos y vivencias comunes que ocurren en el espacio escolar con el fin de llevar a cabo un desarrollo profesional y un trabajo que ilusione a los miembros del equipo docente.

Por último, no podemos dejar de mencionar que otro elemento que posee una influencia preponderante en la consecución de un buen clima escolar, es el tipo de liderazgo que ejerce el equipo directivo de la escuela. En este orden, el impulso de un buen clima escolar tiene como condición clave el ejercicio de un liderazgo participativo, distribuido y compartido. Este tipo de liderazgo, capaz de promover un clima positivo y ordenado de aprendizaje, entre otras competencias, se manifiesta, según Álvarez (2010, pp. 54-57), en los siguientes aspectos:

- “La dirección ejerce un liderazgo compartido con su equipo y gestiona el centro a través de un programa propio de dirección, que facilita la gestión de los proyectos institucionales del centro.
- Promueve un clima positivo y ordenado de aprendizaje a partir de una fuerte interacción y de relaciones humanas con los alumnos, equipo docente y las familias.

- La dirección tiene las habilidades para crear y facilitar espacios de intercambio profesional entre docentes y crear una cultura de trabajo en equipo.
- Capacidad de construir un liderazgo compartido fundamentado en una cultura de la participación. Crea condiciones para que sus seguidores colaboren con él o ella en la definición, de la visión, les hace partícipes de ésta visión y crea un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización.
- Considera el trabajo en equipo como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados en la organización”.

Partiendo de estas consideraciones, para que un equipo directivo logre impulsar un clima de colegialidad en su centro educativo, tendrá que ejercer un tipo de liderazgo transformador, definido por Bass (2000) como el “comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo”. En este sentido como sostiene Bolívar 2010, p. 29:

*“El director, en este sentido, tiene que ejercer un papel “transformador”: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras”.*

## 2.6 A Modo de Conclusión

Como ha podido apreciarse a través de este capítulo, la comprensión de que el impulso de una cultura de la colegialidad como máxima expresión concreta de una cultura colaborativa en los centros educativos, es una de las principales dimensiones que caracteriza a las escuelas eficaces y que les permite mejora continuamente, a partir de su aprendizaje organizacional.

Una cultura colaborativa- colegiada posibilita que el funcionamiento organizativo del centro educativo, promueva la participación y el trabajo en equipo. En este sentido, parafraseando a Gairín, 2000, podríamos afirmar que *la colegialidad*, sino cae en la “trampa” de la artificialidad (Hargreaves, op.cit), es un elemento que propicia la democracia escolar. En este sentido, se constituye en una herramienta para que todos los que forman parte de la organización agudicen sus ingenios para resolver cuestiones que son de todos. Todos adquieren una responsabilidad frente al colectivo en cada situación concreta. Se forma un equipo de trabajo en el que prima un clima de confianza y el compromiso de la persona con la organización, haciendo posible la coordinación de los procesos que ocurren y que se gestan al interior del centro.

En este marco, la colegialidad no sólo será una aspiración sentida por cada centro educativo en particular, sino una historia real construida por todos y todas, en la que la función docente se desarrollará en un continuo proceso de interdependencia, colaboración y de metas compartidas. Como sostiene Montero, se trata de que la colaboración se convierta en una oportunidad de formación que contribuya a “derrumbar los muros del individualismo y potenciar la cooperación e interdependencia entre el profesorado, capaz de generar una nueva cultura profesional, que se convierta en un camino prometedor para el desarrollo profesional, la mejora de la práctica docente y la educación del alumnado” (2011, p. 79).

En definitiva, autores como Muñoz-Repiso y otros (1995), entienden que la colegialidad, definida como trabajo en equipo consensuado, es una variable considerada relevante desde la perspectiva de los movimientos de eficacia y mejora escolar. Según estos autores, la colegialidad es un factor que ayuda al alcance de mejores logros de aprendizaje en todos los ámbitos de la organización escolar, especialmente, en los alumnos y profesores; así como también, en la generación de un clima escolar positivo para el aprendizaje.

Por ello, se trata de continuar impulsando la reestructuración organizativa de las escuelas para hacer posible la construcción de una cultura de la colegialidad y la colaboración sin que estas sean “forzadas o impuestas” administrativamente. De aquí, que, para generar una cultura de la colaboración, o de la colegialidad, no se trata de “simular y aparentar que los proyectos han sido consensuados. Generar esta cultura, más bien, suele ser fruto de un largo proceso de construcción, sujeto a los azares propios de las relaciones humanas, requiriendo tiempos laborales comunes que posibiliten el trabajo conjunto y una política que explícitamente favorezca unas condiciones organizativas (Bolívar 2000<sup>a</sup>, p. 140)

**La Educación Secundaria en la  
República Dominicana: Antecedentes,  
Situación actual y perspectivas**

**Capítulo 3**





### **CAPÍTULO III. La Educación Secundaria en la República Dominicana:**

#### **Antecedentes, Situación Actual y Perspectivas**

#### **3.1 Líneas Estratégicas de la Educación Dominicana y su Incidencia en la Educación Secundaria**

##### **3.1.1 Antecedentes**

En las dos últimas décadas se han desarrollado en la República Dominicana, importantes acciones orientadas a mejorar la educación y a la obtención de mejores resultados en materia de calidad y equidad educativas.

Los efectos de la llamada década perdida en los años ochenta, repercutieron negativamente sobre los sistemas educativos de la Región Latinoamericana y del Caribe, propiciando en el caso de la República Dominicana, el surgimiento de movimientos conformados por el empresariado, la sociedad civil y el sector educación, quienes con el apoyo de organismos internacionales, plantearon la necesidad de reencauzar la educación dominicana, con el fin de encarar los retos de un mayor crecimiento y un desarrollo sostenible que preparara al país para hacer frente a las demandas del nuevo siglo.

Entre los movimientos, acuerdos, pactos y compromisos de mayor trascendencia y que más influencia han ejercido sobre las políticas y lineamientos estratégicos en que se ha sustentado la educación dominicana en los últimos veinte años, y de manera particular, la educación secundaria, se destacan los siguientes:

- *Proyecto Principal de Educación de América Latina y El Caribe: se aprobó en Quito, Ecuador en el año 1981. A partir de ese acuerdo marco, el país elaboró su propio Plan, el cual abordó 3 grandes objetivos: La escolarización de la población en edad escolar, la alfabetización y educación de adultos y la calidad y eficiencia del sistema educativo. Para mediados de la década del 80, la educación en la República Dominicana manifestó*

un grave deterioro, caracterizado por un elevado ausentismo escolar, deserción creciente de alumnos y maestros; altos niveles de repetición, baja calidad educativa y una insuficiente asignación presupuestaria.

- *Conferencia Mundial Educación para todos (1990) celebrada en Jomtien, Tailandia*, en 1990, analizó la situación de deterioro en que se encontraba la educación en los diferentes países en casi todo el mundo, en especial en los países en desarrollo y definió el acceso y la universalización de la educación básica, como una prioridad estratégica para las políticas educativas de todos los países en desarrollo, durante la década de 1990.

Podría afirmarse que los acuerdos sobre la necesidad de una agenda global común, que pudiese dar un impulso inédito a la educación, comenzaron en 1990, con la Declaración Mundial de la Educación para Todos en Jomtien, Tailandia.

- *Plan Educativo y el Decálogo Educativo 1988-1990*. A fines de 1988 e impulsado por la Asociación de Empresas Industriales de Herrera, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo y la Fundación Frederick Ebert, se concita la participación de las universidades, empresarios, educadores, investigadores, gremios y partidos políticos, para analizar mediante decenas de foros los principales problemas de la educación dominicana, de donde surge una propuesta de Decálogo Educativo, contentivo de las diez (10) grandes metas educativas que el país debería alcanzar durante la siguiente década.

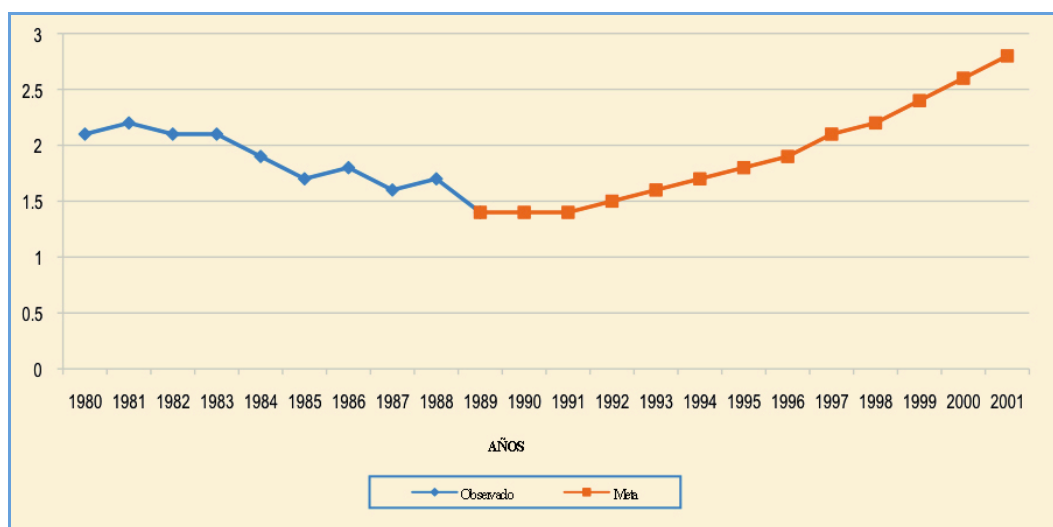
Estas 10 metas nacionales a ser logradas durante la década de 1990, planteaban lo siguiente:

1. Eliminación total del analfabetismo.
2. Establecimiento del nivel preescolar obligatorio.
3. Universalización de la educación primaria.
4. Expansión de la Educación Técnica.
5. Ampliación de la Educación Secundaria.
6. Reorganización de la Educación Superior.
7. Revalorización de la profesión docente.
8. Mejoramiento de la formación docente.
9. Elevación de la inversión en educación.
10. Ejecución de una campaña nacional de concientización en favor de la educación.

Como se aprecia en el gráfico No1, entre los años de 1980 al 1990, el gasto en Educación como porcentaje del PIB en República Dominicana, apenas osciló entre un 2.1% y un 1.4%, lo cual explica en gran parte el progresivo y crítico deterioro que afectó al sistema educativo dominicano durante ese periodo.

De ahí, que el aumento paulatino del presupuesto destinado al sector educativo, fue una importante meta a alcanzar, con la finalidad de apoyar la expansión del sistema durante la década del noventa y años subsiguientes.

Gráfico 1. Gasto en Educación Como Porcentaje del Producto Interno Bruto: 1980 – 2000 (Recursos Internos)



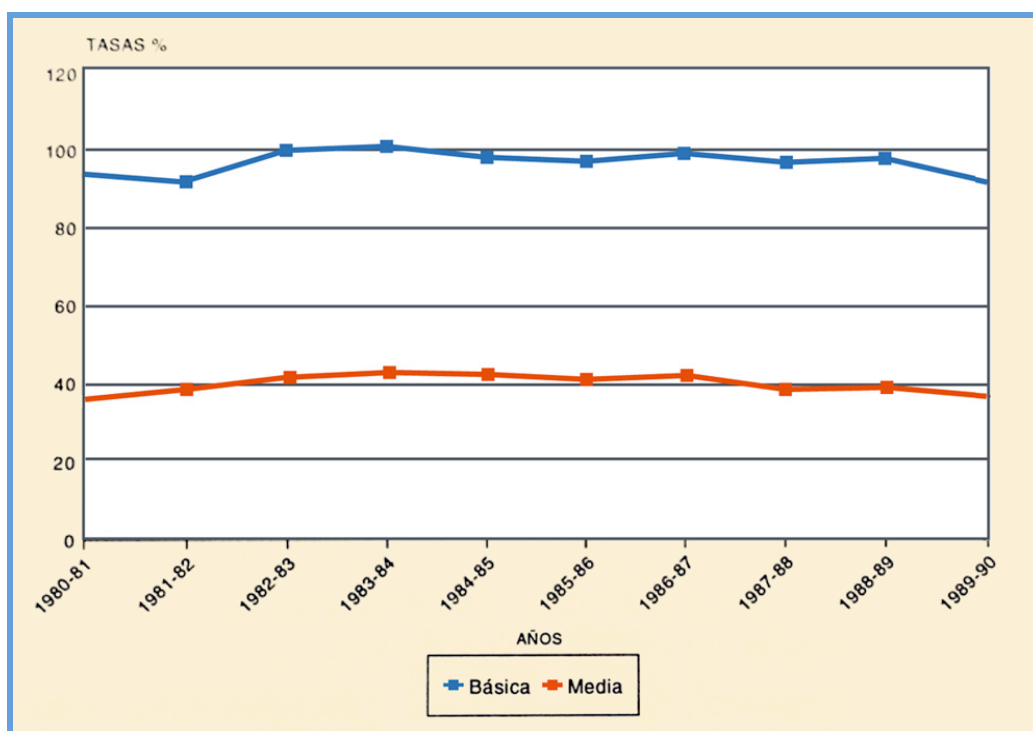
Fuente: SEEBAC, (1994) Un Pacto por la Patria y el Futuro de la Educación Dominicana II, P. 66

Aunque la tasa de escolaridad en la escuela primaria era relativamente alta en aquel entonces, según puede observarse en el gráfico, la tasa de repitencia, sin embargo, era de un 16% y los desertores representaban un 10%; a su vez, tan solo el 22% de los estudiantes que ingresaban al primer grado, culminaban sus estudios primarios, en un periodo de 13 años. La mayor deserción, ascendente a un 33%, se producía en el 1er. grado del nivel primario.

El nivel secundario, por su parte mantenía una baja tasa de escolaridad, según se aprecia en el gráfico No. 1, resultaba prácticamente inaccesible para niños y jóvenes provenientes de hogares en situación de pobreza, ya que de cada 100 niños que ingresaban a la escuela primaria, solo cinco (5) terminaban los estudios secundarios, procedentes, generalmente, de los hogares más favorecidos económicamente. Para el año escolar 1988-89 la matrícula del nivel secundario del sector oficial fue de 166,192 estudiantes, entre los que hubo un 8% de repitentes y un 14% de desertores. De éstos solo culminaba sus estudios un 40% y apenas solo un 27% lo hacía sin repetición.

Como puede apreciarse, la eficiencia interna del sistema educativo era muy baja, ya que disponía de un acceso muy limitado y además no contaba con posibilidades de retener a muchos de los que lograban ingresar a las aulas.

Gráfico 2. Tasas Brutas de Escolaridad Primaria y Media (1980-1989).



Fuente: SEEBAC (1994) Un Pacto por la Patria y el Futuro de la Educación Dominicana II, P. 27

- *Plan Decenal de Educación 1992 - 2002.* Con el Plan Educativo y el Decálogo Educativo como base de dos grandes acuerdos producto de un amplio consenso nacional y tomando como referentes las recomendaciones emanadas de la Conferencia de Jomtien, se sientan las bases para el diseño de un Plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana, de largo alcance.

Este proyecto estratégico de planificación se conoce como el Plan Decenal de Educación, en cuya elaboración se siguió un amplio proceso de consultas con la participación de múltiples sectores y actores de la sociedad, cuyo propósito fundamental consistió en transformar la educación dominicana, mediante una profunda reforma que lograra superar los problemas detectados hasta ese entonces, y que creara las bases de una educación de calidad para todos.

El propósito final del Plan Decenal de Educación estuvo dirigido a lograr una profunda reforma del sistema educativo, para que la educación se transformara en la base fundamental del desarrollo nacional y de la promoción de cada ciudadano, tanto en el plano social como en el personal, de manera que el país entrara en el tercer milenio con mayores posibilidades de construir una sociedad más justa, solidaria y humana. (MINERD, 1992, Síntesis de Plan Decenal de Educación, P. 7).

Entre las principales metas que estableció el Plan Decenal de Educación 1992-2002, se señalan, el aumento gradual y progresivo del presupuesto destinado a la educación preuniversitaria, hasta situarla en un 4% del PIB; una amplia reforma curricular que garantizara mayores y mejores aprendizajes. La eliminación del analfabetismo de manera gradual; la adopción de un nuevo marco jurídico y el mejoramiento de la condición de vida y de trabajo los docentes y su profesionalización; una reforma institucional para una mayor eficiencia de la gestión; la ampliación del acceso a los niveles inicial, básico y medio; y la participación de la comunidad educativa en la gestión educativa.

Para la elaboración del plan, se definieron cinco grandes áreas o ejes temáticos divididos cada uno de ellos en temas problemas, con sus respectivos diagnósticos y las metas a alcanzar. Estas áreas fueron: calidad de la educación, donde se abordaría el currículo y la transformación de la educación; la democratización de la educación, con temas relativos a la eficiencia interna, acceso, permanencia y equidad; un área de innovación e investigación educativa; una cuarta área que abordaría los aspectos relativos a la modernización de la gestión administrativa y al financiamiento; y finalmente, un área de contexto, relacionada con los principales actores del sistema educativo, estudiantes, docentes y las familias, así como, temas asociados a la formación y profesionalización de los docentes, a un sistema de estímulo para los estudiantes y a la participación activa de las familias en el proceso educativo.

Es oportuno indicar, que en el documento Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha (2000), se hace referencia a las condiciones socioculturales en las que se desenvuelven los educandos del Nivel Medio en el país. Se sostiene que la mayoría de los jóvenes que asisten a las escuelas públicas secundarias provienen de familias que presentan un notable déficit alimentario, habitacional y de salud, situación que incide en sus bajos niveles de rendimiento académico y/o en el abandono de la escuela antes de concluir sus estudios.

Otros aspectos relativos al contexto social en que se desenvuelven los jóvenes, se refieren al hecho de que una cantidad considerable de ellos provienen de hogares disfuncionales, situación que se presenta por los efectos de la migración a que se ven compelidos sus progenitores o por la separación que se produce entre sus padres. En muchas ocasiones los padres se ausentan a causa del pluriempleo y de las precarias condiciones socioeconómicas en que viven, lo cual afecta la vida del alumno y limita el apoyo que reciben los jóvenes de su entorno familiar.

En otros casos, es el propio joven quien se ve forzado a compartir el trabajo con la escolaridad o a abandonar sus estudios en forma definitiva para dedicarse a actividades de tipo productivas, desde temprana edad.

Igualmente, los jóvenes adolescentes se ven sometidos a múltiples riesgos psicosociales, ya que en muchas ocasiones deben enfrentar situaciones o ambientes donde se incentiva la violencia, el uso de estupefacientes, la delincuencia y/o el embarazo a temprana edad. A estas características propias del contexto sociocultural donde se desenvuelven los jóvenes, se suman aquellas propias de su estadio de desarrollo, las cuales se manifiestan de manera individual.

- *Foro Mundial de Educación Para Todos, celebrado en Dakar, Senegal, en abril de 2000*, confirma que la educación es un derecho fundamental y establece seis grandes objetivos, que tendrían que alcanzar los países en los próximos 15 años. Se sostiene que se hace necesario velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo, con aprendizaje adecuado y programas para la vida activa. Se define como una meta importante, además, la necesidad de suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y la secundaria, del año 2000 al 2005 y lograr antes del año 2015, la igualdad entre los géneros en relación a la educación.

Durante este foro, los países del mundo comprometieron esfuerzos sostenidos a favor de la Educación para Todos (ETP) y desde ese momento gobierno, sociedad civil y agencias de cooperación, entre otros, empezaron a trabajar desde diferentes ámbitos para contribuir al logro de las metas ETP al 2015, las cuales sirvieron de referencia para encauzar su progreso hacia la consecución de las mismas (UNESCO, 2013, Situación Educativa de América Latina y El Caribe. Hacia la Educación de Calidad para Todos 2015, P. 7).

- *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012*. Como resultado del Foro de Dakar de Educación para Todos (2000), se solicita a los gobiernos trabajar en la elaboración de planes nacionales de acción, fundamentados en políticas sociales de desarrollo que reduzcan la pobreza. De ahí que el Consejo Nacional de Educación aprobó en febrero de 2001 un nuevo plan de desarrollo de la educación dominicana, dirigido a orientar las políticas educativas, durante el periodo 2003-2013. Según los datos relativos a ese periodo, la población que asistía al nivel medio (modalidad general), para el año escolar 2000-2001, apenas representaba una tasa neta de 27.6 y una tasa bruta de un 53.7%. Ambas son bajas en sentido general, aunque la tasa neta estaría indicando,



además, que una gran cantidad de niños y jóvenes con la edad correspondiente a este nivel, no estaban integrados a las aulas. Un aspecto a considerar en esta situación, es que si se compara la matrícula de niños que ingresa al 1er. grado del Nivel Básico con los que culminan el 8vo. Grado, encontramos que apenas 4 de cada diez niños de los que ingresan, concluyen este nivel, lo que representa tan solo un 40% del total de los niños que inician la escuela básica.

Cuadro 4: Población, Matrícula, Tasa Neta y Bruta por Niveles Para el 2000-2001

Edades	Población	Matrícula Total	Matrícula Legal	Tasa Neta	Tasa Bruta
Inicial (tercer ciclo)	184,769	146,300	124,750	67.5	79.2
3 a 5 años	558,880	219,553	191,470	34.3	39.3
6 a 13 años	1,495,360	1,644,601	1,404,377	93.9	110
14 a 17 años	742,315	398,924	204,611	27.6	53.7

Fuente: Secretaría de Estado de Educación. Departamento de Estadísticas.

En cuanto al acceso de los estudiantes de acuerdo a su zona de residencia, en el cuadro No. 5 se aprecia que la zona urbana es superior en todos los niveles de enseñanza, respecto a la zona rural, aunque el porcentaje en el nivel medio es el más bajo de todos, pues tan solo llega al 13.27%. Este porcentaje tan bajo, podría ser explicable, entre otras razones, a la ausencia de escuelas que pudieran ofrecer ese nivel a los jóvenes que residían en esa zona, durante el período indicado.

Cuadro 5: Matrícula por Nivel/Zona del Sector Público Para el Año 2000-2001

NIVEL/ZONA	Urbano	%	Rural	%	Totales
INICIAL	155,679	70.90	63,874	29.04	219,553
BASICA	1,024,200	62.3	619,741	37.69	1,643,941
MEDIA	345,970	86.72	52,954	13.27	398,924
<b>TOTALES</b>	<b>1,525,849</b>	<b>67.44</b>	<b>736,569</b>	<b>32.55</b>	<b>2,262,418</b>

Fuente: Secretaría de Estado de Educación. Departamento de Estadísticas.

Es importante destacar, por otra parte, que de los estudiantes matriculados en el nivel medio, en el año escolar 1999/2000, alrededor de un 28.3% abandonó la escuela, lo cual significa que, para ese periodo, más de 100,000 alumnos salieron del sistema formal de enseñanza; situación que produjo un impacto negativo en el aparato productivo del país, ya que los jóvenes no contaban con los niveles de escolaridad mínimos demandados por los sectores productivos. Asimismo, los indicadores de eficiencia interna del nivel medio, para el año 2001/2002, revelan, por su parte, una tasa promedio de abandono de un 8.8% y de un 4.2% de repetición.

Ante el imperante desafío de aumentar las oportunidades de educación para los jóvenes y de elevar los estándares de calidad de la escuela media, el país elaboró un plan estratégico de desarrollo (2003), que se propuso entre otras metas, aumentar la oferta de educación para este nivel, hasta alcanzar una tasa neta de 60%; reducir las tasas de abandono y repitencia, y elevar las tasas de promoción; así como, ampliar y adecuar la infraestructura escolar, renovar los planes de estudio y ejecutar un proyecto para la modernización del nivel secundario de enseñanza.

- *Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana y los Objetivos del Milenio (2005).* A raíz de asumir la dirección del Estado un nuevo elenco gubernamental en el año 2004 y tomando en cuenta las metas establecidas en los objetivos del milenio, se organizó un amplio foro que recogió un conjunto de intervenciones y propuestas para lograr que, a partir del año 2015, toda la población en edad de 15 años hubiese completado una educación básica de calidad, de 9 años.

En lo que respecta al nivel medio, las propuestas estuvieron destinadas a mejorar la calidad y la cobertura de la educación secundaria. Las intervenciones se dirigían a temas de infraestructura, formación de los docentes, revisión del currículo, ampliación del horario escolar y a la reducción de las tasas de deserción, abandono y repetición.

Como se aprecia, estas propuestas son muy similares a las que ya se habían estado definiendo veinte años antes, es decir desde la década de los años ochenta y se dirigen a atender una problemática que, por su profundidad, ha alcanzado un carácter sistémico en este nivel de enseñanza. Al cambiar los elencos gubernamentales, parecen sobreponerse propuestas y planes que en el fondo son muy similares, por lo que en este caso lo que habría garantizado el alcance de dichas metas, hubiese sido la continuidad de las políticas de Estado, en el sector educación de la República Dominicana y el apoyo presupuestario requerido para esos fines.

- *Plan Decenal de Educación 2008-2018*, representa otro nuevo esfuerzo de la sociedad dominicana para poner en marcha un sistema educativo de amplia cobertura y eficiencia, capaz de reunir las condiciones de calidad y equidad necesarias para sustentar el desarrollo del país en las primeras décadas del siglo XXI. Este plan recoge las diez políticas educativas que se entienden como prioritarias para el desarrollo del sistema educativo durante el periodo señalado.

La segunda de las políticas propuestas, en particular, se dirige a consolidar, expandir y diversificar el nivel de educación media, con el objetivo de crear ciudadanía y como paso al mercado laboral y/o a la educación superior.

Se considera que, habiendo evolucionado a expensas del nivel básico, sin grandes recursos ni la debida atención en el campo de las políticas públicas, el nivel medio se encuentra en un estadio de desarrollo, que sigue siendo muy precario, dentro del subsistema

de educación pública del país, por lo que habría que hacer serios esfuerzos para lograr su ampliación, fortalecimiento y consolidación. En este sentido, el referido plan contiene medidas en el corto, mediano y largo plazo destinadas a superar las debilidades institucionales del nivel medio, tanto en el plano curricular, como en la expansión y mejora de los indicadores que miden la eficiencia interna de este nivel de enseñanza (Secretaría de Estado de Educación, 2008), Plan Decenal de Educación 2008-2018, PP. 47- 54).

- *Estrategia Nacional de Desarrollo- Ley No. 1-12.*

En el año 2010, el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo publicó un Documento Base destinado a la formulación de una Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030, que fue convertida posteriormente en la “Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030”, en enero del año 2012.

La Estrategia Nacional de Desarrollo, persigue en sentido general, reducir la pobreza considerablemente, pasando del 34% al 15% y asegurar una cobertura educativa para el 100% de la población.

En esta ley se define una visión o imagen- objetivo del país a largo plazo, la cual quedó plasmada en el artículo 5 de dicha ley, de la manera siguiente:

*“República Dominicana es un país próspero, donde las personas viven dignamente, apegadas a valores éticos y en el marco de una democracia participativa que garantiza el estado social y democrático de derecho y promueve la equidad, la igualdad de oportunidades, la justicia social, que gestiona y aprovecha sus recursos para desarrollarse de forma innovadora, sostenible y territorialmente equilibrada e integrada y se inserta competitivamente en la economía global” (Ley No. 1-12, 2012, P. 6).*

Entre los indicadores y metas alusivas al desarrollo social que aborda la citada ley, se encuentra el artículo 24, acápite 2.10, donde se establece como una meta a alcanzar para el año 2030, una tasa neta de cobertura en la educación secundaria, de un 95.0.

Igualmente, en el artículo 23, se consignan varios objetivos destinados a universalizar la educación, desde el nivel inicial hasta completar el nivel medio, garantizado la provisión de la infraestructura física, la dotación de recursos pedagógicos, tecnológicos y personal docente que fuese necesario, así como, de los recursos presupuestarios requeridos, sobre la base de la proyección de la demanda de los servicios educativos públicos y del costo por estudiantes, según niveles; y consistente con los requerimientos para proveer una educación integral y de calidad. (Ley 1-12, 2012, pp. 6, 15 – 17).

Como se ha podido observar, a lo largo de las tres últimas décadas, la República Dominicana ha encaminado planes y proyectos de manera sostenida, dirigidos a elevar los niveles de calidad, equidad y eficiencia interna del sistema educativo dominicano. Sin embargo, debido a la discontinuidad e interrupción en la aplicación de las políticas adoptadas y a la baja asignación presupuestaria, entre otras razones, con que históricamente se ha financiado al sector, la problemática educativa dominicana ha llegado a alcanzar un carácter sistémico, que requiere de procesos bien concebidos, planificados y ejecutados, desde el punto de vista técnico - político y que puedan gozar de una marcha continua, para garantizar la sostenibilidad futura de los cambios y medidas que puedan ser adoptados en el largo plazo.

Consideramos que, en el caso de la educación secundaria, éste ha sido un nivel al que no se le ha dado la prioridad política que requiere en materia de inversión presupuestaria, lo cual ha limitado históricamente su expansión y consolidación, afectando los niveles de cobertura, calidad y adecuación curricular que necesariamente precisa alcanzar.

## **3.2 La Educación Secundaria en el Contexto Educativo Latinoamericano**

### **3.2.1 Avances y Desafíos**

América Latina en general, y el sector educativo, en particular, han transitado por numerosos procesos de cambio durante los últimos veinte años. Los mismos tuvieron lugar debido fundamentalmente, a cambios económicos producto de la globalización e implicó la expansión del capital transnacional y la adopción de nuevas políticas económicas y sociales, que trajeron como consecuencia ajustes fiscales, procesos de descentralización y un crecimiento económico sostenido (Unesco, 2004, *La Educación de jóvenes y Adultos en América Latina y El Caribe, Hacia un Estado del Arte*, P. 66).

Sin embargo, el crecimiento económico no mejoró las condiciones de desigualdad extrema existentes en la región, ya que, a pesar de dicho crecimiento, las tasas de desempleo y pobreza estarían afectando las condiciones de vida de grandes sectores de la población. Podría afirmarse, que América Latina y el Caribe, sigue siendo la región que presenta mayores desigualdades, en cuanto a ingresos se refiere, en el mundo. En promedio, un cuarto del ingreso de los países va a las manos del 5% de la población más favorecida económicamente, y solo el 7.5% se distribuye entre el 30% de la población más pobre (Unesco, 2004, *óp. cit.* P. 7). Entre 1980 y 1997, el número de personas que vivían bajo el umbral de pobreza aumentó de 136 millones a 204 millones, y de estos 90 millones vivían en extrema pobreza, siendo los más afectados aquellos que vivían en zonas rurales, los indígenas, las mujeres y los jóvenes.

De acuerdo al Banco Mundial, la región Latinoamericana, continúa siendo una de las menos igualitarias del mundo, donde la educación constituye una explicación de la razón por la que algunas personas tienen mayores ingresos que otras, y en cambio las que poseen un menor nivel de educación, tienden a ser menos productivas y se encuentran socialmente marginadas y excluidas del empleo formal en el mundo laboral. (Unesco, 2004, óp. cit.)

*“Para la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL, 1994, 1997), a la situación de pobreza se añade el hecho de que la región fue la que mostró una mayor desigualdad en la distribución del ingreso entre las regiones en desarrollo”* (Unesco, 1999, Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe, Boletín 50, Chile, P. 9).

A la luz de esta situación, la educación al interior de los países, también refleja estas disparidades, lo cual se traduce en los indicadores que miden el acceso, la igualdad y la calidad de la educación en la región.

En el caso de la Educación Secundaria, durante el periodo estudiado, encontramos que la matrícula es comparativamente baja, en relación con aquellos países de similar desarrollo relativo en otras regiones del mundo y la enseñanza es poco pertinente e inadecuada, si se mide en base a estándares establecidos internacionalmente. Los profesores por su parte, no cuentan con conocimientos actualizados y siguen métodos de la pedagogía tradicional. En gran medida, la expansión del nivel depende aún de la capacidad de retención de la escuela básica y la inversión por alumno es baja comparada con países de un desarrollo similar relativo, aunque varía grandemente de país a país. No obstante, en la mayoría de los países en desarrollo, una proporción importante de los graduados de primaria no prosigue sus estudios en la enseñanza secundaria.

En los países de ingresos elevados la educación secundaria se ha convertido en el nivel mínimo estándar de educación y en los países en desarrollo se exige cada vez más, haber seguido estudios secundarios para acceder a la mayoría de los empleos. Por consiguiente, el desarrollo de sistemas de enseñanza secundaria de buena calidad, se convierte en un objetivo primordial para las políticas de desarrollo social de las naciones.

Sin embargo, de acuerdo a la UNESCO (2005):

*“Solo un tercio de los países en desarrollo, poseen una tasa bruta de escolaridad superior al 86%. Para el 2001 el promedio de la tasa bruta de escolaridad de la enseñanza secundaria en los países en desarrollo era de solo un 57%. En cambio, la enseñanza secundaria estaba muy desarrollada en los países de Europa Central y Oriental, donde las tasas oscilaban entre un 80% y un 100%”.* (Unesco, 2005, Educación Para Todos, el Imperativo de la Calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, Ediciones Unesco, Francia, P.115)

Un caso de particular interés es el de Finlandia, país que muestra elevados estándares de desempeño en las pruebas internacionales que miden la calidad de los sistemas educativos. Para los finlandeses, el principio sobre el que descansa la solidez de su sistema educativo, es la equidad, constituyendo ésta la piedra angular y la base de su sistema, en todos los niveles educativos. Ofrecer educación gratuita y de calidad a todos los niños y jóvenes que viven en Finlandia, independientemente de sus antecedentes sociales y económicos, se considera como un derecho fundamental, para dicha nación. Por tanto, la igualdad en las políticas educativas vigentes, expresada a través de las asignaciones presupuestarias a las escuelas secundarias, garantiza al joven el desarrollo de óptimas competencias académicas y sociales, lo que le permite integrarse eficientemente, al mundo laboral o a las universidades finlandesas o extranjeras.



A su vez, la formación profesional que recibe un joven finlandés es gratuita y de calidad. Como signo del alto nivel de la educación y el conocimiento que reciben, el diploma de bachillerato finlandés puede considerarse equivalente con el diploma de un instituto de formación profesional, del referido país.

Por tanto, las habilidades que ofrece la educación secundaria están fuertemente ligadas a las necesidades inmediatas del mercado laboral y por eso muchos jóvenes pasan de la formación profesional secundaria a la vida laboral (Taipale, Ilkka, 100 Innovaciones Sociales de Finlandia, Fundación Centro Báltico, Helsinki, 2013, P. 51).

Por igual, lo gratuito, como base primordial del sistema de educación superior, es parte de la igualdad educacional del citado país, de lo cual los finlandeses expresan sentirse muy orgullosos. (Taipale, Ilkka, op. Cit. P. 52).

Por otra parte, es importante señalar que las expectativas que se tienen actualmente sobre el aporte que podría representar la educación para contribuir a la superación de la pobreza, así como también, al logro de mayores niveles de competitividad y a la construcción de democracias más sólidas en las naciones, son muy altas, y muchas veces desproporcionadas, en relación a lo que ésta de manera objetiva puede aportar a estos procesos.

Si bien la educación puede contribuir al logro de estos propósitos, el entorno social, el capital cultural de las familias y el estrato social de origen, son factores que inciden en el éxito educativo.

En ese sentido, la equidad en el acceso a la educación y la permanencia en las escuelas, así como, las oportunidades de bienestar de los jóvenes, quedan generalmente plasmadas por el patrón de desigualdades prevalecientes en la generación anterior (CEPAL: 1998, en Reformas Educativas en América Latina: Balance de una Década. PREAL, 15, 1999, p. 47).

Ante esta realidad, es necesario analizar hasta qué punto las reformas educativas que se han emprendido en América Latina, podrían resultar insuficientes, si no se toman medidas que contrarresten el impacto negativo de las condiciones del hogar y de la situación laboral e ingresos de las familias.

Por consiguiente, cabría a la educación revertir en el sistema escolar, las condiciones que impiden una mayor equidad en el acceso al conocimiento y proveer una educación de calidad que pueda compensar el desigual capital de origen de los que se benefician del servicio, en especial, de los más jóvenes.

Si bien es cierto, que en los últimos años la región ha ido mejorando paulatinamente sus resultados educativos, aún son muchos los retos y desafíos que tendrá que superar la educación en esta nueva etapa, si se quiere realmente dotar a nuestros sistemas de los niveles de calidad y equidad a que se aspira, aún en medio de un contexto social bastante inequitativo y complejo para la región.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), durante el periodo 1996 y 2002, la República Dominicana mejoró el nivel de instrucción de la población económicamente activa, logrando incrementar las tasas netas de escolaridad en primaria y secundaria, disminuir las tasas de analfabetismo e incrementar el promedio de años de escolaridad.

Sin embargo, persisten fuertes rezagos y grandes brechas que es necesario enfrentar. La escolaridad promedio en el año 2000 en la Región Latinoamericana varía según el país, situándose la República Dominicana en 4.9 años, un 19% por debajo del promedio de América Latina, según se aprecia en el Cuadro 6 y un 25% por debajo del valor esperado, dado el Producto Interno Bruto (PIB) por habitante (PNUD, Informe de Desarrollo Humano, República Dominicana, P. 173).

Cuadro 6: Años de Escolaridad y Años Ganados en Países Seleccionados, 1970-2000

Países	Años de escolaridad promedio (2000)	Años ganados entre 1970-2000
Argentina	8.8	2.6
Barbados	8.7	-1.0
Panamá	8.6	3.8
Trinidad y Tobago	7.8	2.5
Chile	7.6	1.9
Perú	7.6	3
Uruguay	7.6	1.9
México	7.2	3.5
Venezuela	6.6	3.4
Ecuador	6.4	2.9
Guyana	6.3	1.8
Paraguay	6.2	2
Costa Rica	6.1	2.2
Bolivia	5.6	0.8
Colombia	5.3	2.2
Jamaica	5.3	2.1
El Salvador	5.2	2.5
Brasil	4.9	1.6
Rep. Dominicana	4.9	1.5
Honduras	4.8	2.6
Nicaragua	4.6	1.7
Guatemala	3.5	1.8
Haití	2.8	1.6
Promedio de Países	6.0	2.3

Fuente: PNUD, 2001a

Aunque una educación de calidad no depende tan solo del gasto que se destine al sector, es evidente que el nivel y la estructura del gasto público en educación, revela la prioridad que ésta representa en la estrategia de desarrollo de cada país.

Comparada con otros 25 países de América Latina y el Caribe para el periodo 1992 – 2001, la República Dominicana ocupó la tercera posición de más baja inversión en educación como porcentaje del PIB, siendo un 44% inferior al promedio regional. Comparada con 137 países, registra un nivel de gasto en educación en porcentaje del PIB que constituye la mitad de lo esperado (4.6%), dado el PIB per cápita y según las pautas a nivel mundial. (*PNUD, óp. Cit. P. 172*).

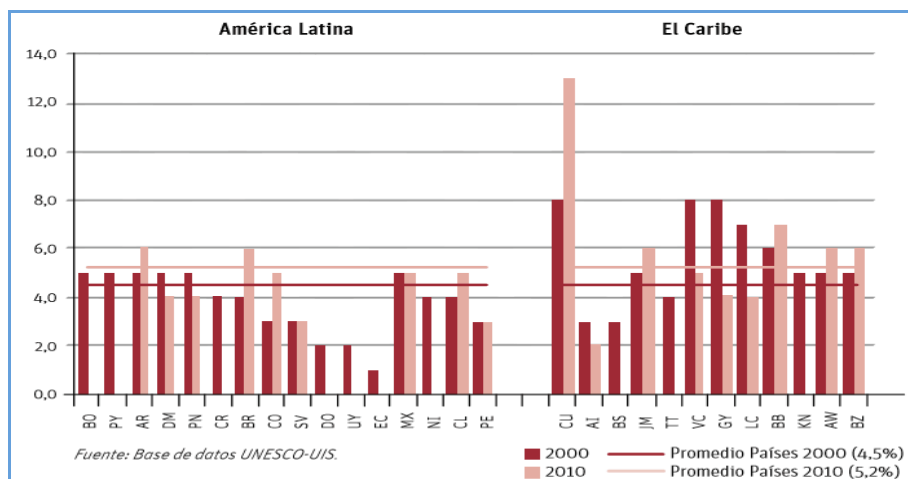
Cuadro 7: Gasto Público en Educación Como Porcentaje del PIB 1999-2001

<b>Países</b>	<b>Porcentaje</b>
Ecuador	1.0
Guatemala	1.7
Rep. Dominicana	2.4
El Salvador	2.5
Uruguay	2.5
Antigua y Barbuda	3.2
Perú	3.3
Chile	3.9
Brasil	4.0
Trinidad y Tobago	4.0
Panamá	4.3
Colombia	4.4
Argentina	4.6
Paraguay	4.7
Costa Rica	4.7
Dominica	5.0
México	5.1
Bolivia	6.0
Belice	6.2
Jamaica	6.3
Barbados	6.5
Santa Lucía	7.3
San Kitts y Nevis	7.7
Cuba	8.5
San Vicente / Granada	9.3
Media ponderada	4.3

Fuente: PNUD 2004

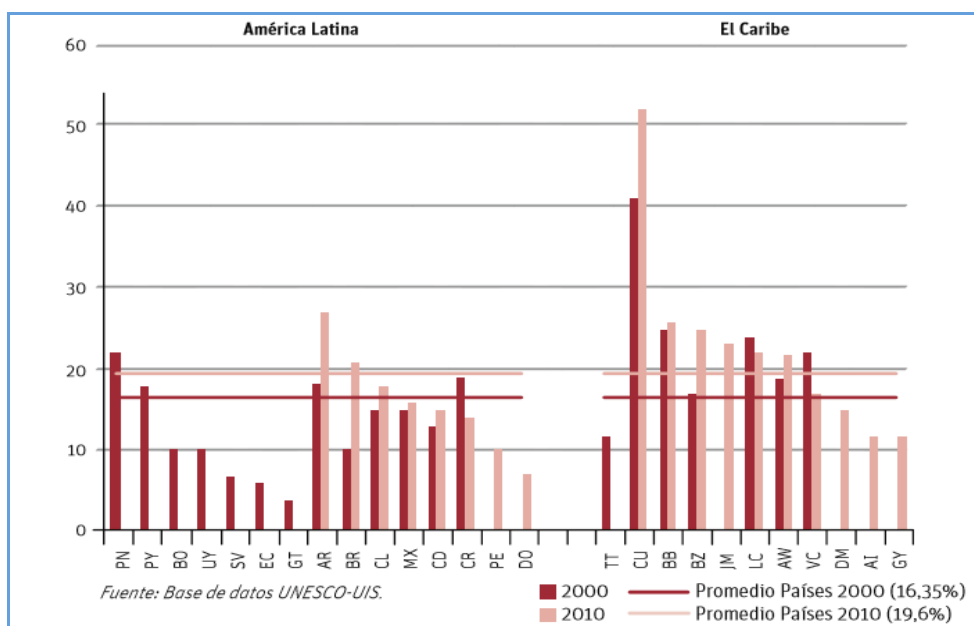
Mientras en algunos países, el gasto público en Educación no superaba el 3% del PIB para el año 2010, como es el caso de República Dominicana, en otros, alcanzaba valores cercanos al 6%, e incluso en Cuba superaba el 12% del PIB, lo cual en gran medida refleja las prioridades de los países, expresadas a través de los costos de inversión.

Gráfico 3: Gasto Público Total en Educación Como Porcentaje del Producto Interno Bruto (31 Países Incluidos)



Por otra parte, en el gráfico No.4, se observa el gasto público en educación secundaria por alumno, como porcentaje del PIB per cápita, en América Latina y el Caribe, durante la década que transcurre entre el año 2000 y el 2010 (Unesco-Uis). Se advierte cómo un gran número de países había superado el promedio regional de inversión en ambos años, donde Brasil fue el país que realizó el mayor aumento proporcional del gasto público, duplicándolo hasta situarse por encima del promedio regional de inversión pública por alumno, durante el periodo, siendo Cuba, el país que mostro el mayor compromiso financiero con la educación secundaria, al destinar recursos financieros equivalentes a aproximadamente la mitad del PIB per cápita, es decir, más del doble que el promedio de los demás países de América Latina y el Caribe.

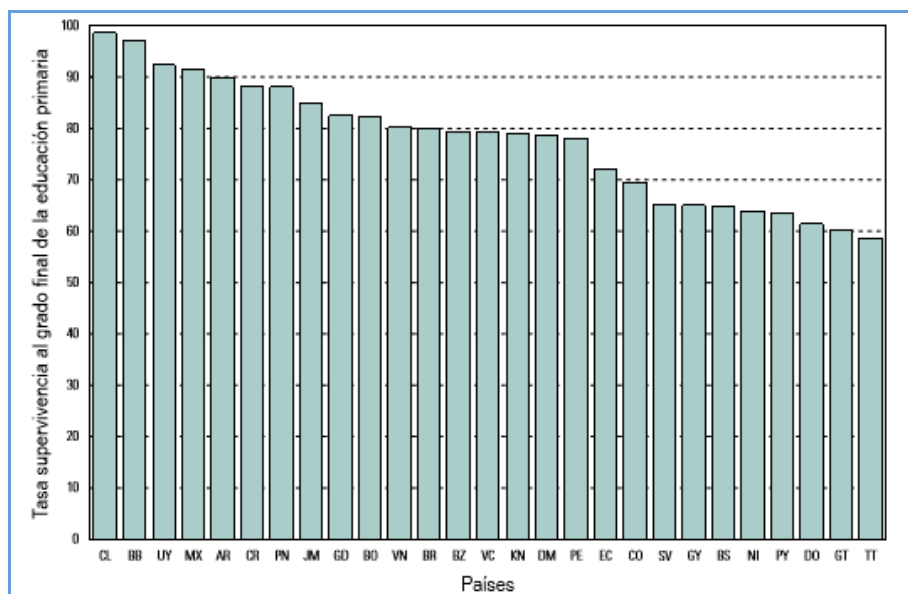
Gráfico 4: Gasto Público en Educación Secundaria por Alumno Como Porcentaje del PIB Per Cápita



En el otro extremo, República Dominicana, tuvo uno de los más bajos índices de gasto público por alumno, menor al 10% del PIB, por habitante (Unesco, 2013, OREALC/UNESCO, Santiago, óp. cit. P. 42).

De igual manera, un elemento a destacar es el hecho de que la educación secundaria se encuentra limitada por el nivel de conclusión del ciclo primario y por la disponibilidad de cupos para estos nuevos egresados, siendo las tasas de inscripción de alumnos entre la enseñanza primaria y secundaria, relativamente elevada en América Latina, ya que el promedio regional se sitúa en un 93.5%.

Gráfico 5: Tasas de Supervivencia al Grado Final de la Educación Primaria (Resultado del Flujo Interanual Entre los Años Académicos Iniciados en 2001 Y 2002)



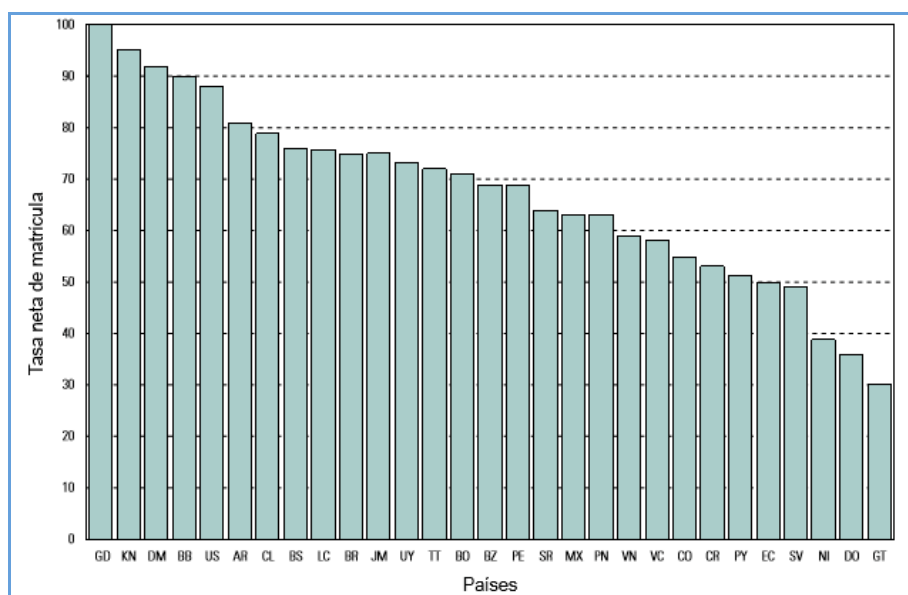
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO – UIS – base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>

Como puede observarse, sólo dos países (Chile y Barbados) muestran tasas de supervivencia al grado final de más del 95 por ciento, otros dos (Uruguay y México) superan el umbral del 90 por ciento, y diez países (Ecuador, Colombia, El Salvador, Guyana, Bahamas, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana, Guatemala y Trinidad y Tobago) muestran tasas inferiores al 75%. En estos últimos, los niveles de ineficiencia interna del sistema resultan particularmente preocupantes.

Sin embargo, la cobertura de la educación secundaria alcanza en la región solo niveles intermedios, situándose el promedio regional en un 72.2%, para el año 2010.

Con respecto a la tasa neta se constata una heterogeneidad mayor, ya que se presentan tasas netas inferiores a un 50% en algunos países y superiores a 80%, en otros.

Gráfico 6: Tasa Neta de Matrícula en Educación Secundaria



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO – UIS – base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>

El gráfico muestra que once países (Granada, San Cristóbal y Nieves, Dominica, Barbados, EEUU, Argentina, Chile, Bahamas, Santa Lucía, Brasil y Jamaica) han asegurado niveles de acceso equivalentes al menos a 75 por ciento de su población de referencia cumpliendo, entonces, este componente de la meta.

Por su parte, otros cinco países (Uruguay, Trinidad y Tobago, Bolivia, Belice y Perú) presentan tasas de matrícula que no distan más de 6 puntos porcentuales de la meta y, por tanto, se encuentran próximos a lograrla.

Sin embargo, otros 13 países (Surinam, México, Panamá, Venezuela, San Vicente y las Granadinas, Colombia, Costa Rica, Paraguay, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, República Dominicana y Guatemala) muestran tasas inferiores al 65 por ciento, de éstos, cuatro países (El Salvador, Nicaragua, República Dominicana y Guatemala) presentan niveles de acceso inferiores al 50 por ciento de su población en edad de cursar estudios secundarios.



Entre los indicadores más reveladores de la eficiencia interna de los sistemas educativos, están aquellos relacionados con el rendimiento académico, en función de las tasas de promoción, repitencia, sobre-edad y el número de alumnos por docente, en cada nivel de la enseñanza.

Si bien es cierto que una fracción relativamente grande de jóvenes logran iniciar la educación secundaria, las tasas de abandono escolar en este nivel de enseñanza son elevadas. (BID,2005, Diálogo Regional de Políticas, Red de Educación, Modernización de la Educación Técnica Post-Secundaria: Opciones y Desafíos para América Latina y El Caribe, P. 11).

Entre las razones que parecen explicar ese abandono, se señala el hecho de que los estudiantes dejan la escuela para ingresar al mundo laboral. Sin embargo, la fracción de jóvenes entre 16 y 19 años que trabaja en Latinoamérica, es más bien baja. Otros factores asociados a este indicador se relacionan con la situación de pobreza de las familias, la insuficiencia de escuelas secundarias, sobre todo en la zona rural, las migraciones, al embarazo precoz y las uniones conyugales a temprana edad, entre otros.

En efecto, el cuadro 8 muestra las características de las principales razones, por las que hombres y mujeres abandonaron la escuela durante el periodo 1996 y 2002, en la República Dominicana.

Cuadro 8: Distribución Porcentual de la Población Menor de 30 Años Según Razones Para Dejar de Estudiar, por Sexo, 1996 Y 2002

Razones para dejar de estudiar	1996		2002	
	H <sup>a</sup>	M <sup>a</sup>	H	M
Quedó embarazada	--	8.3	--	4.7
Se casó o unió	2.3	23.2	3	24.0
Cuidar niñas/os	--	4.1	--	2.4
Falta de recursos económicos	4.1	8.7	11.1	10.7
Necesitaba ganar dinero	53.4	14.3	29.5	11.3
Se graduó	1.2	6.3	6.85	10.8
No quiso seguir	21.5	16.6	21.3	8.6
Escuela quedaba lejos	2.5	4.3	2.9	3
Otros motivos	9.6	12.9	17.4	16.2

a. H es hombres y M es mujeres

Fuente: ODH/PNUD en base a Lizardo 1998 y Censo de Población y vivienda 2002

Como se aprecia, entre las razones expuestas se destacan las relacionadas con necesidades económicas y las que se refieren a actividades domésticas, derivadas del cuidado del hogar o los hijos. (PNUD, 2005, Informe Nacional de Desarrollo Humano, República Dominicana, P. 177).

Un aspecto importante relacionado con la calidad de la educación, es el relativo a la sobre edad o atraso escolar. En la República Dominicana para el año 1991, un 30% de los estudiantes entre 15 y 18 años (edades en que debían estar cursando el nivel secundario) se encontraba aun cursando el nivel primario. Para 1996, el atraso escolar en primaria se incrementó en un 38.6, a causa del retorno a la escuela de muchos jóvenes que con anterioridad habían abandonado los estudios. Por igual, un 15% del total de personas entre 19 y 22 años, edades en que por lo regular se cursan estudios universitarios, se encontraban todavía en la escuela secundaria. Estos valores a su vez, se corresponden con el 50% de los que tenían entre 15 y 18 años y estudiaban en secundaria. (PNUD, 2000, Informe de Desarrollo Humano en la República Dominicana).

Es preciso resaltar que los indicadores de sobreedad presentan mayores niveles en los grupos de más bajos ingreso. Esto puede indicar que las condiciones materiales de vida y de mayores obligaciones laborales en ese grupo de estudiantes, podría estar repercutiendo en su tránsito por la vida escolar. Este fenómeno está muy acentuado en la educación dominicana, lo que explica en cierta medida, las bajas tasas netas de escolaridad, que posee el nivel secundario en el país.

Otros indicadores relacionados con la calidad y la eficiencia interna, son los relativos a las tasas de repetición, el número de alumnos por docente y el clima escolar.

En el cuadro No. 9 se pueden apreciar las tasas de repitencia y deserción que estaban presentes en el nivel básico de la República Dominicana, durante los años 1980 al 2001, lo cual pone en evidencia esta problemática para la educación dominicana, indicadores que, si bien han ido mejorando en los últimos años, aún inciden en el sistema educativo del país, constituyendo un importante desafío a enfrentar.

Cuadro 9: Indicadores de Eficiencia Interna en el Sector Público, Educación Básica, en Porcentajes, 1980 – 2001

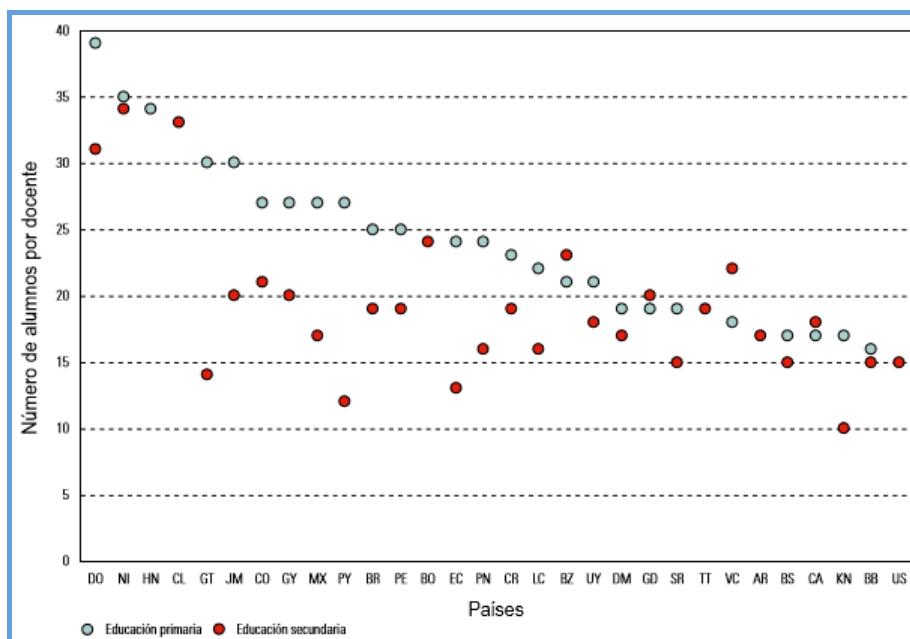
Año	Promoción	Repitencia	Deserción
1980-1981	74.5	15.9	9.6
1984-1985	65	16.7	18.3
1989-1990	56.9	16.6	26.5
1990-1991	62.4	13.8	23.6
1995-1996	70.6	11.9	17.5
2000-2001	85.1	6.3	8.2

Fuente: ODH/PNUD en base a Plan Decenal de Educación (1992) y Secretaría de Estado de Educación.

Por otra parte, en el gráfico 7, se observa que en la mayoría de los países latinoamericanos y del Caribe, el número de estudiantes por docente a tiempo completo es de 24 estudiantes en educación primaria y de 19 estudiantes en Educación Secundaria. Asimismo, ambas distribuciones muestran una importante variabilidad, ya que en la

educación primaria el ratio alumnos por docentes, oscila entre 15 y 39, en la educación secundaria, lo hace entre 15 y 34. (2005, Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Cumbre de las Américas. Panorama Educativo 2005: Progresando hacia las metas. Unesco y Secretaría de Educación Pública de México, México).

Gráfico 7: Número de Alumnos por Docente en Educación Primaria y Secundaria.



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO – UIS – base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>

Nótese, sin embargo, cómo la República Dominicana es el país que presenta una mayor cantidad de alumnos por docente, en comparación con el resto de los países de la región, en ambos niveles, lo cual indudablemente representa un gran reto para el país, en su propósito de lograr un mayor y mejor desempeño educativo.

*“Adicionalmente, la evidencia disponible en la región indica que un mejor clima escolar estaría asociado con mayores logros académicos de los alumnos y menores tasas de abandono escolar. En ese sentido, las evidencias sugieren que los alumnos que provienen de familias que poseen un mayor nivel socioeconómico, tienden a asistir a centros educativos con mejores indicadores de clima escolar, por lo que este podría constituirse en un factor de inequidad”.* (Unesco, 2013, OREALC/Unesco, Santiago, Óp. Cit., P. 26).

Es evidente, que aun cuando los países de América Latina han venido implementando políticas educativas orientadas a mejorar los niveles de calidad, equidad y eficiencia interna, logrando fortalecer sus sistemas de enseñanza, ampliando los niveles de acceso e incrementando el gasto en educación; es indudable que todavía persisten grandes rezagos y desafíos que es necesario superar, lo que obligaría a los países a acelerar la modernización de sus sistemas educacionales y a profundizar y consolidar aquellos aspectos de las reformas que poseen un mayor potencial de éxito, para garantizar así, los niveles de equidad y calidad a que se aspira en los centros de enseñanza de la región.

Sin lugar a dudas, esto exige una gran dosis de voluntad política, expresada en la continuidad de las acciones y la sostenibilidad financiera, que estos procesos requieren.

### **3.3 Naturaleza y Funciones del Nivel Secundario**

El nivel secundario de la educación dominicana tiene una duración de 6 años, con una oferta de formación integral como garantía del ejercicio de una vida activa y democrática. Está dirigido a las y los estudiantes en la etapa de la adolescencia y comprende la franja estaría comprendida entre los 12 y los 18 años de edad.

Para su ingreso, los estudiantes deben haber cumplido con todos los requisitos del Nivel Primario. La Constitución de la República y la Ley de la Estrategia Nacional de Desarrollo, asumen como obligatoria su culminación, mientras que la Ley Orgánica de Educación y la propia Constitución establecen que este nivel será gratuito, en el marco de la educación pública.

Al ingresar al nivel secundario, el joven inicia una nueva etapa de su desarrollo con características, necesidades e intereses particulares, los cuales deben ser tomados en cuenta para garantizar la continuidad y progresión en el desarrollo de las competencias fundamentales y específicas que han sido establecidas en el currículo. Se supone que estas competencias serán la base para la educación universitaria, y posteriormente, para su inserción laboral.

El Nivel Secundario posee una naturaleza y funciones de carácter institucional y pedagógicas, propias en sí mismas, y no tan solo como continuidad del nivel primario, ni tampoco como una preparación exclusiva para proseguir estudios hacia la educación universitaria.

La Constitución dominicana, como otros textos legales, define la naturaleza y el rol que debería jugar la educación secundaria dentro de la sociedad dominicana, en función de la realidad socioeconómica particular del pueblo dominicano. Además, procura honrar los derechos fundamentales y las garantías constitucionales, de las cuales el Estado dominicano es garante institucional y responsable operativo de su cumplimiento.

En su artículo 63, la Constitución consagra el derecho a la educación, al establecer “que toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que la derivada de sus aptitudes, vocación y aspiraciones” (2010, Art. 63). Establece a su vez, que la educación tiene por objeto la formación integral del ser humano a lo largo de toda la vida y debe orientarse hacia el desarrollo de su potencial creativo y de sus valores éticos, propiciando acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

En el acápite 3 del artículo 56, la Constitución establece, además, que “los adolescentes son sujetos activos del proceso de desarrollo. El estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, creará oportunidades para estimular su tránsito productivo hacia la vida adulta” (2010, Artículo 56).

La Carta Magna prescribe igualmente, que, para garantizar una educación de calidad, el Estado debe asegurar la igualdad de acceso y oportunidades al Sistema Educativo, de todos los ciudadanos, sin ningún tipo de discriminación, por lo que deberá proveer de todo lo que sea necesario, para asegurar la permanencia de los educandos en este Nivel.

Por otra parte, el artículo 4 de la Ley de Educación 66-97, establece los principios de la educación dominicana, en cuyos acápites E e I, se destaca que la misma estará fundamentada, entre otros valores, en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona y en el principio de convivencia democrática y la búsqueda de la verdad y la solidaridad. Se añade que la educación se fundamenta en valores cristianos, éticos, estéticos, comunitarios, patrióticos, participativos y democráticos, en la perspectiva de armonizar las necesidades colectivas, con las individuales (1997, Ley de Educación 66’ 97).

En lo que respecta a sus fines, en el marco de la referida Ley Orgánica de Educación, se señala que la educación dominicana estará orientada a la formación de 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 función humanística, científica y tecnológica, con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo (1997, Ley de Educación 66' 97, art. 5, acápite a).

Así mismo, se observa un marcado énfasis en determinados fines destinados a fomentar la colaboración y la confraternidad entre los dominicanos y en el conocimiento y práctica de la democracia participativa, como una 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; y que sean favorecedores de la solidaridad, la cooperación y la comprensión entre los pueblos (1997, Ley de Educación 66' 97, Art. 6).

### **3.4 El Nivel Medio: Funciones y Naturaleza**

En lo que concierne a las funciones del Nivel Medio, la actual Ley de Educación 66-97, en su artículo 41, define tres funciones fundamentales para este nivel: Función Social, Función Formativa y Función Orientadora. Al respecto señala:

- a) *Función Social*: pretende que el alumno 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 socio-cultural en el cual se desarrolla. Persigue 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. Contribuye al desarrollo económico y social del país." (1997, Ley de Educación 66'97, artículo 41).



- b) *Función Formativa*: procura que los educandos aborden el conocimiento con un mayor grado de profundidad, por lo que favorece el desarrollo de experiencias tendentes al razonamiento, la solución de problemas, el juicio crítico y la toma de decisiones, que los prepare como entes activos y productivos de la sociedad para enfrentar las tareas que les corresponda desempeñar. Promueve la formación de un individuo para una vida socialmente productiva, que le permita ejercer plenamente sus derechos y cumplir con sus deberes, en el contexto de una sociedad democrática, pluralista y participativa;
- c) *Función Orientadora*, la cual contribuye a desarrollar en el estudiante sus potencialidades y autoestima, promoviendo su autorrealización personal en función de sus expectativas de vida, intereses, aptitudes 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.

Recientemente, y mediante la Ordenanza No. 03-2013, se modificó la estructura del sistema educativo dominicano y se propuso una reorganización de los ciclos que establece la propia Ley 66-97 para el nivel secundario. El primer ciclo abarcaría los grados de 7<sup>mo</sup> a 9<sup>no</sup> y el segundo, los grados de 10<sup>mo</sup> a 12<sup>vo</sup>. Las funciones del primer ciclo, establecidas en la Ley 66'97, son las siguientes: a) Ampliar, consolidar y profundizar los valores, actitudes, conceptos y procedimientos desarrollados en el Nivel Básico; b) Desarrollar integralmente al estudiante mediante la atención de los aspectos biológico, intelectual, afectivo, valorativo, social, ético, moral y estético ; c) Propiciar la integración del educando al medio familiar, a la comunidad y la sociedad en general, con una actitud positiva hacia la dignidad humana, el respeto al derecho de los demás y la convivencia pacífica.

Por otro lado, esta misma Ley 66-97 establece mediante los artículos 43, 44, 45,46 y 47, respectivamente, que el segundo ciclo del nivel medio (secundario), habrá de ofrecer diferentes opciones. Se caracteriza por las siguientes funciones:

- a) Desarrollar en los estudiantes capacidades para responder con profundidad al desarrollo de la ciencia, la tecnología y el arte, y de esta manera concientizarse sobre los hechos y procesos sociales, a nivel nacional e internacional; sobre los problemas críticos de la economía, el medio ambiente y de los componentes esenciales de la cultura, así como también, de la importancia que tiene el dominio de las lenguas, la historia, costumbres, pensamientos y comportamientos humanos;
- b) Definir preferencias e intereses para elegir modalidades de estudio, que ayuden al desarrollo de sus potencialidades y capacidades; y para ofrecer respuestas viables y adecuadas a los requerimientos del mundo sociocultural y a las urgencias de trabajo que demanda la sociedad y/o el medio en el que viven los estudiantes;
- c) Desarrollar una actitud crítica, democrática y participativa que permita a los educandos integrarse como miembros de la familia, de la comunidad local, regional y nacional;
- d) Propiciar la participación efectiva en la conformación de una sociedad más justa y equitativa, en la cual todos los sectores sociales gocen de los beneficios que nos proporciona la naturaleza, adquiriendo nuevos conocimientos y haciendo uso del desarrollo tecnológico;
- e) Desarrollar valores éticos y morales que normen el comportamiento de los educandos a nivel individual y social; y prepararlos para asumir el papel de conductor de familia, creándole la conciencia sobre la responsabilidad que esto implica;
- f) Contribuir a preservar y mejorar la salud, a proporcionar una sana ocupación del tiempo libre, a enriquecer las relaciones sociales y desarrollar el espíritu de cooperación.

"Art. 44.- El segundo ciclo del Nivel Medio o ciclo especializado comprende tres modalidades: General, Técnico-Profesional y en Artes, el cual otorgará a los estudiantes que lo finalicen, el título de bachiller en la modalidad correspondiente".

"Art. 45.- La Modalidad General, proporciona una formación integral, mediante el progresivo desarrollo de la personalidad y la apropiación de nuevos y más profundos conocimientos, que permitan a los estudiantes afianzar las bases para ingresar al Nivel Superior con posibilidades de éxito e interactuar responsablemente en la sociedad".

"Art. 46.- La Modalidad Técnico-Profesional, permite a los estudiantes obtener una formación general y profesional que los ayude a adaptarse al cambio permanente de las necesidades laborales, para ejercer e integrarse con éxito a las diferentes áreas de la actividad productiva y/o continuar estudios superiores. Esta modalidad ofrecerá diferentes menciones y especialidades, de acuerdo a las características y necesidades locales y regionales del país, de manera que contribuyan a su desarrollo económico y social. "

Art. 47. La modalidad en Artes, contribuye a la formación de individuos con sensibilidad y actitud crítica en la comprensión, disfrute y promoción del arte, ofreciendo oportunidades para el desarrollo de competencias para el ejercicio de profesiones y ocupaciones en el campo del arte o para proseguir estudios especializados en el mismo.

Los propósitos del Nivel Secundario, por su parte, han quedado consignados en varios documentos y dispositivos que orientan la educación dominicana, como son: el Plan Decenal de Educación 1992-2002, la Ley General de Educación 66-97, el Plan Decenal de Educación 2008-2018 y la Estrategia Nacional de Desarrollo. Estos propósitos se orientan a la formación integral del hombre y la mujer, considerando las distintas funciones de carácter social, orientador y formativo, anteriormente señaladas y son concebidos como pretensiones educativas que posibilitan el desarrollo de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos priorizando los procesos para su logro.

En este sentido, este nivel es el responsable de ofrecer las oportunidades a los adolescentes, jóvenes y adultos para ampliar, consolidar y enriquecer los conocimientos (saberes temáticos, valores, intereses vocacionales y actitudes) desarrollados en la Educación Primaria, además, de abrir las puertas para acceder al Nivel Superior e incorporarse a la vida productiva. Igualmente, se espera que los adolescentes y jóvenes de 12 a 18 años, aprendan en ambientes basados en la motivación, el respeto y la confianza que los docentes les proporcionen.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje con adolescentes y jóvenes, se espera que el docente deba partir de las necesidades, intereses y saberes previos de los estudiantes, así como, de sus actitudes hacia el aprendizaje. Si se trata de temas que no son de su entorno inmediato, sería preciso motivarles y vincularlos con sus necesidades, intereses y conocimientos. Si se descubren actitudes desfavorables hacia el aprendizaje, intentar transformarlas entre todos, mediante la acción misma y a través de experiencias de innovación.

Es importante destacar, que el Nivel Medio cubre una etapa del desarrollo humano específica, lo que le hace poseer una identidad propia, desde el punto de vista psicopedagógico. En esta fase de su desarrollo como ser humano, el estudiante aprende las operaciones formales que implican el aprendizaje de lo abstracto a partir de lo concreto; de lo probable a partir de lo posible; del riesgo a partir de la incertidumbre y la lógica deductiva y la resolución metódica de problemas.

De esta forma, este nivel habrá de jugar un papel fundamental en la configuración definitiva de los esquemas cognitivos, psico-afectivos y sociales de los educandos, sobre cuya base éstos formarán sus juicios a lo largo de toda la vida. En tal sentido, se espera que tanto para la formación de la dimensión ético-espiritual (ser), ciudadana (estar), como ocupacional (hacer), el Nivel Medio se constituya en el momento idóneo para desarrollar y definir las destrezas, los valores y los saberes fundamentales de la persona.

### **3.5 Caracterización del Desarrollo de la Persona Durante el Nivel Secundario**

El diseño curricular del Nivel Secundario de la República Dominicana, toma como punto de partida las características que definen el estadio de desarrollo evolutivo de toda persona que se encuentra entre el rango de edad comprendida entre los 12 a 18 años. Este período, previo al estadio adulto, constituye una preparación para el mismo. En esta etapa el joven necesita guía y protección para dejar atrás la infancia, al mismo tiempo que necesita desarrollar autonomía que le permita reflexionar para comprender la sociedad en que le toca vivir; caracterizada por ser altamente comunicada e informada, y también inestable, incierta e inequitativa. En este nivel educativo, por consiguiente, el joven ha de desarrollar, así mismo, un tipo de pensamiento crítico y analítico.

La adolescencia es, en efecto, un tiempo para continuar construyendo la identidad propia y comenzar a comprender qué significa ser un ciudadano, libre de los límites de tiempo y energía que intervienen en la vida adulta. En esta etapa se hacen conexiones con el conocimiento humano acumulado, puesto a prueba a partir de la exploración y de las evidencias sobre experiencias directas; esta etapa es un tiempo para el reto y la inspiración, vivencias que sientan las bases para el desarrollo de las aptitudes y las preferencias vocacionales.

A continuación, se exponen de manera general esas características, detalladas en cinco dimensiones humanas fundamentales, según se indica en los lineamientos curriculares correspondientes a este nivel: física, cognitiva, afectiva, social y moral. (MINERD, 2015, Proceso de Revisión y Actualización Curricular del Nivel Secundario. Dirección General de Currículo. Pp. 5-8).

### **3.5.1 La Dimensión Física**

La adolescencia es el período donde se adquiere la madurez física. Es un período delicado y difícil, dado los profundos y rápidos cambios por los que atraviesa cada persona. En complejidad, este período pudiera ser comparado al crecimiento que se experimenta en los primeros tres años de vida. El cuerpo cambia con rapidez, pero no a un ritmo uniforme: las piernas crecen antes, luego crece el resto del cuerpo, especialmente el pecho, y más tarde se fortalecen los músculos.

El joven del nivel secundario experimenta el "estirón del adolescente" y se forma una nueva imagen física de sí mismo. Esto lleva a un marcado interés por el cuidado de su cuerpo y se genera una autoconciencia de sus atributos físicos, lo cual incide en las relaciones que empiezan a establecerse de manera natural con el otro sexo. En este sentido, el adolescente requiere de orientación durante el proceso de conformidad con aquellos atributos que no percibe adecuados, de manera que su identidad se forme sobre la base de la propia aceptación y estima.

### **3.5.2 La Dimensión Cognitiva**

Piaget, (Piaget, J. 1991, Seis estudios de Psicología. Barcelona: Labor, 1991, en MINERD, 1995, Proceso de Revisión y Actualización Curricular del Nivel Secundario. Dirección de Currículo, 2015), ha dejado valiosos planteamientos sobre esta dimensión, durante el desarrollo en la adolescencia. Para él, un adolescente es un individuo que construye sistemas y teorías; es una persona que muestra capacidad de elaborar ideas

generales y construcciones abstractas, es decir, que da muestras de un pensamiento formal o hipotético-deductivo. Este pensamiento hace posible que las ideas puedan ser expresadas sin el apoyo de la experiencia o a través de la observación y la manipulación. Por tanto, las conclusiones a las que llega un adolescente son válidas independientemente de su autenticidad, y más bien son producto de sus propias reflexiones. Así pues, el pensamiento del adolescente es la representación de acciones posibles, no necesariamente reales. Esto confiere al pensamiento un poder nuevo, pues es posible liberarlo de lo real, para trazar a conveniencia reflexiones y principios.

Continúa señalando Piaget, (1991), que no debe sorprender entonces, que el adolescente use, y abuse, del nuevo poder de la libre reflexión, donde el mundo debiera someterse a los sistemas y no los sistemas a la realidad. Sin embargo, este aparente egocentrismo, dadas las condiciones adecuadas, se reconcilia naturalmente con la realidad cuando se comprende que la función del pensamiento no es contradecir, sino preceder o interpretar la experiencia, para comprenderla, y/o transformarla. Cuando se logra este equilibrio, el pensamiento del adolescente puede englobar, no solo el mundo real, sino también las construcciones que él crea a partir de la deducción racional y de su vida interior.

Tomando como base a este autor, el pensamiento crítico y analítico que desarrolla el adolescente durante el nivel secundario, constituye la base para la creación de ideas propias que conectan con otras dimensiones humanas, de carácter social y moral, es decir, ideas referentes a una mejor comprensión de las relaciones sociales y de los juicios de valor. Por ejemplo, la inequidad social, la tolerancia cultural y la problemática ecológica, son realidades frente a las cuales el adolescente construye creencias que fundamentan su accionar.

### **3.5.3 La Dimensión Social**

En la dimensión cognitiva se plantea que el adolescente crea en su pensamiento un mundo sometido a sistemas hipotéticos en función de sus propias reflexiones sobre la realidad. En ocasiones podría parecer que el adolescente se torna a-social; sin embargo, sólo se distancia de la sociedad que no le interesa, la cual queda afuera de los marcos de referencia construidos en su pensamiento. Es a través de la dimensión social, de acuerdo a Piaget, cuando el adolescente se afirma a través de la vida en común, la cual es básicamente una vida de discusión: el mundo reconstruido en común se utiliza para combatir el mundo real.

Esta nueva versión de vida social lo lleva a sentirse igual que los adultos, pero los quiere superar y sorprender transformando el mundo. Por tanto, los planes de vida de los adolescentes suelen estar llenos de sentimientos generosos y altruistas, pero también de megalomanía y egocentrismo. Es por ello, que una vía por la que el adolescente lleva a cabo su inserción en la sociedad de los adultos es mediante su participación en proyectos, programas de desarrollo humano, planes de reformas sociales o políticas, entre muchos otros. Esta inserción, positiva y constructiva para el joven, se realiza a partir de las capacidades que potencian el pensamiento hipotético - deductivo, expuesto con anterioridad en la dimensión cognitiva.

### **3.5.4 La Dimensión Afectiva**

Desde el punto de vista afectivo, también el adolescente pasa por un período crítico. El joven experimenta dudas y vacilaciones, emociones violentas y desalientos, que pueden llevar a una disminución inesperada de su capacidad intelectual. La dificultad para el estudio y la concentración es una característica de la edad. Esto así, porque es el tiempo en el que se desarrolla la dimensión social del individuo y donde surgen obstáculos en el proceso normal del ajuste: timidez, ansiedad, depresión o complejo de inferioridad en lo personal; y pereza, dependencia, cinismo o incapacidad de trabajo con respecto a la dimensión social.



Estas situaciones requieren de orientación para la construcción de la auto-confianza, del conocimiento de las propias capacidades y de los mecanismos diversos de adaptación. El aprendizaje de cómo hacerse útiles, es decir, de cómo ayudar a los demás, fortalece en los jóvenes la dignidad y la nobleza. Por igual, la posibilidad de ser independientes debe articularse con la capacidad de ser auto-suficientes, lo cual implica diferenciar la libertad ganada, de la benevolencia que proporcionan los demás.

Dada la cualidad reflexiva mencionada en la dimensión cognitiva, el joven fija la mirada en su interior y se enfrenta de manera crítica a las personas y a las cosas. Su autovaloración se construye sobre los resultados derivados de sus acciones, que evidencian la apreciación y las expectativas que los demás se forman sobre sus capacidades y cualidades. En esta búsqueda y construcción de su identidad, es que habrá de nacer la motivación de saber, tomando como referencia el currículum escolar.

### **3.5.5 La Dimensión Moral**

En esta dimensión del desarrollo, Kohlberg toma como punto de partida las ideas de Piaget para enriquecer la comprensión del mundo moral del adolescente. En correspondencia al tipo de pensamiento del adolescente, a través del cual crea teorías con independencia de la realidad, también el adolescente tiende a crear principios morales autónomos, que tienen validez y aplicación con independencia de la autoridad. Más específicamente, el adolescente abraza el relativismo y enfatiza la importancia del consenso para definir lo que es correcto. Fuera del consenso, el bien y el mal es una cuestión de valores personales y opinión. Sin embargo, en un nivel más avanzado de desarrollo, el joven comienza a acoger principios éticos que apelan a la universalidad, pero que no son reglas morales concretas al estilo de los mandamientos. Más bien, son principios de justicia en base a la reciprocidad e igualdad y al respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

Desde el punto de vista del desarrollo moral, el estudiante de secundaria está en una etapa de transición. Él entiende que la moral tradicional es arbitraria, y tiende a desdeñar a los adultos por aceptar normas convencionales e imponerlas, sin dudar de la verdad de ese mundo. Vive la aceptación del mundo convencional como un reflejo de insensibilidad por parte del adulto. Pero es cierto, que también espera rehacer el mundo del adulto según sus mejores deseos de igualdad y justicia. Por lo tanto, lo valioso en el adolescente es la creación de una cultura del cuestionamiento; por lo que sería valioso por parte de la escuela, proveerle respuestas correctas diversas, no contundentes al tiempo de que él elabore sus propios cuestionamientos.

### **3.6 La Estructura del Sistema Educativo Dominicano**

En cuanto a la estructura académica del sistema educativo dominicano, la misma está consignada en el artículo 31 de la Ley de Educación 66'97, donde se establece que estará organizada en función de niveles, ciclos, grados, modalidades y subsistemas. En el ámbito de dicha ley se denomina:

- a) Nivel educativo, a cada una de las etapas de la estructura educativa que está determinada por el desarrollo psicofísico de los estudiantes y sus necesidades sociales. Comprende los siguientes niveles. Inicial, básico, medio y superior.
- b) Ciclo educativo, conjunto articulado de grados, cursos o años en que se organiza un nivel educativo, con carácter propedéutico o terminal y que se corresponden con el desarrollo psicofísico del estudiante y la gradación del currículo.
- c) Grado, al conjunto articulado de tiempo en que se divide un ciclo educativo y que se corresponde con la secuencia de contenidos establecidos en el currículo.
- d) Modalidad, al conjunto de opciones diferenciadas y especializadas en que podrían organizarse un nivel educativo determinado, para atender necesidades de formación especializadas.

- e) De igual manera, la Ley Orgánica de Educación 66-97, mediante el artículo 40, define el nivel medio (secundario) como el periodo posterior al nivel básico (primario) con una duración de cuatro años, dividido en dos ciclos de dos años cada uno y ofrece una formación general, así como, opciones para adecuarse a las distintas aptitudes, intereses, vocaciones y necesidades de los estudiantes, para facilitar su posterior inserción en el mundo laboral y la progresión hacia estudios de nivel post –secundario.

Es preciso señalar, que la citada Ley de Educación 66-77 prescribe que las funciones a realizarse en el ramo de la Educación, se llevarán a cabo por medio de organismos centrales y de órganos descentralizados, que dependen del Ministerio de Educación (1997, Ley de Educación, Art.91). Se establece en ese sentido, una estructura regional, que comprende: Direcciones Regionales, Dirección de Distritos Educativos y Direcciones de Centros Educativos. Dichos órganos tienen como función aplicar las políticas educativas, emanadas del Consejo Nacional de Educación, administrar la educación en el ámbito de su jurisdicción; asesorar el desarrollo de los aspectos técnicos y administrativos de los Distritos Educativos y coordinar, supervisar y responsabilizarse por la buena marcha de la educación, en el ámbito territorial que les concierne (1997, Art. 108 y 110).

Los Distritos Educativos por su parte, son órganos descentralizados de gestión, dependientes de las Direcciones Regionales de Educación, y tienen como ámbito jurisdiccional el territorio de los municipios, pudiendo estar conformados por uno o varios de ellos, dependiendo de la densidad poblacional y la cantidad de centros educativos en las distintas demarcaciones. Se les asignan labores de planificación educativa, supervisión educativa, así como también la administración de los recursos económicos de su jurisdicción, entre otras (1997, Art. 113 y 116).

Por su parte, el artículo 119 de la Ley Orgánica de Educación, indica que cada uno de los centros educativos públicos y privados, estará referido a uno de los Distritos de Educación, en función de su localización geográfica. La dirección del centro educativo, de manera específica, tendrá a su cargo velar por el cumplimiento de las disposiciones legales y las emanadas de los organismos superiores, así como, aplicar los planes de desarrollo del centro, impulsar el desarrollo curricular y velar por la calidad de la educación en los procesos de gestión escolar, en cada centro en particular, entre otras funciones (Ley de Educación 66'97, artículos 121 y 123).

### **3.6.1 Fundamentos y Estructura Curricular del Nivel Medio**

El currículo de la educación dominicana, establecido mediante la Ordenanza 1'95, ha sido objeto de un proceso de revisión y actualización recientemente, tomando en consideración estudios diagnósticos y evaluaciones nacionales e internacionales, los cuales ponen en evidencia la necesidad de incrementar los esfuerzos dirigidos a elevar los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

A ese nuevo currículo, revisado y actualizado a partir de la Ordenanza No.03-2013, se han integrado las bases conceptuales del diseño curricular establecido en la anterior Ordenanza 1'95, así como, las experiencias acumuladas en el desarrollo curricular de las dos últimas décadas.

En la fundamentación de esta nueva propuesta curricular, se asumen tres concepciones que interactúan entre sí: un enfoque histórico-cultural, que concibe el aprendizaje como “una construcción histórico-cultural, que, por tanto, expresa diferencias en tiempos, espacios y culturas diversas” (2014, MINERD, Bases de la Revisión y Actualización Curricular, P.31). El aprendizaje significativo, como el concepto fundamental en que se sustenta el enfoque constructivista histórico-cultural, concebido como una actividad asumida por los estudiantes y que opera como una internalización y apropiación que moviliza sus

capacidades cognitivas y afectivas. En términos filosóficos, se parte de la premisa de que el sujeto se desarrolla y construye sus conocimientos, en interacción con otros y en contextos específicos.

Un segundo enfoque adoptado en los fundamentos del currículo, se refiere a la perspectiva socio-crítica, la cual está asociada con el constructivismo socio-crítico y la pedagogía crítica que la sustenta.

Desde el punto de vista filosófico y de la práctica pedagógica, el constructivismo socio-crítico se apoya en la problematización, es decir, el cuestionamiento informado de la realidad, como un medio para develar el origen social de los problemas humanos y el diálogo y la colaboración como herramientas para superarlos (2013, MINERD, Bases de la Revisión y Actualización Curricular, P.33).

El enfoque de competencias, donde el concepto de competencias está referido a la capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos y situaciones diversas, movilizándolo de manera integrada conceptos, procedimientos, actividades y valores. En este caso, las competencias no se refieren a habilidades cognitivas exclusivamente o al grado de eficiencia en la ejecución, sino más bien a la capacidad de autogestión y de autorregulación en el uso de los saberes y los conocimientos, haciéndolo de forma reflexiva.

Con ello se pretende lograr la activación y la utilización de conocimientos pertinentes, que permita a los educandos afrontar las situaciones y problemas planteados en el contexto de la actividad misma, de forma tal que se logre la integración de saberes y la superación de la manera fragmentada y reduccionista, en que la enseñanza tradicional aborda los aprendizajes.

Por otra parte, el currículo dominicano se ha estructurado en función de tres tipos de competencias:

- Fundamentales
- Específicas
- Laborales –profesionales

Las competencias fundamentales, expresan las intenciones educativas de mayor relevancia y significación, y poseen un carácter transversal, en tanto permiten conectar de forma significativa todo el currículo y asegurar la coherencia del proyecto educativo.

Están orientadas a promover el desarrollo integral del ser humano y se sustentan en los principios de los derechos humanos y los valores universales.

Debido a su naturaleza transversal, su desarrollo requiere la participación colaborativa de todos los niveles, modalidades, subsistemas y de las distintas áreas del currículo y se han de ejecutar en contextos diversos.

Según se establece en las Bases de Revisión y Sistematización Curricular (2014, MINERD), las competencias fundamentales del currículo dominicano son las siguientes:

1. Competencia Ética y Ciudadana.
2. Competencia Comunicativa.
3. Competencia de Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico.
4. Competencia de Resolución de Problemas.
5. Competencia Científica y Tecnológica.
6. Competencia Ambiental y de la Salud.
7. Competencia de Desarrollo Personal y Espiritual.

En cada caso, se describe cada una de ellas, se enuncian los criterios para su evaluación y se describen los niveles de dominio correspondientes, según el nivel educativo de que se trate. El primer nivel de Dominio corresponde al Nivel Inicial y el segundo al Nivel Primario. Al Nivel Secundario corresponde el desarrollo completo de la competencia que está en cada apartado.

En cuanto a las competencias Específicas, las mismas corresponden a las distintas áreas curriculares y se refieren al desarrollo de las capacidades que el estudiante debe adquirir y desarrollar a través de cada una de las áreas del conocimiento.

A su vez, las competencias laborales-profesionales se relacionan con las capacidades vinculadas al mundo del trabajo y preparan a los estudiantes para el desempeño de niveles laborales específicos y están presentes en las distintas modalidades de la Formación Técnica Profesional y las Artes.

En la formulación de dichas competencias se incluyen los conceptos, procedimientos, actitudes y valores necesarios para un determinado desempeño, así como los contextos en que se aplicarían estos conocimientos.

Es preciso destacar que el proceso de Revisión y Actualización Curricular iniciado en el año 2011, según lo estableció la Ordenanza 02-2011, propuso cambios significativos en la estructura del Sistema Educativo Dominicano. Estos cambios plantean una reorganización de los niveles y ciclos del sistema, con el propósito de lograr una estructura que fuese más coherente con las etapas del desarrollo humano y que respondiese a las tendencias internacionales, de forma tal, que se facilitara la comparación entre resultados estadísticos de evaluaciones de otros países, con el desempeño del propio sistema educativo dominicano.

En tal sentido, el Consejo Nacional de Educación aprobó la Ordenanza No. 03-2013, mediante la cual se modifica la estructura académica del Sistema Educativo Dominicano,

estableciendo tres niveles educativos de seis años cada uno, subdivididos en dos ciclos de tres años, cambios que entrarían en vigencia por etapas.

Para ello, toman en consideración la necesidad de que dicha estructura académica se haga coherente con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), lo que permitiría comparar estadísticas en forma más sencilla y directa, con los resultados de evaluaciones e investigación entre países diferentes. Además, contribuiría a que dicha estructura pudiera ser más coherente, con las etapas del desarrollo evolutivo de niños, niñas y adolescentes.

De esta manera, en el artículo tercero de la referida Ordenanza 03-2013, se establece que el nivel secundario tendrá una duración de seis años y atenderá a la población escolar con edades comprendidas entre los 12 y 18 años y estará compuesto por dos ciclos. El primer ciclo, con una duración de tres años, será común a las diferentes modalidades. El segundo ciclo de este nivel, con una duración de tres años, se desarrollará mediante tres modalidades: Académica, Técnico Profesional y Artes, las cuales tendrán las características siguientes:

La *Modalidad Académica*, ofrece a los y las estudiantes una formación general e integral que profundiza en diferentes áreas del saber científico y humanístico.

La *Modalidad Técnico Profesional*, ofrece a los y las estudiantes una formación general y técnica profesional, que los capacita para su inserción laboral en una determinada actividad productiva o de servicios.

La *Modalidad en Artes*, ofrece a las y los estudiantes la formación de una actitud crítica, sensible y participativa en la producción y recreación del arte y la cultura, para la comprensión, el disfrute y la valoración social del arte dominicano y universal. Ofrece oportunidades para el desarrollo de competencias profesionales y ocupacionales en el campo de las Artes.



Un aspecto importante a destacar, se refiere al plazo de tiempo en que se implementarían estos cambios aprobados en la citada Ordenanza 03-201. En este sentido, el artículo 4° de la citada Ordenanza, específicamente, se establece que los cambios de estructura académica se aplicarán de manera gradual y progresiva, en atención al proceso de reorganización de la población estudiantil, de los recursos humanos disponibles y de la readecuación de la infraestructura, conforme a un plan integral que defina una ruta crítica.

Para tales fines, el Ministerio de Educación, concede un plazo de 5 años para preparar las condiciones necesarias y oportunas, que garanticen el derecho una educación de calidad de todos los estudiantes del sistema educativo. Con el propósito de que dicha disposición pueda estar en vigencia con todo el rigor que implica la nueva estructura académica, establece el año 2018 como la fecha límite para la entrada en vigencia en forma definitiva, de la nueva estructura académica.

### **3.7 Perfiles Docentes**

El Perfil del Docente dominicano se ha definido a través de un conjunto de características generales y de los rasgos particulares, que han de corresponder a cada docente, tomando en cuenta el nivel, ciclo, modalidad, área del conocimiento y disciplina en que éstos habrán de desarrollar su labor docente (2015, MINERD, Vice ministerio de Servicios Técnicos y pedagógicos, Dirección General de Currículo, Perfiles Docentes, P.6).

Las características generales del perfil que ha sido establecido por el Ministerio de Educación (2015), están referidas a los criterios siguientes:

- a) El Docente es un ciudadano responsable, condición que le compromete con una ciudadanía responsable, orientada por principios democráticos y por valores relativos a la solidaridad y a la capacidad de participar en forma eficaz en las transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas del país.

- b) Es un profesional universitario, condición que le garantiza una formación integral, que lo mantiene vinculado con las creaciones literarias, científicas tecnológicas y de cultura universal. Posee una sólida formación en las distintas áreas del conocimiento y en los diferentes componentes disciplinares; y cuenta con las competencias requeridas para el sistema social para el desarrollo sostenible, la creación de riquezas y la mejora de la calidad de vida.
- c) Posee una alta valoración de su condición docente, que le permite apreciar su función social como muy importante; valorar su oficio y asociarlo con su desarrollo personal, social y profesional, condición que alcanzará mediante la acumulación de méritos académicos y personales.
- d) Posee una alta valoración de la educación de las personas en la sociedad (niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos), función que garantiza el ejercicio del derecho a la educación de que disponen las personas.

Por otra parte, las competencias genéricas que corresponden a los docentes, independientemente del nivel o ciclo de enseñanza en el cual laboren; o del área específica del conocimiento en que se desempeñen, están referidas a las características siguientes: (2015, MINERD, Perfiles Docentes, P.14):

- Un profesional comprometido con el cambio y la mejora de la formación integral de sus estudiantes y de sus entornos, capaz de diseñar ambientes y situaciones de aprendizaje acordes con lo que demanda el desarrollo curricular.
- Comprometido con una visión intercultural valoradora de las diferencias, desde una actitud de respeto y comprensión al derecho de las y los demás.
- Comprometido con una educación inclusiva, sin exclusión y que valore la diversidad como una oportunidad para generar prácticas educativas en que se promueva la equidad.

- Orientado hacia la ciencia y el humanismo desde una educación que fomente su desarrollo en perspectiva de plenitud e integridad, involucrándose como sujeto activo y participativo en la construcción de una sociedad pacífica, libre y solidaria.
- Capaz de promover un clima y un ambiente de aprendizaje agradable, cálido; de acogida, valoración y respeto para todas y todos los estudiantes.

Las competencias específicas, a su vez, presentan las características siguientes:

- Domina la estructura conceptual, métodos de indagación, aplicaciones, actitudes y valores del área(s) y/o la (s) disciplina (s).
- Comprende la naturaleza específica y la didáctica de su área y/o disciplina: principios y estrategias metodológicas que orienten la enseñanza de las áreas del currículo.
- Domina la didáctica de la disciplina, entendida como la vinculación de los contenidos disciplinares a la práctica docente.
- Posee habilidades interpersonales orientadas a la capacidad de adaptación a equipos de trabajo, la resolución de conflictos, el liderazgo y la proactividad. Se relaciona de forma efectiva con el estudiantado, con los colegas y equipos directivos del centro.

Ahora bien, además de esas características generales descritas y las competencias genéricas y específicas señaladas anteriormente, el sistema educativo dominicano, cuenta con un perfil de los docentes, en función del nivel, ciclo, modalidad y/o área del conocimiento o disciplina en que éstos ejerzan su labor docente.

En el caso del nivel secundario, cuya duración es de 6 años, distribuido en dos ciclos de 3 grados cada uno, según lo establece la Resolución 03-2013, se han identificado perfiles docentes específicos, a partir de una clasificación basada en 4 criterios:

- i) Perfiles asociados a cada ciclo
- ii) Perfiles asociados a las áreas y ciclos
- iii) Perfiles asociados a las disciplinas y ciclos, y
- iv) Perfiles asociados a las áreas curriculares

Se espera que los docentes cuenten con un dominio pleno de las distintas áreas curriculares, con énfasis en una o varias de las disciplinas correspondientes al área curricular de que se trate y que cuente además con las competencias pedagógicas requeridas para impartir docencia en el nivel secundario, procurando una articulación con otras áreas del conocimiento y tributando al desarrollo de las competencias fundamentales, anteriormente señaladas.

Estos perfiles docentes se han estructurado en función de las dimensiones que se han consignado en el diseño curricular, las cuales a su vez se ha elaborado en coherencia con los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación de la Carrera Docente. (2014, MINERD, Oficina de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente, Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente).

Estas dimensiones abarcan cuatro categorías diferentes:

1. Sobre el contenido curricular.
2. Sobre el o la estudiante y su aprendizaje.
3. Sobre el proceso de Enseñanza y Aprendizaje.
4. Compromiso Personal y Profesional.

A excepción de las dimensiones relativas al contenido curricular, las demás presentan altos niveles de coincidencia, independientemente del área o la disciplina de que se trate, pues se corresponden con los elementos básicos para la formación de un docente. Las variaciones que se presentan en estas dimensiones, responden esencialmente, a la naturaleza del nivel implicado y a las características de los estudiantes.

Los elementos que integran cada una de esas dimensiones y que están presentes en todos los ciclos, áreas y disciplinas al nivel secundario, están organizados en función de los elementos que se presentan a continuación:

- a) Sobre el o la Estudiante y su Aprendizaje, que incluye aspectos vinculados al desarrollo del estudiante, las diferencias en el aprendizaje y los ambientes de aprendizaje.
- b) Sobre del Proceso de Enseñanza Aprendizaje, que aborda aspectos relacionados con la planificación, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la gestión del aprendizaje y los recursos, así como técnicas, instrumentos y tipo de evaluación.
- c) Sobre el Compromiso Personal y Profesional, relativo a aspectos de comunicación y lenguaje, desarrollo profesional y prácticas éticas; liderazgo y colaboración
- d) Sobre el Contenido Curricular, relacionado con las competencias relativas a cada una de las áreas y disciplina del nivel, entre las que se señala la Lengua Española, Matemática Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza Formación Integral, Humana y Religiosa, Educación Artística, Educación Física y Lenguas Extranjeras.

Para los fines de la presente investigación nos referiremos brevemente, a algunas de estas dimensiones y a los perfiles asociados a cada una de ellas.

En lo que concierne a la dimensión sobre el desarrollo del estudiante, el énfasis recae en que los docentes demuestren conocimiento y comprensión de la adolescencia como etapa de desarrollo, y que tomen en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes al diseñar los procesos de aprendizaje y que logren diseñar e implementar experiencias de aprendizaje apropiadas a la etapa de la adolescencia.

Respecto a la dimensión relacionada con los ambientes de aprendizaje, se consigna que los docentes del nivel secundario habrán de trabajar y colaborar con otros y otras para crear ambientes que promuevan el aprendizaje tanto individual como colaborativo; se espera que promuevan ambientes saludables que estimulen interacciones sociales positivas y que establezcan un compromiso con el aprendizaje y la motivación del estudiante. Se espera, por igual, que los docentes garanticen los derechos de los estudiantes y el cumplimiento de sus deberes. (2015, MINERD, Perfiles Docentes, P.105).

Una dimensión que prescribe competencias asociadas con la creación de un clima de colaboración entre los docentes de nivel medio, es la relativa al compromiso personal y profesional de los docentes.

Se refiere, específicamente al acápite que aborda las competencias de Liderazgo y Colaboración que habrán de mostrar los educadores de este nivel, entre las cuales se destacan las siguientes: (2015, MINERD, Perfiles Docentes, P.106)

- Colaboran de forma activa en la construcción y puesta en práctica del proyecto educativo de su centro y se comprometen con el logro de sus metas.
- Participan activamente en la toma de decisiones y aportan a la ciudadanía mejoras que impacten su centro educativo.
- Intercambian experiencias y construyen conocimientos al participar en comunidades de prácticas con otros colegas.

- Ejercen un liderazgo positivo en el aula, en el centro y su comunidad para potenciar sus posibilidades del contribuir con el aprendizaje y el bienestar de sus estudiantes.
- Se relacionan de forma efectiva con el estudiantado y sus familias, con sus colegas y los equipos directivos del centro educativo.
- Integran a las familias y promueven su participación en el proceso educativo de sus hijos.
- Participan en grupos y asociaciones profesionales con miras al avance de la profesión docente.

Como se ha podido apreciar, al abordar los perfiles del Docente de Nivel Secundario, el currículo dominicano parte de una perspectiva del conocimiento como construcción social, donde el docente asume una postura activa frente a los procesos de aprendizaje y donde su práctica se expresa a través de una cultura de colaboración, de intercambio de experiencias y de la construcción de un compromiso personal colectivo, con el bienestar de sus estudiantes y con el Proyecto Educativo del Centro Escolar.

### **3.8 Estándares Profesionales y del Desempeño de la Carrera Docente**

Los estándares profesionales y del desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente, constituyen un marco referencial básico para la profesionalización de los docentes, cuyo propósito está orientado a contribuir a una mejora progresiva de la calidad de los aprendizajes, en la educación dominicana (2014, MINERD, Oficina de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente, Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente, P.).

Según se establece en el documento antes citado, estos estándares identifican, describen y establecen las competencias humanas, técnicas y éticas que deben poseer los docentes para garantizar el desarrollo de los aprendizajes con los niveles de calidad esperados. Representan lo que todo docente debe saber sobre cómo desempeñarse en el aula

u otro contexto específico y las actitudes y valores que le comprometen con la excelencia en el aula, el centro y la comunidad (2014, MINERD, Op.cit).

En sentido estricto, la práctica docente, representa en sí misma, una actividad altamente compleja donde intervienen e interactúan muchos elementos: el contexto, las características de los estudiantes y los docentes, las familias, el tipo de gestión y cultura institucional, el currículo prescrito y el que es aplicado, entre otras tantas variables.

Esta complejidad requiere de un marco referencial que oriente a los maestros acerca de un posible ámbito de actuación que sea capaz de promover la calidad de sus intervenciones, donde se establezcan los tipos de comportamientos o desempeños que pueden resultar efectivos y pertinentes, desde la perspectiva de la ciencia pedagógica y de la investigación educativa.

Desde ese punto de vista, los estándares pretenden convertirse en un referente para garantizar mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje, y para que el accionar de los docentes, se inscriba en el marco de la buena docencia y de su propia profesionalización.

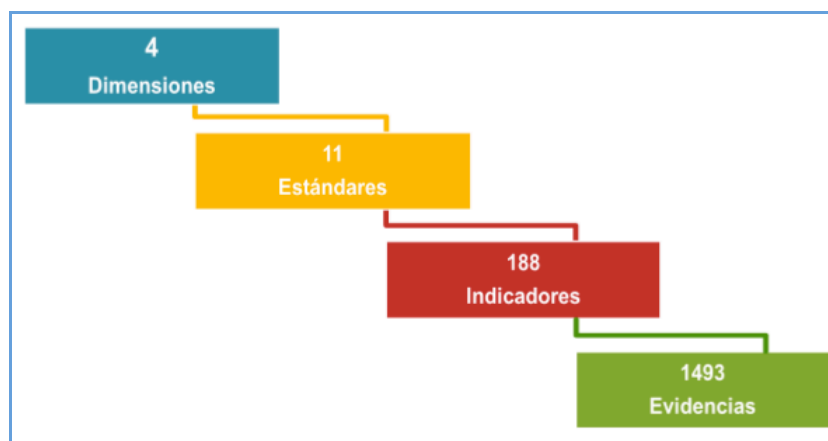
Según considera De los Santos (2013), un valor adicional de estos estándares, consiste en que pueden servir como criterios en los procesos de formar, habilitar, seleccionar, reclutar, inducir, evaluar, certificar y mantener en las aulas de los centros, a docentes cuyas competencias han sido verificadas (2014, MINERD, Estándares Profesionales y de Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente, P.24)

En sentido general, se pretende que los estándares que han sido definidos, se conviertan en el eje a partir del cual se organicen y orienten los diferentes temas que habrán de conducir los procesos de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente de la educación dominicana, en el momento actual.



Con este propósito, se ha diseñado un modelo donde estos estándares han sido organizados metodológicamente en una estructura que incluye 4 componentes diferentes que se relacionan e interactúan entre sí, conformada por un conjunto de dimensiones, estándares, indicadores y evidencias (ver Diagrama 1).

Diagrama 1: Componentes Estructurales de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación de la Carrera Docente (2014)



Fuente: MINERD: Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. P.47

Según lo establece la Oficina de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (OC-DCD) del Ministerio de Educación (2014), una dimensión es “una categoría conceptual que agrupa características comunes del componente estructural de los estándares, y que presenta en forma general las competencias esperadas en cada docente” (2014, MINERD, OC-DCD, Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación de la Carrera Docente, P.32).

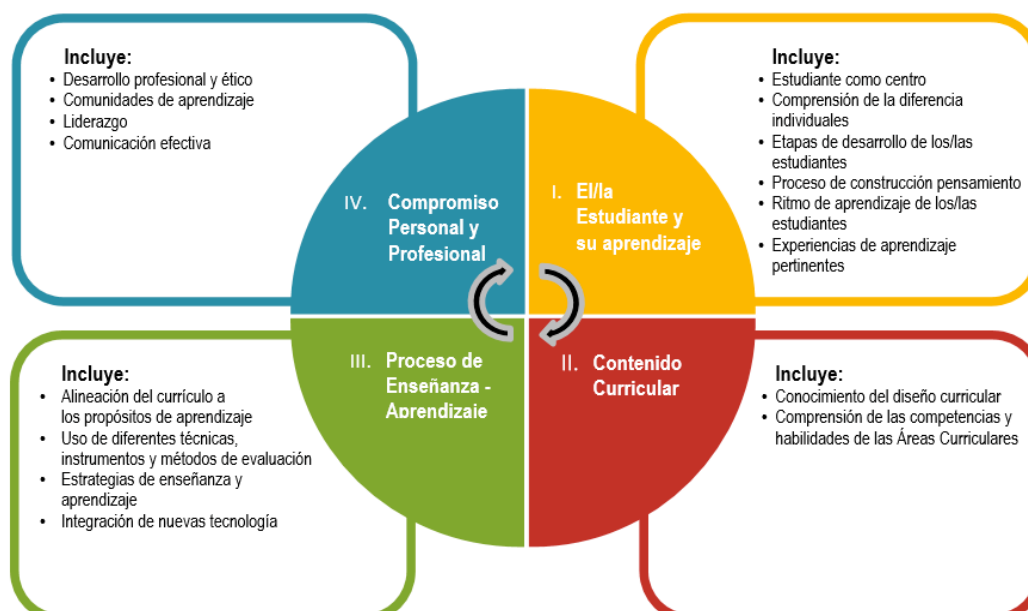
La estructura establecida, abarca cuatro dimensiones que integra aspectos que son considerados fundamentales, para un aprendizaje de excelencia y que tipifica lo que se espera de un docente para una educación de calidad. De cada una de estas dimensiones se derivan los diferentes estándares, con sus respectivos indicadores y evidencias.

En lo que respecta a los estándares, se conciben como una visión de cómo debería ser el proceso de enseñanza aprendizaje y su formulación está fundamentada en lo que plantea la literatura sobre las mejores prácticas de enseñanza.

Los indicadores, por su parte, son entendidos como aquello que los docentes deben hacer, para cumplir con los estándares; los conocimientos esenciales para evidenciar el logro del estándar; y las disposiciones (compromisos, valores y actitudes) que deben manifestar los docentes, independientemente de la disciplina, el grado, el nivel o la modalidad en que éstos enseñen.

En el siguiente Diagrama 2, se presentan y describen, en forma sucinta las diferentes dimensiones que configuran el desempeño docente y los estándares correspondientes a cada dimensión.

Diagrama 2: Dimensiones de Profesionalismo y Desempeño.



Fuente: MINERD: Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. P.48

Es interesante señalar que en la Dimensión relacionada con el compromiso personal y profesional que presenta este modelo, se hace énfasis en un ejercicio profesional colaborativo y se reconoce la importancia que posee para el docente, el hecho de relacionarse con sus pares, para como equipo, dialogar sobre asuntos relacionados con los procesos de aprendizaje y el cumplimiento de la visión y propósitos del centro educativo.

Cuadro 10: Relación de Dimensiones, Estándares e Indicadores en su Expresión Cuantitativa (2014)

Dimensiones	Estándares	Indicadores			
		Total	Desempeños	Conocimientos Esenciales	Disposiciones
I. El/La Estudiante y su Aprendizaje	1.1 Desarrollo del/de la Estudiante	10	3	3	4
	1.2 Diferencias en el Aprendizaje	13	6	4	3
	1.3 Ambientes de Aprendizajes	16	7	5	4
II. Contenido Curricular	2.1 Conocimiento del Contenido Curricular	16	7	5	4
	2.2 Desarrollo de Habilidades y Competencias	19	8	8	3
III. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	3.1 Técnicas, instrumentos y tipos de evaluación	23	10	7	6
	3.2 Planificación de la Enseñanza	17	6	7	4
	3.3 Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	17	9	5	3
IV. Compromiso Personal y Profesional	4.1 Comunicación y Lenguaje	16	6	6	4
	4.2 Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas	18	7	5	6
	4.3 Liderazgo y Colaboración	23	11	5	7

Fuente: OC-DCD. Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación, y Desarrollo de la Carrera Docente. P.37

Entre los indicadores relacionados con los estándares de esta dimensión, se encuentran aquellos que señalan que el docente habrá de reflexionar sobre su práctica, tanto de forma independiente como en colaboración con sus colegas, con el propósito de evaluar los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje.

Así mismo, habrán de participar colaborativamente en el esfuerzo conjunto del centro educativo de construir una visión compartida y objetivos en común.

Se espera, además, que el docente desarrolle destrezas para llevar a cabo interacciones colaborativas con sus colegas, con los estudiantes y con sus familias; y que tome iniciativas para crecer y desarrollarse con sus colegas mediante interacciones que mejoren su práctica y apoyen el aprendizaje de los estudiantes; y que muestre actitudes de liderazgo para asumir responsabilidad con el aprendizaje de los estudiantes y de colaboración con los estudiantes, sus padres, sus colegas y el personal directivo.

Otros indicadores establecen que el docente habrá de asumir un rol de liderazgo en el aula y el centro educativo, involucrando a todos en su visión de futuro, demostrando que es capaz de trabajar con otros para apoyar a los estudiantes y para consolidar los equipos de trabajo.

### **3.9 El Modelo de Gestión de la Calidad Para los Centros Educativos: Concepciones, Criterios e Indicadores Para la Mejora**

Con el propósito de fortalecer los procesos de gestión pedagógica e institucional que se desarrollan en los centros educativos de la República Dominicana y en el interés de dotarles de un marco referencial que les proporcionase direccionalidad al trabajo que realizan los directivos y docentes en cada uno de ellos, el Ministerio de Educación organizó un Modelo de Gestión de la Calidad (2008), donde se presentan un conjunto de valores, criterios e indicadores que procuran inducir a los centros educativos a la mejora continua y a propiciar un alineamiento entre éstos, los Distritos Educativos, las Direcciones Regionales y los Órganos centrales, para la conformación de Comunidades de Aprendizaje y de redes de centros (2006, Secretaría de Educación, Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos, P.12).

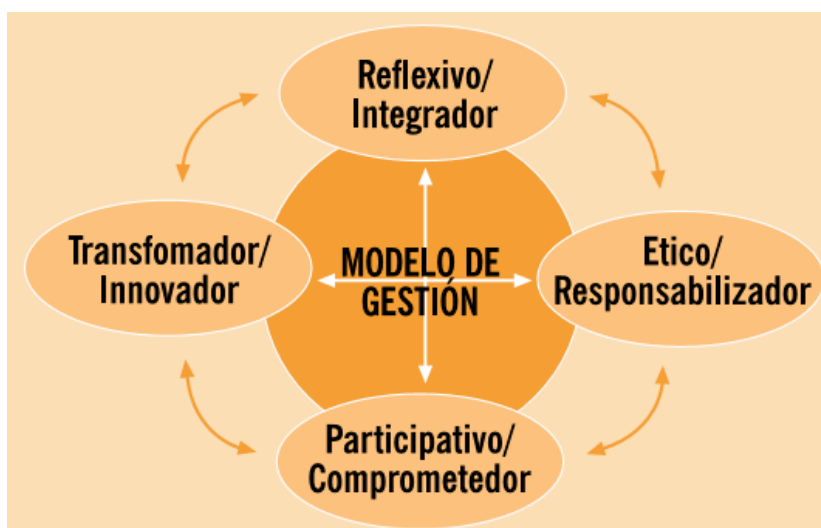
En este sentido, el referido Modelo de Gestión representa una guía que persigue orientar los procesos de gestión institucional y pedagógica de los Centros Educativos, para

propiciar en ellos la mejora continua de la calidad educativa e inducir logros de aprendizaje en todos los miembros de la comunidad educativa.

En el contexto del citado Modelo de Gestión, la calidad de la educación se concibe como el desarrollo de una escuela, entendida como una comunidad de aprendizajes que organiza un conjunto de relaciones y procesos educativos, que propician en todos los sujetos, principalmente los niños (as) y adolescentes, pero también las personas adultas, procesos de formación integral y aprendizajes que respondan a los intereses particulares de los sujetos y de la sociedad, desde una perspectiva de una sociedad democrática y participativa, productiva, ecológica y éticamente responsable, (2006, Secretaría de Estado de Educación, P.13).

Se sustenta, además en un conjunto de valores, entendidos como aspiraciones que se constituyen en objetivos, los cuales expresan necesidades personales y sociales de desarrollo. Estos valores se agrupan en 4 ejes -ver Diagrama 3-: 1) Reflexivo-integrador; 2) Participativo-Comprometedor; 3) Transformador-Innovador; y 4) Ético-Responsabilizador.

Diagrama 3: Valores del Modelo de Gestión



Fuente: Secretaría de Estado de Educación (2006). Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos, P.40.

Se fundamenta en un conjunto de supuestos que persiguen conferir unidad de actuación al conjunto de centros educativos. Dichos supuestos se resumen de la manera siguiente:

- 1) Cada escuela es única.
- 2) Las metas y propósitos de cada centro deben responder a las necesidades de desarrollo de los miembros de la comunidad educativa.
- 3) La transformación de las prácticas y la conciencia de los sujetos, es posible si se transforma la manera como estos sujetos organizan sus relaciones.
- 4) Los procesos de transformación, son posibles si se estructuran la planificación, la implementación, el acompañamiento y la evaluación en el marco de una visión-misión y unos valores explícitamente formulados, comprendidos y asumidos por todos.
- 5) La participación de todos los miembros de la comunidad educativa, es la mejor garantía para el desarrollo de los compromisos y asegurar los procesos de transformación.
- 6) Los procesos de transformación y cambio son continuos y no necesariamente lineales y pueden implicar mejoramiento o rupturas.

Desde la perspectiva teórico metodológica adoptada por el Modelo de Gestión para la Calidad de los Centros Educativos (2006), se procura ir creando una nueva cultura organizacional, donde las conciencias de los sujetos, que forman parte de la comunidad educativa, así como, sus conocimientos y prácticas, se logren estructurar en base a nuevos valores, que, a su vez, propicien un nuevo liderazgo educacional y una nueva manera de los sujetos relacionarse entre sí.

Es interesante destacar, que, desde ese enfoque, el centro educativo se concibe como un espacio de integración, cuya identidad se construye a partir de la manera como se organizan las relaciones humanas entre los distintos sujetos que participan en los procesos de

gestión al interior del centro, cuya dinámica interna, es algo más que la suma lineal de recursos, procesos y resultados.

Un aporte interesante de esta propuesta, ha sido la definición de unos 10 criterios y un conjunto de indicadores en cada uno de ellos, que se espera habrían de contribuir con el desarrollo de un Centro Educativo de calidad, de forma tal, que éstos lleguen a funcionar como una Comunidad de Aprendizaje –ver Diagrama 4- (2006), Secretaría de Estado de Educación, Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos, pp.: 50-58).

En dicho documento se señalan 6 criterios vinculados a la Gestión institucional del centro y 4 criterios relacionados con la Gestión Pedagógica. Dichos criterios son los siguientes:

*De Gestión Institucional:*

- 1- El Centro cuenta con un Proyecto Educativo de Centro, que orienta su gestión institucional y pedagógica y dirige sus acciones con el fin de mejorar la calidad educativa.
- 2- El equipo directivo del Centro Educativo ejerce un liderazgo transformador.
- 3- Existe una convivencia escolar positiva que facilita un ambiente propicio para el aprendizaje.
- 4- El Centro Educativo hace un buen uso del tiempo escolar y de los recursos disponibles.
- 5- Los organismos de participación y de representación funcionan de manera activa y permanente.
- 6- El Centro Educativo están integrado al desarrollo de su comunidad.

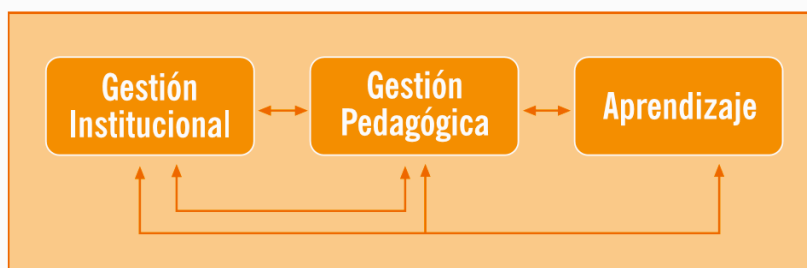
*De Gestión Pedagógica:*

- 7- La Escuela funciona como una Comunidad de Aprendizaje que se responsabiliza por los logros de todos los estudiantes.
- 8- Los propósitos y los contenidos curriculares son conocidos, promovidos y puestos en práctica por los miembros de la comunidad educativa
- 9- Los/as maestros (as), proporcionan atención personal a cada estudiante en el aula, en su proceso de aprendizaje, transmitiéndole altas expectativas en su desempeño.
- 10- Los maestros disponen de espacios para la reflexión pedagógica, el intercambio de experiencias y aprendizaje, y para el desarrollo de planes de mejoramiento personal y colectivo.

Un elemento importante a considerar, es que muchos de los indicadores que se han establecido para el cumplimiento de los criterios anteriormente señalados, están orientados a promover una gestión reflexiva y a fomentar una actitud de diálogo, apertura innovación y transformación en la comunidad educativa.; y sobre todo, a promover un ambiente de respeto y de colaboración entre los integrantes del centro educativo. Además, se parte del supuesto de que habrán de funcionar grupos pedagógicos conformados por los docentes, quienes se apoyarían en la utilización de estrategias colaborativas para preparar el trabajo pedagógico y en procesos de reflexión sobre sus propias prácticas. La organización de estos espacios se llevaría a cabo por grados, ciclos y niveles.



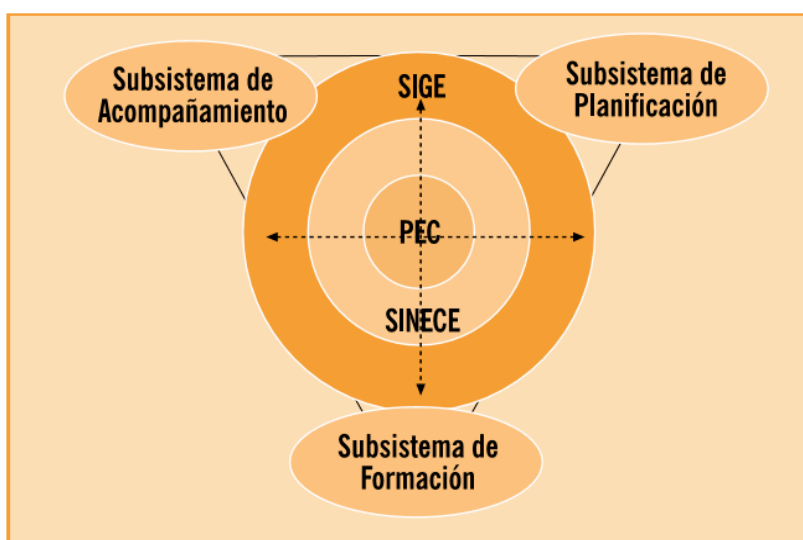
Diagrama 4: Relación de la Gestión Institucional-Pedagógica-Aprendizaje



Fuente: MINERD (2006). Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos. P. 33

Para garantizar la puesta en marcha de una manera efectiva del citado Modelo de Gestión, se parte de la necesaria participación de los equipos directivos de los centros, así como, de los padres, estudiantes y del personal técnico y administrativo del sistema educativo en los distintos ámbitos, Regional, Distrital y Central; como también, de los denominados equipos de gestión con el fin de propiciar la creación de redes de centros, concebidos como espacios destinados al intercambio de conocimientos, de innovaciones y de recursos, entre otros.

Diagrama 5: Componentes del Modelo



Fuente: MINERD (2006). Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos. P. 45

Conviene indicar que para impulsar el desarrollo de este modelo, se han organizado distintos subsistemas que sirven de apoyo a sus propósitos, tales, como el Sistema de Información para la Gestión (SIGE), el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINE), el subsistema de Acompañamiento, Control, Planificación Estratégica y de Mejoramiento Continuo, entre otros, de manera que la construcción de una Escuela de Calidad, más que una aspiración, se convierta en un compromiso de Estado y de Nación. (Ver Diagrama 5).

### **3.10 Manual de Centro Educativo Público**

Es necesario señalar, que el Ministerio de Educación de la República Dominicana, cuenta con un Manual Operativo (2013) dirigido a los Centros Educativos Públicos, cuyo propósito es establecer pautas para el funcionamiento de los centros y persigue entre otros objetivos, garantizar la convivencia positiva entre todos los actores de la comunidad educativa, así como, orientar a los gestores en la búsqueda y aplicación de estrategias que garanticen un ambiente adecuado para el logro de la calidad educativa a que se aspira.

Dicho manual aporta un conjunto de principios, valores y normas que sirven de fundamentos a la cultura organizacional del centro. Entre éstos se destacan la responsabilidad, el compromiso, el trabajo en equipo, la participación y la unión de esfuerzos para el logro de las metas establecidas; el fomento de la equidad y la igualdad de condiciones en el trato de las personas y situaciones, así como, la procura de la democracia y la búsqueda del consenso ante la diversidad de criterios y opiniones entre los distintos sectores.

Además, se describen y ponen a disposición de los directivos de las distintas escuelas, una serie de mecanismos e instrumentos formalmente instituidos por el Ministerio de Educación, para apoyar la gestión de los Centros Educativos, entre los que se destacan, el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Plan Anual de Clases (PAC), el Plan Operativo Anual (POA), el Sistema de Acompañamiento y Supervisión (SAS), entre otros. Los mismos

constituyen herramientas que facilitan la gestión administrativa, institucional y pedagógica de los centros escolares y permiten compilar información en forma automatizada relativa a cada centro escolar en particular (2013, Ministerio de Educación, Manual Operativo de Centro Público, PP: 22-24).

Se establece por igual, que en los distintos centros habrán de operar diversos órganos e instancias de participación, desde los cuales todos los actores que forman parte de la comunidad educativa pueden aportar a los objetivos y metas formuladas en el PEC. Estos son, la Junta de Centro, la Asamblea de Profesores, el Consejo Estudiantil, el Consejo de Curso, los Comités de Curso y la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela. Así mismo, se destaca el Modelo Pedagógico que habrá de desarrollarse, basado en el principio de una gestión centrada en el aprendizaje y de un clima de aula que deberá procurar una eficiente organización de las estrategias, los espacios, los tiempos y los recursos pedagógicos en que se han de apoyar los aprendizajes (2013, P. 24).

El Manual provee, así mismo, las pautas requeridas para la puesta en marcha de cada uno de estos estamentos de participación y describe las funciones que los mismos habrán de cumplir.

En el referido documento, se consignan, además, las normas relativas al cumplimiento del calendario y el horario escolar. La jornada escolar establecida para los Centros Educativos, sería de ocho horas diarias y el inicio de labores sería a las 8:00 am. y terminará a las 4:00 pm, de lunes a viernes. En el marco de ese horario, el centro deberá organizar las actividades curriculares y extracurriculares, correspondientes a cada grado, ciclo y asignatura.

La carga horaria establecida para el nivel secundario, modalidad académica, en el primer, segundo y tercer ciclo es de 40 horas y se distribuirá como sigue: (PP.: 62 y 63).

Tabla 4: Carga Horaria Establecida Para el Nivel Secundario, Modalidad Académica

Áreas/grados	Primero	Segundo	Tercero
Lengua Española	7	7	7
Lenguas Extranjeras (Inglés o Francés)	4	4	4
Matemáticas	7	7	7
Ciencias Naturales	6	6	6
Ciencias Sociales	6	6	6
Formación Humana y Religiosa	2	2	2
Educación Física	2	2	2
Educación Artística	2	2	2
Curso Optativo	4	2	4
Total Horas	40	40	40

Tabla 5: Carga Horaria Establecida Para el Nivel Secundario, Modalidad Técnico Profesional

Áreas/grados	Primero	Segundo	Tercero
Lengua Española	3	3	3
Lenguas Extranjeras (Inglés)	4	4	4
Matemáticas	3	3	3
Ciencias Naturales	2	2	2
Ciencias Sociales	6	6	6
Formación Humana y Religiosa	1	1	1
Educación Física	1	1	1
Educación Artística	1	1	1
Total Horas	18	14	14

Tabla 6: Carga Horaria Establecida Para el Nivel Secundario, Modalidad Arte

Áreas/grados	Primero	Segundo	Tercero
Lengua Española	3	3	3
Matemáticas	3	3	3
Ciencias Naturales	2	2	2
Ciencias Sociales	2	2	2
Formación Humana y Religiosa	1	1	1
Educación Física	1	1	1
Educación Artística	1	1	1
Total Horas:	17	13	13

### **3.11 Normas de Convivencia en los Centros Educativos Públicos y Privados**

Entre las distintas normas y disposiciones que orientan al sistema educativo dominicano, se encuentran las denominadas Normas para la Convivencia armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados, en cumplimiento de los artículos 48-49 de la Ley No. 136-03, que establece el Sistema de Protección de la Niñez y la Adolescencia, en la República Dominicana.

Este documento contiene el marco normativo y operativo de la regulación de la convivencia en los centros educativos públicos y privados de la República Dominicana y su propósito está dirigido a promover un clima afectivo idóneo para los aprendizajes de los estudiantes, estableciendo pautas disciplinarias y medidas que contribuyan a su formación integral y a la convivencia armoniosa, entre los miembros de la comunidad educativa en su conjunto.

Los principales valores y principios rectores en que se fundamenta las citadas normas son las siguientes:

- I. El interés superior de la infancia.
- II. El respeto a la dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa.
- III. La prevención de la violencia y cultura de paz.
- IV. La solución pacífica de conflictos.
- V. La no discriminación.
- VI. La participación de la niñez y de la adolescencia.
- VII. La perspectiva de género.
- VIII. El enfoque de los derechos humanos.

Desde el enfoque que caracteriza los fundamentos del referido documento, el concepto de convivencia escolar se aborda como “el conjunto de pautas de interrelación consensuadas y socializadas periódicamente en cada comunidad educativa, en función de un número común de normas, cuyo cumplimiento se entiende que garantiza el bien común y el logro de un proceso educativo de calidad (2013 Ministerio de Educación, Normas de Convivencia en los Centros Educativos Públicos y Privados, p. 15).

Por su parte, el concepto de disciplina positiva se concibe como una estrategia de educación de la conducta del niño, niña o adolescente, que se sitúa desde cada persona y sus posibilidades. Desde esta perspectiva, se procura que cada educando interiorice patrones autónomos de comportamiento y que asuma reflexivamente las consecuencias de incumplir los principios establecidos para el bien común (2013, MINERD, óp. cit.p.15).

Igualmente, se consigna como discriminación, toda distinción o restricción basada en el origen étnico, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, de salud, estado de embarazo, idioma, religión, preferencias sexuales o estado civil, entre otras, que tenga por efecto impedir, anular o dificultar el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad de oportunidades de las personas que integran la comunidad educativa. Así mismo, se considera que el maltrato, el acoso entre pares y la intimidación, como conductas que comprometen la integridad de cualquiera de los integrantes de la comunidad educativa.

En cuanto al marco de los derechos y deberes que corresponden a los estudiantes, a través del documento se percibe el interés por promover la consecución de una comunidad educativa respetuosa y tolerante, que pueda ser capaz de modelar una educación no sexista, que valore la vida, la dignidad humana y los derechos de los demás. Se aprecia además un marcado énfasis en que los estudiantes sean escuchados y se privilegia la adopción de medidas de corte más bien formativas, más que punitivas, tales como, el establecimiento de acuerdos y compromisos; el acompañamiento de la familia por parte del personal de

psicología; y la utilización del diálogo reflexivo como técnica para el desarrollo de una convivencia sana, orientada a fortalecer los procesos de aprendizaje en los educandos.

### **3.11.1 Normas Dirigidas al Personal Docente**

En el capítulo II de la Ley General de Educación 66-97, específicamente, en los artículos 132 al 134, correspondientes al Título VI, se consagra el Estatuto del Docente en la República Dominicana, el cual contiene un conjunto de disposiciones legales dirigidas a reglamentar las relaciones del Estado con los docentes y las relaciones de éstos con sus empleadores del sector privado. En dicho apartado se describe quienes podrán gozar de la categoría de docentes y con cuales requisitos deberán cumplir para gozar de esta condición. Por igual, en los capítulos III, IV, V y VI, del referido Título VI, se definen los incentivos para el ingreso a la Carrera Docente, así como, las condiciones para el acceso al régimen de Escalafón Docente y los requisitos definidos para la formación y ascenso de los docentes en dicho escalafón. Además, se consignan las condiciones necesarias para que los profesionales de la educación alcancen un nivel de vida digno a través del establecimiento de un sistema de satisfactores que les permita disponer de los recursos y medios indispensables para su perfeccionamiento, el ejercicio efectivo de su labor y para la dignificación y mejoramiento de su calidad de vida.

En tal sentido, el Artículo 149, de la Ley No. 66-97, establece un sistema de satisfactores organizados de la manera siguiente:

- a) Satisfactores de Necesidades Básicas (salario, salud viviendas, alimentación y formación en servicio)
- b) Satisfactores Institucionales (Plan de Retiro, Plan de Jubilaciones y Pensiones, Plan de Incentivos.
- c) Satisfactores Laborales: (acceso al trabajo, Transporte, condiciones de ubicación del centro donde trabaja, entre otros)

- d) Satisfactores Sociales: (Recreación, uso del tiempo libre, enriquecimiento cultural, preparación para la jubilación)

Así mismo, en el capítulo VI de la citada Ley, se dispone la creación del Tribunal de la Carrera Docente, como órgano encargado de dirimir los conflictos y apelaciones que tengan que ver con los deberes y derechos de los docentes.

No obstante, a pesar del amplio tratamiento que la Ley 66-97 en su Título VI, confiere a los temas relativos al personal docente, en lo que respecta a la Profesionalización, al Estatuto y la Carrera Docente; no es sino, mediante el Decreto No. 63903, emitido en Junio del 2003, cuando se aprueba el Reglamento del Estatuto del Docente, contentivo de las disposiciones que rigen los derechos y obligaciones de los docentes en sus diversas categorías, cargos y clasificaciones, según lo previsto en la propia Ley 66'97.

Entre los deberes que se atribuyen a los docentes en dicho reglamento, específicamente en el Título VII, capítulo II, artículo 34, se destaca en los acápites e,i,l, y n, que éstos han de desempeñar con interés, dedicación, eficiencia e integridad las labores a su cargo; deberán crear la conciencia del trabajo en equipo; orientar la educación de los alumnos sustentada en los principios democráticos, reconocidos en la Constitución, sin discriminación de ninguna índole; mantener relaciones cordiales con los padres, tutores y amigos, y promover una firme vinculación y cooperación entre la escuela y la comunidad.

En cuanto a los compromisos que se exigen a los docentes, se les señala que deberán establecer unas relaciones de respeto mutuo, de diálogo y de tolerancia con los distintos actores de la comunidad educativa (2003, Secretaría de Estado de Educación, Reglamento del Estatuto Docente, Art.35).

En lo concerniente a las áreas de evaluación del desempeño docente, se deja claramente establecido, que además de los aspectos relativos a la formación académica de los



docentes, de su práctica en la gestión curricular y los aprendizajes de los estudiantes, serán objeto de evaluación aquellos aspectos relativos a las relaciones interpersonales del docente con sus estudiantes y con sus compañeros y la comunidad; y se tomará en cuenta el liderazgo demostrado en el contexto escolar y comunitario, como también, los aspectos relativos a la actitud del docente con respecto al trabajo colegiado.

A su vez, a los funcionarios que ejercen roles docente administrativos se les exige, entre sus principales responsabilidades, las de impulsar la disciplina y las de promover unas relaciones de integración y sana convivencia, entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa y para con los distintos actores de la comunidad en general.



**Contexto socioeducativo y  
demográfico de la República  
dominicana: Situación actual**

**Capítulo 4**



## CAPÍTULO IV. Contexto Socioeducativo y Demográfico de la República Dominicana:

### Situación Actual

#### 4.1 Características Generales y Ubicación Geográfica

La República Dominicana comparte la isla Española con la República de Haití, quien ocupa el lado occidental de la isla, y forma parte del archipiélago de las Antillas Mayores, siendo la segunda más grande de dicho archipiélago, conformado además por Cuba, Jamaica y Puerto Rico (Figura 1). La isla Española posee una extensión territorial de 77,914 km<sup>2</sup>, de los cuales la República Dominicana ocupa dos tercios de dicho territorio, con 48,442 km<sup>2</sup>, y un litoral costero de 1,500 km de longitud. La República Dominicana limita al norte con el Océano Atlántico, al sur con el Mar Caribe o de Las Antillas, al este con el Canal de la Mona, el cual la separa de la isla de Puerto Rico, y al oeste con la República de Haití.

Figura 1: Mapa de la República Dominicana



El clima del país es tropical, con gran diversidad topográfica y por su ubicación geográfica, su territorio está ampliamente influenciado por fenómenos atmosféricos, como ciclones y tormentas tropicales.

De acuerdo a los datos del IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, la población del país es de 9,445.281 habitantes. De éstos, el 50.2% corresponde al sexo masculino y las mujeres representan el 49.8% restante.

#### 4.2 División Política y Administrativa

La República Dominicana se encuentra dividida en un Distrito Nacional y 31 provincias, 155 municipios y 232 distritos municipales. Desde el punto de vista geográfico el país está dividido en 10 regiones administrativas, establecidas mediante el Decreto Presidencial 710-04 del 30 de junio de 2004, las cuales están agrupadas en 3 macro regiones: Norte, Suroeste y Sureste.

Macro regiones y regiones	Provincias
<b>Norte:</b>	
I. Cibao Norte	Santiago de los Caballeros, Puerto Plata y Espaillat.
II. Cibao Sur	La Vega, Monseñor Nouel y Sánchez Ramírez.
III. Cibao Nordeste	Duarte, Hermanas Mirabal, María Trinidad Sánchez y Samaná.
IV. Cibao Noroeste	Valverde, Monte Cristi, Dajabón y Santiago Rodríguez.
<b>Suroeste:</b>	
V. Valdesia	San Cristóbal, Azua, Peravia y San José de Ocoa.
VI. Enriquillo	Barahona, Bahoruco, Pedernales e Independencia.
VII. El Valle	San Juan de la Maguana y Elías Piña.
<b>Sureste:</b>	
VIII. Yuma	La Romana, La Altagracia y El Seibo.
IX. Higuamo	San Pedro de Macorís, Hato Mayor y Monte Plata.
X. Ozama	Distrito Nacional y Santo Domingo.

### **4.3 Composición de la Población por Sexo y Edad**

Según el estudio ENHOGAR-2013, llevado a cabo por la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE), en la población dominicana los hombres (50.2%) superan ligeramente a las mujeres (49.8%), correspondiendo en valores absolutos, un 44,756 a los hombres y un 44,484 a las mujeres.

Se destaca el hecho, que tres de cuatro personas residen en la zona urbana (74.4%) y tan solo un 25.6% en la zona rural, lo cual contrasta con el perfil demográfico que presentaba el país 50 años atrás, donde estas cifras eran inversas, ya que el 70% de la población, aproximadamente, residía en la zona rural. En el cuadro No. 11 se aprecia además, que un mayor número de hombres (52.1%) reside en la zona rural, respecto a las mujeres (47.9%). En la actualidad, tan solo un 13.0 del territorio nacional se destina a uso agrícola (ENHOGAR, 2015).

Esto podría explicarse, entre otras razones, por la migración que se produce desde el campo hacia las periferias urbanas, a donde las familias se desplazan en busca de mayores ingresos para el sustento del hogar.

Cuadro 11: República Dominicana. Composición porcentual de la Población, por Sexo, Según Características Geográficas y Grupos de Edad, ENHOGAR-2013

Características geográficas	Población		Hombres		Mujeres	
	Absoluto	Total	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
<b>Total</b>	<b>89,240</b>	<b>100.0</b>	<b>44,756</b>	<b>50.2</b>	<b>44,484</b>	<b>49.8</b>
<b>Zona de residencia</b>						
Urbana	66,363	100.0	32,826	49.5	33,536	50.5
Rural	22,877	100.0	11,929	52.1	10,948	47.9
<b>Estrato geográfico</b>						
Ciudad de Santo Domingo <sup>1</sup>	27,563	100.0	13,590	49.3	13,973	50.7
Grandes Ciudades	15,389	100.0	7,530	48.9	7,859	51.1
Resto Urbano	23,410	100.0	11,706	50.0	11,704	50.0
Rural	22,877	100.0	11,929	52.1	10,948	47.9
<b>Grupos quinquenales de edad</b>						
0-4	8,617	100.0	4,378	50.8	4,240	49.2
5-9	8,086	100.0	4,103	50.7	3,983	49.3
10-14	9,377	100.0	4,695	50.1	4,683	49.9
15-19	8,930	100.0	4,505	50.4	4,425	49.6
20-24	8,657	100.0	4,338	50.1	4,319	49.9
25-29	6,861	100.0	3,481	50.7	3,380	49.3
30-34	6,761	100.0	3,342	49.4	3,419	50.6
35-49	5,815	100.0	2,947	50.7	2,868	49.3
40-44	5,605	100.0	2,790	49.8	2,815	50.2
45-49	4,676	100.0	2,385	51.0	2,292	49.0
50-54	4,091	100.0	2,034	49.7	2,058	50.3
55-59	3,173	100.0	1,630	51.4	1,543	48.6
60-64	2,594	100.0	1,284	49.5	1,310	50.5
65 y más	5,969	100.0	2,829	47.4	3,141	52.6
Sin información o no sabe	25	100.0	16	64.1	9	35.9

<sup>1</sup> Incluye Distrito Nacional y zona urbana de la provincia de Santo Domingo, excepto los municipios de Boca Chica y San Antonio de Guerra.

Se observa, además, que la mayor concentración de la población se encuentra en el estrato geográfico de Santo Domingo, donde está situada la ciudad capital, así como, en las grandes ciudades, las cuales disponen de una mayor oferta de empleabilidad y donde la prestación de los servicios urbanos es de mayor calidad y disponibilidad para los usuarios (agua potable, electrificación, servicios de salud, entre otros).

Según la Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples-2014 (ONE, MICS, UNICEF, 2015), en la zona metropolitana del país reside un 38.35 de la población, en la región Cibao Sur, el 6.8%, en el Cibao Nordeste, un 60.0 y en el Cibao Noroeste, el 3.7.

En la Región Valdesia, por su parte, reside un 11.1, en Enriquillo y el Valle, un 3.0; y en el Yuna e Higüamo, el 6.5 y el 5.5, respectivamente.



Las regiones que forman parte del Cibao y de la zona metropolitana, integran la mayor cantidad de población y presentan los mejores indicadores sociales y educativos. En cambio, aquellas regiones conformadas por las provincias ubicadas en el suroeste y la zona fronteriza con Haití, son las más vulnerables desde el punto de vista socioeconómico y presentan también una tasa poblacional más baja.

Por otra parte, para el año 2014, los grupos de edad, entre 0 y 24 años se distribuían de la manera siguiente:

0-4 años	975,007
5-9 años	998,105
10-14 años	977,457
15-19 años	950,324
20-24 años	497.068
<b>Total:</b>	<b>4,417.961</b>

De lo cual se desprende, que la población menor de 15 años representa el 29.3% de la población nacional, mientras que la población entre 0 a 24 años, edades correspondientes a los niños/as y jóvenes, representa un 46.6 de la población dominicana, es decir, casi la mitad de la población total del país. Esta situación requiere la puesta en marcha de políticas sociales orientadas al pleno desarrollo de dichos grupos poblacionales, ya que éstos constituyen un activo primordial para la vida presente y futura de la nación.

#### 4.4 Composición de los Hogares

De acuerdo al Informe General ENHOGAR 2013(ONE, UNICEF, MICS, 2015), las características de la jefatura y el tamaño del hogar se relacionan con bastante frecuencia, con los distintos niveles de bienestar familiar. El tamaño promedio de los hogares de la población dominicana, el cual ha estado disminuyendo paulatinamente a través de los últimos años y alcanzó en el 2013, las 3.4 personas por hogar, lo cual se asocia con el descenso de los

niveles de fecundidad. La mayor concentración de los hogares se sitúa en la zona urbana (74.4%), en contraste con la zona rural, donde tan solo se ubica el 25.6% de éstos. La ciudad de Santo Domingo, a su vez contiene la mayor proporción de éstos, con un 30.7%.

Es importante mencionar que el porcentaje de hogares dirigidos por mujeres es de un 34.8%, a diferencia de los hogares dirigidos por hombres (65.2%), lo cual refleja un incremento respecto a años anteriores, ya que, en el año 2011, los hogares encabezados por mujeres representaban el 38.0% y en el 2012, eran el 36.3%, evidenciando una reducción sistemática de los hogares que son dirigidos por mujeres.

Asimismo, alrededor del 40% de los hogares en el país, están compuestos por 2 a 3 miembros, seguido de un 33.0%, que son familias que poseen de 4 a 5 miembros.

Un aspecto de interés relacionado con la primera infancia, está relacionado con la tasa de mortalidad infantil (niños que mueren antes de cumplir el 1er. año de vida), la cual se situó en el año 2013 en un 31%, la que se considera bastante elevada. Por igual, la tasa de mortalidad neonatal (niños que mueren antes de cumplir el 1er. mes) alcanzó un 25% y la tasa de morbilidad en niños menores de 5 años, un 35%. Estos datos revelan la necesidad de fortalecer las políticas preventivas en materia de salud pública durante la primera infancia, así como fortalecer los programas de formación dirigidos a las madres, para que éstas logren mejorar la atención de la salud de sus hijos e hijas durante la temprana infancia.

Por su parte, el trabajo infantil (niños entre 5 y 17 años que están integrados a algún tipo de acción laboral) alcanzó una tasa de 12.8. Aun cuando este fenómeno ha estado disminuyendo, en la medida que aumenta la disponibilidad de infraestructura escolar, lo cual ha permitido el acceso de un mayor número de niños a las escuelas en todo el país, es necesario seguir incidiendo en la eliminación de esta práctica, por las múltiples consecuencias socioeducativas, que esta situación acarrea, en perjuicio de los derechos que

tienen niños/as a disfrutar de una educación de calidad y sobre todo, de satisfacer sus necesidades básicas fundamentales.

Otro aspecto a destacar en relación a los infantes, está relacionado con una práctica disciplinaria calificada como violenta (porcentaje de niños entre 1 y 14 años que experimentó agresión psicológica o castigo físico, durante el último mes, antes de ser aplicada la encuesta ENHOGAR 2013), la cual se situó en un 62.9, entre los encuestados. Dicha situación estaría reflejando los niveles de violencia que se presentan en estos hogares, los centros educativos y la sociedad en general, lo cual estaría afectando de manera especial, a la parte de la población más vulnerable, que evidentemente son los niños. Esta problemática requiere de programas y políticas que promuevan y apliquen factores protectores de estos riesgos psicosociales, donde la educación juega un papel fundamental, tanto en el entorno familiar, como en el ambiente escolar.

Un estado de situación, que también es altamente preocupante para el país, se refiere a la alta tasa de embarazos a edad temprana (porcentaje de mujeres entre 20 y 24 años que tuvo al menos 1 hijo antes de los 18 años), la cual asciende a un 21.4, ocupando la República Dominicana, el 3er. Lugar de la Región Latinoamericana, en cuanto al mayor número de adolescentes embarazadas anualmente.

En este sentido, los datos de la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE, 2013), indican que el porcentaje de mujeres menores de 15 años, que estaban casadas o se habían unido, fue de 11.7%; y las jóvenes entre 15 y 19 años, que se encontraban casadas, fue de un 27.5%.

Como se aprecia, entre las adolescentes y jóvenes dominicanas, se presentan uniones a muy temprana edad, de lo cual se derivan implicaciones sociales, educativas, de salud, económicas y emocionales importantes, tanto para ellas, como para sus familias y para los hijos procedentes de dichas uniones.

Otro dato de interés, para valorar el perfil socioeconómico de las familias es que el porcentaje de hogares donde un miembro posee un celular es de 90.9, un televisor, 84.4 y radio 51.6; mientras que los que usan computadoras es de un 48.6, un 43.7 que usan computadoras de escritorio y un 20.5 usa computadoras portátiles; en tanto un 16.8 posee un auto.

#### **4.5 Fuerza de Trabajo**

La tasa de participación de la fuerza laboral en la actividad económica, fue de un 57.3% según los resultados de la ENHOGAR-2013, donde el 69.85 de los hombres participaban en alguna actividad económica, mientras que las mujeres representaban apenas un 44.9%.

Por consiguiente, la Población Económicamente Activa (PEA) es alrededor de 57.3 en el país, donde el 58.3 reside en la zona urbana y es de sexo masculino. El 41.7% restante, son mujeres, siendo esta diferencia de género, mayor al interior de la zona rural.

La composición de las personas ocupadas es como sigue: un 27.1% de trabajadores del sector servicios, trabajadores no calificados, con un 19.6%, operarios y artesanos, alcanzan un 14.3% y en menor medida los empleados administrativos, con un 8.3% de participación.

A su vez, la tasa de desocupación abierta es de un 7.3 a nivel nacional, siendo mayor entre las mujeres.

Un aspecto de especial consideración, se refiere a la cantidad de jóvenes entre 15 y 24 años que no estudia ni trabaja, cuya proporción alcanzó el 20.3% en el año 2011, según cifras del Banco Central de la República Dominicana. Una situación muy similar, se presenta en el resto de América Latina, lo cual constituye un desafío político-social de gran envergadura, pues esta situación se traduce muchas veces, en la participación de estos jóvenes en actos delictivos reñidos con la ley, como lo es el uso de sustancias tóxicas y consumo de alcohol,

así como, en conflictos de violencia de género, entre otros, debido a la falta de oportunidades para ellos, tanto en el campo laboral como en el de los estudios, viéndose impedidos de insertarse en la estructura formal del mercado laboral y en el sistema educativo formal.

#### **4.6 Contexto Socioeducativo Actual**

Si bien los indicadores educativos del país muestran algunos avances, comparados con la situación presentada dos décadas atrás, aún persisten, sin embargo, deficiencias que deben ser superadas.

Con relación a la condición de analfabetismo, la encuesta ENHOGAR-2013, indica que el 7.7% de la población nacional de 15 años y más es analfabeta, lo cual refleja una reducción respecto a los datos correspondientes a los años 2009-2010, 2011 y 2012, cuyos valores eran de 11.3%, 8.1% y 8.7%, respectivamente; así como, con relación a dos décadas atrás, cuando la tasa de analfabetismo en personas con 15 años de edad o más, se situaba en un 23%, aproximadamente.

En ese sentido, se reconoce el esfuerzo realizado por el Estado dominicano, a través del Ministerio de Educación, mediante amplias jornadas de alfabetización y programas de Educación Básica para Personas Adultas. El más reciente de ellos, “Quisqueya Aprende Contigo”, se propuso como meta eliminar dicha condición, en un periodo de 2 años, a partir del 2013.

Al observar esta variable por región se constata que los mayores porcentajes de personas que no sabían leer ni escribir, se presentan en las regiones El Valle (19.4%) y Enriquillo (22.4%), las cuales, a su vez, son las que exhiben los mayores niveles de pobreza en el país.

En cuanto a la tasa de analfabetismo, en la población joven (15 a 24 años), se aprecia que el mayor porcentaje se presenta entre los hombres, aunque a partir del año 2000 hasta la fecha, la misma ha ido descendiendo paulatinamente.

Cuadro 12: República Dominicana. Tasa de Analfabetismo de la Población Joven (15 A 24 Años), Según Sexo, 2000-2015

Sexo	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ambos sexos	5,3	4,6	5,0	4,3	4,6	3,5	3,5	2,8	3,6	3,1	3,2	3,0	3,0	2,5	2,3	2,4
Mujer	3,9	3,4	3,7	3,0	3,7	2,9	2,3	2,0	3,0	2,3	2,1	1,9	2,2	1,7	1,9	2,0
Hombre	6,8	5,9	6,2	5,4	5,5	4,1	4,6	3,5	4,3	3,9	4,2	3,9	3,6	3,2	2,6	2,8

Fuente: Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo (ENFT), BCRD

A su vez, en el cuadro 12, se constata cómo el mayor porcentaje de analfabetismo en el país se presenta en la zona rural, según la Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo, realizada por el Banco Central.

Cuadro 13: República Dominicana. Porcentaje de Analfabetismo en Personas de 18 a 24 Años de Edad por Sexo, Según Zona, 2009-2015

Zona	2009			2010			2011			2012			2013			2014			2015		
	Total	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre
Total	3.6	4.4	2.8	3.5	4.6	2.5	3.3	4.3	2.1	3.4	4.4	2.4	3.0	3.9	2.0	2.8	2.5	3.0	2.6	2.1	3.0
Rural	6.3	7.3	5.2	6.8	8.5	4.8	6.0	7.7	3.9	5.8	7.3	4.0	5.4	6.6	3.9	5.4	4.7	5.9	4.1	3.0	4.9
Urbana	2.3	3.0	1.8	2.1	2.8	1.6	2.0	2.7	1.4	2.4	3.0	1.8	1.9	2.6	1.2	1.5	1.5	1.4	1.9	1.7	2.0

Fuente: Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo (ENFT) BCRD

Al analizar los datos ofrecidos por esta misma fuente, en relación a los años de escolaridad promedio de la población, de 15 años y más, se puede observar, cómo ésta se ha ido incrementando progresivamente, hasta colocarse en 8.8 años promedio de escolaridad, para el año 2015. Si bien esas cifras representan un avance respecto al 4.9 que exhibía el país, 20 años atrás, no menos cierto es, que deben redoblarse los esfuerzos para elevar el nivel educativo de la población, y por ende, la capacidad competitiva de la fuerza laboral dominicana, debido a las enormes implicaciones económicas y sociales que esto representa para el desarrollo del país.

Esta situación obedece a múltiples causas, fundamentalmente a aquellas asociadas a factores de carácter social y económico, relacionadas principalmente con la limitada infraestructura educativa que provee el Estado; a las constantes migraciones por razones

económicas y laborales; a las uniones que se producen a temprana edad; a los altos índices de repetición y abandono que prevalecen en el sistema escolar dominicano y al trabajo infantil, entre otras.

Cuadro 14: República Dominicana. Años Promedio de Educación de la Población de 15 Años y Más, 2000-2015

Año	Total país	Año	Total país
2000	7,3	2008	8,1
2001	7,3	2009	8,2
2002	7,5	2010	8,3
2003	7,6	2011	8,4
2004	7,9	2012	8,6
2005	7,9	2013	8,6
2006	7,9	2014	8,7
2007	8,1	2015	8,8

Fuente: Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo (ENFT), BCRD

En otro orden, para el año escolar 2014-2015, la cantidad de estudiantes matriculados en el sistema educativo formal de enseñanza a inicios de año escolar fue como sigue:

Cuadro 15: República Dominicana. Cantidad de Estudiantes Matriculados a Inicio del Año Escolar por Zona y Sexo, Según Provincia, 2014-2015

Provincia	Total	Rural		Urbana			
		Total rural	Masculino	Femenino	Total urbano	Masculino	Femenino
Total país	2.782.826	518.129	274.927	243.202	2.264.697	1.135.432	1.129.265

Fuente: Departamento de Estadística, Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD)

De éstos, el mayor porcentaje correspondió al sexo femenino y a los estudiantes de la zona urbana. Se destaca el hecho de que el índice de paridad de género de los estudiantes matriculados por zona, durante el año escolar 2014 -2015, fue de un 0.97 a nivel nacional, correspondiendo un 0.99 a la zona urbana y un 0.88 a la zona rural.

En lo que respecta a la cantidad de estudiantes matriculados según el nivel educativo que cursan y el sexo al que pertenecen, encontramos que unos 2.782.826 millones de alumnos participaron del sistema educativo formal, correspondiendo al nivel Básico la mayor cantidad, mostrando los estudiantes del sexo masculino una ligera mayoría, con respecto a las del sexo femenino.

Sin embargo, se puede apreciar cómo en el nivel medio disminuye drásticamente la proporción de estudiantes del sexo masculino y predominan las mujeres, al igual que en la educación de adultos. Las causas de esta situación podrían estar asociadas a factores de naturaleza social y económica, como se ha descrito con anterioridad.

Cuadro 16: Cantidad de Estudiantes Matriculados al Inicio Año Escolar 2014-2015

Nivel/Grado	Total	Sexo	
		Masculino	Femenino
Inicial	281,008	139,821	141,187
Básica	1,657,770	870,700	787,070
Medio	578,851	272,228	306,623
Adultos	265,197	127,610	137,587
<b>TOTAL</b>	<b>2,782,826</b>	<b>1,410,359</b>	<b>1,372,467</b>

Fuente: Departamento de Estadísticas Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Por otro lado, al observar la composición del sistema educativo, encontramos que el 74.9% del estudiantado está integrado en centros educativos públicos, financiados en su totalidad por el Estado y tan solo un 25.07 de los estudiantes asisten a instituciones educativas del sector privado, financiadas fundamentalmente por las familias.



Cuadro 17: República Dominicana. Cantidad de Estudiantes Matriculados a Inicio del Año Escolar por Sector y Sexo, Año Lectivo 2014-2015

Público			Privado		
Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total
1,057,819	1,027,351	2,085,170	323,975	314,039	638,014
Semioficial			Total General		
Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total
28,565	31,077	59,642	1,410,359	1,372,467	2,782,826

Fuente: Departamento de Estadística, Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

Igualmente, se observa que, para el año indicado, el número de centros que operaban en el país, ascendían a 11,842 a nivel nacional, de los cuales el 72.4% correspondían al sector público y el resto a los sectores privado y semioficial. Su ubicación geográfica es predominantemente urbana (76%) con relación a la zona rural (24%), y se aprecia, además, como apenas un 7.2% de los centros privados, están ubicados en la zona rural.

Cuadro 18: República Dominicana. Cantidad de Centros Educativos y Secciones por Sector, Según Zona, Año Lectivo 2014-2015

Zona	Total Centros	Total Secciones	Sector					
			Público		Privado		Semioficial	
			Centros	Secciones	Centros	Secciones	Centros	Secciones
Total	11,843	153,946	7,241	103,690	4,333	47,508	269	2,748
Rural	4,199	44,275	3,849	40,730	312	3,226	38	319
Urbana	7,644	109,671	3,392	62,960	4,021	44,282	231	2,429

Fuente: Departamento de Estadística, Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD)

#### 4.6.1 Eficiencia Interna

Al valorar los indicadores de eficiencia interna que presenta el sistema educativo dominicano, encontramos que de acuerdo a la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE), la tasa de promoción se sitúa por encima del 90% en los niveles Inicial y Básico, mientras que en el nivel medio, es de un 85.7. El abandono en los niveles inicial y básico es de 2.1 y 2.4,

respectivamente, aunque en el nivel medio asciende a un 6.5. Las tasas de reprobación, a su vez alcanzan un 4.7 en el nivel Básico y un 7.8 en la escuela secundaria.

La tasa de sobreedad por su parte es de 11.9 en el nivel básico y de un 16.1 en el nivel medio.

Cuadro 19: República Dominicana. Porcentaje De Promoción, Reprobados y Abandono por Nivel, Según Región y Provincia, 2014-2015

Región / Provincia	Inicial			Básico			Medio		
	Abandono	Promovido	Reprobado	Abandono	Promovido	Reprobado	Abandono	Promovido	Reprobado
Total país	2.1	97.9	0	2.4	92.9	4.7	6.5	85.7	7.8

Fuente: Departamento de Estadística, Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD)

A pesar de que el país ha estado mejorando progresivamente sus indicadores de eficiencia interna en relación a décadas pasadas, sin embargo, aún persisten grandes cantidades de estudiantes que son prácticamente expulsados del sistema educativo dominicano, debido fundamentalmente a razones vinculadas a la pobreza y a la inequidad social, ya que la mayoría de estos estudiantes proceden de estratos sociales muy vulnerables; situación que les impide acceder, progresar y permanecer en el sistema y aun cuando éstos lograran hacerlo, tienen a mostrar un peor desempeño o a ingresar tardíamente a los centros educativos. De ahí, que la tasa de sobreedad sigue siendo muy elevada, por lo que habría que fortalecer las políticas dirigidas a promover de acceso de niños y niñas en edad escolar, a temprana edad.

Cuadro 20: República Dominicana. Tasa Sobreedad del Sector Público por Nivel, Según Provincia, 2014-2015

Provincia	Nivel	
	Básico	Medio
Total País	11.9	16.1

Otros indicadores reveladores de esta situación, se relacionan con la tasa neta de escolaridad, donde se observa que en el nivel medio apenas se encuentran la mitad de los estudiantes que, de acuerdo a su edad, deberían estar cursando ese nivel de enseñanza.

Cuadro 21: Tasa Neta de Escolaridad

Nivel Inicial	Nivel Básico	Nivel Medio
46.8	93.6	56.5

Fuente: Departamento de Estadísticas del Ministerio de Educación de la República Dominicana.

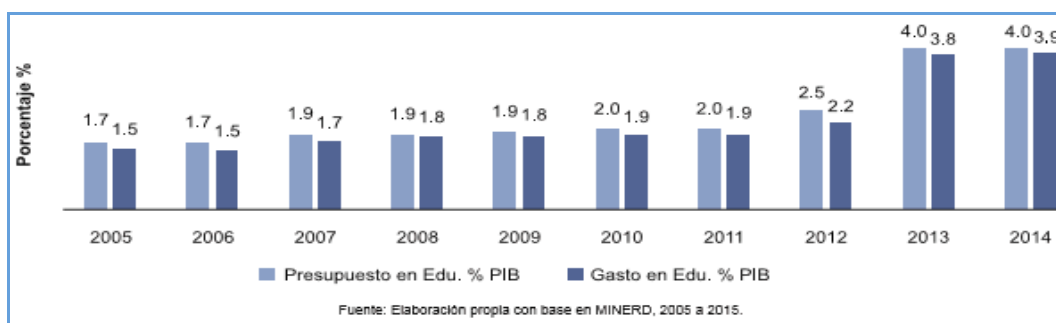
Un aspecto de interés a destacar, es el hecho de que para el año 2015, en el país había 84,682 docentes laborando a nivel nacional, de los cuales 21,628 (25.5%) de éstos correspondían al sexo masculino y 63,054 (74.4%) al sexo femenino, de lo que se desprende el alto nivel de feminización que posee la carrera docente, al igual que en otros países de la región.

#### 4.6.2 Financiamiento

Históricamente, el sistema educativo ha contado con una baja inversión por parte del Estado, lo que explicaría en gran medida muchos de los rezagos que, en materia de expansión de la cobertura y calidad de los aprendizajes, han afectado dicho sistema por décadas. Si bien la Ley de Educación 66'97, establece en un 4% del PIB y/o en un 16% del presupuesto nacional, los recursos que debía invertir anualmente el Estado en el financiamiento del sector Educación, no es sino a partir del año 2013, cuando el Estado comenzó a destinar el 4% del PIB a la función educativa.

Esta asignación representó un crecimiento sin precedentes para la República Dominicana, pasando de US\$1,382 millones anuales, a 2,317 millones.

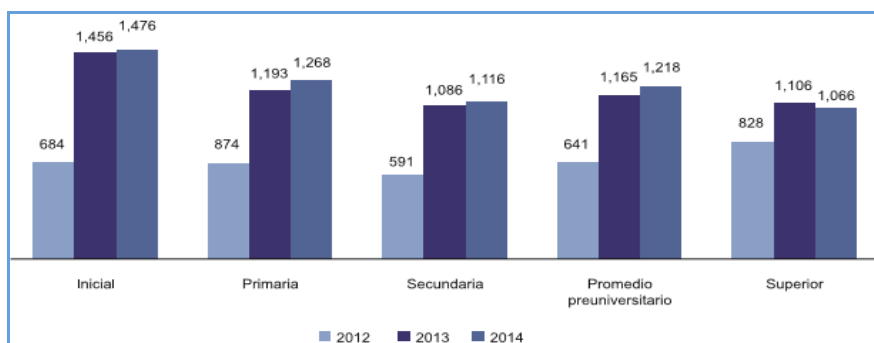
Gráfico 8: Presupuesto y Ejecución del Gasto Educativo



Fuente: EDUCA con base en MINERD, 2005 A 2015.

Al analizar el gasto público, por estudiante, según niveles educativos, se aprecia cómo el gasto promedio destinado a los estudiantes del nivel medio, es inferior al gasto destinado a los estudiantes de los niveles inicial y básico, durante el período 2012 a 2014.

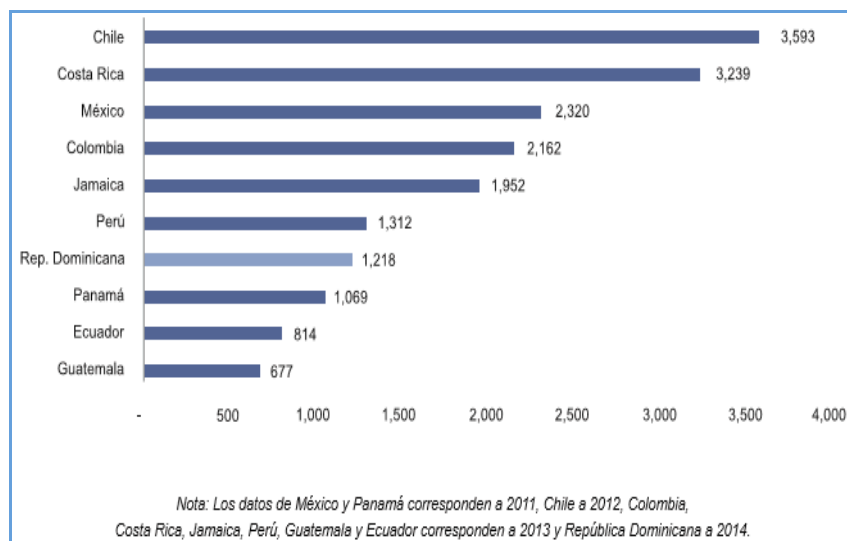
Gráfico 9: Gasto Educativo Público, por Estudiante, Según Niveles (US\$ PPA), 2012 a 2014



Fuente: Elaboración EDUCA con base en MINERD y MESCYT 2015.

A pesar del incremento en el gasto por estudiante en el 2013, el cual fue cerca del doble de lo gastado en 2012, la República Dominicana presenta un nivel de inversión, mucho menor al de aquellos países que exhiben mejores resultados en pruebas internacionales, como es el caso de Chile y Costa Rica (EDUCA, 2015, p. 25).

Gráfico 10. Gasto Público por Estudiantes (\$PPA) Para Países Seleccionados, Último Año Disponible (2011 a 2014)



Fuente: Elaboración EDUCA con base en UNESCO 2014.

Entendemos que gastar más, no necesariamente significa gastar mejor, ya que República Dominicana ocupó el último lugar en las pruebas TERCE, mientras que países como Ecuador y Guatemala que presentaban un gasto menor por estudiante, exhiben un mejor desempeño en dichas pruebas (UNESCO, 2015).

Como se ha señalado, el bajo nivel de inversión que históricamente ha caracterizado al país, explica en gran medida, el bajo nivel de logros de aprendizaje que exhibe República Dominicana, en comparación con otros países de la región.

Debido a esa insuficiente inversión, el crecimiento de la matrícula que se fue operando en todos los niveles, sin la cantidad de aulas necesarias, obligó a reducir el horario escolar, para poder así utilizar las aulas en dos y tres tandas, cada día. Por otra parte, la contratación de los docentes por tandas, en vez de jornada completa, limitó el tiempo que estos destinaban a la enseñanza, lo cual afectó sensiblemente la calidad de los aprendizajes, ya que los docentes debían atender hasta tres grupos de estudiantes durante el día, en ocasiones en distintos recintos escolares. (EDUCA, 2015, p. 25).

#### 4.7 Resultados de Aprendizaje en los Estudiantes del Nivel Secundario

En República Dominicana, las Pruebas Nacionales evalúan los logros de aprendizaje obtenidos por los estudiantes al concluir los niveles Básico y Medio y sus resultados conllevan consecuencias para la promoción del estudiante. La calificación que obtiene el estudiante en el centro representa el 70%, en tanto que la prueba nacional, representa el 30% de la calificación final.

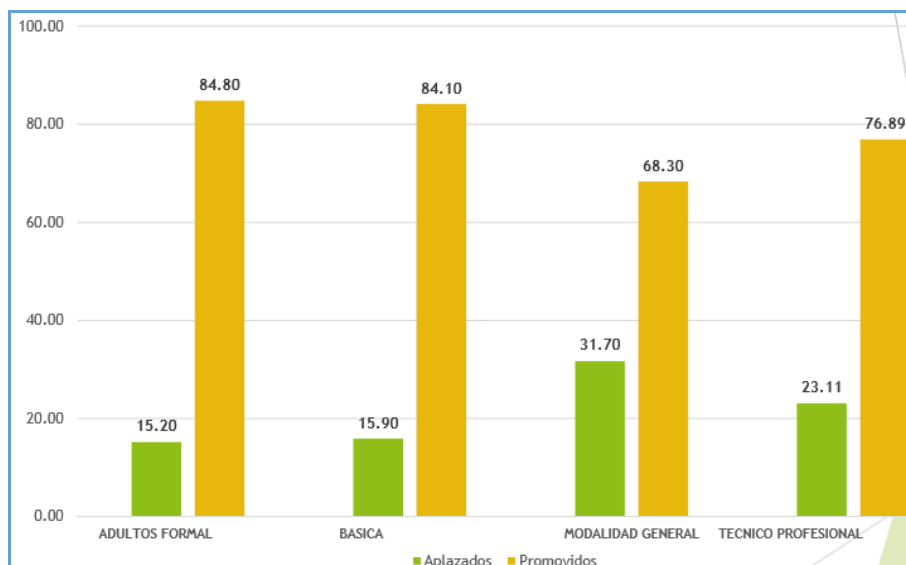
En el siguiente cuadro se observa el desempeño de los estudiantes de los niveles Básico y Medio, incluidos los de Educación de Adultos y los de la Educación Técnico Profesional, durante los 10 últimos años. Se puede constatar que el mayor porcentaje de aprobados corresponde a los estudiantes del nivel Básico en su conjunto, seguidos por los adultos del tercer ciclo (equivalentes al 8vo. Grado de Básica). En tercer lugar, se encuentran los de la modalidad Técnico Profesional, siendo el nivel más bajo de aprobación, el que presentan los alumnos del Nivel Medio, Modalidad General.

Cuadro 22: República Dominicana. Porcentaje de Estudiantes Aprobados por Nivel o Modalidad en la Primera Convocatoria de las Pruebas Nacionales, 2006-2015

<b>Año</b>	<b>Básica (8vo grado)</b>	<b>Adultos (3er ciclo)</b>	<b>Media General</b>	<b>Media Técnico profesional</b>
2006	83%	74%	47%	63%
2007	85%	72%	49%	68%
2008	82%	73%	45%	61%
2009	78%	73%	40%	56%
2010	81%	74%	52%	59%
2011	85%	87%	60%	63%
2012	81%	86%	60%	74%
2013	82%	85%	59%	75%
2014	82%	83%	61%	72%
2015	84%	85%	68%	77%

Fuente: Departamento de Estadística, Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

Gráfico 11. Porcentaje de Estudiantes Aprobados y Aplazados Según Nivel Educativo, Primera Convocatoria, Pruebas Nacionales 2015



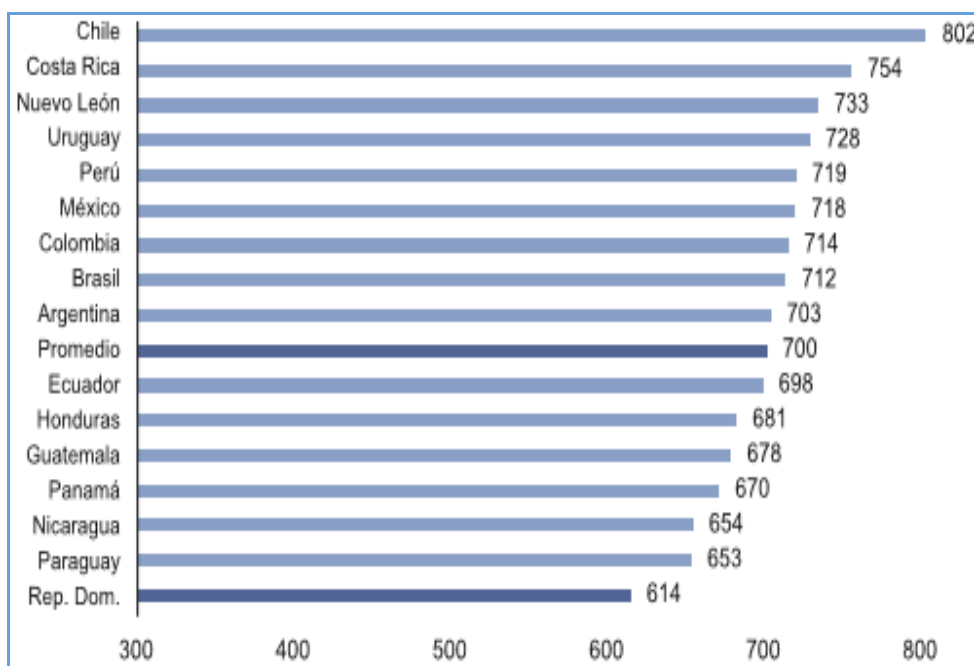
Fuente: Ministerio de Educación de la República Dominicana. Dirección General de Pruebas Nacionales (2015).

Es evidente, que el país requiere continuar fortaleciendo los procesos de gestión institucional y pedagógicos que le permitan avanzar, en cuanto a los niveles de aprendizaje que exhiben los estudiantes en todos los niveles del sistema y sobre todo los del nivel medio, donde se presenta el desempeño más bajo de todos los niveles, a partir de quienes logran superar con éxito las pruebas nacionales de finalización de nivel.

Un resultado similar, en cuanto a su bajo desempeño, se refiere al exhibido por República Dominicana, en los estudios Regionales, Comparativos y Explicativos, organizados por la UNESCO, entre los países de América Latina (UNESCO, PERCE, 1997; SERCE, 2006; TERCE, 2013).

En el Tercer Estudio Comparativo y Explicativo (TERCE, 2013), el país obtuvo los puntajes más bajos en lectura, matemáticas y ciencias en 3er. y 6to. Grados, entre los 15 países evaluados de América Latina y el Caribe. Esto incluye a países con menores niveles de desarrollo económico y menor gasto educativo promedio por estudiante, por lo que, comparativamente, los estudiantes de la República Dominicana son los que menor nivel de logros demostraron entre los países evaluados. Un elemento clave para la interpretación de los resultados sobre logros de aprendizaje en América Latina, es el conocimiento del contexto socio-económico en el cual éstos tengan lugar.

Gráfico 12. Puntuaciones Promedio en la Prueba de Lectura TERCE, 3° Grado de Primaria, por País, 2013



Fuente: EDUCA. Informe de Progreso Educativo (2015).



Tabla 7: Distribución de los Países Según sus Resultados y su Comparación con la Media Regional

Resultados	Distribución de países en comparación con la media regional			
	Áreas	Grados	Por debajo de la media regional	Igual que la media regional
Lectura	3°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador	Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Lectura	6°	Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Argentina y Perú	Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Matemática	3°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Colombia y Ecuador	Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Matemática	6°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Brasil, Colombia y Ecuador	Argentina, Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Ciencias naturales	6°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Argentina, Brasil, Ecuador y Perú	Chile, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Escritura	3°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana	Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá y el estado mexicano de Nuevo León	Argentina, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay
Escritura	6°	Colombia, Ecuador, Honduras, Paraguay y República Dominicana	Brasil, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay	Argentina, Chile, Costa Rica, Guatemala, México y el estado mexicano de Nuevo León

Fuente: UNESCO/OREALC, TERCE, Informe Logros de aprendizaje, 2015. P.3

En este sentido, la UNESCO-OREALC, a través del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) presenta un análisis de los factores que se asocian significativamente a los resultados de aprendizaje en cada país, según un análisis estadístico que considera conjuntamente todas las variables que se relacionan con el logro. (UNESCO, OREALC, TERCE, 2015).

Entre los principales hallazgos, se encontró que el índice de nivel socioeconómico predice el aprendizaje de los estudiantes en todos los países, disciplinas y grados evaluados.

El trabajo infantil remunerado también mostró una influencia negativa en los logros de aprendizaje, pues los niños trabajadores obtuvieron promedios de logros significativamente más bajos en comparación con los que no trabajan. Los estudiantes indígenas, por igual tienen logros de aprendizaje consistentemente más bajos en los distintos países de la región. Así mismo, en las pruebas aplicadas, los estudiantes migrantes obtienen resultados inferiores que los niños no migrantes.

Otros factores asociados relacionados con las características de los estudiantes y sus familias, revelan una asociación positiva entre el desempeño académico y el involucramiento de los padres o tutores en los procesos educacionales de los estudiantes, el cual tiende a aumentar cuando los padres tienen altas expectativas de sus logros y apoyan y supervisan el desarrollo escolar de sus hijos e hijas. La investigación muestra que los padres de sectores sociales más acomodados, aplican estilos de crianza que permite a los niños desarrollar habilidades de adaptación mayores al contexto escolar. En cambio, los padres de menor nivel socioeconómico, tienden a esperar que la escuela se haga cargo del apoyo escolar de sus hijos e hijas, ya que perciben que no cuentan con las herramientas para poder hacerlo.

Así mismo, los resultados del TERCE, muestran una relación consistente con la educación inicial o preescolar de los alumnos, la cual presenta una relación estadísticamente significativa, en el rendimiento posterior de los alumnos.

Otro factor de interés, es el que tiene que ver con el nivel de equidad de género entre niños y niñas, donde las niñas obtienen un mayor desempeño en lectura y menores logros en matemática y ciencias, en sentido general.

Es preciso destacar, que la fuerte asociación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y las escuelas, con el desempeño, así como, entre éste y el trabajo infantil, estarían reflejando condiciones sociales que deben ser atendidas, tanto por el Estado en su conjunto, mediante políticas intersectoriales, como por el propio sistema educativo, con el propósito de mitigar el impacto que esta condición de inequidad social, provoca en el desempeño académico de los alumnos provenientes de los sectores más desfavorecidos económica y socialmente.

En adición a los factores citados con anterioridad, se señalan, además, la asistencia y puntualidad de los docentes, como elementos que inciden de manera significativa en el logro escolar, lo cual revela la importancia de valorar y usar el tiempo efectivamente en las escuelas. Así mismo, el estudio sugiere que los recursos materiales en las escuelas (infraestructura, instalaciones y servicios) influyen en los resultados académicos de los alumnos, donde la disponibilidad de infraestructura se vincula significativamente con el resultado de los estudiantes en el 90.1% de las disciplinas, grados y países evaluados, antes de que sea considerado su nivel socioeconómico.

Un último factor, no menos importante, se refiere a aspectos que tienen relación con los procesos de gestión institucional y pedagógica que se llevan a cabo al interior de las escuelas. Los resultados del TERCE muestran que el ambiente laboral se relaciona significativamente con el logro académico en el 10% de los países, disciplinas y grados

evaluados y reiteran la importancia del clima de aula sobre el logro académico de los estudiantes de la región, al poner en evidencia que los procesos de aprendizaje se benefician, cuando las relaciones entre los actores son cordiales, colaborativas y respetuosas. (UNESCO, TERCE, 2015. Informe de Resultados de Factores Asociados. p. 8)

Según el estudio de referencia, las prácticas docentes en el aula son esenciales en la mejora de los aprendizajes, ya que los resultados del TERCE, indican que el clima socioemocional y las interacciones de aula positivas, tienen una alta asociación con el aprendizaje. De ahí que se sugiere una nueva generación de estrategias de desarrollo profesional docente, vinculadas directamente con la práctica en las salas de clases.

#### 4.7.1 Caso de República Dominicana

En el caso específico de República Dominicana, en las pruebas TERCE, se ha podido observar como sus resultados son inferiores a los del promedio de los países de la región, tanto en tercer como en sexto grado, e incluso llega a ocupar el último lugar entre los países de la región.

Tabla 8: Comparación de los Resultados de República Dominicana en las Pruebas TERCE con el Promedio Regional

Grado	Área Curricular	Puntaje promedio en la prueba	Comparación con promedio de países
3er grado	Matemática	602	▼
	Lectura	614	▼
	Escritura	2.42	▼
6to grado	Matemática	622	▼
	Lectura	633	▼
	Escritura	2.89	▼
	Ciencias naturales	632	▼

- ▲ Media significativamente superior al promedio de países
- Media no difiere significativamente del promedio de países
- ▼ Media significativamente inferior al promedio de países

Fuente: UNESCO, OREALC (2015), Factores Asociados. P. 207.

De ahí, la importancia de analizar la información específica que se arroja sobre el país, en cuanto a la asociación entre aprendizaje y los factores estudiados, con el propósito de identificar cuales variables estarían interviniendo con mayor incidencia en dichos resultados, y poder visualizar así la forma de contrarrestarlas, tanto desde el ámbito escolar, como fuera de éste.

Es así como, los estudiantes de tercer y sexto grado, cuyos hogares poseen carencias económicas y materiales, consiguen resultados considerablemente más bajos en todas las disciplinas evaluadas y aquellos con historia de repetición, y que no accedieron a la educación preescolar formal entre los cuatro y los seis años, también se desempeñan por debajo de sus pares.

Al considerar todos los factores relativos al estudiante, al aula y a la escuela en su conjunto, los estudiantes migrantes de República Dominicana -poco más del 1% representado en la muestra- alcanzan resultados similares a sus pares.

En cuanto al género, en tercer grado las niñas dominicanas superan a los varones en lectura y obtienen resultados similares en matemáticas. En sexto grado, niñas y niños obtienen resultados semejantes en lectura, pero los varones logran rendimientos significativamente más altos, aunque en ciencias el logro escolar es similar para ambos sexos.

Del mismo modo los estudiantes cuyos padres esperan que sus hijos lleguen a la educación superior, logran mejores resultados y en el caso de aquellos estudiantes que disponen de material escolar (libros de texto, cuadernos, entre otros), se evidencia también un rendimiento superior.

Por su parte, la asistencia y la puntualidad con que los docentes se presentan en sus clases, se relaciona positivamente con los resultados, en todos los grados y disciplinas evaluadas.

Otros factores que suelen asociarse al aprendizaje, tales como la composición socioeconómica de los estudiantes, la infraestructura escolar y el nivel de violencia en el entorno próximo a los estudiantes, en el caso de la República Dominicana, no se relacionan con los resultados obtenidos en las pruebas TERCE. Tampoco hay diferencias entre las escuelas urbanas públicas, las urbanas privadas y las rurales, a excepción del caso de las ciencias naturales, donde los estudiantes de las escuelas privadas alcanzaron mejores puntajes.

No obstante, la influencia de la composición socioeconómica del estudiantado, es mayor en el área de lectura que en la de matemáticas y ciencias, debido a que mientras las características culturales de las familias poseen una fuerte influencia en el desarrollo del lenguaje en los infantes, el conocimiento de las disciplinas en las áreas de matemáticas y ciencias, procede mayormente de la incidencia de la escuela.

Según se explica en el Informe relativo a la República Dominicana, producido por el TERCE (2015), cuando se observan los perfiles escolares del país, se constata una diferencia importante entre tercer y sexto grado. En el tercer grado, la magnitud de la relación entre el nivel socioeconómico y el logro, son bajas, lo cual sugiere una débil asociación entre el estatus promedio de la escuela y el desempeño de sus estudiantes. En cambio, en sexto grado, aumenta de forma considerable la magnitud de las diferencias en el rendimiento de las escuelas, lo cual parece explicarse por la condición socioeconómica de los estudiantes que asisten a ella, lo cual expresa en alguna medida, un menor nivel de desigualdad educativa en tercer grado, el cual sí aumenta en sexto grado.

Estos resultados sugieren que el país deberá enfocar sus políticas en el logro de mejores resultados educativos, en su conjunto, y en políticas específicas dirigidas a las poblaciones de estudiantes más vulnerables desde el punto de vista social y económico, para poder equiparar los resultados académicos de estos, con aquellos estudiantes que provienen de los estratos sociales en desventaja.

#### **4.8 Situación Actual de la Educación Secundaria**

La Educación Secundaria en la República Dominicana, ha estado supeditada históricamente a la Educación Básica, ya que desde el punto de vista político estratégico se ha privilegiado el acceso a este nivel de enseñanza, en desmedro de la educación secundaria, bajo el supuesto de dotar a la mayoría de la población con las habilidades básicas necesarias para la lecto-escritura y el cálculo matemático. Incluso, durante décadas la propia Constitución de la República Dominicana y la Ley Orgánica de Educación, solo establecían, el carácter de obligatoriedad y gratuidad para el nivel primario.

En ese sentido, la educación Secundaria se ha venido incrementando a expensas del crecimiento de la educación Básica, presentando esta fuertes rezagos y limitaciones, los que ha ido superando lenta y paulatinamente, aunque con muchos retos aún por superar. Podría considerarse que los dos extremos del sistema educativo preuniversitario, es decir, el nivel inicial y el nivel secundario, son los que presentan las mayores limitaciones de todo el sistema, y los que debido a su gran valor estratégico, deberán ser ampliamente favorecidos en un futuro cercano, mediante políticas que garanticen su expansión y la calidad de sus resultados educativos.

Según los datos ofrecidos por la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE, 2015) algunos de los indicadores que reflejan la eficiencia interna del sistema educativo dominicano, en especial los referidos a la Educación Media o Secundaria, son los señalados en la Tabla 9.

Tabla 9: Indicadores de Eficiencia Interna de la Educación Media 2015

	Total	Masculinos	Femeninos
Cantidad de Estudiantes	578,851	272,228	306,623
Cobertura	56.5		
	Promovidos	Reprobados	Abandono
Abandono	85.7	7.8	6.5
Sobreedad	16.1		

Al analizar estos datos se observa cómo cerca del 60% de los niños, niñas y jóvenes entre 14 y 18 años que deberían estar cursando algún grado del nivel medio, actualmente están fuera del sistema o se encuentran cursando aún, algún grado de la Educación Básica. Si a esto se añade el hecho de que entre los estudiantes reprobados y los que han abandonado el sistema, se concentra el 14.3% de los estudiantes que se inscribieron al inicio del año escolar y que además, un 16.1% de los alumnos se encuentra en sobreedad (con una edad mayor a la que corresponde al nivel, ya que, deberían estar integrados en programas de educación post-secundaria o superior); se estaría constatando, el gran nivel de ineficiencia que actualmente exhibe la enseñanza secundaria en el país.

Otros indicadores de esta realidad socioeducativa, se relacionan con la tasa de asistencia neta a la escuela secundaria (61.2), la tasa de transición a la escuela secundaria (74.7) y el índice de paridad de género (1.32).



Tabla 10: Indicadores de Asistencia, Transición y Paridad de Género en la Escuela Secundaria

	Total	Masculino	Femenino
Tasa de Asistencia Neta:	61.2	53%	70%
Tasa de Transición:	74.7	72%	78%
Índice Paridad de Género:	1.3		

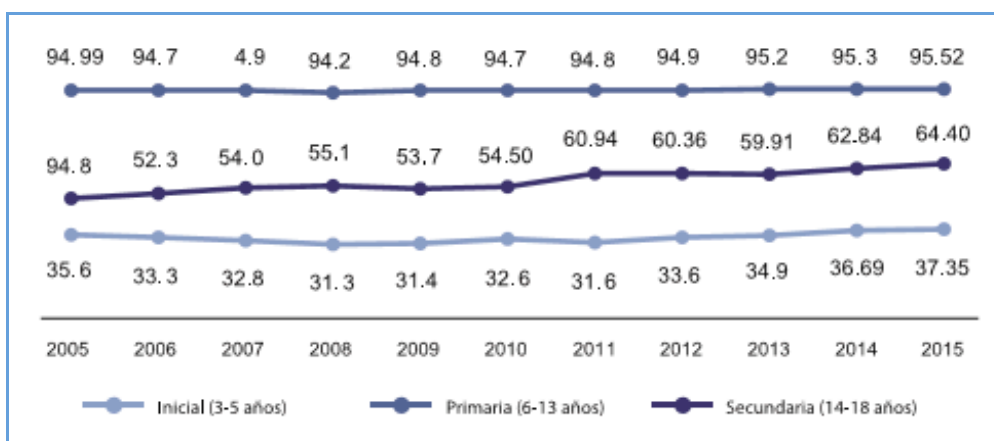
Como puede apreciarse, durante la transición de la escuela Básica al nivel secundario, hay un periodo del 25% de los alumnos, aproximadamente, correspondiendo a los niños una mayor tasa de transición, asistencia y permanencia en los centros escolares, en contraste con los niños y jóvenes del sexo masculino, quienes por diversas razones no continúan los estudios del nivel secundario y/o no logran permanecer en dicho nivel.

Otros datos que se relacionan con la situación de la educación secundaria en el país, son los provenientes del Informe de Progreso Educativo, presentado por Acción Empresarial por la Educación, dado a conocer recientemente. (EDUCA, Diálogo Interamericano, 2015).

En dicho informe se señala, que el país ha logrado alcanzar el acceso universal a la educación primaria, al exhibir una cobertura neta por encima de un 95%, cumpliendo así con uno de los objetivos del milenio. No obstante, la educación inicial se ha mantenido relativamente baja, durante la última década mostrando una cobertura por debajo del 40%, para niños de 3 a 5 años.

En el nivel secundario, según esta fuente, se observa un incremento paulatino en los niveles de cobertura, pero la sobreedad y la repitencia inciden en que los jóvenes no lleguen a la secundaria a la edad adecuada y a que salgan del sistema de forma prematura.

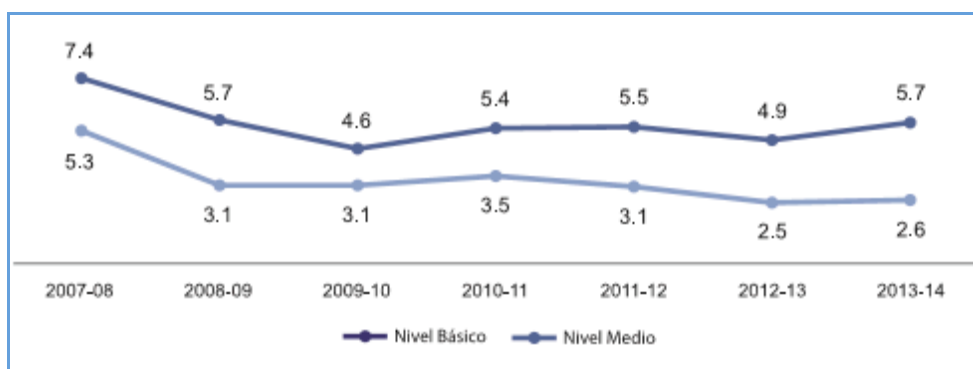
Gráfico 13. Tasa Neta de Cobertura Educación por Niveles, 2007 a 2015



Fuente: Elaboración EDUCA con base en SISDOM del MEPYD, a partir de Encuestas de Hogares de la ONE. Los datos de 2014 y 2015 han sido proyectados por EDUCA.

Un aspecto interesante, es el hecho de que el Estado ha venido implementando una serie de políticas dirigidas a reducir los factores que inciden en el abandono y la deserción escolar. Entre estos se encuentran, los programas de transferencias condicionadas a las familias, de ampliación del programa de alimentación escolar y la construcción, ampliación y reparación de planteles escolares, con el propósito de asegurar la permanencia de la mayor cantidad posible de alumnos en los centros educativos.

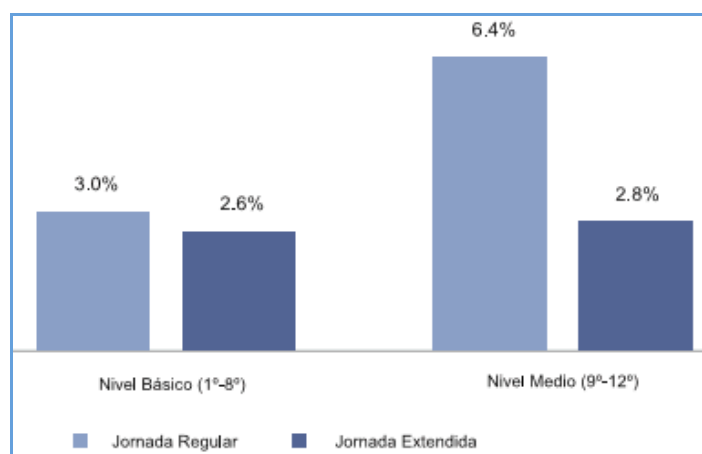
Gráfico 14. Tasa de Deserción en Todos los Sectores, Según Nivel Educativo, 2007 a 2014



Fuente: Elaboración EDUCA en base a MEPYD 2015.

Igualmente, se ha ido ampliando el número de escuelas incorporadas al programa de Jornada Extendida, lo cual ha contribuido entre otras razones, a disminuir la tasa de deserción de los estudiantes del nivel secundario, propiciando además, un incremento de los niveles de conclusión observados en el sistema educativo, en los últimos 3 años.

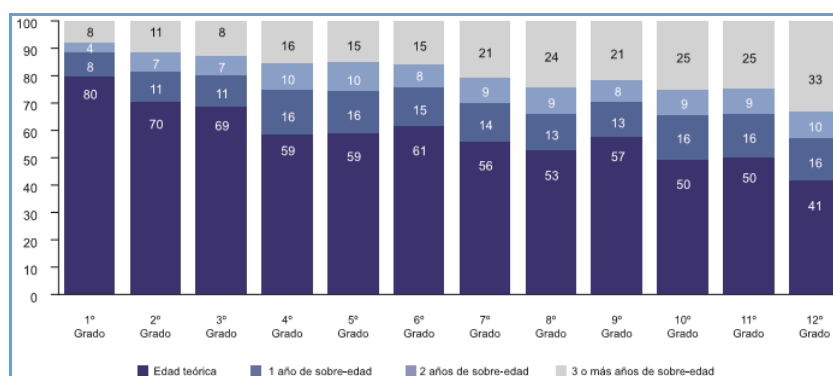
Gráfico 15: Tasa de Deserción Sector Público Comparativo con Jornada Escolar Extendida (JEE), Año Escolar 2013-2014



Fuente: Memorias institucionales 2014, MINERD 2015.

Por otra parte, resulta importante señalar que por razones de sobre edad, muchos de los jóvenes que llegan a la educación secundaria, tienen responsabilidades e intereses diferentes a aquellos que ingresan con la edad correspondiente a este nivel.

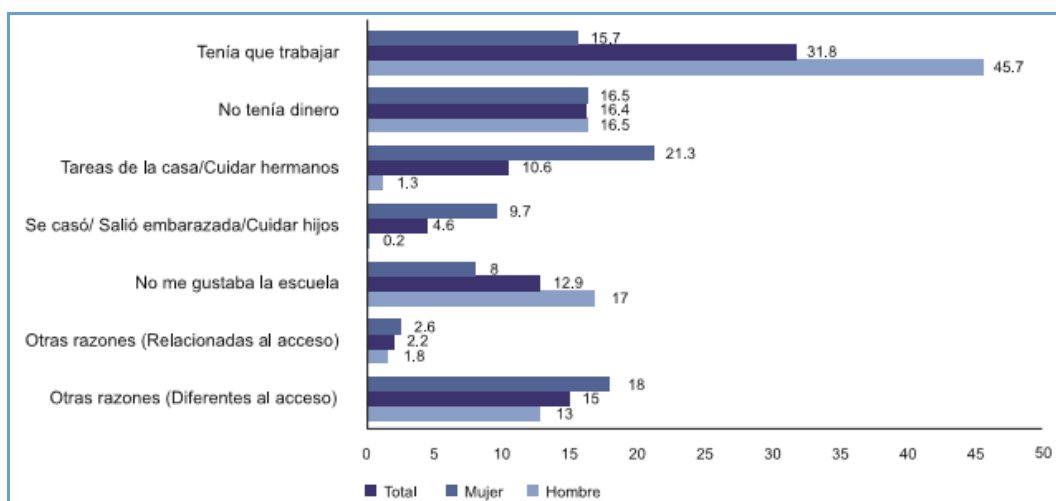
Gráfico 16: Estudiantes Matriculados Según Años de Sobre-Edad



Fuente: Educa con base ENHOGAR 2013

En el gráfico 16 se pueden observar los principales motivos de la salida prematura de aquellos jóvenes que no logran continuar sus estudios (EDUCA, 2015). Los hombres alegan que prefieren utilizar su tiempo para trabajar (45.7) y /o que no cuentan con dinero para asistir a clases (16.5). Entre las principales razones explicitadas por las mujeres se encuentran, las tareas del hogar (21.3) y los motivos relacionados con el casamiento, embarazo o el cuidado de los hijos (9.7).

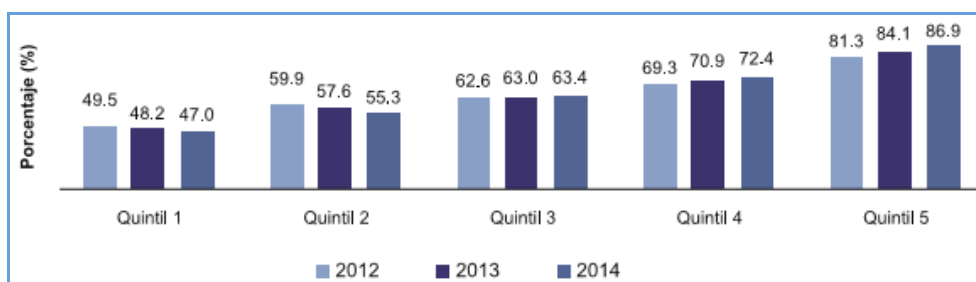
Gráfico 17: Motivos por los Cuales Jóvenes Entre 17 y 22 Años No Continuaron sus Estudios, Según Principales Motivos, 2013 (Porcentaje, %)



Fuente: EDUCA con base en ENHOGAR, 2013.

Es interesante destacar, que, para el nivel secundario, aquellos jóvenes provenientes de contextos socioeconómicos más bajos, son también los más vulnerables a los problemas de repitencia, sobreedad y abandono del sistema educativo (EDUCA, 2015, p.18).

Gráfico 18: Tasa Neta de Matrícula Nivel Secundario (Población 14-18 Años)

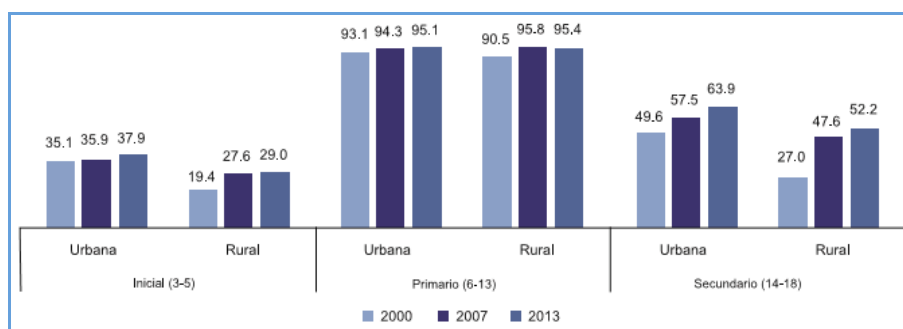


Fuente: Elaboración propia con base en MEPYD 2015.

Para contrarrestar esta situación, el Estado, ha venido ejecutando diversas políticas de protección social, con el objetivo de transformar esta realidad. Entre las acciones desarrolladas se encuentran la aplicación del Programa de Alimentación Escolar (PAE) que provee de desayuno, almuerzo y merienda a los alumnos, el “Bono Escolar Estudiando Progreso”, con transferencias monetarias a las familias, condicionadas a la asistencia de los jóvenes a los distintos grados del nivel medio (desde \$23.46 dólares hasta US\$46.92 por cada joven de hasta 21 años, que asiste a las escuelas secundarias) iniciativas que contribuyen a reducir los factores de pobreza y de abandono escolar.

Por otro lado, las brechas entre estudiantes de zonas urbanas y rurales, aunque escasas en el nivel primario, sigue siendo importante en el nivel inicial y secundario. No obstante, es preciso destacar que estas brechas se han ido reduciendo en ambos niveles. A modo de ejemplo, la brecha entre estudiantes residentes en zonas rurales y urbanas de secundaria ha pasado 23 puntos porcentuales en el año 2000, a menos de 8 puntos en 2013. (EDUCA, 2015).

Gráfico 19: Tasa Neta de Matriculación, Según Niveles, Zona de Resistencia y Años Seleccionados



Fuente: Tasa bruta de matrícula nivel superior (población 18-24 años), por área geográfica, 2004 a 2014.

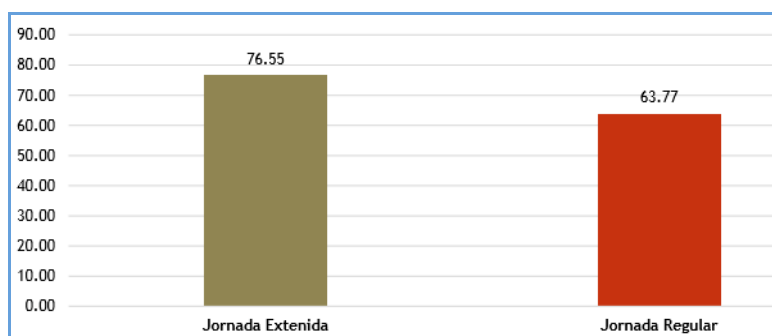
Sin embargo, es posible observar que los estudiantes del nivel secundario de la zona rural, a pesar de los avances alcanzados respecto a años anteriores, siguen siendo los más desfavorecidos en cuanto al acceso a la educación formal. Evidentemente, esto acentúa en esos grupos poblacionales, sus niveles de pobreza, inequidad y exclusión social, al tiempo que promueve de manera indirecta su emigración hacia los grandes conglomerados urbanos, en busca de proseguir sus estudios, de obtener un empleo o simplemente de insertarse en el sector informal de la economía, como una forma de mejorar sus condiciones de vida.

En lo concerniente al desempeño de los estudiantes del nivel medio Modalidad General en las Pruebas Nacionales, (MINERD, 2015) encontramos que éstos exhiben un nivel menor (68.30) de aprobación en los resultados de dichas pruebas, que los alumnos del nivel Básico (84.10) y que los Adultos (84.80). En cuanto a la Modalidad Técnico Profesional, el porcentaje de aprobación también es superior (76.89).

Por otra parte, las jóvenes del sexo femenino muestran un mayor nivel de aprobación en las pruebas, y los centros privados de enseñanza parecen exhibir, a su vez, un mayor porcentaje de aprobación que los centros públicos del nivel Medio. En lo que respecta a la zona de ubicación de los centros, no parece presentarse ninguna diferencia en los resultados en las pruebas nacionales, en cuanto a esta variable.

Asimismo, al comparar el porcentaje de promoción en las pruebas del nivel Medio, Modalidad General, de los estudiantes pertenecientes a la jornada regular versus los estudiantes de jornada extendida, se constata que en estos últimos el porcentaje es mayor, resultados que podría estar asociados al mayor tiempo que en este tipo de centros se dedica a cumplir con los contenidos establecidos en el currículo del nivel.

Gráfico 20: Comparación de porcentaje de promoción, Pruebas Nacionales, Nivel Medio, Modalidad General, Jornada Regular VS Jornada Extendida



Fuente: Informes Resultados Pruebas Nacionales 2015 Primera Convocatoria 2015. IDEICE.

De igual manera, al comparar el promedio de las calificaciones en las pruebas correspondientes a las asignaturas, de Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, se aprecia que los alumnos del nivel Medio de las escuelas de Jornada Extendida, muestran también puntuaciones más altas, en todos los casos.

Cuadro 23: Nivel Medio, Modalidad General – Puntaje promedio

Jornada	Español	Matemáticas	Sociales	Naturales
Jornada Extendida	18.81	17.21	17.52	17.15
Jornada Regular	17.79	16.23	16.94	16.67

Fuente: Informes Resultados Pruebas Nacionales 2015 Primera Convocatoria 2015. IDEICE.

En lo concerniente, a la Modalidad Técnico Profesional, los puntajes promedio de los centros de jornada extendida, resultan superiores a los centros pertenecientes a la Jornada Regular, dentro de la misma Modalidad, en las 4 asignaturas en que se aplicaron las pruebas.

A su vez, si comparamos estos resultados, con los centros de modalidad general de Jornada Extendida, encontramos que los politécnicos de jornada extendida, superan a los de la Modalidad General.

En este sentido, se podría inferir que los centros educativos del nivel medio que siguen el programa de jornada extendida exhiben un mejor desempeño en los resultados de las pruebas nacionales, que aquellos que siguen la Jornada Regular (de 5 horas diarias) y que de todos ellos, los politécnicos del nivel medio son los que muestran un mayor nivel de puntaje en las pruebas, con respecto a los de la Modalidad General, independientemente, de que estos funcionen dentro del esquema de la jornada regular o de la jornada extendida.

Cuadro 24: Nivel Medio, Modalidad Técnico Profesional – Puntajes promedio

Jornada	Español	Matemáticas	Sociales	Naturales
Jornada Extendida	19.81	17.51	19.43	17.48
Jornada Regular	18.56	16.29	18.34	17.17

Fuente: Informes Resultados Pruebas Nacionales 2015 Primera Convocatoria 2015. IDEICE.

Desde esta perspectiva, se podría afirmar que un mayor tiempo de docencia y de permanencia en la escuela podría estar asociado positivamente a mejores niveles de rendimiento en los estudiantes, lo cual, unido posiblemente a otros factores, podría estar explicando estos resultados.



**Contexto de la investigación**

**Capítulo 5**



## **CAPÍTULO V. Contexto de la Investigación**

El contexto demográfico y socioeducativo que sirve de escenario a la presente investigación se desarrolla en las provincias La Vega y Santo Domingo, respectivamente.

### **5.1 Regional de Educación La Vega (06)**

#### **5.1.1 Aspectos Socio demográficos de la Provincia La Vega**

La Dirección Regional 06, La Vega, está conformada por las provincias La Vega y Espaillat, con sus respectivos municipios y se encuentra ubicada en la Región del Cibao, en plena Cordillera Central. Cuenta con siete Distritos Educativos, cuatro de ellos ubicados geográficamente en la demarcación de la provincia La Vega y tres, que se localizan en la provincia Espaillat.

Los municipios de la provincia La Vega, son los siguientes: La Vega, municipio cabecera y capital de la provincia, el municipio de Constanza, Jarabacoa y Jima. La provincia Espaillat, por su parte, cuenta con Moca, quien es el municipio cabecero y capital de la provincia; y los municipios de Cayetano Germosén, Jamao del norte y Gaspar Hernández.

La provincia La Vega, forma parte de la Región Cibao Sur y cuenta con una superficie de 2,292.45 km<sup>2</sup>. Limita al norte con las provincias Espaillat y Hermanas Mirabal, al este con las provincias Sánchez Ramírez y Monseñor Nouel, al sur con San José de Ocoa y Azua y al oeste con las provincias Santiago, San Juan de la Maguana y Azua.

Posee una población de 394,205 habitantes (Censo Nacional de Población y Vivienda, 2010) y muestra un índice de masculinidad de 104.7 hombres, por cada 100 mujeres, por encima del índice nacional, que se situó en 100.7, durante el año 2010. La población infanto-juvenil de 0 a 29 años, asciende a 149, 124, (22.4 %) de los cuales, 33,473 se encuentran

estos 14 y 18 años y de éstos, 16,851 (50.3) son del sexo masculino y 16,662 (49.7) pertenecen al sexo femenino.

Las principales actividades económicas que se desarrollan en la provincia, son la agricultura, la ganadería y la pesca (20.1); así como, la industria y minería (12.8), el comercio y la hostelería (25.5) y la construcción (7.1).

De acuerdo a los datos del Ministerio de Medio Ambiente, La Vega posee 748.5 km<sup>2</sup> de superficie, consideradas como áreas protegidas y cuenta con 2 áreas de reserva científica, un monumento natural (Saltos de Jima), cuatro parques nacionales, un corredor ecológico, un área nacional de recreo y dos trayectos declarados como vías panorámicas, constituyendo un hermoso patrimonio natural del país y un pulmón ecológico de la isla. Dicha provincia, cuenta así mismo, con dos importantes hidroeléctricas (El Salto y Jimenoa) que aportan 482.0 gwh<sup>2</sup> de energía.

Es interesante señalar, que, en el año 2014, La Vega contaba con 2, 801,461 m<sup>2</sup> de su superficie cultivada de flores, para el consumo local y la exportación. Otros cultivos (2012) están relacionados con los siguientes rubros: café, cítricos, arroz, musáceas, entre otros. Se destaca, además, que 1,237.0 km<sup>2</sup> de su superficie forestal lo constituyen bosques de coníferas y latifolias y que un 53.9% de su superficie está cubierta por bosques, (Estudio de Uso y Cobertura del Suelo, 2012, Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2012)

Por otra parte, para el año 2010, los hogares en condición de pobreza moderada representaban un 26.3, los cuales se situaban por debajo del promedio nacional (30.0) y los hogares que estaban en condiciones de pobreza extrema, representaban un 5.1 colocándose, por debajo del promedio nacional (10.4).

Cuadro 25: Hogares Pobres Según Nivel de Pobreza, Provincia La Vega, 2010

Nivel de pobreza	Provincia La Vega		% Total del país
	Hogares	%	
Total	108,409	100.0	100.00
No pobres	74,339	68.5	59.6
Pobreza moderada	28,506	26.3	30.0
Pobreza extrema	5,564	5.1	10.4

Fuente: Atlas Nacional de la Pobreza en la República Dominicana. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPYD, 2013).

Sin embargo, el índice de desarrollo humano (IDHP) de la provincia en su conjunto (0.482), se colocó por debajo del índice nacional (0.513), tomando en consideración un conjunto de índices, relativos a las áreas de la salud, la educación y el nivel de ingresos de la población.

Cuadro 26: Índice de Desarrollo Humano, Provincia La Vega, 2010

Índice	Provincia	Total país
IDHP	0.486	0.513
Índice de salud	0,413	0.399
Tasa de sobrevivencia infantil (por 1,000 nv)	977.3	976.8
Índice de educación	0,579	0.616
Alfabetización de personas de 15 años y más (%)	85.3	87.2
Tasa de culminación: Nivel Básico (%)	34.7	30.2
Tasa de culminación: Nivel Medio (%)	19.6	18.4
Tasa de cobertura: nivel inicial (%)	42.7	43.2
Tasa de cobertura: nivel básico (%)	95.8	95.0
Tasa de cobertura: nivel medio (%)	52.0	51.1
Índice de ingreso	0.481	0.549
Ingreso estimado en RD\$2010	24,585	27,798

Fuente: Mapa de Desarrollo Humano de la República Dominicana 2013. Oficina de Desarrollo Humano, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

### 5.1.1.1 Regional 06 La Vega

Para el año escolar 2014-2015, la Dirección Regional de La Vega matriculó un total de 160,458 estudiantes, distribuidos según se indica a continuación:

Cuadro 27: Población Estudiantil Regional 06, La Vega, Año Escolar 2014

Regional La Vega	Educ. Inicial	Educ. Básica	Educ. Media	Educ. Adultos	Totales
Cantidad	14,963	96,884	34,422	14,289	160,458
Porcentajes	9,3	60,4	21,5	8,9	100

Fuente: Elaboración Propia.

Por su parte, a la población entre 14 y 19 años (año escolar 2014-2015) que asiste al nivel medio, se sitúa en 50.1, donde los hombres (41.55) tienen una participación menor, que las mujeres (58.73). En la provincia Espaillat el porcentaje es más alto, con un 54.15, donde las mujeres también poseen una mayor presencia (62.4), que los hombres (46.35).

Al analizar algunos de los indicadores de eficiencia interna asociados específicamente a la Provincia de La Vega, escenario de la presente investigación, encontramos lo siguiente:

Cuadro 28: Estudiantes Matriculados por Niveles, Tasas Netas y de Sobreedad

Año 2014-2015					
Provincia La Vega	Inicial	Básica	Media	Adultos	Total país
Estudiantes Matriculados Inicio Año escolar 2014-2015	9,905	63,363	21,586	10,185	2,782,826
Tasa Neta	43,6	91,1	56,6		46,8; 93,6; 56,5 respectivamente
Sobre edad		10,3	10,3		11,9 y 16,1 respectivamente

Fuente: Elaboración Propia.

Como se puede apreciar, las tasas de sobre-edad se encuentran por debajo de las tasas promedio a nivel nacional; y la tasa neta, ligeramente por debajo de la tasa promedio del país, para los niveles inicial y básico, aunque equiparable en el nivel medio, a la tasa nacional para este nivel.

En lo que respecta a la cantidad de estudiantes, de acuerdo a su zona de residencia y sexo, se aprecia que una cantidad mayor de alumnos se ubica en la zona urbana y los hombres aventajan ligeramente a las mujeres. (Año escolar 2014-2015).

Cuadro 29: República Dominicana. Cantidad de Estudiantes Matriculados a Inicio del Año Escolar por Zona y Sexo, Según Provincia, 2014-2015

Provincia	Total	Rural			Urbana		
		Total rural	Masculino	Femenino	Total Urbano	Masculino	Femenino
Total país	2,782,826	518,129	274,927	243,202	2,264,697	1,135,432	1,129,265
La Vega	105,039	43,980	23,266	20,714	61,059	30,639	30,420

Fuente: Departamento de Estadística, Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

A su vez, el índice de paridad de género, se sitúa en un 0.95, ligeramente inferior al total del país (0.97), siendo más alto en la zona urbana (0.91), que en la zona rural (0.89).

Los años de escolaridad promedio para la población de 15 años o más, son de un 7.3, ligeramente más bajo que el promedio del país (8.0), siendo mayor entre las mujeres (7.7) que entre los hombres (6.8).

En cuanto a los porcentajes de abandono, promoción y repetición, los mismos se asemejan a las cifras que representan a nivel nacional e incluso mantienen la misma tendencia, ya que el mayor número de abandono y reprobación se produce en el nivel medio, así como, el menor número de promovidos (81.3%) también se sitúan en este nivel de enseñanza.

Cuadro 30: Porcentaje de Abandono, Promoción y Reprobación Según Nivel, Provincia La Vega, Año Lectivo 2012-2013

<b>Nivel</b>	<b>Abandono</b>	<b>Promovido</b>	<b>Reprobado</b>
Inicial	1.1	98,9	-
Básico	2.8	88.6	8.6
Medio	7.4	81.3	11.3

Fuente: Anuario de indicadores educativos 2012-2013. Ministerio de Educación (MINERD).

En lo que respecta a los resultados en las Pruebas Nacionales (2015), el porcentaje total de aprobados en el Nivel Medio, Modalidad General, Primera Convocatoria, fue de 56.59, por debajo del promedio nacional de aprobados (68.30), ocupando la provincia de La Vega el penúltimo lugar en estos porcentajes, entre las 18 Direcciones Regionales de Educación del país.

En cuanto a la Modalidad Técnico Profesional, en cambio, el porcentaje de aprobados fue de un 78.69, por encima del Promedio Nacional (78.89), y se colocó por encima del puntaje de diez, de las dieciocho Direcciones Regionales de Educación que existen en el país.

En sentido general, en esta realidad educativa y socio demográfica descrita anteriormente se inscribe la Dirección Regional 06, La Vega, en cuyo Distrito 06-05, aplicamos el instrumento que sirve de base a la presente investigación.

### **5.1.1.3 Distrito Educativo 06-05**

Por su parte el Distrito Educativo 06-05, La Vega Este, es una dependencia de la Dirección Regional 06, y abarca la parte este del municipio cabecera, Concepción de La Vega y Jima, así como, los Distritos Municipales de Río Verde, Cutupú, Rincón, Ranchito y Barranca, integrando más de 120 comunidades urbanas, suburbanas y rurales. Colinda con las provincias Espaillat, Duarte, Hermanas Mirabal, Sánchez Ramírez y Monseñor Noel.



Durante el año escolar 2015-2016, este Distrito Educativo, contaba con 43,457 estudiantes inscritos, de los cuales 1,739 correspondían al nivel inicial, 22,547 al nivel básico y 6,778 al nivel secundario inscritos.

Cuadro 31: Estudiantes en el Año Escolar 2015-2016, por Niveles

<b>Inicial</b>	<b>1,739</b>
Básico	22,547
Medio	6,778
Total	43,457

Para ese año escolar, el Distrito 06-05, integraba 163 centros educativos, de los cuales 120 correspondían al sector público, 40 al sector privado y 3 en calidad de semiprivados. De estos, 92 funcionan en los niveles Inicial y Básico. El número de docentes, a su vez, asciende a 3,250 profesores.

Por otro lado, la tasa de promoción de los estudiantes, se situó en 91.4, la de repitencia, en 10.01; la tasa de abandono, en 1.64 y la de sobreedad, en 0.41.

Entre las actividades más relevantes desarrolladas por el Distrito 06-05, orientadas a promover la mejora de la Gestión Pedagógica e Institucional durante el año 2015, se señalan, aquellas relativas al acompañamiento y asesoría a los Equipos de Gestión de los Centros Educativos, el acompañamiento a los maestros de los centros de educación secundaria, la organización de espacios de reflexión pedagógica, con la participación de Directores, Maestros y Coordinadores, la participación de los alumnos en Concursos de Lectura y Ortografía, así como, en olimpiadas en el área de las Ciencias Naturales, entre otras.

Un énfasis especial estuvo dirigido a acompañar los Equipos de Gestión de los centros de educación secundaria de Jornada Extendida, en el desarrollo de los procesos de gestión pedagógica y administrativa, en dichos centros. Igualmente, se orientó a las juntas de centros con el propósito de apoyarles en la elaboración y desarrollo de sus planes operativos y la ejecución de sus respectivos presupuestos.

En las Pruebas Nacionales correspondientes al nivel medio, modalidad general, el Distrito Educativo 06-05, presenta puntajes promedios ligeramente superiores a 5 de los Distritos Educativos de la Regional 06, llegando a obtener el mayor puntaje en la asignatura de Lengua Española, en comparación con los demás Distritos. No obstante, en sentido general, estas calificaciones siguen siendo bajas, si analizamos que, en la mayoría de los casos, representan un valor aproximado de tan solo un 60%, respecto al valor total de la prueba, donde 30 puntos, equivale al 100% de la calificación máxima en la misma.

Cuadro 32: Regional La Vega 06. Nivel Medio, Modalidad General, Promedio en las Pruebas Nacionales (Valor 30 Puntos) en las Asignaturas Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, 2015

Asignaturas	Distritos						
	01	02	03	04	05	06	07
Lengua Española	16.69	17.83	18.16	18.43	18.98	18.28	17.52
Matemáticas	19.03	15.94	16,21	17.45	18.08	16.53	16.23
Ciencias Sociales	19.47	16.93	16,59	17.49	18.38	17.08	16.94
Ciencias Naturales	17.35	16.25	16,57	17.32	17.17	16.67	16.67

Fuente: Sección de Informática de Dirección de Educación de la Calidad Educativa y del Departamento de Pruebas Nacionales. Elaboración Propia.

Como se puede apreciar en el cuadro No.33 los puntajes, promedio en las pruebas nacionales (2015) correspondientes a la Modalidad Técnico Profesional, presentaban calificaciones más altas, que los puntajes que corresponden a la modalidad general. Además, en todos los casos las calificaciones del Distrito 06-05, se encuentran por encima de los promedios generales a nivel nacional, en comparación con los de la jornada regular en todas las asignaturas. En el caso de las matemáticas, posee el puntaje más alto, de los Distritos que conforman la Dirección Regional, en su conjunto.

Cuadro 33: Nivel Medio, Modalidad Técnico Profesional: Promedios en las Pruebas Nacionales (Valor 30) en las Asignaturas: Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (2015)

Asignaturas	Distritos							Jornada Regular Puntaje Promedio
	01	02	03	04	05	06	07	
Lengua Española	-	19,36	18,96	21,93	20,11	20,38	-	18,56
Matemáticas	-	16,79	16,14	19,24	19,27	18,27	-	16,29
Ciencias Sociales	-	18,71	17,95	21,21	20,93	18,99	-	18,34
Ciencias Naturales	-	16,85	15,93	18,92	18,6	17,24	-	17,17

Fuente: Sección de Informática de la Dirección de Educación de la Calidad Educativa y del Depto. De Pruebas Nacionales.

Es preciso tomar en cuenta que, en las Pruebas Nacionales del Nivel Medio, correspondiente a la Modalidad Técnico Profesional, se observa que las calificaciones, en sentido general, tienden a ser más elevadas, no solo en el Distrito 06-05, sino en la Dirección Regional 06 en su conjunto.

## 5.2 Regional Santo Domingo (10)

### 5.2.1 Aspectos socio demográficos de la Provincia de Santo Domingo

La provincia de Santo Domingo, donde se encuentra ubicada la Dirección Regional 10, posee una superficie de 1, 302,20 km<sup>2</sup> y una población de 2, 374,360 habitantes. En comparación con el resto de las provincias del país, está considerada como la provincia que tiene el mayor número de habitantes. (IX Censo Nacional de Población y Vivienda, 2010).

Cuadro 34: Población por Sexo Según Zona de Residencia, Provincia Santo Domingo 2010

Zona de residencia	Total	Sexo	
		Hombres	Mujeres
Total	2,374,370	1,163,957	1,210,413
Urbana	2,084,651	1,016,676	1,067,975
Rural	289,719	147,281	142,438

Fuente: IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010.

Está conformada por siete municipios: Santo Domingo Este, Santo Domingo Oeste, Santo Domingo Norte, Boca Chica, San Antonio de Guerra, Los Alcarrizos y Pedro Brand, respectivamente.

Es una provincia muy populosa y cuenta con 872,214 niños y jóvenes, entre 0 y 29 años. De éstos, 194,308 corresponden a niños y jóvenes entre 14 y 18 años, de los cuales, 94,645 (48.7), pertenecen al sexo masculino y 99,663 (51.2), al sexo femenino.

Se destaca el hecho, de que, durante el año 2012, el 17% de los nacimientos registrados en la provincia de Santo Domingo, corresponden a madres menores de 20 años, cifra está por debajo del promedio nacional, que es de 22.4%.

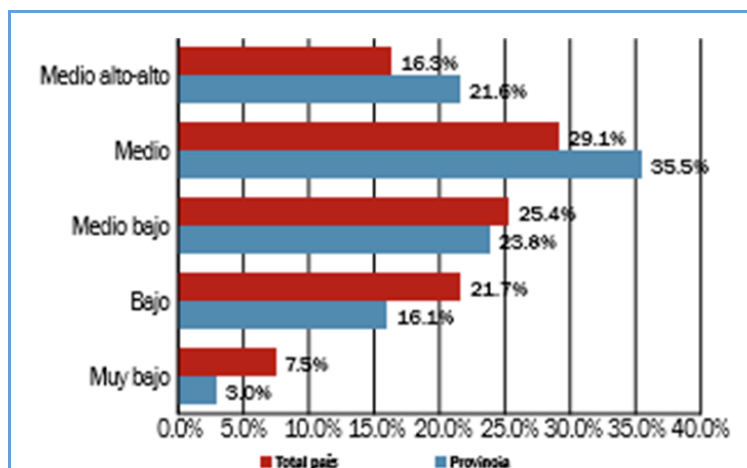
La provincia posee 63.6 km<sup>2</sup> de áreas protegidas, una de ellas, Sierra Prieta, de protección estricta. Además cuenta con 7 parques ecológicos, 2 parques nacionales (Humedales del Ozama y Submarino La Caleta), 3 paisajes panorámicos y 1 reserva natural (Loma Novillera). Posee además 374,2 km<sup>2</sup> de bosques de coníferas y latifoliadas.

Las principales ramas de actividades económicas de la demarcación, son el comercio y la hostelería (29.6), la industria y la minería (12.0), la administración pública (11.5), servicios (10.8), transporte (8.0) y servicios financieros e inmobiliarios (7.3).

Cuenta con una superficie cultivada bajo ambientes protegidos, de 226,400 m<sup>2</sup> y sus principales cultivos agrícolas, corresponden a la caña de azúcar, el cacao, el pasto y cultivo de subsistencia.

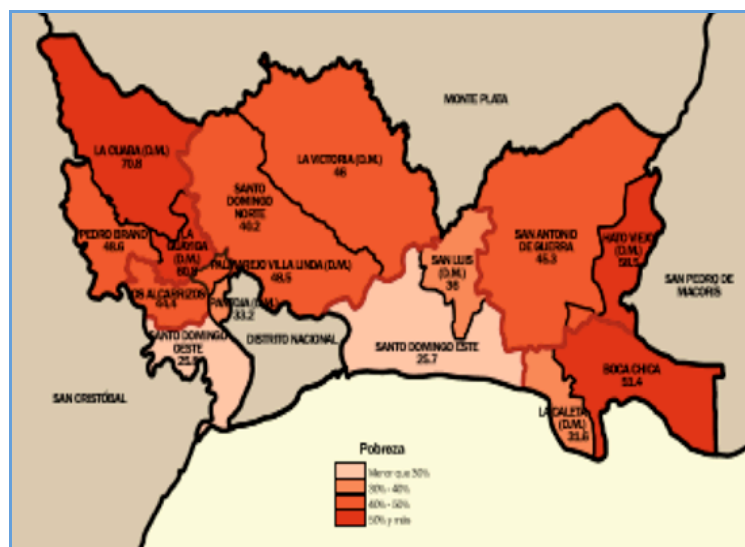
Está conformada por 662,625 hogares, de los cuales 440,041 (66.4), son considerados como no pobres, 177,043 (26.7), están en el rango de pobreza moderada y 45,541 (6.9), en pobreza extrema.

Gráfico 21: Distribución Porcentual de la Población, Según Grupo Socioeconómico Provincia de Santo Domingo, 2010



Fuente: IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010.

Gráfico 22: Porcentajes de Hogares Pobres, Según Municipios y Distritos Municipales, Provincia de Santo Domingo



Fuente: Atlas Nacional de la Pobreza de la República Dominicana. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPYD), 2013.

Estos últimos hogares reciben un apoyo subsidiado a través de diferentes iniciativas gubernamentales (Comer es primero, Incentivo a la Asistencia Escolar, Incentivo a la Educación Superior, Suplementos alimenticios a envejecientes, Bono Gas, entre otros).

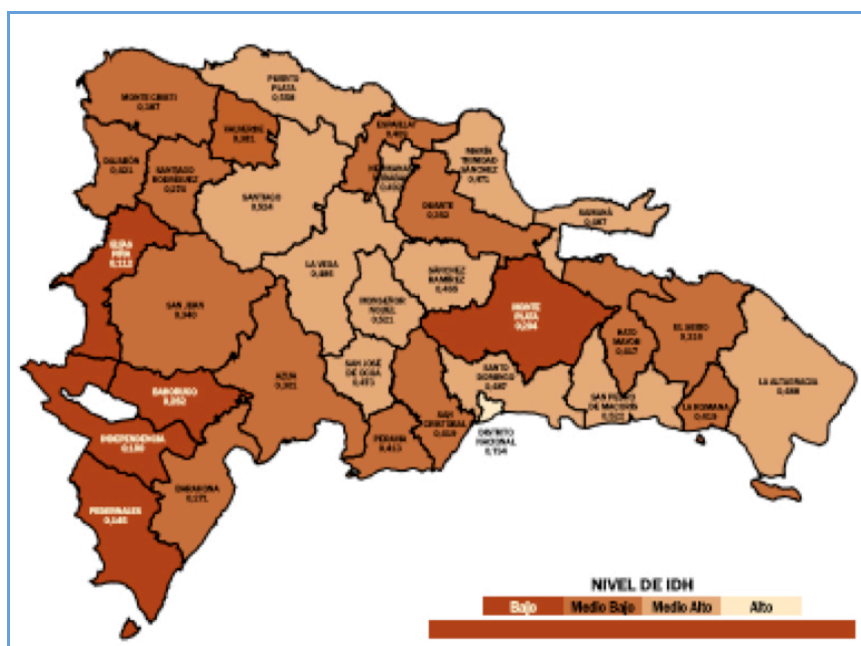
El índice de Desarrollo Humano (IDH) de la Provincia de Santo Domingo, es de 0.487, ligeramente más bajo que el índice promedio del país (0.513), tomando en consideración en su conjunto los índices relativos a la salud, la educación y los ingresos, en dicha provincia.

Gráfico 23. Índice de Desarrollo Humano, Provincia Santo Domingo, 2010

Índice	Provincia	Total país
<b>IDHP</b>	<b>0.487</b>	<b>0.513</b>
<b>Índice de salud</b>	<b>0.417</b>	<b>0.399</b>
Tasa de sobrevivencia infantil (por 1,000 nv)	977.4	976.8
<b>Índice de educación</b>	<b>0.552</b>	<b>0.616</b>
Alfabetización de personas de 15 años y más (%)	91.3	87.2
Tasa de culminación: nivel básico (%)	29.6	30.2
Tasa de culminación: nivel medio (%)	17.7	18.4
Tasa de cobertura: nivel inicial (%)	48.1	43.2
Tasa de cobertura: nivel básico (%)	90.6	95.0
Tasa de cobertura: nivel medio (%)	49.7	51.1
<b>Índice de ingreso</b>	<b>0.502</b>	<b>0.549</b>
Ingreso (estimado en RD\$ 2010)	25,554.68	27,98.41

Fuente: Mapa de Desarrollo Humano de la República Dominicana 2015, Oficina de Desarrollo Humano, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Gráfico 24. Índice de Desarrollo Humano Provincial.



Fuente: Mapa de Desarrollo Humano de la República Dominicana 2013, Oficina de Desarrollo Humano, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

### 5.2.2 Aspectos Educativos de la Provincia de Santo Domingo

La provincia de Santo Domingo posee una tasa de asistencia escolar a partir de los 3 años, de un 93.9 (colocándose por encima de la tasa nacional (90.4), así como, una tasa de analfabetismo en personas mayores de 15 años, de un 96.5, una de las más altas del país, a nivel provincial.

Presenta una escolaridad promedio de 8.9, superior a la cifra promedio nacional (8.0), donde las mujeres cuentan con una mayor participación (9.2) que los hombres (8.7).

Durante el año escolar 2011-2012, la provincia tenía matriculados 661,582 alumnos, correspondiendo una mayor proporción de estos, al Nivel Básico.

Cuadro 35: Número de Estudiantes Matriculados por Sexo, Según Nivel, Provincia de Santo Domingo, Año 2011-2012

Nivel	Total	Sexo	
		Hombres	Mujeres
Total Matriculados	661,582	330,909	330,673
Inicial	77,260	38,522	38,738
Básico	390,936	202,598	188,338
Medio	136,382	63,642	72,740
Adultos	57,004	26,147	30,857

Fuente: Base de Datos del SIGCE-Departamento de Estadísticas-MINERD.

En el año escolar 2011-2012, laboraron en la citada provincia 10,609 docentes, de los cuales el mayor número estuvo representando por las mujeres (8,259) en comparación con los docentes del sexo masculino (2,350).

La tasa de asistencia según la edad de los alumnos, fue de un 69.8 para niños de 5 años, de un 89.9, para los niños de 6 a 13 años y de un 74.6, para niños y jóvenes en edades comprendidas entre 14 a 17 años, edades estas últimas equiparables a las corresponden a la escuela secundaria.

En cuanto a los niveles de abandono, promoción y reprobación, podría decirse, que en el caso de la educación media, es donde las cifras muestran un desempeño más desfavorable, en comparación con las de los demás niveles.

Cuadro 36: Porcentaje de Abandono, Promoción y Reprobación Según Nivel, Provincia de Santo Domingo, Año Lectivo 2011-2012

Nivel	Abandono	Promovido	Reprobado
Inicial	2,1	97,3	-
Básico	2,3	93,5	4,2
Medio	4,4	88,8	6,8

Fuente: Boletín de Indicadores Educativos 2011-2012. Ministerio de Educación MINERD.

Además, la provincia presentó para ese mismo año, una tasa neta de matrícula de un 45.0 para el nivel inicial, por encima del promedio nacional (39.4), de un 87.1 para el nivel básico y de un 51.8 en el nivel medio, ligeramente más bajo que la tasa promedio nacional (53.2).

Como habrá podido observarse durante el transcurso del presente trabajo de investigación, el nivel educativo correspondiente a la enseñanza secundaria, es el que presenta los indicadores de eficiencia más desfavorables en el sistema educativo dominicano, con respecto a los demás niveles de enseñanza, debido a las limitaciones que históricamente han incidido en esta problemática, según hemos señalado con anterioridad.

#### **5.2.1.1 Dirección Regional 10, Santo Domingo**

La Dirección Regional 10, está ubicada en la Provincia Santo Domingo y es la más poblada de las 18 Direcciones Regionales con que cuenta el sistema educativo.

Se subdivide en seis Distritos Educativos, los cuales cuentan con 588 centros pertenecientes al sector público, 1,138 al sector privado y 47, semioficiales, para un total de 1,773 centros de enseñanza, distribuidos según se establece en el cuadro siguiente:



Cuadro 37: Cantidad de Centros Educativos, Regional 10, por Distrito y Sector, 2015-2016

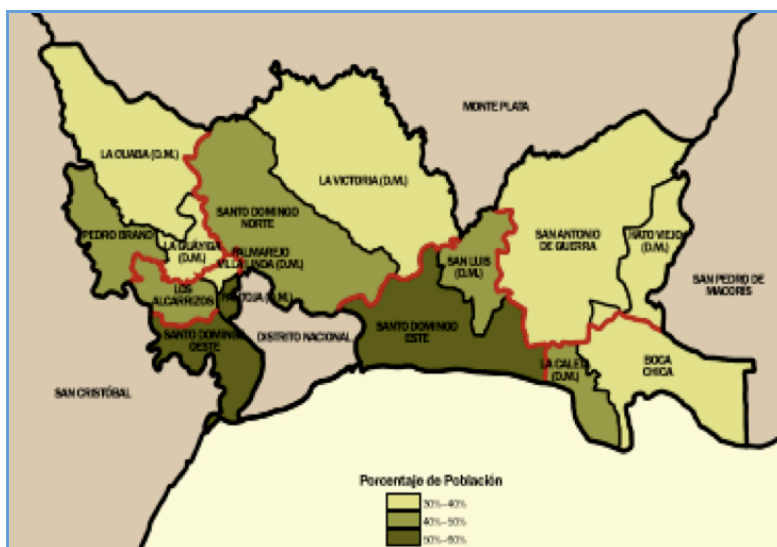
Distritos	Sector			Total Distrito
	Publico	Privado	Semioficial	
10-01	121	206	9	336
10-02	113	107	5	225
10-03	136	199	11	346
10-04	59	272	10	341
10-05	74	78	5	157
10-06	85	276	7	368
<b>Total Regional</b>	<b>588</b>	<b>1,138</b>	<b>47</b>	<b>1,773</b>

Fuente: Sistema de Gestión Estadísticas Educativas (SIGERD) Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

La Dirección Regional 10, está situada geográficamente en la Región Sureste de la Provincia de Santo Domingo, y está limitada al norte por el Río Isabela y el Municipio de Yamasá, al sur, por el Distrito Nacional y el Río Ozama, al este, por la provincia de San Pedro de Macorís y al oeste, por el Río Ozama.

Está conformada por comunidades muy pobladas, tales como, Villa Mella (Distrito 10-01), Sabana Perdida (Distrito 10-02), Los Mina (Distrito 10-03), Alma Rosa (Distrito 10-04), Boca Chica (Distrito 10-05) y Mendoza (Distrito 10-06). Dichos Distritos están ubicados, tanto en zonas urbanas, como urbano marginales y en zonas rurales aisladas. La mayoría de la población escolar correspondiente a la Dirección Regional 10, se encuentra ubicada en la zona urbana.

Gráfico 25: Porcentaje de la Población que Alcanzó el Nivel Secundario o Superior, Según Municipios y Distritos Municipales, Provincia Santo Domingo. 2010



Fuente: IX Censo Nacional de Población y Vivienda. (2010).

De acuerdo a la Oficina Nacional de Estadísticas, para el año escolar 2014-2015, la provincia de Santo Domingo tenía matriculados 727, 718 estudiantes, de los cuales 87,326 corresponden al nivel inicial, 416,020 al nivel básico, 144,283 al nivel medio y 80,089, a la educación de adultos.

Es preciso señalar que la Dirección Regional 10, concentra el 26.1 del porcentaje de todo el estudiantado a nivel nacional.

Cuadro 38: Cantidad de Estudiantes Matriculados a Inicio del Año Escolar, por Nivel, 2014-2015

Provincia Santo Domingo	Total	Nivel			
		Inicial	Básica	Media	Adultos
	727,718	87,326	416,020	144,213	80,089
Total País	2,782,826	281,008	1,657,770	578,851	265,197

Fuente: Departamento de Estadísticas, Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

Por su parte, la participación de los estudiantes en los centros educativos, de dicha regional, se distribuye de una forma bastante equitativa, con un índice de paridad de género de 1.00, correspondiendo el 1.00 a los alumnos de la zona urbana, y el 0.97 a los estudiantes matriculados de la zona rural (año 2014-2015).

Cuadro 39: República Dominicana. Cantidad de Estudiantes Matriculados a Inicio del Año Escolar por Sector y Sexo, Según Provincia, 2014-2015

Provincia	Total General	Sexo		Total	Público	
		M	F		M	F
Total	2,782,826	1,410,359	1,372,467	2,085,170	1,057,819	1,027,351
Santo Domingo	727,718	363,809	363,909	470,305	233,047	237,258

Provincia	Total	Privado		Total	Semioficial	
		M	F		M	F
Total	638,014	323,975	314,039	59,642	28,565	31,077
Santo Domingo	239,836	122,419	117,417	17,577	8,343	9,234

Fuente: Departamento de Estadística, Ministerio de Educación de la República Dominicana.

En lo que respecta al porcentaje de población entre 14 y 19 años, edades que comprenden a los estudiantes que debían estar cursando el nivel secundario, se observan que el 54.87, está asistiendo a los centros educativos, donde las mujeres representan el 60.81 y los hombres en cambio cuentan con un porcentaje de asistencia, mucho más bajo, correspondiente aun 48.66.

### 5.2.1.2 Distrito Educativo 10-03

El Distrito Educativo 10-03, está ubicado en el Municipio Santo Domingo Este, en la zona nordeste de la provincia de Santo Domingo. Consta de un área de 30 km<sup>2</sup> y posee las mismas características socio demográficas descritas en el ámbito de la Dirección Regional 10. Para el año escolar 2011-2012, este Distrito contaba con una matrícula ascendente a 16,418 estudiantes del nivel secundario, correspondiendo la mayor cantidad de éstos a la

modalidad general 14,540, seguido por los estudiantes de la modalidad Técnico Profesional 1,878, Igualmente, se observa como los estudiantes matriculados en la zona urbana, 15,220 (92.7), representan un número mucho mayor que los estudiantes que están integrados en centros de la zona rural 1,198 (7.2).

Cuadro 40: Distrito 10-03 Nivel Secundario, Total General Según Sector

Estudiantes/ Modalidad	Público			Privado			Semioficial			Total General		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Artes												0
General	5422	6233	11655	1255	1093	2348	278	259	537	6955	7585	14540
Técnico Profesional	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 2013.

Cuadro 41: Distrito 10-03 Nivel Secundario, Total General Según Zona

Estudiantes/ Modalidad	Urbana			Rural/ Total Rural			Total General		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Artes									
General	6518	7552	13670	470	433	870	6955	7985	14540
Técnico Profesional	616	934	1550	156	172	328	772	1106	1878
Total General	7134	8486	15220	593	605	1198	8652	9964	16418

Fuente: MinerD 2013.

En el Distrito 10-03 se observa una proporcionalidad similar a la de la Regional 10 en cuanto a que la Modalidad General en dicho Distrito, también congrega el mayor número de estudiantes matriculados, y que la zona urbana, es quien integra la mayor cantidad de alumnos.

Se observa, además, que los centros pertenecientes al sector público, 13,129 (79.9), superan a los del sector privado y semioficial 3,289 (20.3).

En lo relativo a las tandas en que laboran los centros educativos del nivel secundario del Distrito 10-03, encontramos que la mayor cantidad de estudiantes se concentra en la tanda matutina, seguida de la tanda vespertina y un menor número, se ubica en los centros nocturnos.

Cuadro 42: Distrito 10-03 Nivel Secundario, Tanda Matutina

Estudiantes/ Modalidad	Público			Privado			Semioficial			Total General		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Artes												0
General	2022	2714	4736	1457	1316	2773	191	169	360	3670	4199	7869
Técnico Profesional	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 2013.

Cuadro 43: Distrito 10-03 Nivel Secundario, Tanda Vespertina

Estudiantes/ Modalidad	Público			Privado			Semioficial			Total General		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Artes												0
General	1550	1894	3444	223	201	424	69	79	148	1842	2174	4016
Técnico Profesional				20	26	46				20	26	46
Total General	1550	1894	3444	243	227	470	69	79	148	1862	2200	4062

Fuente: MinerD 2013.

Cuadro 44: Distrito 10-03 Nivel Secundario, Tanda Nocturna Según Sector

Estudiantes/ Modalidad	Público			Privado			Semioficial			Total General		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Artes												0
General	2110	1821	3931				18	11	29	2128	1832	3960
Técnico Profesional												
Total General	2210	1821	3931				18	11	29	2128	1832	3960

Fuente: MinerD 2013.

Al analizar el desempeño de los estudiantes en las Pruebas Nacionales correspondientes al año escolar 2014-2015, Modalidad General, el Distrito Educativo 10-03, exhibe un desempeño equiparable a los demás Distritos de la Regional 10, en las asignaturas de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Cuadro 45: Nivel Medio, Modalidad General: Promedio en Asignaturas de Pruebas Nacionales 1ra. Convocatoria, 2015

Asignaturas	Distritos Educativos						Puntajes Promedio a Nivel Nacional
	01	02	03	04	05	06	
Lengua Española	17,98	17,67	18,33	19,41	17,89	18,68	18.35
Matemáticas	16,23	15,7	16,91	18,49	15,87	17,39	16.82
Ciencias Sociales	16,81	16,43	17,77	18,25	16,87	18,09	17.37
Ciencias Naturales	16,6	16,34	17,59	18,71	16,67	17,73	17.04

Fuente: Unidad de Estadísticas de la Dirección de Evaluación y Control de la Calidad Educativa (MINERD).

En el caso de la Modalidad Técnico Profesional, el Distrito 10-03 mantiene puntajes promedio, equiparables a los demás Distritos de la Regional 10, en las cuatro asignaturas objeto de Pruebas Nacionales.

Cuadro 46: Nivel Medio, Modalidad Técnico Profesional: Promedio En Asignaturas de Pruebas Nacionales 1ra. Convocatoria, 2015

Asignaturas	Distritos Educativos						Puntajes Promedio a Nivel Nacional
	01	02	03	04	05	06	
Lengua Española	19,70	18,78	20,08	21,53		20,10	19.73
Matemáticas	19,70	18,78	20,08	21,53		17,70	17.47
Ciencias Sociales	17,26	16,09	17,98	19,48		19,89	19.36
Ciencias Naturales	17,91	16,36	17,76	19,42		18,18	17.49

Fuente: Unidad de Estadísticas de la Dirección de Evaluación y Control de la Calidad Educativa (MINERD, 2015).

Por otra parte, es necesario destacar que la Dirección Regional 10-03 y sus respectivos Distritos Educativos, han recibido una asesoría por parte del Centro Cultural Poveda, especialmente dirigida a fortalecer sus procesos pedagógicos y de gestión institucional, durante el periodo 2010-2014.

El conjunto de las intervenciones realizadas se ha focalizado de manera directa en el desarrollo profesional de los docentes y en el acompañamiento a los centros educativos, en procura de la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos; así como, en fortalecer el vínculo entre la Escuela y la Comunidad, y mejorar las competencias técnico-administrativas de las Juntas de Centros, de los Técnicos Distritales y los Directores de Centros Educativos.

Igualmente se han puesto en marcha iniciativas que promueven el liderazgo y el trabajo colaborativo entre directores y docentes y que fomentan los valores de solidaridad, respeto, sana convivencia y participación democrática entre los estudiantes, con el fin de contrarrestar los niveles de violencia existentes de estimular un clima positivo y cooperativo, tanto entre los estudiantes, como en los docentes.

Como parte de ese proceso de cogestión, se han establecido además redes distritales para fortalecer la comunicación y el seguimiento a los centros, así como, la creación de comunidades de aprendizaje entre los docentes. Se han llevado a cabo también, procesos de reflexión de la práctica, de sistematización e innovación; se han organizado programas para estimular el buen trato entre los estudiantes y los docentes; se han organizado proyectos participativos de aula, y múltiples iniciativas para promover valores éticos y ciudadanos.

Para el fortalecimiento de los aprendizajes en las áreas de la lecto-escritura y de las ciencias y las matemáticas, de manera particular se han desarrollado distintos programas con resultados positivos.

Entre las dificultades principales señaladas en los estudios evaluativos de la Regional 10, durante el periodo de cogestión con el Centro Poveda, se encuentran aquellas referidas a problemas de desplazamiento de los docentes hacia los centros situados en las zonas rurales y aisladas, el desinterés de algunos docentes que se encuentran próximos al retiro, quienes no se motivan ante las innovaciones; las dificultades de comunicación entre los centros educativos y los distritos; y la apatía y desinterés de algunos directores frente a la necesidad de impulsar procesos de mejora e innovación educativa, en sus planteles.

Otros problemas se asocian, a la escasez de tiempo disponible para celebrar reuniones, para las actividades de planificación y para la adecuación y aplicación del currículo.



**Objetivos, Metodología y Diseño de  
la Investigación**

**Estudio empírico**



## METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En coherencia con los objetivos que se propone la presente investigación, la misma se ubica dentro del enfoque metodológico cuantitativo, mediante la realización de un *estudio de naturaleza descriptiva y correlacional*.

Por sus características, la metodología cuantitativa nos permite describir y explicar los procesos y fenómenos que ocurren llegando a formular generalizaciones de los hallazgos y a su vez, aportando un conocimiento sistemático comprobable y comparable, medible y replicable (Ruiz Olabuénaga, 2010).

### **Tipo de Estudio**

El estudio que se ha llevado a cabo es de carácter diferencial correlacional, orientado a validar un instrumento de medida, para constatar si el diseño del mismo se ajusta al modelo de medida adoptado.

Tiene como finalidad, la validación de una escala de medición – evaluación del constructo de *colegialidad docente* desarrollado por Bakieva, M., Jornet Melia, J. y González Such, basado en estudios de Bakieva (2011); Jornet, Carmona y Bakieva (2012); Bakieva, Jornet y Leyva (2014), y Bakieva, Jornet y Lousado (2015), donde participaron docentes del nivel secundario que laboran en centros educativos situados en los Distritos Educativos de Republica Dominicana.

Parte de una orientación clásica, con un enfoque propio de estudios correlacionales de encuesta, de tipo diferencial (González y Jornet, 1985).

La investigación descriptiva basada en encuestas, es un procedimiento mediante el cual se pueden recopilar datos con el fin de describir, desde un punto de vista científico, una situación o hecho a partir de cuestiones relevantes de las que se obtienen información (Martín, 2011).

Siguiendo a Martín, op.cit, p. 375, con la investigación descriptiva se pretende:

*“principalmente describir hechos, situaciones, elementos o características de forma sistemática para definir un sujeto, población o tema de interés de la forma más objetiva y comprobable que se pueda. En la ciencia, este tipo de investigación es relevante en cuanto a que proporciona hechos y datos que posibilitan la elaboración de teorías”.*

Por su parte, la correlación en los procesos de investigación, permite estimar numéricamente, la relación existente entre dos o más variables. El coeficiente de correlación, indica la covariación o variación conjunta de dos o más series de datos y posibilita detectar si existe una variación conjunta, varianza compartida entre las variables analizadas (De Lara & Ballesteros, 2007).

Es así como, el carácter correlacional de los estudios por encuesta “miden las dos o más variables que se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación. Es decir, este tipo de estudios tienen como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables en un contexto particular” (Sampieri, Fernández & Baptista, 1998, p. 62).

Por consiguiente, para alcanzar los objetivos de la presente investigación, se utilizará la encuesta a través de un cuestionario como técnica de recogida de información, el cual, registra las actitudes y percepciones de docentes en centros educativos del nivel secundario, sobre la presencia del constructo de colegialidad y sus componentes al interior de sus

comunidades educativas. Es por ello, que nos interesa describir la existencia o no de los elementos de la colegialidad en estos contextos particulares y a su vez, establecer correlaciones entre los niveles y las condiciones en que se produce la colegialidad en los equipos docentes de centros educativos del nivel secundario, que pertenecen al sector público y al sector privado del sistema educativo dominicano. Así mismo, se pretende realizar una correlación, según las características de ambos sectores (público y privado), entre las condiciones de la colegialidad en los centros que se ubican en sectores urbano-marginales y los de zona rurales.

### **Objetivos de la Investigación**

#### **Objetivo General 1**

Validar un instrumento que sirva para evaluar el constructo de colegialidad docente en centros educativos de educación secundaria de la República Dominicana.

#### **Objetivos Específicos**

1. Identificar el grado de confiabilidad y validez de un instrumento especialmente diseñado para valorar el constructo de colegialidad docente en centros educativos del nivel secundario en República Dominicana.
2. Valorar la relevancia y pertinencia de todas las dimensiones que definen la colegialidad docente en el instrumento empleado.
3. Aportar información empírica, útil y pertinente que sustente la validación de un instrumento, con el nivel de generalidad necesario, para ser utilizado en contextos educativos y culturales diversos.
4. Explicar las diferencias y similitudes entre los resultados de la presente investigación y el conocimiento existente, que puedan servir de base para construir teorías y explicaciones, así como, para desarrollar nuevas preguntas de investigación.

**Objetivo General 2**

Determinar el nivel de colegialidad docente presente en centros educativos de educación secundaria de los sectores público y privado pertenecientes a los distritos educativos 06-05 y 10-03 de República Dominicana.

**Objetivos Específicos**

1. Identificar las características diferenciadoras de carácter cultural y estructural presentes en la práctica de la colegialidad de los docentes del nivel secundario.
2. Describir las percepciones de los docentes respecto a cómo se presenta la colegialidad en la cultura organizacional de los centros educativos de secundaria.
3. Obtener el estado de situación de los centros educativos que participan en este estudio respecto a la presencia de la colegialidad y los elementos que la definen en la dinámica escolar.
4. Determinar las diferencias que existen entre docentes de nivel primario y docentes de nivel secundario que participan en este estudio, respecto a las distintas dimensiones que contiene el instrumento empleado en la investigación.

**Preguntas de Investigación**

1. ¿Cuántas evidencias de validez podemos recopilar para medir con precisión el constructo colegialidad docente, a través del instrumento que se ha de aplicar en centros educativos del nivel secundario de República Dominicana?
2. ¿Cómo se expresa el grado de validez de contenido y de constructo que posee el instrumento dirigido a evaluar la colegialidad docente en equipos de profesores del nivel secundario de la República Dominicana? ¿Podrían aportarse evidencias al respecto?
3. ¿En qué nivel de desarrollo se expresa la colegialidad docente en la cultura organizacional de los centros educativos objeto de estudio de la presente investigación?
4. ¿Podría el instrumento objeto de validación en la presente investigación, ser utilizado en contextos educativos y culturales diversos, con los niveles de generalidad deseados?
5. ¿Cuál es el grado de consistencia interna, que presentan los criterios y las dimensiones del instrumento de medida del constructo de colegialidad docente, empleado en este estudio?
6. ¿Existen contrastes significativos entre los equipos de docentes pertenecientes a centros educativos del nivel secundario, respecto a los sectores público y privado, en que éstos ejercen su trabajo docente?
7. ¿En qué medida se relaciona el grado de colegialidad que presentan los docentes del nivel secundario objeto de esta investigación, con el área de especialidad en que ejercen su labor?
8. ¿Se aprecia alguna diferencia entre los niveles de colegialidad que se producen en los centros educativos del nivel secundario en los sectores urbano-marginales y los centros educativos situados en la zona rural?
9. ¿Existen características diferenciadoras de carácter cultural y estructural, entre las prácticas de la colegialidad en los docentes del Nivel Primario y las de los docentes del

Nivel Secundario que participan en el estudio? ¿Existen diferencias en los mismos aspectos de los grupos de primaria?

10. ¿Cuál es la diferencia que se manifiesta entre el nivel de colegialidad que presentan los docentes del Nivel Primario, entre grupos, respecto a los docentes del nivel secundario que participan en el estudio?

### Variables Objeto de Investigación

El contenido del instrumento que será aplicado en este estudio, consta de las variables independientes y dependientes que se señalan a continuación, en las siguientes tablas 1 y 2.

- A) **Variables Independientes:** estas variables hacen referencia a la obtención de datos descriptivos respecto a las características que poseen los centros educativos y los equipos docentes que serán objeto de estudio en la presente investigación.

Tabla 11: Variables independientes

Variables independientes	Descriptores de la variable
Datos de ubicación del centro educativo	Regional y distrito educativo Nombre del centro Nivel educativo que imparte. Zona geográfica: rural/ urbana
Datos de identificación de los docentes	Sexo Edad Nivel de formación Sector en que trabaja (público/privado) Tandas en que labora Zona geográfica en que labora (rural/urbana) Modalidad de enseñanza en que labora. Función que realiza en el centro escolar. Área de conocimiento en que desarrolla la labor docente. Ingreso promedio mensual Años en servicio docente.



B) **Variables Dependientes:** Son las que hacen referencia a los criterios e indicadores que operacionalizan el constructo de Colegialidad Docente para su evaluación en las culturas organizacionales de los centros educativos.

Estas variables constituyen el objeto de análisis del trabajo colegiado entre los profesores de enseñanza secundaria y hacen referencia a los aspectos siguientes:

- Valores éticos y profesionales compartidos
- Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo
- Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua
- Toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente
- Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente.
- Clima dinámico y positivo en el centro, ambiente profesional creativo.

A continuación, en la Tabla 12, se detallan los indicadores que componen cada una de estas variables mencionadas anteriormente y que conforman el contenido del Cuestionario que será aplicado.

Tabla 12: Variables Dependientes que Estructuran el Contenido del Cuestionario

Variables	Descripción	Indicadores
Valores éticos y profesionales compartidos	Son las reglas, principios, creencias, que regulan el centro educativo y constituyen el marco de referencia que inspira y regula la vida del centro y sirven de soporte a su cultura organizacional y sustento de actuación personal profesional. Estos deben ser compartidos por todos los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión compartida del centro por todos los miembros (conjunto de valores, metas, normas y procesos: educativos y sociales);</li> <li>• Autonomía para ejercicio profesional, libertad académica y autonomía del maestro;</li> <li>• Los miembros de la organización actúan en sentido de responsabilidad colectiva;</li> <li>• Derechos respetados de cada persona;</li> <li>• Transparencia en el trabajo y rigor en la ejecución de las tareas;</li> <li>• Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente;</li> <li>• Profesores fijan sus objetivos conjuntos en comunidad o equipo.</li> <li>• Respeto mutuo entre las personas.</li> <li>• Coherencia en la práctica docente.</li> </ul>
Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo	Es el modo de organización grupal basado en las normas que rigen su comportamiento. Es la unión basada en regulaciones y normas sociales, prefiriendo la cooperación a la competencia. Es el proceso dinámico que refleja la tendencia del grupo a mantenerse y permanecer unidos en la búsqueda de sus objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohesión del grupo,</li> <li>• Orgullo de pertenecer a la institución;</li> <li>• Compromiso con las personas del grupo;</li> <li>• Tolerancia ante los errores de los demás;</li> <li>• Espíritu de reciprocidad;</li> <li>• Las personas se sienten seguros de ser sinceras y asumir los riesgos inherentes a ensayar nuevas ideas;</li> <li>• Iniciativa personal o colectiva para ser amistosos, provechosos, y atentos a otros compañeros;</li> <li>• Se acepta la diversidad y se promueve la interdependencia (las personas trabajan de forma conjunta para resolución de problemas);</li> <li>• Seguridad en la autonomía personal y desarrollo de creatividad, desde la confianza de su pertenencia a un grupo que le aporta, pero no le coarta;</li> </ul>

Variables	Descripción	Indicadores
Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua	Es el asumir la tarea docente a plenitud en el cumplimiento de las funciones asignadas para el logro de los objetivos, actuando de manera íntegra y positiva frente a las situaciones que se presenten.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entusiasmo en el trabajo académico;</li> <li>• Compromiso con las decisiones tomadas</li> <li>• Continuo desarrollo de la competencia profesional;</li> <li>• Colaboración y su incidencia en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.</li> <li>• Profesores colaboran por voluntad propia, porque entienden que es productivo y entretenido;</li> <li>• Existe un alto grado de dedicación y compromiso;</li> <li>• Trabajo en equipo con la comprensión de que se hace para humanizar el propio trabajo y las instituciones, con alto grado de dedicación y compromiso;</li> <li>• Los profesores desarrollan sus propias iniciativas y se comprometen con ellas;</li> <li>• Iniciativa de mejora presente en las acciones diarias;</li> </ul>
Toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente.	Es la gestión donde todos los miembros toman parte activa en todas las fases del proceso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores tienen inversión y participación en las decisiones tomadas;</li> <li>• Toma de decisiones basada en los órganos colegiados (por consenso o por mayorías reglamentarias) y delegación de autoridad y distribución de las responsabilidades;</li> <li>• Actuación en unidad académica, debate y discusión para la toma de decisiones;</li> <li>• Los problemas se resuelven en grupo, dialogando, humanizando el trabajo y las relaciones institucionales;</li> <li>• Intercambio de ideas fácil, sin obstáculos;</li> </ul>
Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente	Definición tomada de Little (1982) colaboración es una forma de trabajo que se caracteriza por la toma de decisiones conjuntas acerca de la vida en el centro y por compartir la tarea de enseñanza, hablando acerca de ella, planificándola conjuntamente e interaccionando con los colegas de modo que se produce un apoyo y aprendizaje mutuo (Padrón, 1997).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperación e involucramiento entre los docentes.</li> <li>• Resolución de problemas de forma conjunta.</li> <li>• Relaciones positivas entre los docentes.</li> <li>• Metas responden a demanda del Grupo.</li> <li>• Decisiones responsables y participativas.</li> <li>• Toma de iniciativas propias</li> <li>• Ambiente de relaciones colaborativas y confiable de expresión ideas.</li> <li>• Equidad en el trabajo en equipo.</li> </ul>

Variables	Descripción	Indicadores
Clima dinámico y positivo del centro, ambiente profesional creativo.	El clima y las condiciones de trabajo en un centro educativo están asociados a factores de buenas relaciones y herramientas claves para el trabajo motivado, productivo, al ambiente positivo y colaborativo, los cuales repercuten en el bienestar del docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones de trabajo adecuadas</li> <li>• La disposición al esfuerzo, a aceptar algún riesgo es un reto ilusionante y no como un potencial escenario de desastre.</li> <li>• Se vive un clima experimental, en el cual el error es una oportunidad de aprendizaje,</li> <li>• Ambiente más satisfactorio y productivo;</li> <li>• Un clima escolar positivo, de apoyo, y consciente de las diferencias,</li> <li>• Ambiente enriquecedor, tanto para el crecimiento personal como para el éxito académico;</li> <li>• Ambiente pedagógico enriquecedor</li> <li>• Respaldo del equipo directivo a la labor docente.</li> <li>• Existencia de tiempo para la coordinación de las tareas.</li> <li>• Oportunidades formativas para el trabajo colaborativo</li> <li>• Fomento del trabajo en equipo por parte del equipo directivo.</li> <li>• Estructura organizativa favorecedora de canales de comunicación.</li> <li>• Existencia de una estructura organizativa en el centro favorecedora del intercambio y la comunicación entre los docentes.</li> </ul>

Los ítems del cuestionario se contestarán utilizando una escala tipo Likert. Esta escala estará constituida por un determinado número de preguntas que harán referencias a cada una de las variables objeto de análisis y que actuarán como reactivos. En este caso, los sujetos de la muestra podrán expresar sus opiniones estableciendo los grados de frecuencia con que ocurren en sus centros los elementos que definen la colegialidad docente. Estos grados serán diseñado en base a cuatro valoraciones: 1) Nunca, 2) A Veces, 3) Casi, 4) Siempre.

## **Fases del Estudio**

El desarrollo de esta investigación ha seguido las fases que son propias de un estudio por encuesta (Galindo, 1998, p. 35 & Martín, 2011, p. 377 – adaptando a Cohen y Manion, 1995):

- Identificación del problema
- Definición de los objetivos de la investigación.
- Selección de la técnica de recogida de información. En nuestro caso, ha sido el Cuestionario de "Validación del constructo de colegialidad docente dentro del modelo de cohesión social" (Jornet, 2012).
- Diseño de la muestra.
- Aplicación piloto del cuestionario a docentes de educación media de República Dominicana.
- Validación del instrumento de evaluación de la colegialidad docente: estudio final.
- Procesamiento y análisis de la información.
- Conclusiones generales.

Siguiendo el anterior esquema, el presente estudio quedó constituido por tres fases de investigación, las cuales se explican a continuación.

### **Fase 1. Entrada al Campo Objeto de Estudio**

- Exploración del contexto objeto de estudio: caracterización de los distritos y centros educativos de la muestra.
- Levantamiento bibliográfico sobre el tema colegialidad docente.
- Elaboración del marco teórico del estudio.
- Identificación de la población objeto de estudio: centros educativos de Enseñanza Secundaria en República Dominicana.

- Selección de la muestra: distritos, centros educativos y docentes que participarían en la investigación.
- Contacto y obtención de permiso de las autoridades educativas para el desarrollo de la investigación.

## **Fase 2. Aplicación del Estudio Piloto**

Como se ha señalado con anterioridad para los fines de esta investigación se partió del Cuestionario que ha sido diseñado para el estudio del constructo de Colegialidad Docente dentro del Modelo de Cohesión Social propuesto por Jornet, 2010. Este cuestionario ya ha sido objeto de validación dentro de otros estudios (Bakieva, 2011) y recientemente fue validado en el contexto de centros educativos de la República Dominicana del nivel primario con la tesis doctoral desarrollada por Rosario (2015).

A partir de estas validaciones, se cuenta para esta investigación con un instrumento, cuyo contenido ha de ser validado en el contexto de los equipos docentes de la Enseñanza Media en centros educativos públicos y privados del sistema educativo de la República Dominicana.

Los pasos seguidos durante la fase correspondiente al Estudio Piloto, fueron las siguientes:

- Selección de la muestra probabilística de centros y docentes para la aplicación piloto del cuestionario.
- Contacto con la dirección distrital para el desarrollo del estudio piloto.
- Capacitación de los aplicadores del instrumento.
- Aplicación piloto del cuestionario del constructo de colegialidad docente en maestros/as de educación secundaria.
- Procesamiento de los datos.

- Análisis de los niveles de confiabilidad, validez de constructo y consistencia interna del cuestionario, utilizando la teoría clásica de Tests (TCT), la teoría de respuesta al ítem (TRI) y el Alfa de Cronbach.
- Elaboración definitiva del cuestionario.

### Muestra del Estudio Piloto

Para el estudio piloto se obtuvo una muestra de docentes que forman parte del Distrito Educativo 15-01, cuya población se recoge en la tabla 13.

Tabla 13: Población Total de Centros, Docentes y Alumnos del Distrito Educativo 15-01

Sector	Cantidad de Centros Educativos	Cantidad de docentes	Cantidad de alumnos
Centros públicos	24	351	12,409
Centros privados	33	287	4,867
Total	57	638	17,276

La muestra de docentes y de centros educativos que se seleccionaron para la aplicación de los cuestionarios al grupo piloto del Distrito Educativo 15-01, se calculó con un nivel de confianza de 95%, una distribución de respuesta de 50% y un porcentaje de error de un 10% y quedó constituida por 88 docentes y 37 centros, de los sectores públicos y privados.

Con el sistema de estimación utilizado, se calcularon los tamaños muestrales para los grupos seleccionados en función de los estratos: modalidad, localidad y tanda.

### Fase 3. Validación del Instrumento: Estudio Final

En esta fase, se realizó la aplicación final de la escala elaborada, para la validación del constructo de colegialidad docente dentro del modelo de cohesión social". Para su validación, este instrumento fue aplicado a equipos de docentes de centros educativos del Nivel Secundario de la República Dominicana, quienes son los sujetos que componen la población y muestra objeto de estudio.

### Muestra del Estudio Final

La muestra final de la investigación estuvo compuesta por centros educativos y docentes del nivel secundario de los Distritos Educativos 06-05 de la provincia de La Vega y 10-03 de la provincia de Santo Domingo.

La selección de la muestra se realizó tomando en cuenta las variables siguientes:

- sexo, tanda (horario) en que laboran,
- zona geográfica en que están situados los centros (urbano, urbano-rural, urbano-marginal y rural),
- sector al que pertenecen los centros: público y privado;
- modalidad de enseñanza: educación media general, técnico-profesional y artes.
- área de enseñanza que imparten los docentes.

Según los criterios anteriores, la distribución de la muestra fue como se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 14: Muestra Final de la Investigación

Distrito Educativo	Sector	Cantidad de Centros Educativos	Cantidad de Docentes	Cantidad de Alumnos
06-05, La Vega	Centros educativos públicos	19	289	7, 815
	Centros educativos privados	09	141	3, 141
10-03, Santo Domingo	Centros educativos públicos	21	396	14, 316
	Centros educativos privados	15	122	2, 192
Total:		64	948	27, 464

En general, la muestra de esta investigación quedó conformada por la participación de 64 centros educativos y 948 docentes. En este sentido, el total de los centros educativos participantes en este estudio contienen una población estudiantil que está conformada por 27, 464 estudiantes.



La muestra de los centros y los docentes que participaron en el estudio, correspondientes a los Distritos 06-05 y 10-03, se estimó con un nivel de confianza de un 95%, una distribución de respuesta de un 50% y un porcentaje de error del 5%. Los tamaños muestrales para los grupos establecidos se calcularon en función de los estratos: modalidad, localidad y tanda.

### **Procesamiento, Análisis de los Datos y Extracción de las Conclusiones Generales**

El procesamiento y el análisis de los ha seguido el siguiente procedimiento:

- a. Una primera etapa que, abordó un análisis exploratorio inicial de los que datos y que consistió en la depuración de la matriz de datos mediante el paquete estadístico SPSS<sup>3</sup>.
- b. Una segunda etapa, que consistió en la realización de un análisis descriptivo de los datos. Este análisis estuvo basado en la descripción de cada variable objeto de estudio para obtener una comprensión global del tema objeto de investigación. Este análisis se tomó en consideración los indicadores de frecuencia, de tendencia central (media aritmética y mediana) y de dispersión (varianza, desviación típica), así como la representación gráfica de los datos. Para el desarrollo, de esta fase se contó con el apoyo del programa informático estadístico SPSS.
- c. Una tercera etapa, donde se realizó un análisis correlacional y diferencial de las variables que conforman la escala de medida que ha sido diseñada para la evaluación de la colegialidad docente, en equipos de profesores de centros educativos del Nivel Secundario de la República Dominicana. Este análisis nos permite establecer la validez del instrumento objeto de validación de la presente investigación, tomando en

---

3 En todos los casos, el Paquete Estadístico SPSS (v.22) se ha utilizado bajo licencia de la Universitat de València.

consideración, para tales fines, los procedimientos de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)<sup>4</sup>, el mapa de Wright y el Alfa de Cronbach para establecer la fiabilidad del instrumento objeto de validación.

Este proceso de análisis de los datos que se seguirá, nos llevará a la elaboración de las conclusiones generales de la investigación en la que se recogerán las contrastaciones de los objetivos del presente estudio con los resultados obtenidos.

Finalmente se abordarán los aspectos prospectivos de la investigación, donde se dejarán planteadas las recomendaciones de políticas y las posibles líneas de investigación, asociadas con los hallazgos del estudio.

---

4 Con el Paquete estadístico Winsteps, bajo licencia de la Universitat de València.

**Estudio Piloto**

**Capítulo 6**



## CAPÍTULO VI. Estudio Piloto

Después de diseñar una escala y validarla mediante juicio de expertos, se requiere realizar la validación de la misma, en una réplica de población a pequeña escala. De esta manera, estimando los parámetros con cierto nivel de precisión se podrían advertir situaciones que pudiesen ocurrir en la aplicación de éste y poder así afinar el instrumento, en los aspectos que fuese necesario. Este procedimiento pretende evitar desperdiciar los recursos y ayuda a que la interpretación de los resultados sea correcta.

Las condiciones de la aplicación piloto deben guardar la mayor similitud posible con las condiciones que tendrá la aplicación definitiva.

### 6.1 Metodología

El estudio de validación del instrumento en la fase piloto incluye los descriptivos del instrumento, análisis de los ítems y de la fiabilidad del instrumento en su totalidad, por sub-escalas y por sub-grupos de estudio, seguida de análisis Rasch para toda la escala en conjunto, y finalizando con las conclusiones, derivadas de los datos obtenidos.

#### 6.1.1 Metodología de Rasch

*¿Qué es el puntaje de Rasch?* Es una medida para medir un constructo en la misma escala de los estadísticos relativos a los ítems. La escala tiene ciertas propiedades deseables de una medición objetiva, que la diferencian de las escalas tradicionales, donde se calcula el porcentaje de respuestas por cada categoría.

En el análisis de las pruebas se utilizó el modelo politómico de la Teoría de Respuesta al Ítem, que son ampliamente usados para el análisis de ítems. Pertenecen a una familia de modelos que comparten una característica común denominada “Objetividad Específica”, según denominó George Rasch, quien desarrolló los fundamentos de estos modelos, y se

refiere a una propiedad común de muchos sistemas de medida, que requieren que la comparación de cualesquiera elementos que sean medidos, no dependan de los instrumentos utilizados. Las asunciones del modelo son las siguientes:

- *Unidimensionalidad*: Asumimos que la medición se refiere a una sola característica, el nivel del constructo de colegialidad docente.
- *Independencia local*: Las respuestas a los ítems son independientes dado el nivel de la característica latente (colegialidad docente).
- *Principio de invarianza*: Los parámetros del modelo son independientes de los/as docentes que se utilizaron para la modelación, y cualquier diferencia se puede eliminar mediante una transformación lineal.

Existen diferentes métodos para obtener las estimaciones de los parámetros del modelo Rasch. Utilizamos el Software Winsteps®, que a su vez implementa el algoritmo de máxima verosimilitud para obtener los parámetros de los ítems y de los estudiantes.

### **6.1.2 Ventajas del Modelo Utilizado**

Entre las razones por las que utilizaremos los modelos de Teoría de Respuesta al Ítem, se destacan las siguientes:

- Los niveles del constructo de colegialidad docente de los/as docentes son independientes de los instrumentos que se utilicen para medirlos.
- Los resultados son generalizables a la población de docentes.
- Este escalamiento garantiza el sentido del espaciamiento en la escala del nivel de habilidad de los estudiantes.
- Las distancias entre dos puntos cualesquiera de la escala tiene el mismo significado sin importar el nivel de la característica que se está midiendo.

## 6.2 Estadísticos Sobre los Ítems

En esta sección se analiza la calidad de los ítems. En el apartado de resultados se muestran los datos y el resumen descriptivo para las variables generales del cuestionario.

Los estadísticos que se obtuvieron para los ítems que miden el constructo, desglosados en el Cuadro 47, fueron los indicados a continuación:

- Medida de Rasch. (columna MEDIDA TRI)
- Sumatoria de las valoraciones por ítem. (columna SCORE)
- Discriminación. (columna DICRIM)

En el modelo Rasch, la discriminación mide qué tan bien un ítem diferencia los docentes de niveles de presencia del constructo. Es la pendiente de la curva característica del ítem en el punto de inflexión.

Los valores de discriminación oscilan, teóricamente, entre menos infinito y más infinito, aunque, en la práctica, los ítems presentan valores de discriminación entre 0 y +2. Valores que se aproximan a más infinito se corresponden con un patrón de Guttman (discriminación perfecta). Asumimos que son aceptables los ítems con valores de discriminación superiores o iguales a 0.7. Valores muy altos de la discriminación, digamos, mayores que 2 pueden indicar que el ítem tiene problemas.

*Correlación punto biserial. (columna PTME):* La correlación biserial es el coeficiente de Pearson entre las observaciones de un ítem y sus puntajes. Puede tomar valores entre -1 y 1.

*Correlación punto biserial (columna PTME-E):* La correlación punto biserial es el coeficiente de Pearson entre las observaciones de un ítem y sus puntajes (calculado excluyendo al ítem en cuestión). Puede tomar valores entre -1 y 1.

*Estadísticos de ajuste al modelo:* Los indicadores de ajuste al modelo son los llamados ajuste próximo y ajuste lejano (INFIT y OUFIT), y se utilizan para medir la relación entre un conjunto de datos y su modelación. Para un modelo que se ajuste perfectamente a los datos, estos toman el valor de 1. Valores muy pequeños evidencian un ajuste muy dependiente a los datos (overfitting), mientras que valores mucho mayores que 1, indica que el modelo es muy general (underfitting). Nuestro criterio de aceptación considera adecuados ítems con valores de INFIT y OUTFIT entre 0.8 y 1.20, que se cumple satisfactoriamente para los ítems de este estudio.

*Media:* Promedio de las valoraciones por ítem.

### **6.3 Instrumento**

El cuestionario aplicado al grupo piloto estuvo conformado por dos partes. La primera parte contenía preguntas sobre variables demográficas y la segunda contenía la escala de Colegialidad Docente. La escala es el resultado de validación lógica previa, realizada con grupos de expertos en educación primaria de la República Dominicana y expertos en evaluación, medición e investigación educativa, de perfil internacional (Rosario, 2016; Bakieva, Jornet y Lousado-Pereira, 2016) y contiene 59 ítems, agrupados en seis dimensiones. En el Cuadro 47, presentamos a continuación el instrumento utilizado.



Cuadro 47: Instrumento Piloto

**APARTADO A. Valores éticos y profesionales compartidos.**

1. Las/los maestras/os asumimos los valores, normas y objetivos de este centro educativo.
2. Creo que en este centro educativo se respetan las iniciativas de las/los maestras/os.
3. El equipo de maestras/os de este centro educativo actuamos con sentido de responsabilidad colectiva.
4. Creo que en este centro educativo se respetan los derechos de las/los maestras/os.
5. Las/los maestras/os de este centro educativo, todas/os nos informamos mutuamente acerca de los temas relacionados con nuestro trabajo docente.
6. Creo que todas/os mis compañeras/os maestras/os del centro educativo, cumplen con su trabajo correctamente.
7. En este centro educativo las/los docentes trabajamos de forma coordinada entre las diferentes áreas, grados y ciclos.
8. Las/los maestras/os de este centro educativo consensuamos los objetivos de actuación.
9. Las/os maestras/os de este centro educativo somos coherentes porque predicamos con el ejemplo.

**APARTADO B. Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo.**

1. Los/las maestros/as de este centro educativo formamos un gran equipo de trabajo.
2. Me siento orgulloso/a de pertenecer a este centro educativo.
3. No importa de dónde proceda la opinión sobre mi trabajo en el centro educativo, la considero importante para la mejora.
4. En el centro educativo cuando se comete un error lo intentamos solucionar como equipo docente.
5. Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as maestros/as del centro educativo.
6. En este grupo de docentes en este centro educativo, se pueden discutir las ideas abiertamente, sin temor a hacer el ridículo o a tener represalias.
7. En este centro educativo además de tener relaciones profesionales, entre muchos maestros/as, existe una buena amistad.
8. Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo.
9. Si alguien tiene un problema en el centro educativo, el equipo docente nos reunimos en grupo para buscarle solución.
10. Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar a mi forma o estilo para poder trabajar con ellos.

**APARTADO C. Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua.**

1. Es motivador sentir que el trabajo que realizamos en el centro educativo es útil.
2. Entre los/las docentes de este centro educativo, existe compromiso con cumplir las decisiones que se toman como equipo.

3. En este centro educativo cuando no se producen los encuentros profesionales (de áreas, grados, ciclos) como grupo de docentes los echamos de menos.
4. Considero que la colaboración entre los/las maestros/as mejora el aprendizaje de los estudiantes.
5. El trabajo docente es una de las grandes prioridades de mi vida.
6. El conjunto de docentes de este centro educativo intentamos trabajar como equipo para apoyarnos y desarrollarnos mutuamente.
7. Me comprometo en la ejecución de las tareas que me han sido asignadas en el centro educativo.
8. Creo que trabajar colaborando con otros/as maestros/as me hace aprender cosas nuevas.
9. Comparto y socializo con mis compañeros/as maestros/as del centro educativo la formación profesional recibida a nivel personal.

**APARTADO D. Toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente.**

1. En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común, y teniendo en cuenta todas las opiniones de todos/todas y el bien de la Institución.
2. Las metas de este centro educativo responden a las demandas y expectativas de la comunidad.
3. En este centro educativo se realizan las reuniones para revisar las metas establecidas y determinar qué se ha logrado y qué falta por alcanzar.
4. Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente.
5. En el centro educativo los problemas que surgen se resuelven dialogando.
6. En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos.

**APARTADO E. Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente.**

1. En este centro educativo los docentes habitualmente cooperan y se involucran para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas.
2. Los docentes de este centro educativo se reúnen para hablar de los logros o problemas profesionales y buscar soluciones de acuerdo a las metas del centro.
3. Las relaciones entre los/las maestros/as del centro educativo son cordiales.
4. En el equipo docente de este centro educativo existe la cooperación con las actividades que realizan las áreas, grados o ciclos.
5. Los/las maestros/as del centro educativo, por iniciativas propias, ponen en marcha actividades de colaboración.
6. La colaboración entre el personal docente del centro educativo es un medio fundamental para superar situaciones de desánimo que, en algunas ocasiones, padecen los/las maestros/as.
7. El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro.
8. En el equipo docente de este centro educativo cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad.

**APARTADO F. Clima dinámico y positivo en el centro, ambiente profesional creativo.**

1. Las condiciones de trabajo en el centro educativo son adecuadas para que todos los/las docentes puedan colaborar sin obstáculos.
2. En este centro educativo, el/la director/a y los docentes aceptan los retos profesionales con ilusión y realizan esfuerzos para conseguir las metas compartidas.
3. En este centro educativo, todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente.
4. Creo que en este centro educativo, para el trabajo docente hay un buen ambiente de trabajo.
5. En el centro educativo el trabajo que se realiza se caracteriza en casi todos los aspectos, por la creatividad, el ingenio y la imaginación.
6. En este centro educativo existe un ambiente propicio a la productividad del equipo docente y a nivel personal.
7. En este centro educativo existe un clima escolar positivo, de apoyo y consciente de las diferencias.
8. Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los/las maestros/as y les ayuda a alcanzar el éxito académico.
9. El/la directora/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo.
10. La falta de tiempo impide que podamos coordinar el trabajo docente en el centro educativo.
11. Como equipo docente, en este centro educativo, contamos con todos los espacios físicos y con los recursos disponibles para desarrollar las actividades profesionales.
12. El centro educativo facilita al equipo docente, las oportunidades formativas necesarias para desarrollar un trabajo colaborativo.
13. El/la director/a incentiva a los/las maestros/as del centro educativo para desarrollar proyectos conjuntos.
14. La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos.
15. La dirección del centro educativo facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/las maestros/as.
16. El centro educativo organiza actividades, encuentros periódicos con los/las docentes donde se intercambian ideas, se debaten temas, se dan charlas o seminarios en torno a temas profesionales.
17. En el centro educativo se realizan eventos, encuentros sociales que facilitan la comunicación o el intercambio entre los docentes.

A continuación, en el apartado de resultados se referirá a los ítems del instrumento de acuerdo al código asignado a cada uno de ellos (A1, A2, A3, etc.), con el fin de no extenderse en el volumen. En el apartado de conclusiones volveremos a mencionar los ítems con su enunciado, porque entender el sentido del reactivo nos ayudará obtener conclusiones adecuadas y acordes al sentido del instrumento.

### **6.3.1 Procedimiento**

El procedimiento de introducción de datos, se refiere a los procesos que han sido ejecutados para poder llegar a analizar los datos de forma eficaz. Estas tareas han sido las que se especifican a continuación.

#### **6.3.1.1 Digitalización**

La tarea consistió en el ingreso de los datos en una base de datos, generación de los reportes de validación de la información y custodio de la misma. De manera complementaria y previo al ingreso de los datos, se hizo una revisión general de los instrumentos.

Las funciones realizadas fueron:

- Recibir los cuestionarios para digitar.
- Digitar en todos los datos recopilados en los distintos formularios, siguiendo estrictamente las instrucciones recibidas en la capacitación de digitación, utilizando el programa de ingreso elaborado para tal efecto.
- Revisar que los formularios estén digitados completamente.
- Ejecutar el programa de validación de la información. Contar la cantidad de instrumentos digitados y devolverlos.

### **6.3.1.2 Software Para la Entrada de los Datos**

EL programa de captura de la información guarda automáticamente la información de cada una de las variables para todos los estudiantes, en varios formatos: MS- EXCEL, SPSS, SQL-Server database, Stata, XML, CSV, Access, HTML. Además, se pueden tener vistas en PDF para cada uno de ellos. El programa de captura de la información fue desarrollado en ASP.net. Consiste en una plataforma en línea, compuesta por los siguientes módulos:

- Formulario de entrada de las pruebas.
- Módulo de configuración de los usuarios y permisos.
- Visor de reportes de entrada de datos.
- Así mismo, el software de captura de información provee alertas a los digitadores en los siguientes casos:
  - La información ya ha sido digitada.
  - Si en campos numéricos se digita información alfanumérica.
  - Algún campo que fuese obligatorio y no hubiese sido completado.

### **6.3.1.3 Limpieza de la Información**

Previo al análisis de la base de datos se realizó la limpieza de la información, que consistió en las actividades siguientes:

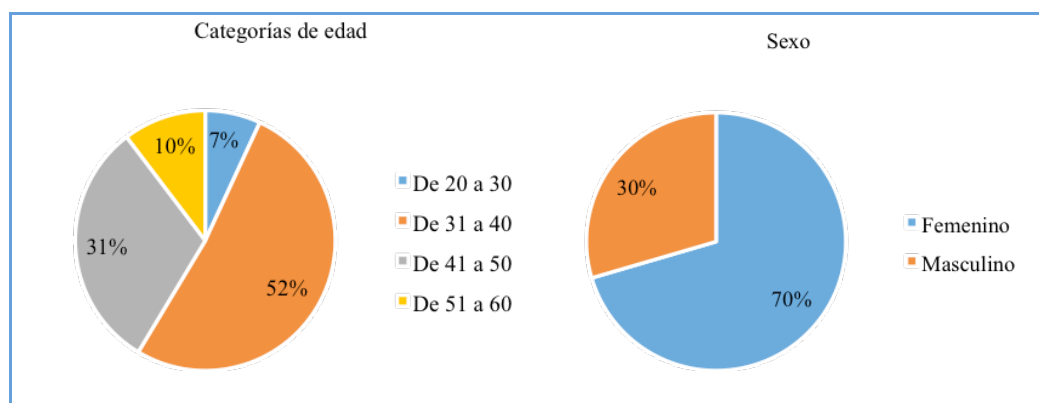
- Codificar y etiquetar las variables
- Verificar los registros duplicados.
- Revisar el registro digital con el registro manual de las cantidades de formularios de cada paquete.
- Identificar los casos incompletos.
- Verificar la integridad y consistencia de la información.

Igualmente, en la fase de limpieza se contempló identificar casos anómalos en los registros digitales contra los formularios en físico, detectando patrones de irregularidades que pudieran influir significativamente en los análisis. En la limpieza de los datos se realizó la codificación de las bases de datos, identificando apropiadamente los valores faltantes, y sus razones, en caso de que fuese posible. Estos valores faltantes son codificados de manera diferentes a los valores inválidos, que es el caso, por ejemplo, cuando el/la docente selecciona varias opciones en las respuestas donde debía elegir una sola opción.

#### 6.3.1.4 Descripción de la Muestra

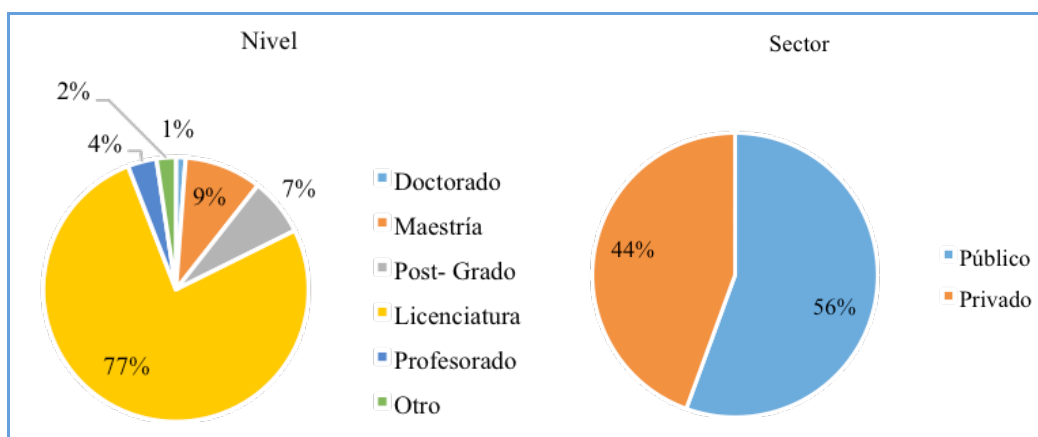
Los instrumentos diseñados por la experta, fueron aplicados a una muestra por conveniencia de la población objetivo, conformada por 88 de los/as docentes de media de varias escuelas del Distrito 15-01, para estimar los estadísticos que permitan corroborar la calidad técnica del instrumento y el grado de pertinencia de los ítems. Los descriptores del grupo piloto se presentan en Gráficos desde el 26 hasta el 31.

Gráfico 26: Edad y Sexo de los Maestros



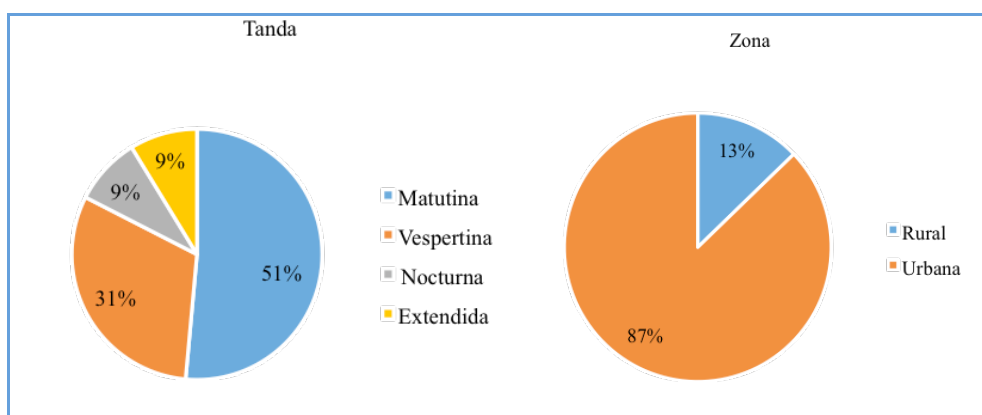
En el Gráfico 26 podemos apreciar que la mayor parte del grupo está conformado por maestras y el grupo de edad más frecuente es de 31 a 40 años.

Gráfico 27: Nivel educativo y Sector de Trabajo de los Maestros



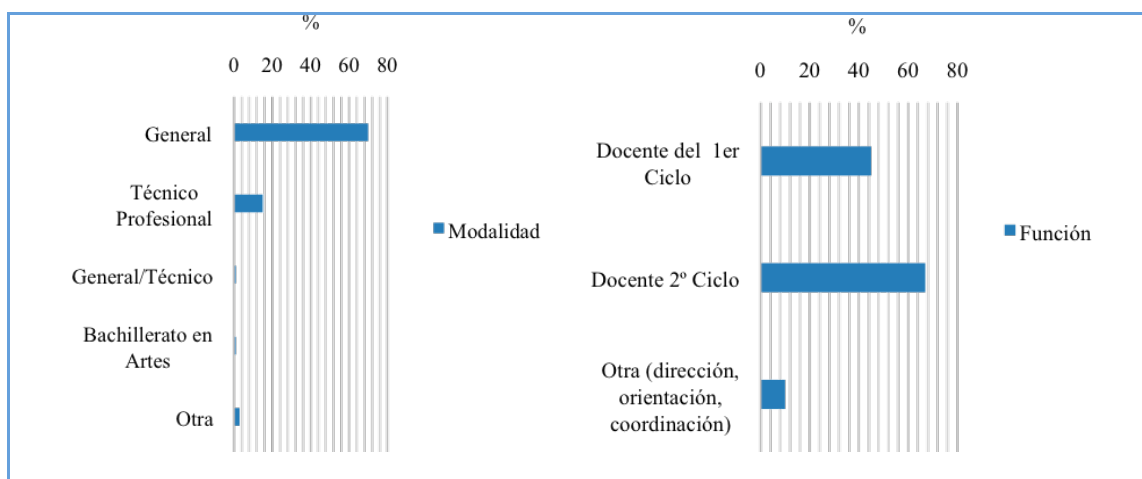
El nivel educativo y el sector de trabajo de los maestros y las maestras se puede ver en el Gráfico 27. La mayoría del grupo tiene el nivel máximo de Licenciatura, aunque existe un porcentaje moderado de Maestrías y Doctorados. En cuanto a los sectores de trabajo, la mayor parte de maestros y maestras trabajan en los centros públicos, aunque la proporción es bastante equilibrada.

Gráfico 28. Tanda y Zona de Trabajo de los Maestros



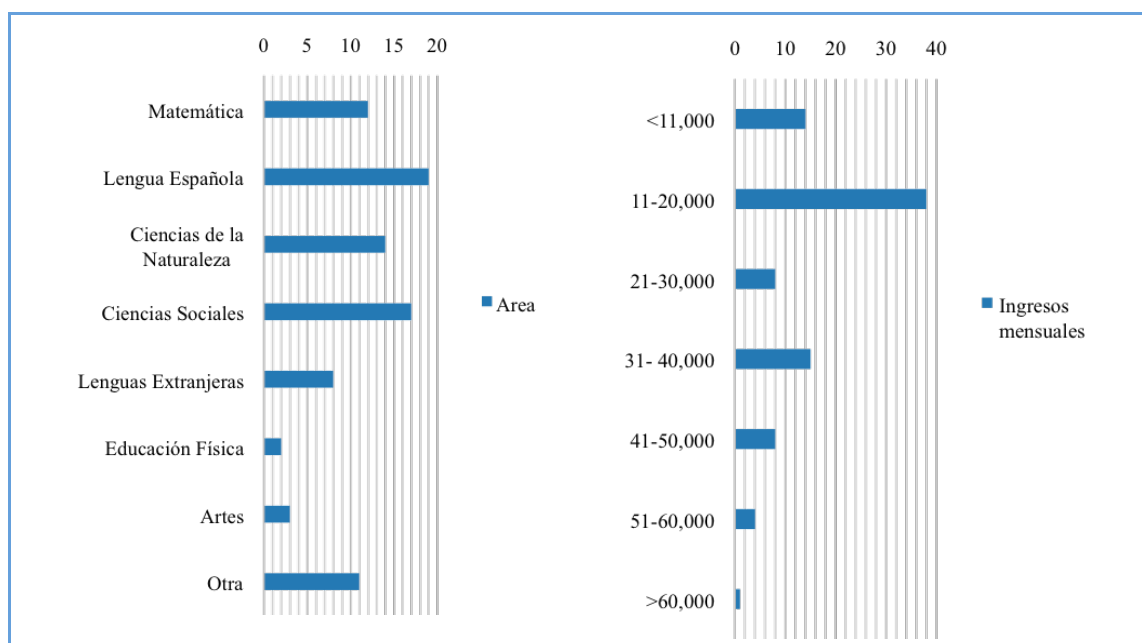
En cuanto a la Tanda y la Zona de trabajo, se pueden ver las características del grupo en el Gráfico 28. La zona de trabajo en su mayoría es urbana, y la jornada matutina es predominante en la distribución. Destaca un tercio de grupo con jornada extendida, señalando la tendencia a la mejora de la situación laboral de los maestros y maestras.

Gráfico 29. Modalidad y Función Profesionales de los Maestros



En cuanto a la Modalidad de trabajo y las Funciones profesionales, se pueden ver en el Gráfico 29. La mayor parte de maestros y maestras laboran una modalidad general. La función docente de primer ciclo es ligeramente menos frecuente, en comparación con la docente del segundo ciclo. Otra de las funciones es de dirección, coordinación y orientación docente, que llega a marcar casi un 10% del grupo.

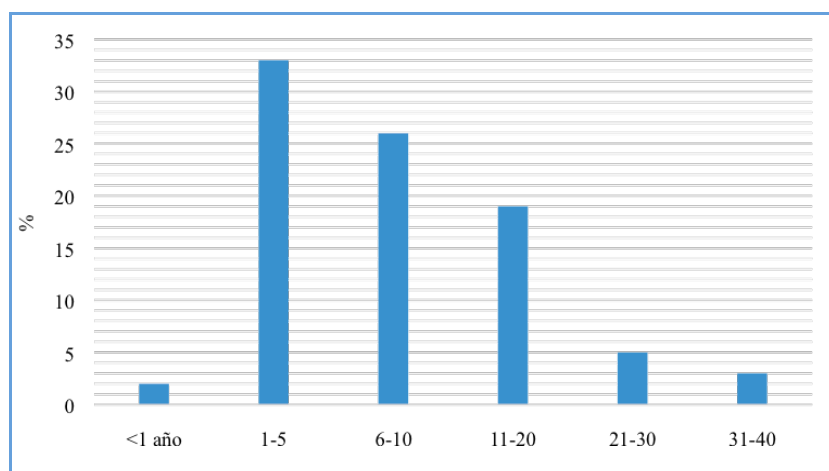
Gráfico 30: Área de Trabajo e Ingresos Mensuales Aproximados (%)





En cuanto al Área del trabajo y los Ingresos mensuales promedio, se pueden ver en el Gráfico 30. Los ingresos más frecuentes son de 11 a 20 mil pesos, seguidos del tramo de 21 a 40 mil pesos y después de menos de 11 mil pesos al mes. En cuanto al área profesional, las más frecuentes son las de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la naturaleza, respectivamente.

Gráfico 31: Años en Servicio



En el Gráfico 31 podemos ver la distribución de tramos de antigüedad en el servicio. La mayor parte de los maestros y maestras pertenecen a grupos más jóvenes; la proporción de maestros más veteranos es menor de 10%.

A continuación, ofrecemos los resultados de diferentes pruebas para reunir evidencias de validez del instrumento.

## 6.4 Resultados

### 6.4.1 Estadísticos Descriptivos

Desde la Tabla 15 podemos ver la distribución de frecuencias de respuesta para cada uno de los ítems del instrumento.

Tabla 15: Frecuencias de Respuestas

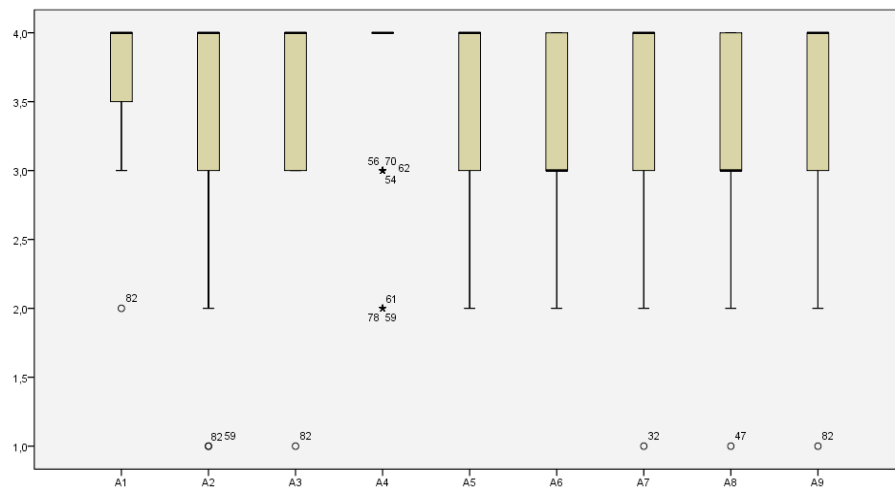
Ítem	Inválido	1. Nunca	2 .A veces	3. Casi siempre	4. Siempre
A_1			1.1%	25.3%	73.6%
A_2		2,3%	3,4%	34,1%	60,2%
A_3		1.1%		38.6%	60.2%
A_4			5.7%	13.6%	80.7%
A_5			5.7%	43.2%	51.1%
A_6			10.2%	52.3%	37.5%
A_7	1.1%	1.1%	10.2%	28.4%	59.1%
A_8		1.1%	11.4%	47.7%	39.8%
A_9		1.2%	1.2%	33.7%	64.0%
B_1			4.6%	21.8%	73.6%
B_2			2.3%	14.8%	83.0%
B_3		1.1%	2.3%	13.8%	82.8%
B_4			4.5%	22.7%	72.7%
B_5			2.3%	28.4%	69.3%
B_6			5.7%	24.1%	70.1%
B_7			2.3%	22.7%	75.0%
B_8		69.3%	15.9%	8.0%	6.8%
B_9		1.1%	12.5%	30.7%	55.7%
B_10		50.0%	19.8%	15.1%	15.1%
C_1				8.0%	92.0%
C_2			2.3%	31.8%	65.9%
C_3		4.6%	10.3%	41.4%	43.7%
C_4			1.1%	5.7%	93.2%
C_5			1.1%	18.4%	80.5%
C_6			4.5%	30.7%	64.8%
C_7		1.1%		8.0%	90.8%
C_8				1.1%	98.9%
C_9		1.1%	10.2%	38.6%	50.0%
D_1			9.1%	26.1%	64.8%
D_2			1.1%	22.7%	76.1%
D_3		1.1%	4.5%	27.3%	67.0%
D_4			8.0%	30.7%	61.4%
D_5			1.1%	17.0%	81.8%
D_6		1.1%	2.3%	19.3%	77.3%
E_1			5.7%	42.0%	52.3%
E_2			8.0%	37.5%	54.5%
E_3			2.3%	18.2%	79.5%
E_4			2.3%	31.8%	65.9%
E_5		2.3%	9.1%	44.3%	44.3%
E_6			8.0%	30.7%	61.4%
E_7		5.7%	16.1%	33.3%	44.8%
E_8		1.1%	8.0%	17.0%	73.9%
F_1		6.8%	9.1%	39.8%	44.3%
F_2			1.1%	20.5%	78.4%

F_3		5.7%	12.5%	36.4%	45.5%
F_4		1.1%	8.0%	30.7%	60.2%
F_5			12.6%	54.0%	33.3%
F_6			8.0%	34.1%	58.0%
F_7		1.1%	3.4%	23.9%	71.6%
F_8		1.1%	4.5%	29.5%	64.8%
F_9			5.7%	14.8%	79.5%
F_10		29.9%	37.9%	23.0%	9.2%
F_11		10.2%	29.5%	39.8%	20.5%
F_12			9.2%	37.9%	52.9%
F_13		1.1%	9.1%	27.3%	62.5%
F_14			9.2%	24.1%	66.7%
F_15		1.1%	10.2%	27.3%	61.4%
F_16		3.4%	19.3%	36.4%	40.9%
F_17		4.5%	13.6%	37.5%	44.3%

Desde la Tabla 15 podemos ver las frecuencias de sujetos en cada opción de respuesta (de 1 – Nunca, hasta 4 – Siempre). Vemos que las preguntas B8, B10 y F10, formuladas originariamente a la inversa en relación a la actitud medida, presentan altas frecuencias en las opciones Nunca y Casi nunca, tal y como se esperaba de acuerdo con las respuestas del resto de los ítems. Estos ítems necesariamente serán recodificados para los posteriores cálculos de homogeneidad, fiabilidad y análisis Rasch, de acuerdo con Morales, Urosa y Blanco, 2003).

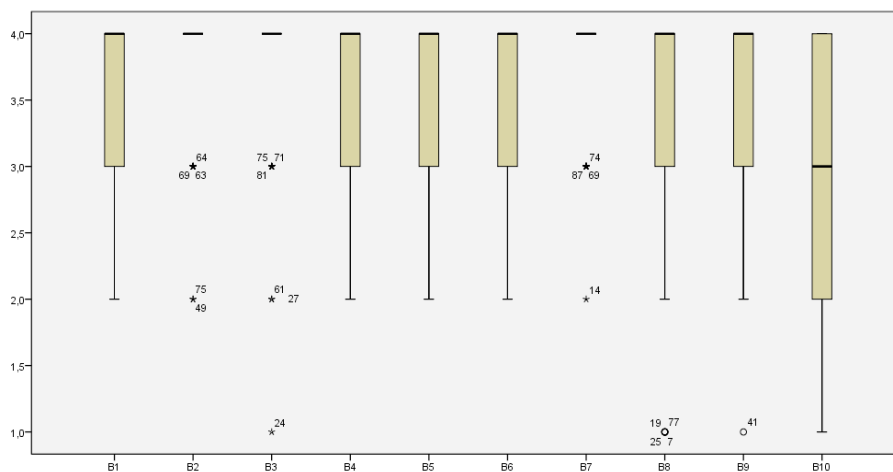
A continuación, presentamos gráficamente las puntuaciones para cada uno de los ítems, agrupados éstos en sus sub-escalas. Los diagramas de cajas (Gráficos 32 hasta 38) presentan las respuestas de forma visual. El tramo grueso corresponde al espacio entre las puntuaciones centrales (entre cuartil 1 y 3) y contiene el 50% de las puntuaciones; la línea horizontal es la mediana de las puntuaciones. El límite inferior de la prolongación corresponde al valor más pequeño que no llega a ser atípico, y de la misma manera para el valor máximo. Los puntos son casos atípicos con valores alejados más de 1,5 longitudes de cada del percentil 75 y las estrellas corresponden a las puntuaciones extremas, valores alejados a más de 3 longitudes del percentil 75.

Gráfico 32: Sub-escala A



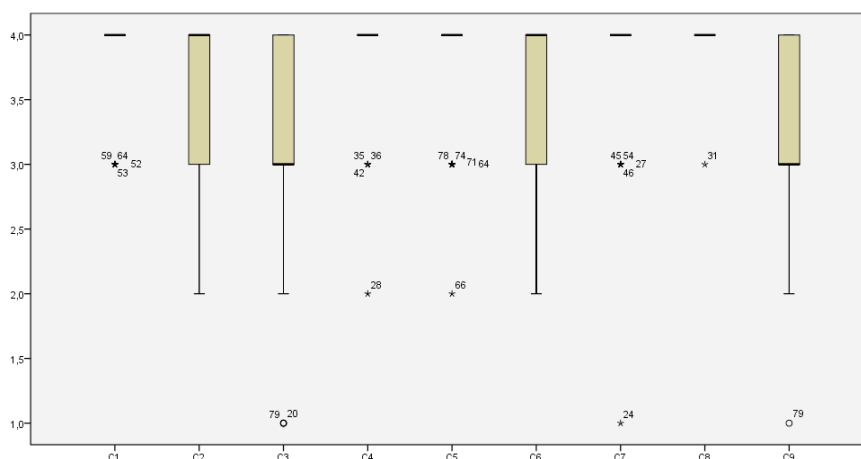
Desde el Gráfico 32 vemos la distribución de las puntuaciones de los reactivos de la escala A. La mayor parte de los ítems tiene una puntuación hacia los valores superiores. Todas las puntuaciones son bastante homogéneas, aunque el ítem A4 tiene respuestas más acumuladas en los valores superiores (casi siempre y siempre), al igual que el ítem A1, con su tendencia a acumular respuestas afirmativas.

Gráfico 33: Sub-escala B



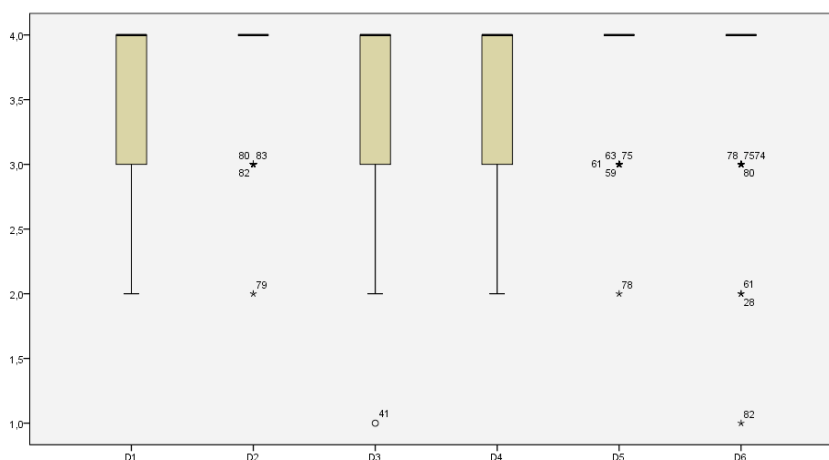
Desde el Gráfico 33 podemos observar las puntuaciones de los ítems que corresponden a la sub-escala B. Los ítems B1, B4, B5, B6, B8, B9 poseen una distribución más homogénea, con tendencia a respuestas para las categorías “siempre” y “casi siempre”. Los ítems B2, B3 y B7 presentan respuestas más agrupadas hacia los valores altos (categoría “siempre”) y el ítem B10 en cambio presenta una gran dispersión en las puntuaciones.

Gráfico 34: Sub-escala C



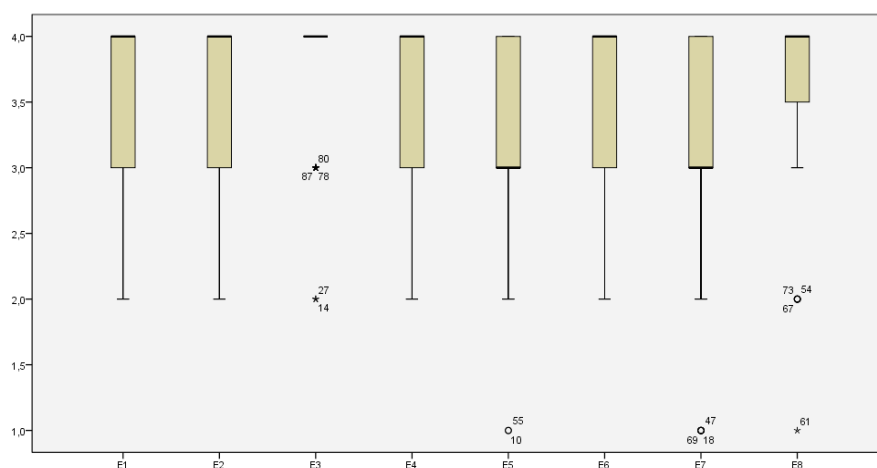
Los ítems de la sub-escala C presentan distribuciones de doble tipo; ambos son agrupados hacia valores altos (opciones “siempre” y “casi siempre”), aunque unos son más agrupados (C1, C4, C5, C6, C7, C8) que otros (C2, C3, C6, C9).

Gráfico 35: Sub-escala D



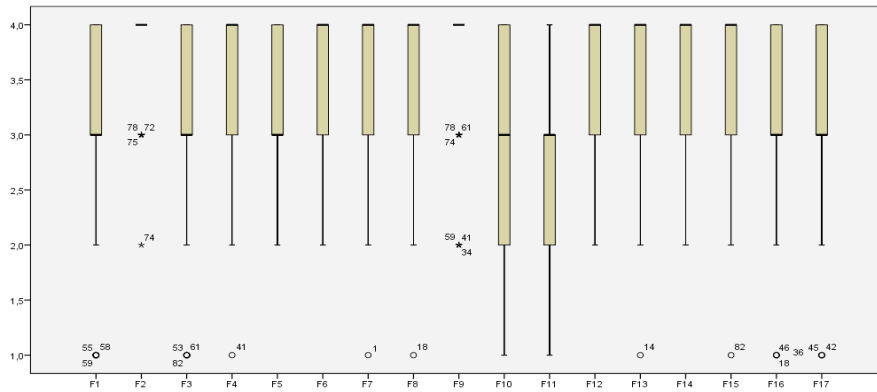
La distribución de las puntuaciones de la sub-escala D (Gráfico 35) presenta el panorama parecido al de la sub-escala C. En esta sub-escala las puntuaciones de los ítems D1, D3 y D4 son más heterogéneas que en el resto de ítems de la escala. A su vez, todos los ítems tienen los valores de tendencia central que apuntan hacia los valores altos de la escala.

Gráfico 36: Sub-escala E



El Gráfico 36 presenta la distribución de las puntuaciones de los ítems de la escala E. Como en el resto de los ítems del instrumento, los maestros y las maestras del grupo piloto tienden a puntuar alto los ítems, escogiendo las opciones “siempre” o “casi siempre” en la mayor parte de las afirmaciones. Algunos ítems, como E3 y E8 presentan respuestas más agrupadas en torno a valores centrales.

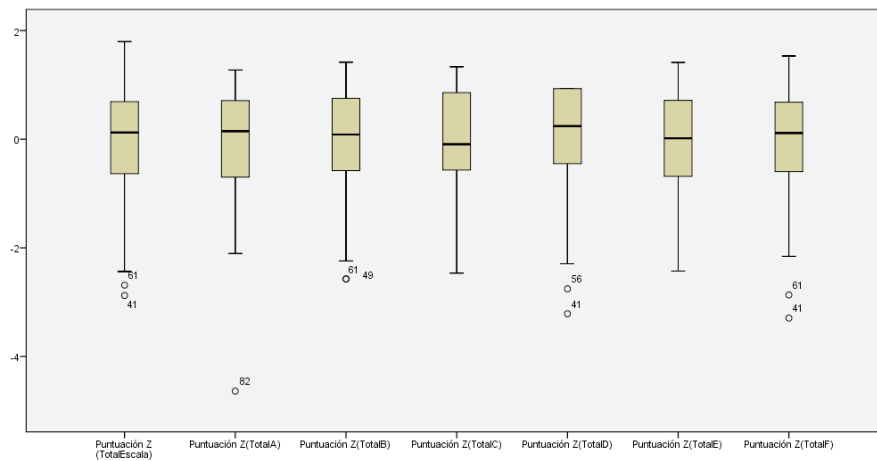
Gráfico 37: Sub-escala F



En cuanto a los ítems de la sub-escala F, como en el resto del instrumento, las respuestas son bastante homogéneas, salvo ítems F10 y F11, con valores más dispersos en las respuestas.

A continuación, hemos calculado la puntuación total para cada escala y para el total del instrumento, sumando las puntuaciones de cada sujeto. Después realizamos la tipificación de las puntuaciones, para observar la tendencia a puntuar en cada caso. Los resultados se presentan en el Gráfico 38.

Gráfico 38: Diagrama de Caja Para Total Escala y Sub-escalas, Valores Tipificados



En cuanto a las puntuaciones tipificadas, éstas nos permiten observar y comparar las distribuciones de las diferentes escalas. El Gráfico 38 ofrece los diagramas de cajas para la escala total y para cada una de sus sub-escalas. Las cajas en general presentan una distribución muy parecida entre sí, aunque algunas de las sub-escalas tienen valores más agrupados que otros (sub-escalas D, F). Otras (sub-escalas D, C, E) cuentan con valores más dispersos. La sub-escala D posee la mediana más alta de todas, aunque el límite inferior de la prolongación es bastante largo. La mediana más baja de todas las sub-escalas es de la C, presentando ésta además la extensión del límite inferior bastante prolongada.

#### **6.4.2 Análisis Rasch**

Como ya comentamos anteriormente, el análisis Rasch nos ofrece estadísticos de ajuste al Modelo TRI, de un parámetro que permite determinar la calidad de cada ítem en función de su ajuste a ese Modelo. En la Tabla 16 podemos observar los principales características Rasch de los ítems, calculados desde los datos del estudio piloto.



Tabla 16: Estadísticos Rasch Para Grupo Piloto

Pregunta	Medida TRI	SCORE	PTME	PTME-E	DISCRIM	Media
A_1	-0.86	324	0.400	0.320	1.090	3.720
A_2	0.03	310	0.440	0.410	1.040	3.520
A_3	-0.24	315	0.550	0.360	1.370	3.580
A_4	-0.11	330	0.460	0.340	1.100	3.750
A_5	0.27	304	0.540	0.400	1.250	3.450
A_6	0.82	288	0.410	0.420	0.980	3.270
A_7	0.01	302	0.460	0.450	1.020	3.430
A_8	0.06	287	0.470	0.440	1.040	3.260
A_9	-0.27	310	0.460	0.370	1.120	3.600
B_1	-0.14	321	0.460	0.350	1.110	3.690
B_2	-0.62	335	0.370	0.290	1.050	3.810
<b>B_3</b>	-0.44	329	<b>0.130</b>	0.320	0.850	3.780
B_4	-0.14	324	0.520	0.350	1.180	3.680
B_5	-0.46	323	0.440	0.340	1.110	3.670
B_6	0.02	317	0.290	0.370	0.900	3.640
B_7	-0.53	328	0.320	0.330	0.990	3.730
<b>B_8</b>	2.87	134	0.200	0.540	<b>0.560</b>	1.520
B_9	-0.11	300	0.480	0.450	1.050	3.410
B_10	2.25	168	0.280	0.600	0.300	1.950
C_1	-1.08	341	0.280	0.190	1.050	3.920
C_2	-0.41	320	0.350	0.350	1.000	3.640
C_3	0.51	282	0.340	0.470	0.760	3.240
C_4	-1.1	345	0.150	0.200	0.970	3.920
C_5	-0.95	330	0.180	0.290	0.910	3.790
C_6	-0.04	317	0.500	0.370	1.170	3.600
C_7	-0.53	338	0.110	0.240	0.900	3.890
<b>C_8</b>	-3.15	351	<b>-0.150</b>	0.080	0.900	3.990
C_9	-0.07	297	0.460	0.440	1.030	3.380
D_1	0.34	313	0.500	0.410	1.150	3.560
D_2	-0.89	330	0.380	0.310	1.060	3.750
D_3	-0.28	317	0.380	0.390	0.990	3.600
D_4	0.31	311	0.520	0.400	1.190	3.530
D_5	-0.96	335	0.380	0.280	1.070	3.810
D_6	-0.39	328	0.500	0.340	1.140	3.730
E_1	0.26	305	0.430	0.400	1.060	3.470
E_2	0.4	305	0.480	0.410	1.130	3.470
E_3	-0.58	332	0.300	0.310	0.990	3.770
E_4	-0.41	320	0.550	0.350	1.270	3.640
E_5	0.24	291	0.390	0.440	0.920	3.310
E_6	0.31	311	0.340	0.400	0.900	3.530
E_7	0.62	276	0.390	0.500	0.740	3.170

E_8	-0.32	320	0.360	0.400	0.960	3.640
F_1	0.66	283	0.480	0.490	0.980	3.220
F_2	-0.92	332	0.470	0.300	1.150	3.770
F_3	0.59	283	0.450	0.490	0.920	3.220
F_4	-0.19	308	0.440	0.420	1.030	3.500
F_5	1.01	279	0.500	0.430	1.140	3.210
F_6	0.36	308	0.540	0.410	1.230	3.500
F_7	-0.33	322	0.460	0.370	1.090	3.660
F_8	-0.25	315	0.530	0.390	1.170	3.580
F_9	-0.1	329	0.430	0.340	1.080	3.740
<b>F_10</b>	2.19	184	<b>-0.140</b>	0.550	<b>-0.880</b>	2.110
F_11	1.29	238	0.550	0.530	1.060	2.700
F_12	0.5	299	0.550	0.420	1.240	3.440
F_13	-0.2	309	0.610	0.420	1.250	3.510
F_14	0.33	311	0.560	0.400	1.220	3.570
F_15	-0.18	307	0.450	0.430	1.030	3.490
F_16	0.48	277	0.490	0.490	0.980	3.150
F_17	0.52	283	0.420	0.480	0.870	3.220

Resumiendo, los estadísticos de la Tabla 16 son:

- Medida de Rasch. (columna MEDIDA TRI)
- Sumatoria de las valoraciones por ítem. (columna SCORE)
- Discriminación. (columna DICRIM)

Como ya hemos mencionado, en el modelo Rasch, la discriminación mide la capacidad de discriminación que presenta el ítem para diferenciar entre los docentes de niveles de presencia del constructo. Es la pendiente de la curva característica del ítem en el punto de inflexión. Los valores de discriminación oscilan, teóricamente, entre menos infinito y más infinito, aunque, en la práctica, los ítems presentan valores de discriminación entre 0 y +2. Los valores que se aproximan a más infinito se corresponden con un patrón de Guttman (discriminación perfecta). Por igual, asumimos que son aceptables los ítems con valores de discriminación superiores o iguales a 0.7. Valores muy altos de la discriminación, digamos, mayores que 2 pueden indicar que el ítem tiene problemas.

**Correlación punto biserial (columna PTME):** La correlación biserial es el coeficiente de Pearson entre las observaciones de un ítem y sus puntajes. Puede tomar valores entre  $-1$  y  $1$ .

**Correlación punto biserial (columna PTME-E):** La correlación punto biserial es el coeficiente de Pearson entre las observaciones de un ítem y sus puntajes (calculado excluyendo al ítem en cuestión). Puede tomar valores entre  $-1$  y  $1$ .

**Estadísticos de ajuste al modelo:** Los indicadores de ajuste al modelo son los llamados ajuste próximo y ajuste lejano (INFIT y OUFIT), y se utilizan para medir la relación entre un conjunto de datos y su modelación. Para un modelo que se ajuste perfectamente a los datos, estos toman el valor de  $1$ . Valores muy pequeños evidencian un ajuste muy dependiente a los datos (OVERFITTING), mientras que valores mucho mayores que  $1$ , indica que el modelo es muy general (UNDERFITTING). Nuestro criterio de aceptación considera adecuados ítems con valores de INFIT y OUTFIT entre  $0.8$  y  $1.20$ , que se cumple satisfactoriamente para los ítems de este estudio.

- Media
- Promedio de las valoraciones por ítem.

### **6.4.3 Análisis de Validez y Confiabilidad**

Con la finalidad de estudiar la validez y confiabilidad de un instrumento se suele verificar si éste mide lo que pretende medir (validez de constructo), y si estas medidas se corresponden con lo que conocemos sobre los/as docentes (validez predictiva).

Para estudiar la validez de constructo, se verifica si existe una correspondencia con las dificultades estimadas a priori, con los resultados de los análisis.

En la presente investigación, la confiabilidad de los instrumentos y de los ítems se determinó a partir de la Teoría Clásica, con la utilización del coeficiente Alfa de Cronbach (indicador de confiabilidad en términos de consistencia interna). A su vez, se utilizó la Teoría de Respuesta al Ítem con el propósito de obtener estimaciones de los parámetros del ítem que dependen en menor medida de la muestra de evaluados y de la selección de ítems aplicada, en vez de centrarse en la propiedades globales del instrumento. Por su parte, la utilización de la Teoría de Respuesta al Ítem responde al interés de realizar mediciones independientes del instrumento utilizado, e instrumentos cuyas características no dependan de lo que se mide, que sean invariantes respecto de las personas evaluadas.

En la Teoría Clásica, para el análisis de pruebas el puntaje es la suma de una puntuación “real” y el error de la medición. La puntuación “real” es el promedio de las puntuaciones que obtendría una persona si toma una prueba un número infinito de veces, que obviamente es un parámetro que sólo podemos estimar. La confiabilidad clásica se define como la proporción de la varianza de los puntajes explicada por la varianza real. El coeficiente alfa de Cronbach se utiliza para estimar la confiabilidad de una prueba y se define como:

$$\alpha = \frac{k \left( \frac{1 - \sum s_i^2}{s_t^2} \right)}{k - 1}$$

Donde,  $s_i^2$  es la varianza de la puntuación correspondiente al reactivo  $i$ ,  $s_t^2$  la varianza total y  $k$  el número de ítems.

El coeficiente alfa del instrumento, para la muestra utilizada fue de 0.924, lo que indica un muy buen nivel de consistencia interna. Además, la varianza explicada por el modelo fue de aproximadamente un 40%, lo que nos informa que para los objetivos de la medición, se puede considerar que hay un factor predominante, y existe la tendencia hacia la unidimensionalidad del instrumento.

#### 6.4.4 Fiabilidad de la Escala y de las Sub-escalas Correspondientes

Tal y como señalamos, el estudio de fiabilidad del instrumento es una de las evidencias de un buen funcionamiento del instrumento. El nivel de fiabilidad, fue calculado mediante el coeficiente Alfa de Cronbach tanto para la escala total, como para las sub-escalas que la componen (aunque medimos una variable latente común, cada uno de ellos se centra en un aspecto teórico concreto). Estos coeficientes se pueden ver en la Tabla 17.

Tabla 17: Estadísticos Total-Elemento Para Sub-escalas

Escala	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
Total	,924	,927	59
A	,811	,817	9
B	,550	,634	10
C	,493	,449	9
D	,701	,694	6
E	,650	,672	8
F	,869	,878	17

Desde la Tabla 17 podemos observar que las sub-escalas B y C no presentan niveles muy buenos de fiabilidad. Sin embargo, en cuanto a la escala total, sus niveles de fiabilidad son muy altos. Los niveles de fiabilidad para las puntuaciones tipificadas aumentan ligeramente, hasta unas décimas en todas las sub-escalas, salvo sub-escala C.

#### 6.4.5 Fiabilidad Compuesta

La fiabilidad compuesta se basa en el mismo procedimiento de cálculo de Alfa de Cronbach, pero considerando la puntuación en cada sub-escala, como un elemento de la escala total. De esta manera, el Alfa disminuye una décima (Tabla 18).

Tabla 18: Estadísticos de la Fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,775	,829	6

Desde la Tabla 19 podemos ver los estadísticos de totales de cada sub-escala. Las proporciones de dispersión son iguales proporcionalmente, en función de la media.

Tabla 19: Estadísticos de los Elementos

	Media	Desviación típica	N
TotalA	31,4773	3,55249	88
TotalB	35,7386	3,00763	88
TotalC	33,1932	2,10559	88
TotalD	21,9773	2,17074	88
TotalE	27,9545	2,86440	88
TotalF	57,2045	7,04690	88

Por su parte, la Tabla 20 muestra la tabla de correlaciones inter-elementos, considerados los totales por sub-escalas. Este dato nos ayudará a ver cuáles sub-escalas poseen una mayor correlación entre ellas y cuáles son las cuentan con una menor correlación.

Tabla 20: Matriz de Correlaciones Inter-elementos

	TotalA	TotalB	TotalC	TotalD	TotalE	TotalF
TotalA	1,000					
TotalB	,401	1,000				
TotalC	,456	,335	1,000			
TotalD	,548	,494	,353	1,000		
TotalE	,570	,229	,360	,414	1,000	
TotalF	,572	,377	,385	,607	,604	1,000

Desde la Tabla 20 observamos que la mayor correlación existe entre dimensiones E y F, A y D, A y E, A y F, D y F, y que una menor correlación se presenta entre las dimensiones B y C, B y E, C y F, A y B, A y C.

En cuanto al coeficiente de homogeneidad para los elementos compuestos, las sub-escalas B y C son las que presentan menor correlación elemento-total. De todos modos, todos los elementos presentan un nivel de homogeneidad positivo y aportan a la fiabilidad de la escala total.

Tabla 21: Estadísticos de Homogeneidad

	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
TotalA	176,0682	173,788	,685	,703
TotalB	171,8068	202,273	,458	,758
TotalC	174,3523	216,024	,486	,763
TotalD	185,5682	203,972	,675	,735
TotalE	179,5909	192,888	,621	,729
TotalF	150,3409	101,836	,696	,771

A continuación, se estudiará el comportamiento de cada uno de los ítems de la escala total, en cuanto a los niveles de fiabilidad.

#### 6.4.6 Niveles de homogeneidad de los ítems

Por otra parte, hemos calculado el coeficiente Alfa de Cronbach para determinar niveles de homogeneidad de cada ítem, para así de esta manera observar cuales son los elementos que aportan en mayor o menor medida a la fiabilidad de la escala total y en cada sub-escala en particular. Así mismo, las Tablas desde 22 a 27 presentan estadísticos generales y total-elemento para cada ítem, agrupados por sub-escalas de correspondencia.

Tabla 22: Estadísticos Total-elemento. Sub-escala A

	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
A_1	27,89	10,675	,524	,792
A_2	28,12	10,178	,424	,803
A_3	28,04	9,914	,641	,777
A_4	27,89	10,506	,460	,797
A_5	28,18	10,245	,483	,795
A_6	28,37	10,260	,444	,800
A_7	28,17	9,297	,594	,780
A_8	28,37	10,043	,431	,803
A_9	28,02	9,879	,625	,778

Alfa=0,817

Como se aprecia, en general, los elementos de la sub-escala A tienen un buen nivel de homogeneidad.

Tabla 23: Estadísticos Total-elemento. Sub-escala B

	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
B_1	32,18	7,638	,428	,481
B_2	32,06	8,033	,401	,498
B_3	32,07	8,385	,197	,535
B_4	32,18	7,979	,312	,508
B_5	32,18	8,247	,260	,522
B_6	32,23	7,666	,383	,489
B_7	32,11	8,366	,266	,523
B_8	32,39	7,581	,174	,553
B_9	32,46	7,593	,266	,516
B_10	32,84	7,573	,071	,618

Alfa=0,634



Desde la Tabla 23 podemos observar que no hay elementos de la sub-escala B que presenten niveles negativos del coeficiente de homogeneidad. Es de resaltar que el elemento B10 produce aumento de coeficiente de fiabilidad, si es eliminado.

Tabla 24: Estadísticos Total-elemento. Sub-escala C

	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
C_1	29,42	3,812	,220	,471
C_2	29,70	3,320	,270	,442
C_3	30,07	2,886	,227	,474
C_4	29,42	3,740	,233	,465
C_5	29,55	3,889	,026	<b>,518</b>
C_6	29,75	2,985	,396	,386
C_7	29,45	3,913	,022	<b>,517</b>
C_8	29,35	4,108	,019	<b>,501</b>
C_9	29,96	2,565	,469	,332

Alfa=0,449

Desde la Tabla 24 podemos observar que existen tres elementos de la sub-escala C, que si son eliminados, provocan un aumento del nivel de Alfa de Cronbach, aunque el nivel del coeficiente de homogeneidad no es negativo, pero sí cercano al cero.

Tabla 25: Estadísticos Total-elemento. Sub-escala D

	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
D_1	18,42	2,798	,672	,569
D_2	18,23	4,132	,196	<b>,722</b>
D_3	18,38	3,547	,318	,702
D_4	18,44	2,916	,630	,588
D_5	18,17	3,752	,473	,658
D_6	18,25	3,661	,342	,689

Alfa=0,694

En el caso de la sub-escala D (Tabla 25), vemos que existe un elemento que disminuye la fiabilidad de la escala, el D2. Sin embargo, el nivel del coeficiente de homogeneidad no es nulo ni negativo, aunque sí es muy bajo.

Tabla 26: Estadísticos Total-elemento. Sub-escala E

	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
E_1	24,54	6,414	,435	,597
E_2	24,54	6,344	,419	,599
E_3	24,23	6,830	,427	,607
E_4	24,36	6,418	,531	,581
E_5	24,69	6,240	,363	,614
E_6	24,47	6,833	,258	,640
E_7	24,83	5,749	,357	,623
E_8	24,34	7,368	,086	,682

Alfa=0,672

Desde la Tabla 26 vemos que el elemento E8 provoca disminución del nivel de fiabilidad de la sub-escala E. Su nivel de homogeneidad es cercano al nulo.

Tabla 27: Estadísticos Total-elemento. Sub-escala F

	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
F_1	54,12	43,697	,517	,861
F_2	53,55	47,431	,460	,865
F_3	54,12	45,046	,396	,868
F_4	53,81	45,264	,520	,861
F_5	54,12	46,588	,397	,866
F_6	53,82	45,257	,555	,860
F_7	53,65	46,494	,440	,864
F_8	53,74	44,774	,618	,858
F_9	53,57	46,079	,542	,861
F_10	54,38	46,528	,253	,875
F_11	54,58	42,270	,617	,856
F_12	53,86	44,389	,663	,856
F_13	53,80	43,995	,648	,856
F_14	53,75	45,202	,546	,860
F_15	53,83	45,514	,451	,864
F_16	54,17	43,972	,516	,861
F_17	54,08	44,632	,472	,863

Alfa=0,878

En el caso de la escala F, no hay elementos que disminuyan el nivel de fiabilidad de la escala de forma significativa. No obstante, se presentan elementos que poseen un nivel bajo de homogeneidad con la escala, pero esos elementos podrían mantenerse en la escala.

#### 6.4.7 Cálculo de Niveles de Fiabilidad por Diferentes Grupos de Sujetos

Es muy importante estudiar cómo varían los niveles de fiabilidad en diferentes grupos de maestros y maestras, para poder prever su comportamiento en diferentes grupos en el estudio final. Para tal fin, realizaremos el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach en grupos diferenciados por las variables demográficas recogidas en el cuestionario.

La Tabla 28 señala de nuevo los ítems anómalos, detectados mediante cálculo de fiabilidad para el grupo total.

Tabla 28: Ítems Anómalos Para el Grupo Total en la Escala completa y por Sub-escalas

Escala	Nº de elementos	Alfa de Cronbach	Ítems anómalos
Total	59	0,924	B8, B10
Sub-escala A	9	0,811	
Sub-escala B	10	0,550	B10
Sub-escala C	9	0,493	C5, C7, C8
Sub-escala D	6	0,701	D2
Sub-escala E	8	0,650	E8
Sub-escala F	17	0,869	

A continuación, realizamos el cálculo de fiabilidad para grupos de respondientes (Tabla 29). En la columna de la derecha se señalan cuáles son los ítems que presentan niveles bajos de homogeneidad.

Tabla 29: Ítems Anómalos Para Diferentes Grupos de Respondientes

Grupos de variables	Nº An.	Valores	Alfa de Cronbach	Ítems anómalos
Sexo		Hombre	0,931	B6, B7, C3, C4, C5, C6, E6, E7
		Mujer	0,921	B10, C7, E5
Nivel de formación		Posgrado	0,897	B3, B8, C5, D1, D4, D5, E1, E3, F3, F4
		Licenciatura o equivalente	0,935	B10
		Otro (formación de Profesorado o equivalente)	0,852	A2, B10, B8, C5, D1, D3, D4
Sector en que trabaja		Público	0,926	B10, B8, C4, C5, C8, E5, E6, F10
		Privado o semiprivado	0,907	B3, B8
Tanda		Matutina	0,917	B10, C3, C7
		Vespertina	0,944	B10, B3, B8, C5, C8, C9
		Nocturna	0,893	A2, B10, B8, C5, D1, D4, D5, E1, E2, E5, E7, F3, F4, F5, F10
		Extendida	0,905	A1, B2, B3, C3, E5, E6, E8, F10, F14, F16, F17
Zona		Rural	0,945	A6, B10, B8, C1, C2, C3, C5, C7, C8, E3, E5
		Urbana	0,918	B10, B3, B8, C4, C5, C7, C8, E6, F10
Modalidad enseñanza		General	0,923	B8, B10, C7, F10
		Técnico-profesional	0,911	A1, A4, A7, B2, B10, C8, E8, F3, F9, F16, F17
		Otra (varias modalidades)	0,954	B1, B3, B7, B8, B10, C2, C5, C6, C8, C9
Función en el Centro		Docente primer ciclo	0,898	B8, B9, B10, C3, C4, E1, E2, E3, E6, E7, F3, F10
		Docente segundo ciclo	0,947	C5
		Dirección	0,916	B8, B10, D3
		Docente 1º y 2º ciclos	0,851	A6, B3, B8, B10, C2, C8, D2, F1, F10
Área docente		Matemáticas	0,907	A2, B3, B5, B6, B7, B8, C2, C4, C5, C6, C7, C8, C9, D6, E6, E7, F10, F15
		Lengua española	0,942	B8, B10, E5
		Ciencias Naturales	0,931	B3, B10, E1
		Ciencias Sociales	0,937	B7, B8, C7, F8, F10, F17
		Lengua extranjera	0,857	B3, B4, C5, C7, E6, F3, F16
		Educación física	0,950	B8, C2, C5, C8
		Artes	0,872	A2, A3, A4, A8, B6, B8, B10, C1, C4, C7, C8, D1, D2, D5, E1, E2, E5, E7, F4, F5, F9, F10, F13
		Otra	0,963	A2, A5, A8, A9, B2, B8, B10, C1, C4, C7, C8, D3, E6, E8, F4, F12, F17
	F.I.H.R.	-5,667 <sup>a</sup>		
Ingresos		<11000	0,929	B3, B6, B7, B8, B9, B10, C5, C6, C7, C8, D3, D5, E3, E6, F2, F9, F10
		11-20000	0,918	B3, B8, B10, C7
		21-30000	0,843	A1, A5, B1, B8, B10, C2, C3, C5, C8, D3, E6, E8, F2, F4, F8, F9, F10, F15, F17
		31-40000	0,941	F16
		41-50000	0,942	C2, C3, D3, F15
		>51000	0,888	A2, A5, D6, E3, E5, E6, F1, F4, F7, F8, F16
Años al servicio		Hasta 5 años	0,852	B3, C3, C7, C8, E5, F4, F10
		6-10 años	0,951	B10, C5
		11-20 años	0,927	A2, C1, C4, C8, E6, E8, F3
		Más de 21 años	0,932	B3, B6, B7, B8, B10, C1, C3, C4, C5, C6, C7, C8, D3, D5, E3, E6, E7, F2, F5, F9, F10, F11

Nota: <sup>a</sup> El valor es negativo debido a una covarianza promedio entre los elementos negativa, lo cual viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Puede que desee comprobar las codificaciones de los elementos. Los elementos que se señalan como anómalos son los que hacen aumentar el nivel de Alfa de Cronbach si son eliminados.

Tabla 30: Ítems Anómalos Agrupados por Sub-escalas

Nº An.	A	B	C	D	E	F
		6, 7	3, 4, 5, 6		6, 7	
		10	7		5	
		3, 8	5	1, 4, 5	1, 3	3, 4
	2	10				
		8, 10	5	1, 3, 4		
		8, 10	4, 5, 8		5, 6, 10	10
		3, 8				
		10	3, 7			
		3, 8, 10	5, 8, 9			
	2	8, 10	5	1, 4, 5	1, 2, 5, 7	3, 4, 5, 10
	1	2, 3	3		5, 6, 8	10, 14, 16, 17
	6	8, 10	1, 2, 3, 5, 7, 8		3, 5	
		3, 8, 10	4, 5, 7, 8		6	10
		8, 10	7			10
	1, 4	2, 10	8		8	3, 9, 16, 17
		1, 3, 7, 8, 10	2, 5, 6, 8, 9			
		8, 9, 10	3, 4		1, 2, 3, 6, 7	3, 10
			5			
		8, 10		3		
	6	3, 8, 10	2, 8	2		1, 10
	2	3, 5, 6, 7, 8	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9	6	6, 7	10, 15
		8, 10			5	
		3, 10			1	
		7, 8	7			10, 17
		3, 4	5, 7			3, 16
		8	2, 5, 8			
	2, 3, 4, 8	6, 8, 10	1, 4, 7, 8	1, 2, 5	1, 2, 5, 7	4, 5, 9, 10, 13
	2, 5, 8, 9	2, 8, 10	1, 4, 7, 8	3	6, 8	4, 12, 17
		3, 6, 7, 8, 9, 10	5, 6, 7, 8	3, 5	3, 6	2, 9, 10
		3, 8, 10	7			
	1, 5,	1, 8, 10	2, 3, 5, 8	3	6, 8	2, 4, 8, 9, 10, 15, 17
						16
			2, 3	3		15
	2, 5			6	3, 5, 6	1, 4, 7, 8, 16
		3	3, 7, 8		5	4, 10
		10	5			
	2		1, 4, 8		6, 8	3
		3, 6, 7, 8, 10	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8	3, 5	3, 6, 7	2, 5, 9, 10, 11
<i>F</i> ≥50%		8, 10				

Desde la Tabla 30 podemos realizar el recuento de los elementos más frecuentes en cuanto su comportamiento atípico, de acuerdo al criterio de homogeneidad. En la tabla siguiente podemos observar los ítems agrupados por sus correspondientes sub-escalas.

A partir de los análisis de fiabilidad de la escala se han detectado dos elementos con el comportamiento anómalo, los cuales son: el B8 y el B10.

## 6.5 Conclusiones

La confiabilidad, desde la óptica de la Teoría Clásica de las diferentes formas es alta ( $\text{Alpha} = 0,92$ ), lo que indica un alto grado de consistencia interna y estabilidad, contando además los datos, con un buen ajuste al modelo Rasch.

El supuesto de unidimensionalidad del modelo se cumple satisfactoriamente, y la variabilidad explicada por el modelo es alta.

Una vez analizados los resultados de este estudio, pueden establecerse los puntos de cortes en la escala Rasch que definen los niveles de presencia del constructo objeto de estudio de los/as docentes. Esto permitiría la conjunción de los análisis cuantitativos y cualitativos con la Teoría de Respuesta al Ítem, unificados a través de los niveles de desempeño y la escala de Rasch.

Así mismo, se señalan aquellos ítems con discriminación (DISCRIM) menores que 0.7. También los ítems con correlaciones punto biserial bajas (menores que 0.20 o negativas).

Éstos ítems son siguientes:

B3: No importa de dónde proceda la opinión sobre mi trabajo en el centro educativo, la considero importante para la mejora.

B8: Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo.

C8: Creo que trabajar colaborando con otros/as maestros/as me hace aprender cosas nuevas.

F10: La falta de tiempo impide que podamos coordinar el trabajo docente en el centro educativo.

Igualmente, se evidencian ítems que han mostrado un nivel bajo de homogeneidad, de acuerdo al Modelo Clásico del Test, y éstos son los siguientes:

B8: Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo.

B10: Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar a mi forma o estilo para poder trabajar con ellos.

Es preciso señalar que en la formulación de estos dos ítems, ambos se han formulado en la actitud contraria a la que se pretende detectar. El efecto puede ser debido a la aquiescencia, es decir, cuando las personas siguen contestando todas las preguntas del cuestionario por la inercia, tendiendo a puntuar alto todas las respuestas, sin comprender el sentido de la expresión.

Las recomendaciones sobre los ítems que deben excluirse o modificarse deben seguirse para aumentar los estadísticos de confiabilidad, validez y ajuste al modelo de las pruebas; sin embargo, entendemos que la decisión de dejar un ítem en la prueba depende de su objetivo e importancia para el constructo de Colegialidad Docente.

En nuestro caso, de acuerdo con las condiciones de aplicación, que garantizan una muestra representativa para el estudio final, consideramos necesario volver a aplicar todo el instrumento completo, sin eliminar los ítems que han mostrado el comportamiento anómalo en el estudio piloto. De esta manera, es posible contrastar los resultados en un grupo grande, pudiendo comparar los resultados estadísticos en diferentes grupos y poder reunir así otras evidencias de validez.





**Estudio Final**

**Capítulo 7**



## **CAPÍTULO VII. Estudio Final**

### **7.1 Objetivos**

A partir del trabajo de diseño y validación del instrumento para evaluar la Colegialidad Docente, desarrollado hasta este punto, nos planteamos el cuestionario final, resultado del proceso de validación seguido hasta ahora. Se trata de un cuestionario que comprende dos partes: la primera, se centra en las variables demográficas, útiles para caracterizar la muestra y para reunir otras evidencias de validación (mediante confirmación de hipótesis previas que se formulan desde la investigación teórica); y la segunda, presenta la escala de Colegialidad Docente, propiamente.

### **7.2 Metodología**

La metodología del estudio final se basará en dos enfoques: el primer enfoque se centrará en el análisis del instrumento mediante el ajuste a los criterios de calidad de los instrumentos según el Modelo de la Teoría Clásica del Test (TCT) y otro acercamiento se realizará mediante valoración de ajuste al Modelo Rasch (Teoría de Respuesta al Ítem, TRI). Los análisis tienen por objetivo evidenciar muestras de validez del instrumento.

La metodología de análisis TCT se centra en la descripción de resultados obtenidos, contraste de puntuaciones entre grupos de habilidad (puntuación total de la escala), contraste entre diferentes grupos por variables y análisis factorial para demostrar la dimensionalidad del instrumento.

La fase de validación según Modelo TRI de un parámetro (Modelo Rasch) se centrará en recogida de evidencias de ajuste al dicho modelo. La metodología Rasch se describe detalladamente en la fase piloto; en la presente fase el procedimiento metodológico se seguirán los mismos pasos, por lo que no será necesario duplicar la información. Por último, conviene destacar que esta escala politómica se aborda desde los principios de unidimensionalidad (variable latente – colegialidad docente), independencia local y el principio de invarianza.

### 7.2.1 Descripción de la muestra

El universo lo constituye el conjunto de docentes y directivos de los dos distritos estudiados en las respectivas Regionales Educativas, un total de 808 docentes de centros tanto de los sectores públicos, como privado, cuya distribución se puede observar en la siguiente Tabla.

Tabla 31: Distribución de Universo y Muestra de Directivos /Regional/ Distrito

Regional/Distrito	Muestra	Porcentaje Distrital
06 La Vega. Distrito 06-05	368	45,5
Santo Domingo 10-03	440	54,5
Total	808	100

Fuente: Departamento de Estadística del MINERD, 2014

Las proporciones entre el Universo y la Muestra del grupo de docentes se pueden observar en la Tabla 32.

Tabla 32: Universo y Muestra de Docentes/Regional/Distrito

N	Reg- Dist	Área de Actividades	Docentes	Orientador	Directores	Total	%
1	06-05 La Vega	Sector Público	212	10	23	245	67,1
		Sector Privado	70	7	11	88	24,1
		Sector Semi-privado	27	1	4	32	8,8
	Totales		309	18	38	365	45,8
2	10-03 Santo Domingo	Sector Público	262	14	34	310	71,8
		Sector Privado	95	5	19	119	27,5
		Sector Semi-privado	2	0	1	3	0,7
	Totales		359	19	54	432	54,2
Totales generales			668	37	92	797*	100
Porcentajes			83,8	4,6	11,6	100	

\*Variación sobre la muestra total de 808 a 797 debido a opción "OTROS"

Fuente. Estadística MINERD 2015

En la Tabla 33, podemos observar el resumen de casos para todos los docentes, diferenciados dos grupos: uno por distrito.

Tabla 33: Resumen de Docentes por Distritos por Sectores

Cuadro resumen de los centros de los dos distritos a intervenir	N docentes
Sector Público distrito 10-03 Santo Domingo	310
Sector Privado distrito 10-03 Santo Domingo	122
Total de docentes distrito 10-03 Santo Domingo	432 = 54,2%
Sector Público distrito 06-05 La Vega- Este	245
Sector Privado distrito 06-05 La Vega-Este	120
Total de docentes distrito 06-05 La Vega- Este	365 = 45,7%
Total de docentes públicos de los dos distritos	555= 69,6%
Total de docentes privados de los dos distritos	242= 30,3%
Total de docentes de los dos distritos educativos	797*

\*variación sobre la muestra total de 808 a 797 debido a opción función "OTROS"

El procedimiento de selección de muestra se basó en los criterios según estratos, por sector, modalidad, localidad y tanda; y se pueden observar en los resultados por tipo de centro en la Tabla 14.

Tabla 34: Distribución de la Muestra de la Muestra Final por Distrito

¿Qué porcentaje de error quiere aceptar? 5% es lo más común	<input type="text" value="5"/> %
¿Qué nivel de confianza desea? Las elecciones comunes son 90%, 95%, o 99%	<input type="text" value="95"/> %
¿Cuál es el tamaño de la población? Si no lo sabe use 20.000	<input type="text" value="20000"/>
¿Cuál es la distribución de las respuestas? La elección más conservadora es 50%	<input type="text" value="50"/> %
La muestra recomendada es de	377

Desde la Tabla 34 podemos observar que, según los cálculos de una muestra adecuada, sería suficiente con 377 sujetos, aun asumiendo la heterogeneidad (en el peor de los casos) del 50% y el error del 5%. En nuestro caso, serán más que doble.

Tabla 35: Distrito Educativo 06-05. Relación de Centros Para Definición de Muestra Estudio con Docentes Secundaria<sup>5</sup>

Centros	Modalidad General		Modalidad Técnico Profesional	
	Rural	Urbano	Rural	Urbano
Público				
Matutino	9, 16=25 (24)	42, 41, 10=93 (76)	15 (15)	0
Vespertino	16, 12, 13, 14=55 (49)	8 (8)	0	0
Nocturno	7, 9, 13=29 (28)	15 (15)	0	0
Extendida	12, 23, 13, 15, 11, 13=87 (72)	0	36, 27=63 (55)	0
Privado				
Matutino	0	8, 16, 14, 9, 15=62 (54)	0	13, 31, 15, 16=75 (63)
Matutino/ Vespertino	0	0	0	16 (16)
Extendida	0	0	20 (20)	0

5 Los centros que aparecen como General/Técnico Profesional se han incluido en la modalidad Técnico Profesional

Tabla 36: Distrito Educativo 10-03: Relación de Centros Para Definición de Muestra Estudio con Docentes Secundaria

Centros	Modalidad General		Modalidad Técnico Profesional	
	Rural	Urbano	Rural	Urbano
Público				
Matutino	0	14, 11, 34, 17=76 (64)	0	0
Vespertino	0	38 (35)	0	0
Matutino/Vespertino	0	19, 23=42 (38)	0	0
Nocturno	0	17, 12, 11, 13, 16, 13, 20, 8=110 (86)	0	0
Extendida	0	48 (43)	31, 12=43 (39)	12, 34, 23, 22=91 (74)
Privado				
Matutino	0	7,7,6,5,7,9,5,6=52 (46)	0	14, 6, 8, 12=40 (37)
Vespertino	0	8, 8=16 (16)	0	0
Matutino/ Vespertino	0	6, 8=14 (14)	0	16 (16)

Nota: Características de la estimación muestral realizada, indicando los resultantes en color rojo.

Con este sistema de estimación se han calculado los tamaños muestrales para los grupos establecidos en función de cada estrato: modalidad, localidad y turno. Con lo que se consigue un nivel de generalización muy elevado en todos ellos. Asimismo, para prever la mortalidad experimental, se recomienda que se incremente el N general de cada grupo en un 3%. Por ejemplo, para Distrito 06-05, Público, Rural, Extendida, que se estima en un N de 72, que se aplique a  $72 \times 1,03 = 74,16 = 74$

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 recoge la muestra de manera repartida entre los grupos; en ese caso, la selección se realiza de manera totalmente aleatoria.

Por lo tanto, de manera sintética la muestra de centros seleccionada y el número consecuente de docentes estudiados se presenta a continuación en la Tabla 37.

Tabla 37: Distribución Centros

	06-05 La Vega	10-03 Santo Domingo	Total
Centros Educativos	28	36	64
Públicos	19	21	40
Privados	9	15	24
Docentes	430	518	948
Públicos	289	396	685
Privados	141	122	263

En primer orden, la muestra de centros seleccionada para la aplicación de los cuestionarios es de 28 (Distrito 06-05), y 36 (Distrito 10-03), se calculó con un nivel de confianza de 95%, una distribución de respuesta de 50%; y un porcentaje de error de un 5%; donde de 73 centros en total (N), se seleccionaron 62 (n) más el 3% (2 centros), equivalente a 64 centros

$$n = 62 \text{ ---} \rightarrow n * 1.03 \text{ --} \rightarrow n = 64 \text{ centros}$$

La muestra de docentes seleccionada es de 430 (Distrito 06-05), y 518 (Distrito 10-03), se calculó por cada estrato o clasificación de los centros. El nivel de confianza de 95%, una distribución de respuesta de 50%; y un porcentaje de error de un 5%.

Donde de un total de 1016 docentes (en todos los estratos), se seleccionaron 948 docentes, haciendo la muestra representativa en cada estrato.

$$n = 920 \text{ ---} \rightarrow n * 1.03 \text{ --} \rightarrow n = 948 \text{ docentes}$$



### 7.2.2 Instrumento

El instrumento final para evaluar el nivel de Colegialidad Docente ha sido elaborado en colaboración con el grupo de Medición y Evaluación (MIDE) GEM-Educo por Bakieva, Jornet y González-Such (2016) de la Universidad de Valencia, España. La versión completa del cuestionario se puede observar en el Anexo 1. El instrumento 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; Jornet, 2014; Jornet, González-Such y Perales, 2014). Dentro de este modelo nos centramos en el factor de la colegialidad docente (Bakieva, 2011; Jornet, Carmona y Bakieva, 2012; Bakieva, Carmona y Jornet, 2012; Bakieva, Jornet y Leyva, 2014; Bakieva, Jornet y Lousado, 2015).

En esta fase del estudio se trata de un cuestionario en dos partes: la primera trata sobre las variables descriptivas, seguida por la escala de colegialidad docente. La escala es de tipo Likert con 4 opciones de respuesta (1 “Nada”, 2 “A veces”, 3 “Casi siempre”, 4 “Siempre”). La totalidad de ítems son 59, y éstos fueron aplicados en la fase piloto (Cuadro 47), distribuidos en las mismas seis dimensiones, que vemos a continuación:

- Valores Éticos y Profesionales Compartidos (9 ítems);
- Cohesión y Confianza en el Grupo, Actitudes de Alianza, Compañerismo (10 ítems);
- Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de Mejora Profesional Continua (9 ítems);
- Toma de Decisiones Colegiadas Sobre la Tarea Docente (6 ítems);
- Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente (8 ítems);
- Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo (17 ítems).

Los ítems se mencionan en el Cuadro 47, en el apartado de descripción de la metodología de investigación; el cuestionario completo se puede ver en el Anexo 1.

### **7.2.3 Procedimiento**

Para la aplicación de los instrumentos en los dos distritos educativos correspondientes a la Regional de Educación 06 de La Vega y a la Regional de Educación 10 de Santo Domingo, se les enviaron sendas comunicaciones tanto al Director/a de la Regional, como al director/a del distrito de cada una, las mismas aparecen en el Anexo 2 del presente trabajo; con la finalidad de pedir permiso para acceder a las infraestructuras de los centros que salieron seleccionados al azar para en ellos aplicar el instrumento.

Los directores y directoras contestaron gentilmente que sí podíamos aplicar los mismos y que nos facilitarían personal técnico para que el equipo que aplicaría pudiera ubicarse correctamente en las direcciones de los centros.

En el análisis de datos se utilizaron programas SPSS22 y Winsteps18.

## **7.3 Resultados**

### **7.3.1 Variables Demográficas**

La composición de la muestra del estudio final se ha basado en los mismos criterios y proporciones de diferentes variables sociológicas que el grupo piloto y ambos se ajustan a la distribución del Universo de profesores de los Distritos 10-03 y 06-05 de las Regionales Educativas 06 y 10 del Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Concretamente, el grupo fue compuesto por 808 docentes de escuelas secundarias, de ellos un 45,5% son de la Regional 06 (Distrito 05) y 54,5% de la Regional 10 (Distrito 03). La lista de los centros y distribución de los profesores se pueden observar en la Tabla 38.

Tabla 38: Centros Correspondientes a Cada Distrito y Cantidad de Profesores

Distrito 06-05 La Vega							
	Centro	Sector	Zona	Tanda/ Jornada	Modalidad	Matrícula	Docentes
1	Monseñor Francisco Panal Ramírez	Púb.	Rural	M	G	159	9
2	Reverendo Andrés Amenguar, Fe y Alegría	Púb.	Rural	M	G	201	16
3	El Ranchito	Púb.	Rural	V	G	253	16
4	José Horacio Rodríguez	Púb.	Rural	V	G	362	12
5	Monseñor Francisco Panal Ramírez	Púb.	Rural	V	G	244	13
6	Reverendo Andrés Amenguar, Fe y Alegría	Púb.	Rural	V	G	223	14
7	Juana Fernández	Púb.	Rural	N	G	156	7
8	Ramona Valerio	Púb.	Rural	N	G	316	9
9	Ana Silvia Jiménez (M V)	Púb.	Rural	J.E.	G	383	12
10	Cruce de Barranca	Púb.	Rural	J.E.	G	541	23
11	Juan Rodríguez	Púb.	Rural	J.E.	G	297	13
12	Nuestra Señora de Las Mercedes	Púb.	Rural	J.E.	G	356	15
13	San Luis Gonzaga	Púb.	Rural	J.E.	G	266	11
14	Rincón Media	Púb.	Rural	J.E.	G	273	13
15	Don Pepe Álvarez	Púb.	Urb.	M	G	1136	42
16	Don Pepe Álvarez	Púb.	Urb.	M	G	952	41
17	Federico García Godoy, rancho Viejo	Púb.	Urb.	M	G	171	10
18	Federico García Godoy, rancho Viejo.	Púb.	Urb.	V	G	145	8
19	Joaquín Arismendy Robiu Moya	Púb.	Urb.	N	G	347	15
20	IATESA	Púb.	Rural	J.E.	T-P	520	36
21	Arzobispo Juan Ant. Flores Santana	Púb.	Rural	M	G/ T-P	245	15
22	Manuel Acevedo Serrano, Fe y Alegría	Púb.	Rural	J.E.	G/ T-P	815	27
23	Adventista Charles Multon	Priv.	Urb.	M	G	55	8
24	Agustiniano	Priv.	Urb.	M	G	197	16
25	Inmaculada	Priv.	Urb.	M	G	259	14
26	Nubeluz	Priv.	Urb.	M	G	58	9
27	Vega Nueva	Priv.	Urb.	M	G	137	15
28	Instituto Agronómico y Técnico Salesiano	Priv.	Rural	J.E.	T-P	520	20
29	Cardenal Sancha	Priv.	Urb.	M	G/ T-P	187	13
30	Colegio Eugenio María de Hostos	Priv.	Urb.	M	G/ T-P	712	31
31	Experimental UNPHU	Priv.	Urb.	M	G/ T-P	316	15
32	Santo Thomas de Aquino	Priv.	Urb.	M	G/ T-P	153	16
33	Sto. Tomas De Aquino	Priv.	Urb.	M/V	G/ T-P	547	16

Distrito 10-03 Santo Domingo							
	Centro	Sector	Zona	Tanda	Modalidad	Matrícula	Docentes
1	Pedro Mir	Púb.	Urb.	M	G	306	14
2	Pedro Mir	Púb.	Urb.	M	G	297	11
3	Ramón Emilio Jiménez	Púb.	Urb.	M	G	559	34
4	San Vicente De Paul	Púb.	Urb.	M	G	511	17
5	Ramón Emilio Jiménez	Púb.	Urb.	V	G	1205	38
6	Calixta Estela Reyes Paulino	Púb.	Urb.	M/V	G	1376	19
7	Mario Amador Álvarez	Púb.	Urb.	M/V	G	838	23
8	Colombina Canario	Púb.	Urb.	N	G	425	17
9	Domingo Moreno Jiménez	Púb.	Urb.	N	G	420	12
10	José Joaquín Pérez	Púb.	Urb.	N	G	515	11
11	José María Travieso Soto	Púb.	Urb.	N	G	255	13
12	Oswaldo Bazil Leyba	Púb.	Urb.	N	G	606	16
13	Puerto Rico	Púb.	Urb.	N	G	533	13
14	Ramón Emilio Jiménez	Púb.	Urb.	N	G	1559	20
15	Tomas Almonte Polanco	Púb.	Urb.	N	G	302	8
16	Fabio Amable Mota	Púb.	Urb.	J.E.	G	821	48
17	Fabio Amable Mota	Púb.	Urb.	J.E.	T-P	195	12
18	Inst Polit Fabio A Mota	Púb.	Urb.	J.E.	T-P	619	34
19	Eugenio De Jesús Marcano Fondeur	Púb.	Rural	J.E.	G/ T-P	490	31
20	Madre Laura	Púb.	Rural	J.E.	G/ T-P	320	12
21	Colombina Canario	Púb.	Urb.	J.E.	G/ T-P	740	23
22	Virgen De La Altagracia	Púb.	Urb.	J.E.	G/ T-P	698	22
23	Colegio Parroquial Santa Cecilia	Priv.	Urb.	M	G	60	7
24	Manuel Ubaldo Gómez	Priv.	Urb.	M	G	151	7
25	El Quijote	Priv.	Urb.	M	G	94	6
26	Centro de Estudios La Fe	Priv.	Urb.	M	G	85	5
27	Luz En El Camino	Priv.	Urb.	M	G	101	7
28	Antonio Espinal	Priv.	Urb.	M	G	65	9
29	Colegio CEFEDU	Priv.	Urb.	M	G	45	5
30	C. Cristiano Josbet –Ant. Vuelo Mariposas	Priv.	Urb.	M	G	23	6
31	Amapola	Priv.	Urb.	V	G	105	8
32	Colegio Celina	Priv.	Urb.	V	G	171	8
33	San Santiago	Priv.	Urb.	M/V	G	104	6
34	Majac Montessori (Antiguo Mi Corralito)	Priv.	Urb.	M/V	G	51	8
35	Siglo XXI	Priv.	Urb.	M	G/ T-P	228	14
36	Víctor Manuel	Priv.	Urb.	M	G/ T-P	125	6
37	Centro Educativo Mayajé	Priv.	Urb.	M	G/ T-P	252	8
38	Estudios Generales Y Servicios, CEGES	Priv.	Urb.	M	G/ T-P	135	12
39	Maranatha De Doña Gladys	Priv.	Urb.	M/V	G/ T-P	397	16

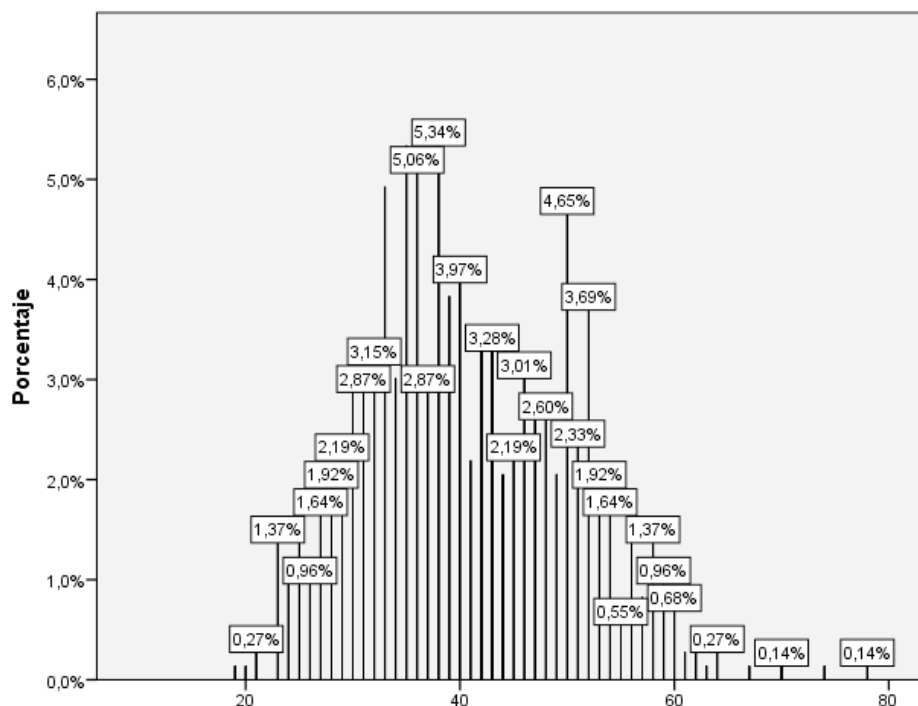
Nota: Algunos centros, a pesar de llevar el mismo nombre, actúan como centros diferentes. La situación se debe a que en horarios diferentes el colectivo docente formado dista completamente. El mismo centro en horario matutino es totalmente diferente del centro con mismo nombre en horario nocturno o vespertino. De ahí la diferenciación como centros diferentes.

Modalidad: G- General, T-P – Técnico-Profesional. Tanda/Jornada: M – Matutina, V– Vespertina, N - Nocturna, J.E. – Jornada Eextendida.

En cuanto a la titularidad o sector al que pertenece el centro, 69,2 % de los y las profesores declaran estar trabajando en un centro público y el 25,7 % en uno privado, el resto, un 4,3 % trabaja en un centro semiprivado y 0,7% del grupo no han respondido la pregunta. Los profesores asisten a su trabajo en tanda extendida en un 29,3 % de casos, en un 44,3 % de casos solo trabajan por la mañana y en 11,9 % sólo por la tarde, así como un 12,7 % trabaja en tanda nocturna; un 1,7 % no han respondido. En la zona urbana trabajan un 71,2 % de los docentes y un 27,7 % trabaja en la zona rural, 1,1 % no ha respondido la pregunta.

Del grupo de 808 docentes, un 36 % son hombres, un 63,7 % son mujeres y el 0,2% no han respondido la pregunta. La distribución de las edades podemos ver en el Gráfico 38.

Gráfico 39: Edad de los Profesores



En cuanto al nivel de formación máxima de los profesores, la mayor parte de ellos se quedan a nivel de licenciatura, un 15,5% tienen un nivel superior (doctorado, maestría) y un 10,8% inferior a la licenciatura, tal y como podemos observar en la Tabla 39.

Tabla 39: Nivel Máximo de Estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Doctorado	2	,2	,2	,2
	Maestría	124	15,3	15,4	15,6
	Post-Grado	61	7,5	7,6	23,2
	Licenciatura	532	65,8	66,0	89,2
	Profesorado	32	4,0	4,0	93,2
	Maestro normal	18	2,2	2,2	95,4
	Bachiller	19	2,4	2,4	97,8
	Otro	18	2,2	2,2	100,0
	Total	806	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,2		
Total		808	100,0		

En cuanto a la distribución de diferentes especialistas, podemos observar la distribución del grupo de estudio en la Tabla 40.

Tabla 40: Función Realizada por Docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Docente del 1er ciclo	436	54,0	54,1	54,1
	Docente del 2do ciclo	237	29,3	29,4	83,5
	Director (a)	43	5,3	5,3	88,8
	Subdirector (a)	12	1,5	1,5	90,3
	Coordinador (a) académico (a)	38	4,7	4,7	95,0
	Orientador (a)	37	4,6	4,6	99,6
	Otra	3	,4	,4	100,0
	Total	806	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,2		
Total		808	100,0		

En cuanto al nivel de ingresos promedios mensuales, podemos ver la distribución en la Tabla 41.

Tabla 41: Ingresos Promedio Mensuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Menor de 11,000	102	12,6	12,7	12,7
	De 11,000 a 20,000	204	25,2	25,4	38,2
	De 21,000 a 30,000	86	10,6	10,7	48,9
	De 31,000 a 40,000	224	27,7	27,9	76,8
	De 41,000 a 50,000	138	17,1	17,2	94,0
	De 51,000 a 60,000	40	5,0	5,0	99,0
	Superior a 60,000	8	1,0	1,0	100,0
	Total	802	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	6	,7		
Total		808	100,0		

Podemos ver en la Tabla 42 la distribución por años de servicio.

Tabla 42: Años en Servicio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Menos de 1 año	75	9,3	9,4	9,4
	De 1 a 5 años	205	25,4	25,7	35,0
	De 6 a 10 años	199	24,6	24,9	59,9
	De 11 a 20 años	194	24,0	24,3	84,2
	De 21 a 30 años	103	12,7	12,9	97,1
	De 31 a 40 años	21	2,6	2,6	99,7
	Más de 40 años	2	,2	,3	100,0
	Total	799	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	9	1,1		
	Total	808	100,0		

Todas estas variables demográficas que describen el grupo nos servirán para realizar contrastes entre diferentes categorías de las variables de contexto. El procedimiento nos ayudará a confirmar o descartar las relaciones entre diferentes variables estudiadas, y de esta manera obtener las evidencias de validación del instrumento, a la vez que explorar o confirmar las hipótesis teóricas de partida.

### 7.3.2 Análisis Descriptivos Previos

Previo a la presentación de los resultados de los análisis debemos describir el instrumento mediante los estadísticos de frecuencia, de tendencia central y dispersión. Para una descripción más cómoda, presentaremos los resultados agrupados por sub-escalas correspondientes y finalmente estadísticos de la escala total. En principio se presentan los descriptivos para cada ítem, las medias de tendencia central y de dispersión. A continuación, se diferencian tres grupos de actitud en función del cuartil de puntuación total de la escala. Adelantamos que para determinar si las puntuaciones de estos grupos se diferencian de manera significativa, estadísticamente se realiza el contraste de grupos no paramétrico, debido a las características de la distribución de la muestra. Para realizar el contraste de ajuste



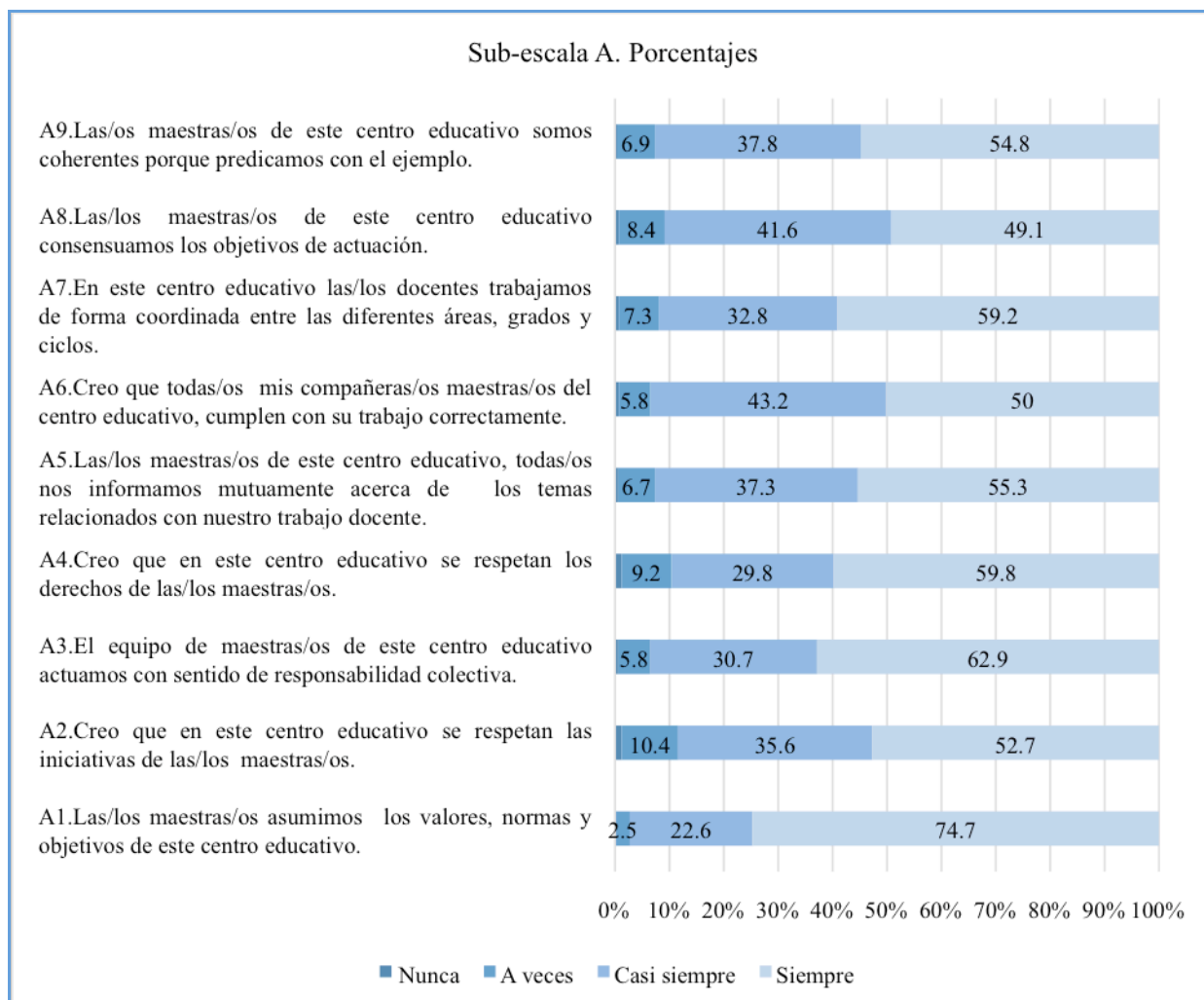
de la variable puntuación total y puntuaciones por sub-escala a la distribución normal se realizó el contraste de Kolmogorov-Smirnov.

La puntuación total de la escala varía de la mínima puntuación de 99 hasta la máxima puntuación de 236 puntos, el percentil 25 se queda en 190 puntos y el percentil 75 se queda en 220. 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 los siguientes:

- Grupo 1: grupo de Puntuaciones bajas (del menor hasta percentil 25): 25% del grupo;
- Grupo 2: grupo de Puntuaciones medias (entre percentiles 26 y 74): 51,5% del grupo;
- Grupo 3: grupo de Puntuaciones altas (percentil 75 hasta mayor), 23,4% del grupo.

**7.3.2.1 Sub-escala A**

Gráfico 40: Frecuencias de Ítems Para Sub-escala A



El análisis descriptivo de los ítems que forman parte de la sub-escala A, muestra una valoración muy positiva.

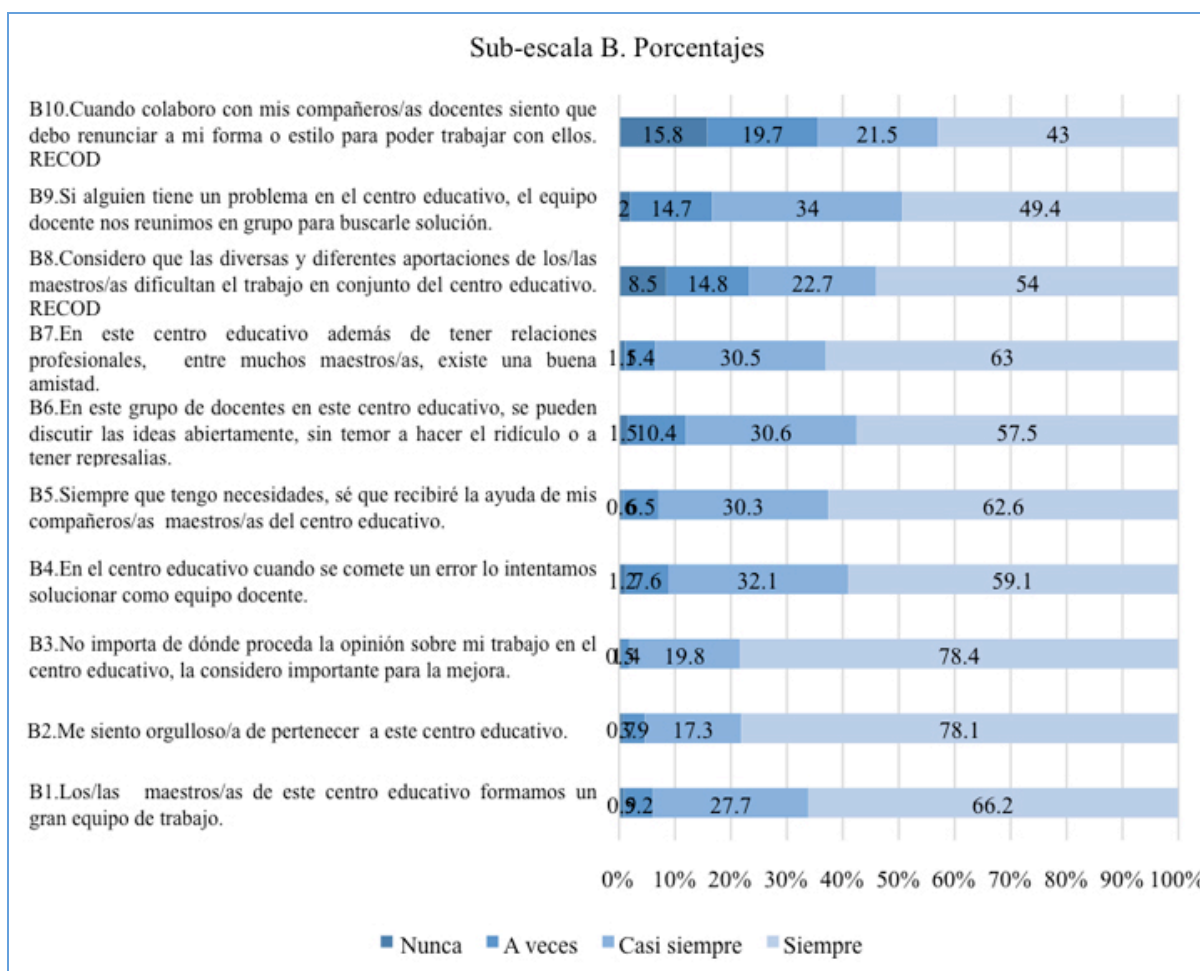
Tabla 43: Diferencias en las Puntuaciones Para Cada Ítem. Sub-dimensión A

		N	Media	Desv. Típ.	Error Típ. de la Media
A1	Grupo 1	201	3,44	,046	,654
	Grupo 2	416	3,74	,024	,481
	Grupo 3	189	3,96	,014	,189
A2	Grupo 1	201	2,80	,053	,750
	Grupo 2	416	3,49	,031	,636
	Grupo 3	189	3,84	,028	,385
A3	Grupo 1	201	3,14	,053	,755
	Grupo 2	415	3,60	,028	,568
	Grupo 3	189	3,92	,020	,279
A4	Grupo 1	201	2,79	,054	,772
	Grupo 2	416	3,61	,028	,570
	Grupo 3	189	3,93	,021	,282
A5	Grupo 1	201	3,10	,053	,755
	Grupo 2	416	3,51	,028	,581
	Grupo 3	189	3,79	,032	,443
A6	Grupo 1	201	3,06	,056	,798
	Grupo 2	416	3,46	,028	,579
	Grupo 3	189	3,71	,034	,465
A7	Grupo 1	201	3,00	,053	,758
	Grupo 2	416	3,58	,028	,580
	Grupo 3	189	3,88	,023	,322
A8	Grupo 1	201	2,86	,053	,744
	Grupo 2	416	3,44	,029	,586
	Grupo 3	189	3,84	,027	,366
A9	Grupo 1	201	3,00	,052	,735
	Grupo 2	416	3,55	,027	,544
	Grupo 3	189	3,79	,030	,419

En la Tabla 43 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de habilidad (Grupo 1 – habilidad nivel bajo, Grupo 2 – habilidad nivel medio, Grupo 3 – habilidad nivel 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.

7.3.2.2 Sub-escala B

Gráfico 41: Frecuencias de Ítems Para Sub-escala B



En cuanto a la sub-escala B, está compuesta por 9 elementos, y de ellos 2 fueron formulados en el sentido contrario (“Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar mi forma de trabajar...” y “Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo...”), lo que claramente se ve en el gráfico de distribución de porcentajes (Gráfico 41).

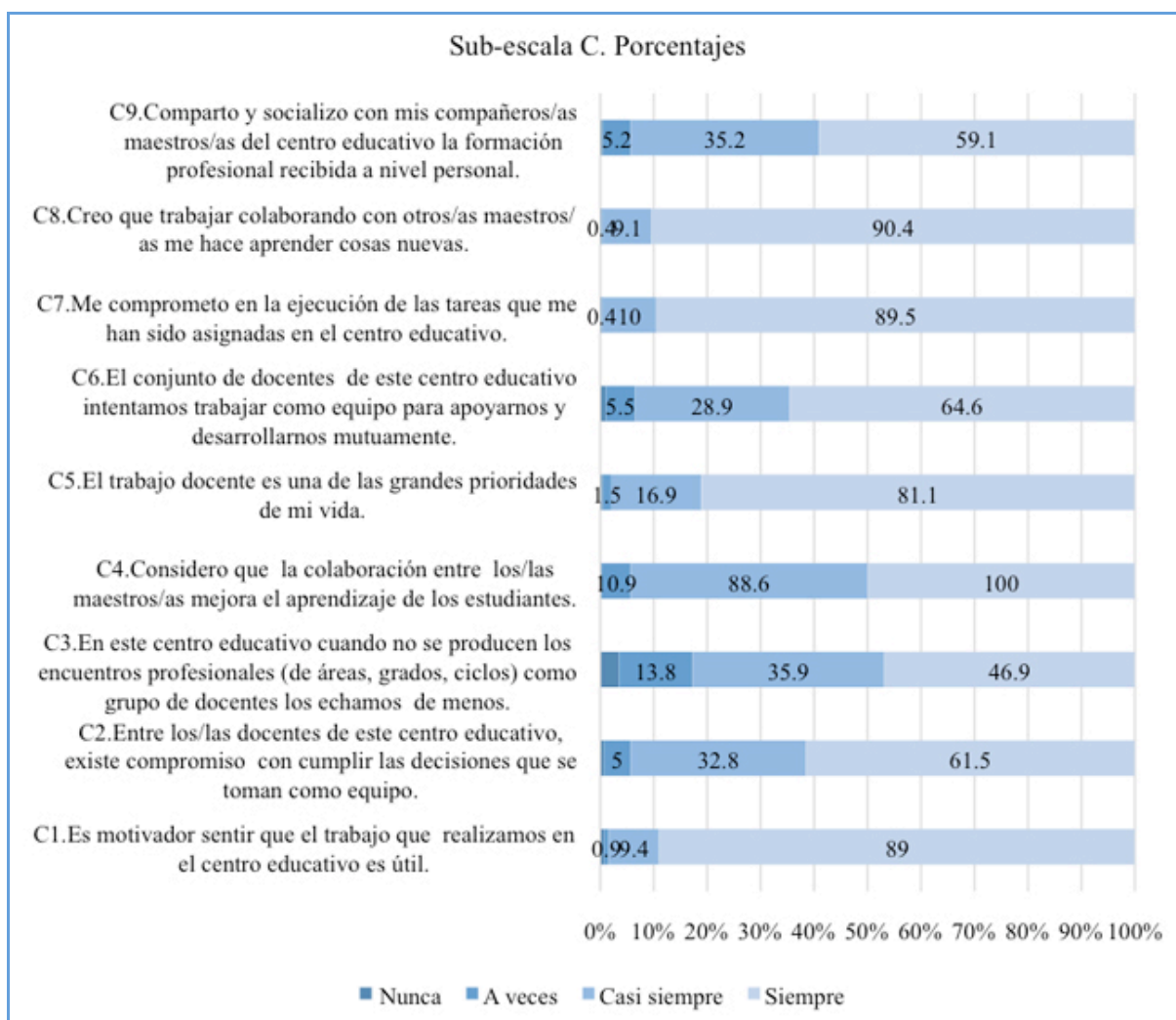
Tabla 44: Diferencias en las Puntuaciones Para Cada Ítem. Sub-dimensión B

		N	Media	Desv. Típ.	Error Típ. de la Media
B1	Grupo 1	199	3,06	,057	,808
	Grupo 2	416	3,69	,024	,484
	Grupo 3	189	3,94	,017	,235
B2	Grupo 1	198	3,24	,055	,780
	Grupo 2	415	3,84	,020	,410
	Grupo 3	189	3,99	,007	,103
B3	Grupo 1	199	3,62	,045	,640
	Grupo 2	416	3,75	,023	,460
	Grupo 3	189	3,93	,020	,274
B4	Grupo 1	199	2,85	,056	,787
	Grupo 2	416	3,60	,027	,551
	Grupo 3	189	3,93	,019	,263
B5	Grupo 1	198	3,08	,056	,793
	Grupo 2	416	3,60	,027	,546
	Grupo 3	189	3,93	,018	,254
B6	Grupo 1	199	2,73	,057	,801
	Grupo 2	416	3,57	,029	,593
	Grupo 3	189	3,89	,024	,325
B7	Grupo 1	199	3,00	,055	,772
	Grupo 2	415	3,67	,026	,523
	Grupo 3	189	3,88	,024	,328
B8	Grupo 1	198	3,0404	,06438	,90592
	Grupo 2	415	3,1928	,04936	1,00551
	Grupo 3	189	3,4762	,07218	,99237
B9	Grupo 1	200	2,69	,062	,875
	Grupo 2	415	3,39	,033	,682
	Grupo 3	189	3,78	,033	,454
B10	Grupo 1	199	2,6734	,07468	1,05354
	Grupo 2	415	2,9373	,05364	1,09276
	Grupo 3	189	3,1270	,08732	1,20051

En la Tabla 44 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de habilidad (Grupo 1 – habilidad nivel bajo, Grupo 2 – habilidad nivel medio, Grupo 3 – habilidad nivel 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.

7.3.2.3 Sub-escala C

Gráfico 42: Frecuencias de Ítems Para Sub-escala C



En cuanto a la sub-escala C, todas las valoraciones son muy altas, destacando únicamente el ítem “En este centro educativo cuando no se producen los encuentros profesionales (de áreas, grados, ciclos) como grupo de docentes los echamos de menos” con la valoración “Nunca” en un 2,31% de casos, seguramente debido a su formulación. La interpretación de los resultados se hará en el apartado correspondiente.

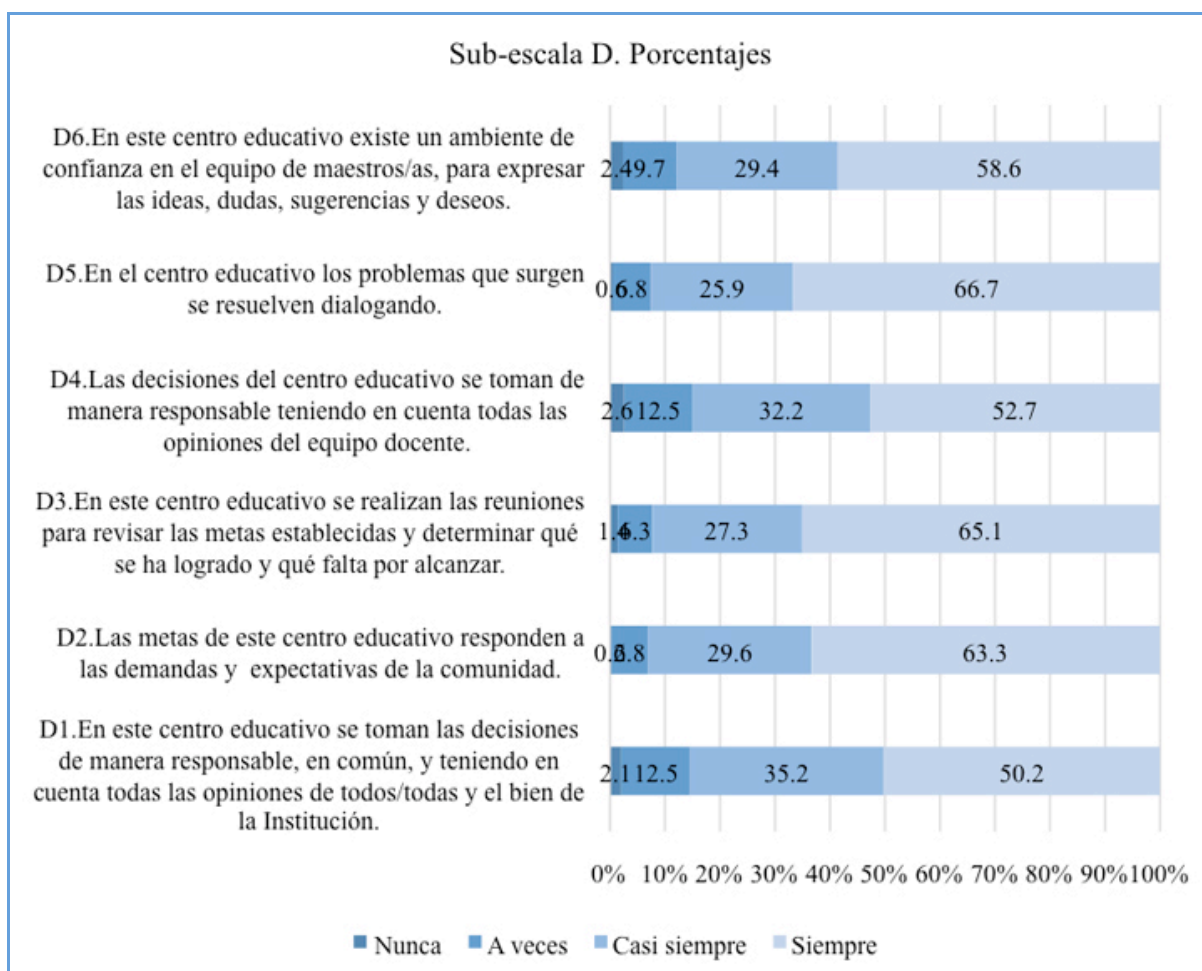
Tabla 45: Diferencias en las Puntuaciones Para Cada Ítem. Sub-dimensión C

		N	Media	Desv. Típ.	Error Típ. de la Media
C1	Grupo 1	201	3,66	,047	,661
	Grupo 2	416	3,92	,014	,286
	Grupo 3	189	3,98	,017	,230
C2	Grupo 1	201	3,08	,052	,733
	Grupo 2	415	3,61	,027	,540
	Grupo 3	189	3,92	,022	,298
C3	Grupo 1	201	2,80	,060	,849
	Grupo 2	416	3,29	,038	,780
	Grupo 3	189	3,68	,045	,623
C4	Grupo 1	201	3,77	,033	,466
	Grupo 2	416	3,89	,016	,317
	Grupo 3	189	3,98	,009	,125
C5	Grupo 1	199	3,66	,042	,596
	Grupo 2	415	3,79	,022	,446
	Grupo 3	189	3,90	,027	,365
C6	Grupo 1	201	2,98	,053	,748
	Grupo 2	416	3,69	,025	,509
	Grupo 3	189	3,95	,018	,247
C7	Grupo 1	201	3,70	,037	,522
	Grupo 2	416	3,94	,012	,238
	Grupo 3	189	3,98	,010	,144
C8	Grupo 1	201	3,82	,031	,437
	Grupo 2	416	3,90	,015	,311
	Grupo 3	189	3,97	,012	,161
C9	Grupo 1	201	3,24	,050	,711
	Grupo 2	416	3,53	,028	,580
	Grupo 3	189	3,82	,032	,437

En la Tabla 45 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de habilidad (Grupo 1 – habilidad nivel bajo, Grupo 2 – habilidad nivel medio, Grupo 3 – habilidad nivel 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.

7.3.2.4 Sub-escala D

Gráfico 43: Frecuencias de Ítems Para Sub-escala D



La escala D muestra unos altos niveles en todos los ítems. Únicamente podemos destacar una tendencia a valoración baja en dos ítems “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones...” y “En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común y teniendo en cuenta...” con la opción “A veces” y “Nunca”, que superan un 11% de respuestas.



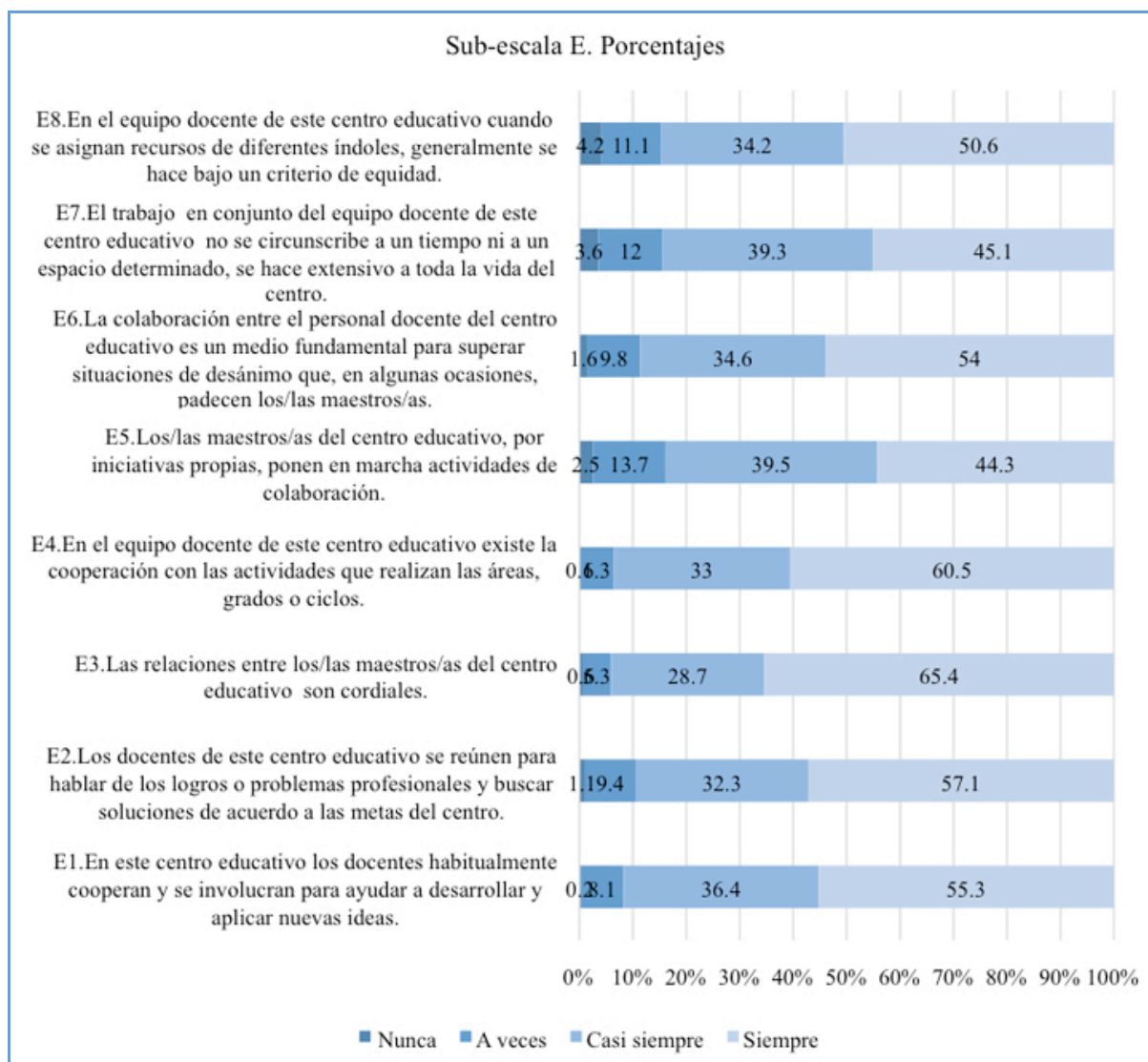
Tabla 46: Diferencias en las Puntuaciones Para Cada Ítem. Sub-dimensión D

		N	Media	Desv. Típ.	Error Típ. de la Media
D1	Grupo 1	202	2,53	,056	,793
	Grupo 2	416	3,47	,029	,584
	Grupo 3	189	3,89	,023	,315
D2	Grupo 1	202	3,03	,050	,715
	Grupo 2	416	3,66	,026	,526
	Grupo 3	189	3,89	,025	,341
D3	Grupo 1	202	3,01	,060	,852
	Grupo 2	416	3,64	,026	,532
	Grupo 3	189	3,96	,016	,216
D4	Grupo 1	202	2,50	,058	,830
	Grupo 2	416	3,51	,029	,585
	Grupo 3	189	3,91	,021	,287
D5	Grupo 1	199	2,97	,057	,807
	Grupo 2	416	3,71	,023	,468
	Grupo 3	189	3,95	,016	,224
D6	Grupo 1	202	2,63	,059	,837
	Grupo 2	416	3,62	,027	,552
	Grupo 3	189	3,92	,020	,271

En la Tabla 46 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de habilidad (Grupo 1 – habilidad nivel bajo, Grupo 2 – habilidad nivel medio, Grupo 3 – habilidad nivel 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.

7.3.2.5 Sub-escala E

Gráfico 44: Frecuencias de Ítems Para Sub-escala E



La sub-dimensión E presenta, de acuerdo con la tendencia de toda la escala general, unos valores muy positivos en cuanto a la CD. Solamente es de destacar la tendencia a superar un 10% de respuestas en “Nunca” y “A veces”, en el caso del ítem “El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe e un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la...”.

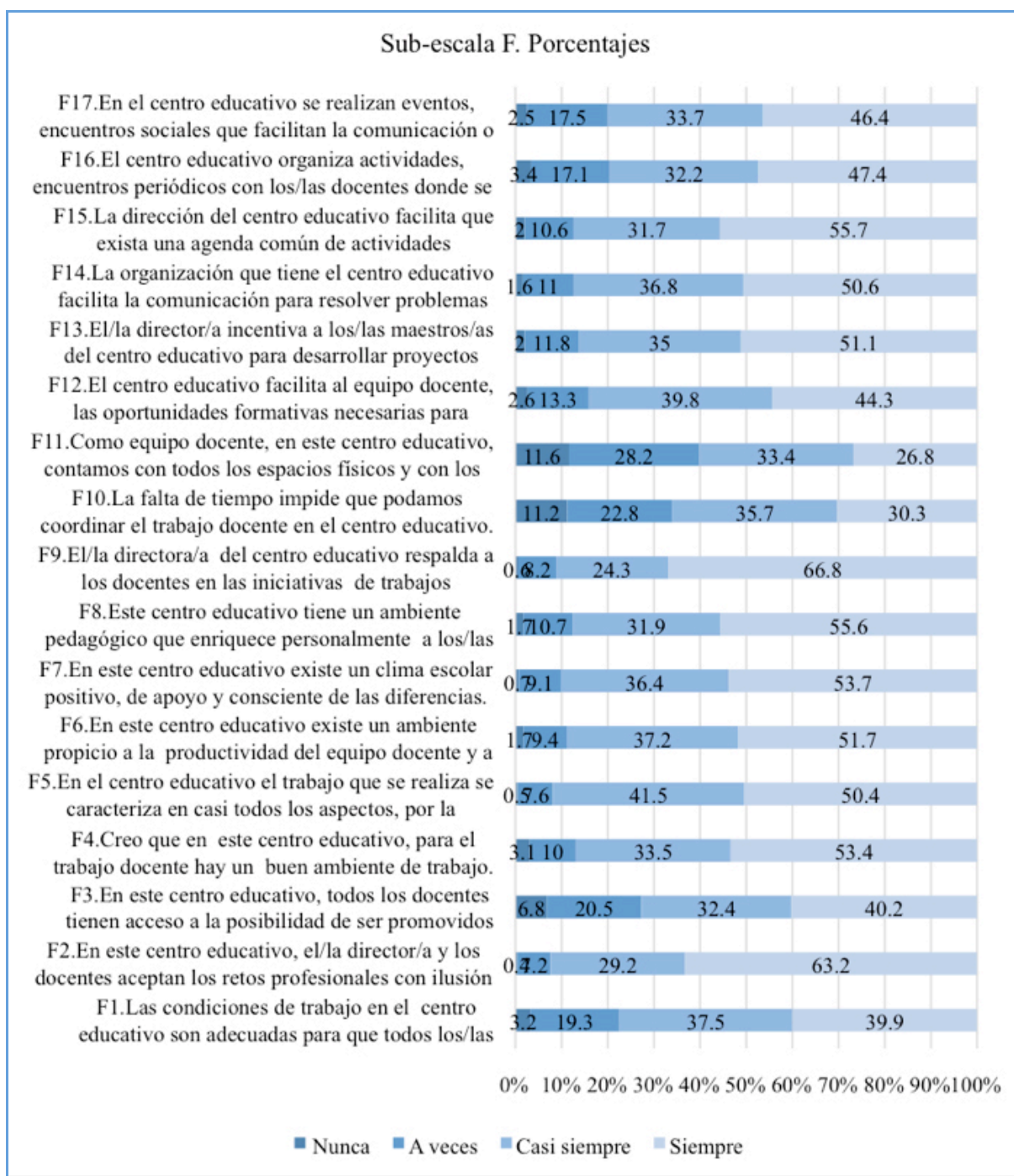
Tabla 47: Diferencias en las Puntuaciones Para Cada Ítem. Sub-dimensión E

		N	Media	Desv. Típ.	Error Típ. de la Media
E1	Grupo 1	202	2,93	,052	,739
	Grupo 2	416	3,53	,026	,532
	Grupo 3	189	3,91	,022	,305
E2	Grupo 1	202	2,81	,057	,807
	Grupo 2	416	3,56	,028	,565
	Grupo 3	189	3,92	,020	,279
E3	Grupo 1	201	3,05	,053	,750
	Grupo 2	416	3,69	,024	,499
	Grupo 3	189	3,94	,018	,244
E4	Grupo 1	201	3,01	,049	,696
	Grupo 2	416	3,61	,026	,522
	Grupo 3	189	3,95	,016	,224
E5	Grupo 1	201	2,72	,055	,784
	Grupo 2	415	3,30	,035	,721
	Grupo 3	189	3,74	,039	,530
E6	Grupo 1	201	2,89	,056	,792
	Grupo 2	416	3,46	,032	,650
	Grupo 3	189	3,84	,033	,457
E7	Grupo 1	200	2,75	,054	,768
	Grupo 2	416	3,28	,037	,758
	Grupo 3	189	3,74	,044	,611
E8	Grupo 1	200	2,59	,061	,858
	Grupo 2	416	3,40	,035	,711
	Grupo 3	189	3,88	,029	,401

En la Tabla 47 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de habilidad (Grupo 1 – habilidad nivel bajo, Grupo 2 – habilidad nivel medio, Grupo 3 – habilidad nivel 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.

7.3.2.6 Sub-escala F

Gráfico 45: Frecuencias de Ítems Para Sub-escala F



En cuanto a la sub-escala F, que reúne ítems de índole organizativa, podemos afirmar la tendencia general de la escala de contar con unas altas valoraciones en las categorías “Siempre” y “Casi siempre”. Solo es de destacar la valoración por parte de más de 10% del grupo en las categorías “Nunca” y “A veces” en los ítems “El centro educativo organiza actividades, encuentros periódicos con los/las docentes donde se intercambian ideas, se debaten temas, se dan charlas o seminarios en torno a temas profesionales”, “En el centro educativo se realizan eventos, encuentros sociales que facilitan la comunicación o el intercambio entre los docentes”, “En este centro educativo todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente” y el ítem “Las condiciones de trabajo en el centro educativo son adecuadas para que todos los/las docentes puedan colaborar sin obstáculos”.

Para ver las distribuciones con más detalle podemos recurrir al Anexo 6, el cual presenta las tablas de distribuciones estadísticas de las variables de la escala y las variables demográficas del cuestionario final.

Tabla 48: Diferencias en las Puntuaciones Para Cada Ítem. Sub-dimensión F

		N	Media	Desv. Típ.	Error Típ. de la Media
F1	Grupo 1	197	2,44	,056	,791
	Grupo 2	416	3,21	,036	,737
	Grupo 3	189	3,71	,039	,539
F2	Grupo 1	197	2,94	,051	,716
	Grupo 2	416	3,64	,026	,532
	Grupo 3	189	3,98	,009	,125
F3	Grupo 1	198	2,27	,062	,875
	Grupo 2	416	3,16	,039	,798
	Grupo 3	189	3,67	,051	,700
F4	Grupo 1	198	2,51	,055	,779
	Grupo 2	416	3,52	,029	,597
	Grupo 3	189	3,95	,017	,237
F5	Grupo 1	197	2,88	,047	,664
	Grupo 2	416	3,46	,028	,575
	Grupo 3	189	3,88	,023	,322

F6	Grupo 1	197	2,64	,052	,725
	Grupo 2	416	3,49	,028	,581
	Grupo 3	189	3,94	,018	,244
F7	Grupo 1	197	2,73	,050	,697
	Grupo 2	416	3,54	,026	,536
	Grupo 3	189	3,93	,021	,282
F8	Grupo 1	197	2,59	,055	,774
	Grupo 2	416	3,56	,027	,556
	Grupo 3	189	3,94	,017	,235
F9	Grupo 1	197	2,90	,056	,793
	Grupo 2	415	3,71	,025	,502
	Grupo 3	189	3,98	,010	,144
F10	Grupo 1	197	2,6802	,05777	,81081
	Grupo 2	416	2,7885	,04749	,96865
	Grupo 3	189	3,1640	,07938	1,09135
F11	Grupo 1	197	2,21	,063	,882
	Grupo 2	416	2,79	,045	,918
	Grupo 3	189	3,25	,066	,910
F12	Grupo 1	197	2,55	,055	,765
	Grupo 2	416	3,33	,033	,666
	Grupo 3	189	3,84	,029	,399
F13	Grupo 1	197	2,68	,059	,823
	Grupo 2	416	3,42	,031	,639
	Grupo 3	189	3,90	,023	,312
F14	Grupo 1	197	2,58	,052	,735
	Grupo 2	416	3,48	,028	,568
	Grupo 3	189	3,93	,020	,274
F15	Grupo 1	197	2,69	,059	,822
	Grupo 2	416	3,51	,030	,613
	Grupo 3	189	3,95	,016	,214
F16	Grupo 1	197	2,50	,061	,861
	Grupo 2	416	3,34	,036	,736
	Grupo 3	189	3,78	,034	,473
F17	Grupo 1	197	2,56	,059	,828
	Grupo 2	416	3,31	,036	,725
	Grupo 3	189	3,80	,035	,475

En la Tabla 48 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de habilidad (Grupo 1 – habilidad nivel bajo, Grupo 2 – habilidad nivel medio, Grupo 3 – habilidad nivel 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.

### 7.3.2.7 Escala Total Colegialidad Docente

El total de la escala Colegialidad Docente es una variable artificial calculada con el propósito de constatar la distribución de sus frecuencias y puntuaciones extremas. Uno de sus objetivos es comprobar su comportamiento y otro es dividir el grupo según las puntuaciones, para ver en qué medida puede discriminar el grupo por sus puntuaciones.

Tabla 49: Estadísticos Descriptivos Para Escala Total

	N	Media	Desv. típ.
A1	806	3,72	,517
A2	806	3,40	,723
A3	805	3,56	,633
A4	806	3,48	,713
A5	806	3,47	,649
A6	806	3,42	,660
A7	806	3,50	,665
A8	806	3,39	,683
A9	806	3,47	,641
B1	804	3,59	,631
B2	802	3,73	,567
B3	804	3,76	,490
B4	804	3,49	,691
B5	803	3,55	,644
B6	804	3,44	,739
B7	803	3,55	,650
B8	802	3,22	,989
B9	804	3,31	,792
B10	803	2,91	1,11
C1	806	3,87	,422
C2	805	3,55	,626
C3	806	3,26	,823
C4	806	3,88	,339
C5	803	3,79	,478
C6	806	3,57	,643
C7	806	3,89	,338
C8	806	3,90	,326
C9	806	3,53	,619
D1	807	3,33	,775
D2	807	3,56	,631
D3	807	3,56	,675
D4	807	3,35	,797

D5	804	3,59	,646
D6	807	3,44	,763
E1	807	3,47	,652
E2	807	3,45	,710
E3	806	3,59	,622
E4	806	3,54	,619
E5	805	3,26	,784
E6	806	3,41	,732
E7	805	3,26	,806
E8	805	3,31	,830
F1	802	3,14	,838
F2	802	3,55	,644
F3	803	3,06	,938
F4	803	3,37	,788
F5	802	3,42	,653
F6	802	3,39	,728
F7	802	3,43	,688
F8	802	3,41	,750
F9	801	3,57	,669
F10	802	2,85	,979
F11	802	2,75	,977
F12	802	3,26	,785
F13	802	3,35	,765
F14	802	3,36	,741
F15	802	3,41	,758
F16	802	3,24	,851
F17	802	3,24	,826
Total	808	3,44	,386
N válido (según lista)	786		



Tabla 50: 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 CD Recodificado	Grupo 1	202	169,6436	1,27836	18,16896
	Grupo 2	416	207,3966	,41198	8,40275
	Grupo 3	189	226,7566	,30032	4,12878
Sub-escala A	Grupo 1	201	27,1741	,30765	4,36171
	Grupo 2	416	31,9712	,13300	2,71260
	Grupo 3	189	34,6667	,10010	1,37609
Sub-Escala B	Grupo 1	200	29,8050	,33675	4,76239
	Grupo 2	416	35,1971	,13352	2,72332
	Grupo 3	189	37,8730	,15200	2,08968
Sub-Escala C	Grupo 1	201	30,6766	,22024	3,12248
	Grupo 2	416	33,5457	,08741	1,78287
	Grupo 3	189	35,1799	,07902	1,08638
Sub-Escala D	Grupo 1	202	16,6386	,23470	3,33578
	Grupo 2	416	21,6202	,09101	1,85628
	Grupo 3	189	23,5238	,05791	,79608
Sub-Escala E	Grupo 1	202	22,6436	,26486	3,76442
	Grupo 2	416	27,8221	,11115	2,26702
	Grupo 3	189	30,9048	,08258	1,13523
Sub-Escala F	Grupo 1	198	44,1616	,55602	7,82383
	Grupo 2	416	57,2404	,23557	4,80461
	Grupo 3	189	64,6085	,16343	2,24678

Según vimos, en la Tabla 47 se presentan los resultados de descriptivos de ítems, diferenciados por grupos de habilidad (Grupo 1 – habilidad nivel bajo, Grupo 2 – habilidad nivel medio, Grupo 3 – habilidad nivel 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.

### 7.3.3 Prueba de Normalidad de distribución

Para aplicar los procedimientos paramétricos, que utilizaremos en el proceso de validación, necesitamos saber qué tipo de distribución poseen las variables dependientes de nuestro estudio. Debido a que utilizaremos resultados totales, tanto a nivel de escala completa, como a nivel de sub-escalas y también a nivel de cada ítem, se hará un contraste de normalidad para estas categorías. El procedimiento a utilizar será la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, con su nivel de significación.

Tabla 51: Distribución de Datos

		A	B	C	D	E	F	Total
N	Válido	806	805	806	807	807	803	807
	Perdidos	2	3	2	1	1	5	1
Media		31,4069	34,4857	33,2134	20,8191	27,2478	55,7497	202,4808
Error estándar de la media		,14131	,15311	,09258	,11740	,13679	,31753	,82070
Mediana		32,0000	35,0000	34,0000	22,0000	28,0000	58,0000	207,0000
Desviación estándar		4,01186	4,34419	2,62839	3,33520	3,88585	8,99797	23,31427
Varianza		16,095	18,872	6,908	11,124	15,100	80,963	543,555
Asimetría		-1,318	-1,460	-1,546	-1,306	-1,015	-1,047	-1,181
Error estándar de asimetría		,086	,086	,086	,086	,086	,086	,086
Curtosis		2,282	4,403	3,876	1,410	,917	1,262	1,562
Error estándar de curtosis		,172	,172	,172	,172	,172	,172	,172
Mínimo		13,00	3,00	16,00	7,00	12,00	8,00	99,00
Máximo		36,00	40,00	36,00	24,00	32,00	68,00	236,00
Percentiles	25	29,00	32,00	32,00	19,00	25,00	50,00	190,00
	50	32,00	35,00	34,00	22,00	28,00	58,00	207,00
	75	34,00	38,00	35,00	23,00	30,00	63,00	220,00

Desde la Tabla 51 podemos observar los índices de tendencia central, así como los de dispersión, simetría y curtosis. En general, los datos indican que en las puntuaciones más altas de la escala, concentran la mayoría de las puntuaciones.

Para confirmar la distribución podemos observar la Tabla 52, la cual ofrece estadísticos de normalidad.

Tabla 52: Prueba de Normalidad Kolmogorov-Smirnov de Distribución

		A	B	C	D	E	F	T
N		806	805	806	807	807	803	807
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	31,407	34,486	33,213	20,819	27,248	55,750	202,480
	D.Típ.	4,012	4,344	2,628	3,335	3,886	8,998	23,314
Máximas diferencias extremas	Abs.	,138	,117	,165	,184	,129	,102	,102
	Posit.	,126	,102	,145	,170	,111	,087	,083
	Negat.	-,138	-,117	-,165	-,184	-,129	-,102	-,102
Estadístico de prueba		,138	,117	,165	,184	,129	,102	,102
Sig. asintótica (bilateral)		,000c	,000c	,000c	,000c	,000c	,000c	,000c

Nota: a. La distribución que se quiere confirmar es normal. b. Se calcula a partir de datos. c. Corrección de significación de Lilliefors.

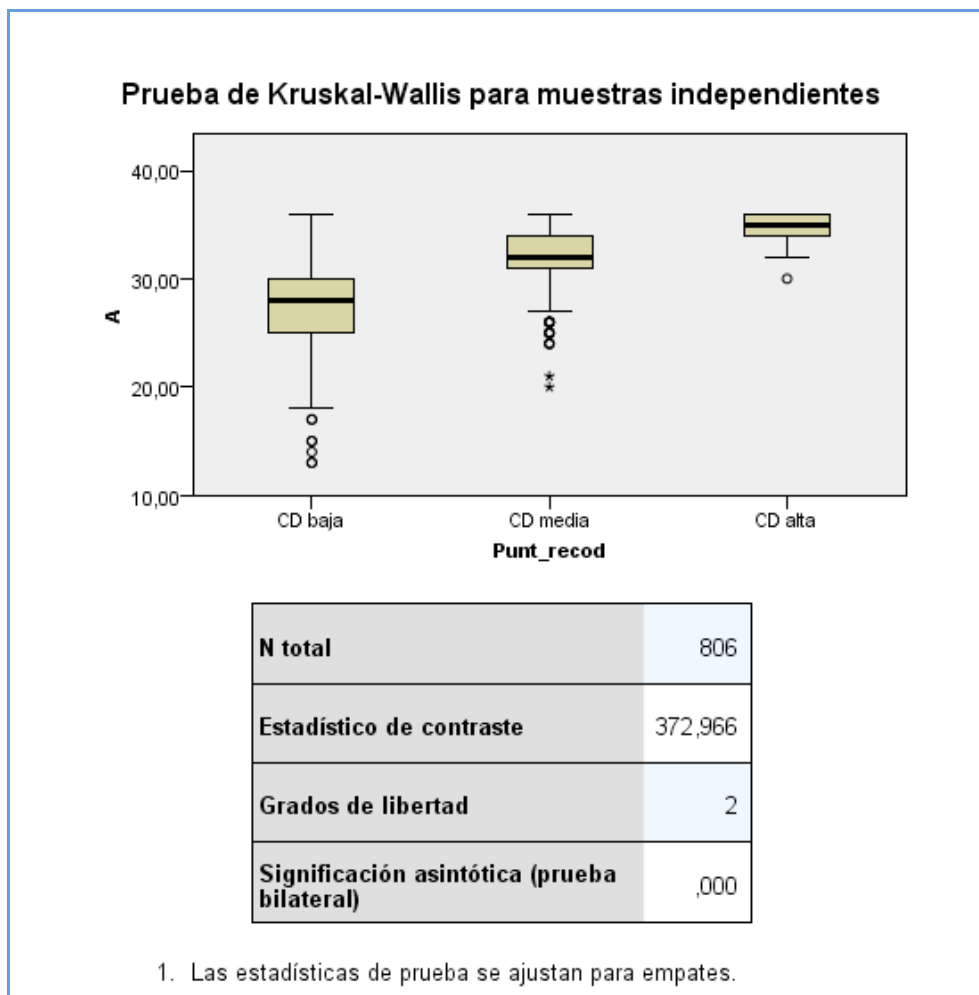
Desde la Tabla 52 podemos observar que la distribución de la muestra no se ajusta a la distribución normal ya que las significaciones asintóticas bilaterales son inferiores a 0,05; la misma conclusión podemos confirmar mediante observación de Asimetría y Curtosis (Tabla 50).

### 7.3.4 Contraste entre niveles de CD

Por otra parte, para determinar, si las diferencias entre los grupos extremos de habilidad (puntuación total en la escala diferenciada por grupos marcados por los cuartiles) son significativas, hemos realizado el contraste de puntuaciones para estos grupos de habilidad (grupo 1, grupo 2 y grupo 3), utilizando las puntuaciones en cada sub-escala y, finalmente, la puntuación total de la escala como puntuaciones de contraste. La comparación de grupos se realizó mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, ya que la distribución de las puntuaciones que nos interesan (puntuación total de la escala y las puntuaciones de las sub-escalas) no se ajustan a la normalidad, tal y como podemos

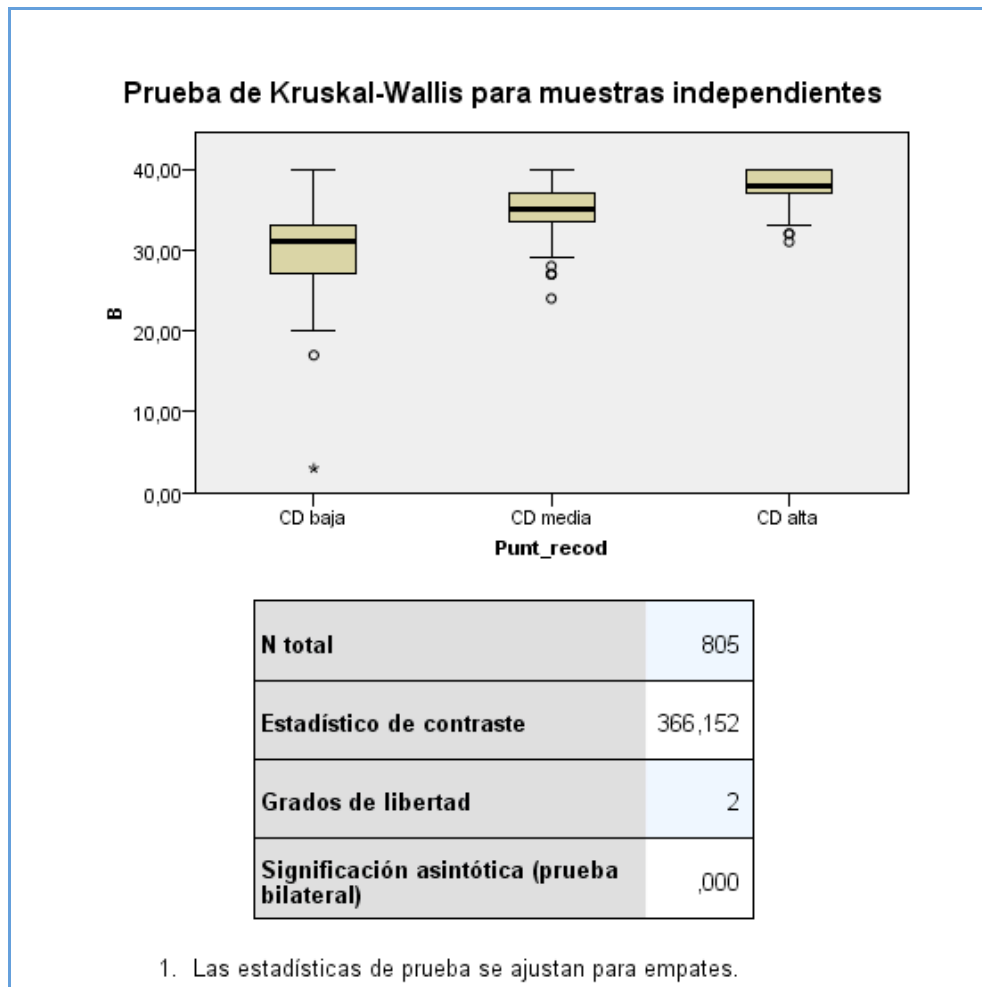
comprobar en el apartado correspondiente. En este apartado presentaremos los resultados de comparación de puntuaciones para cada grupo, destacando los resultados más significativos.

Gráfico 46: Sub-escala A. Diferencias Entre Grupos de Actitud



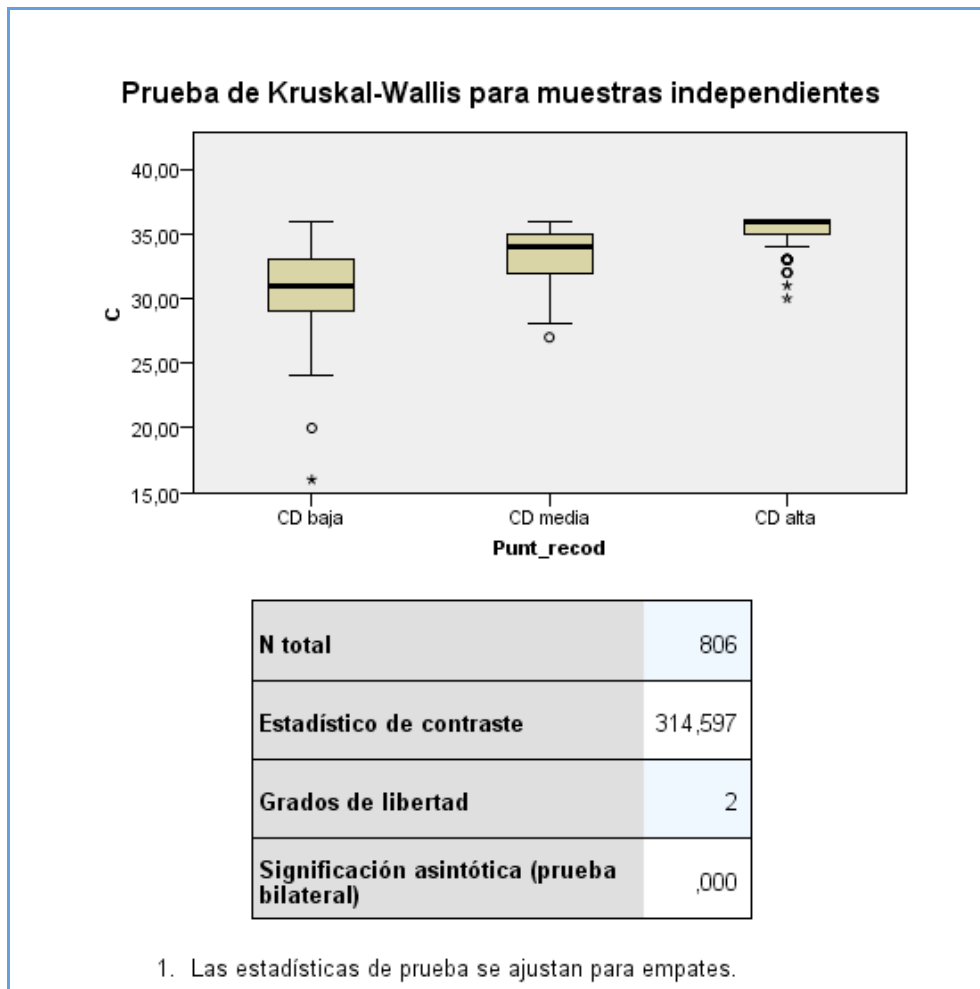
Según los datos del Gráfico 46, podemos determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,000, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala A “Valores Éticos y Profesionales Compartidos”.

Gráfico 47: Sub-escala B. Diferencias Entre Grupos de Actitud



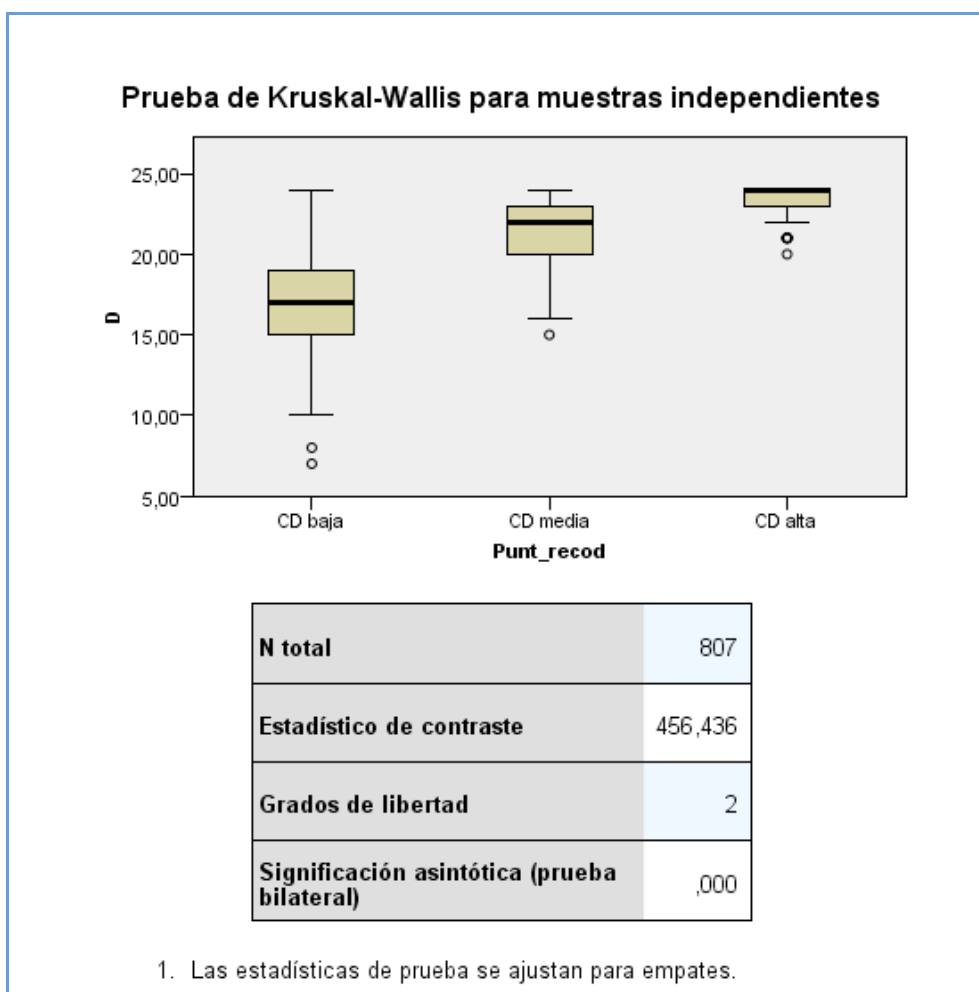
De acuerdo a los datos del Gráfico 47, podemos determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,000, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala B “Cohesión y Confianza en el Grupo, Actitudes de Alianza, Compañerismo”.

Gráfico 48: Sub-escala C. Diferencias Entre Grupos de Actitud



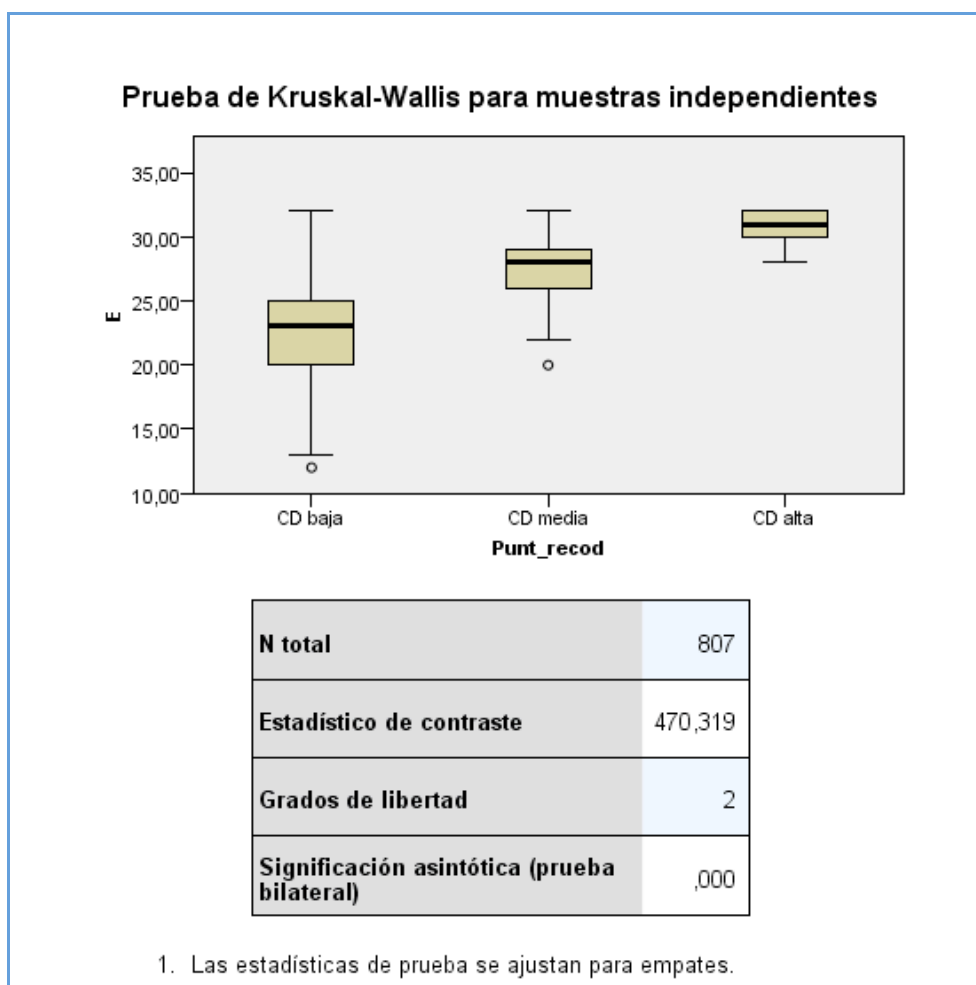
Según los datos del Gráfico 48, podemos determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,000, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala C “Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de Mejora Profesional Continua”.

Gráfico 49: Sub-escala D. Diferencias Entre Grupos de Actitud



Según los datos del Gráfico 49, podemos determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,000, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala D “Toma de Decisiones Colegiadas Sobre la Tarea Docente”.

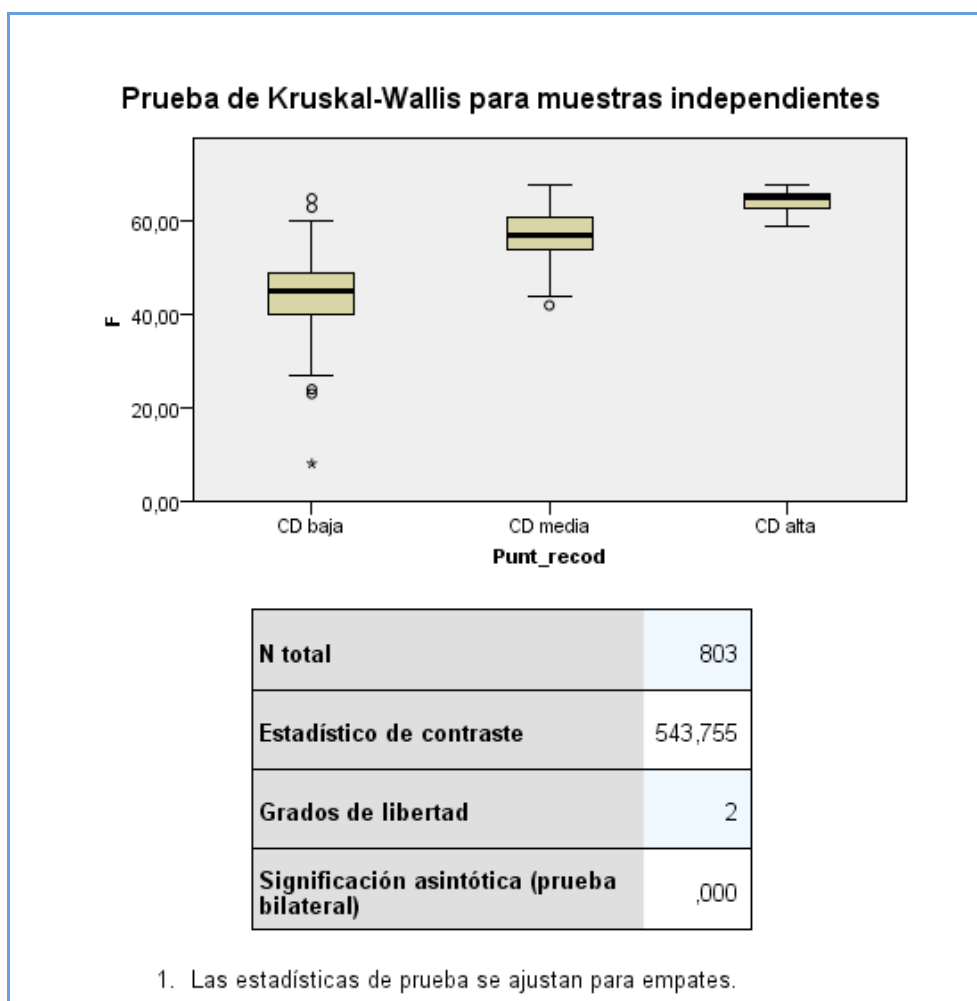
Gráfico 50: Sub-escala E. Diferencias Entre Grupos de Actitud



Seguindo los datos del Gráfico 50, podemos determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,000, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala E “Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente”.

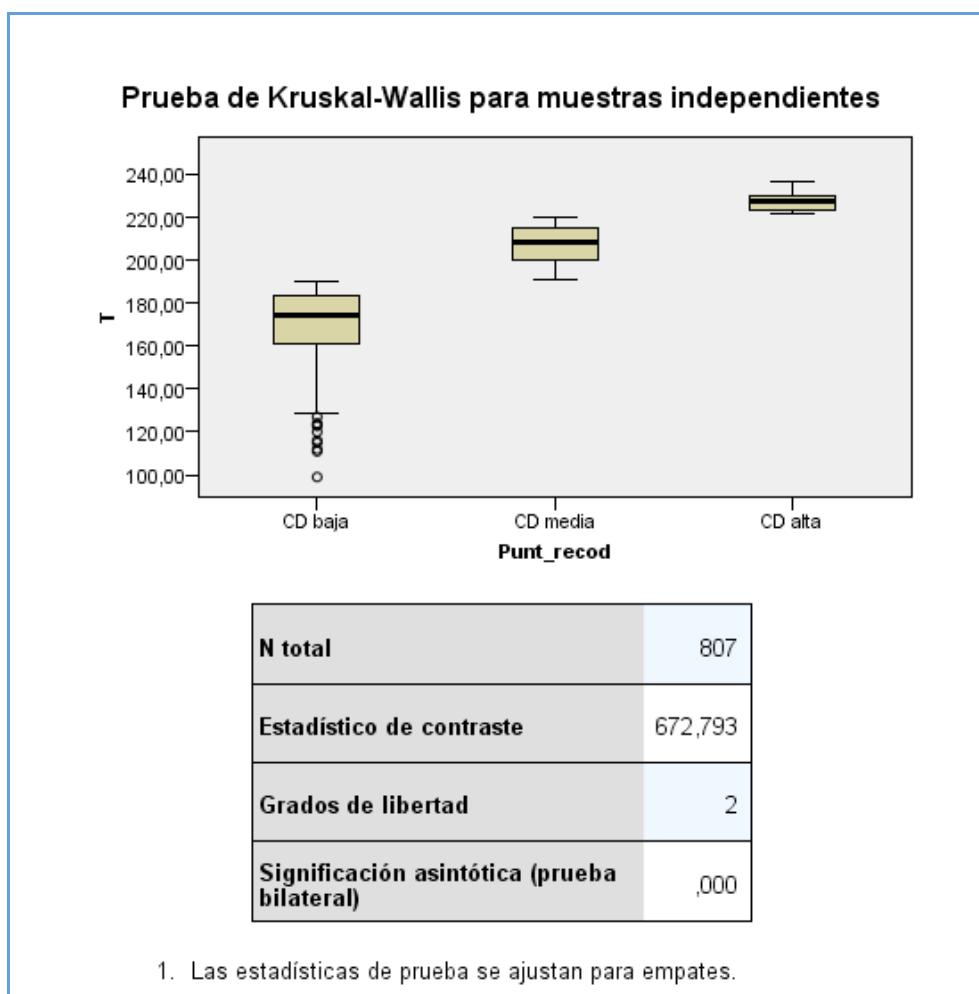


Gráfico 51: Sub-escala F. Diferencias Entre Grupos de Actitud



Observando los datos del Gráfico 51, podemos determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0,000, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que la conclusión es que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala F “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo”.

Gráfico 52. Escala Total. Diferencias Entre Grupos de Actitud



Como conclusión, podemos destacar que los resultados muestran que a nivel de alfa al 0,000 existen diferencias significativas en las puntuaciones de ítems del instrumento total (Gráfico 52) y también en las puntuaciones de cada una de las sub-escalas, para diferentes grupos, marcados por el nivel de colegialidad entre los docentes. Aquellos sujetos que presentan un nivel alto en la puntuación total de la escala, se diferencian de manera estadísticamente significativa de los otros con puntuación media o baja. Esto demuestra que la escala discrimina de forma correcta, entre los grupos docentes de diferentes niveles de colegialidad.

## **7.4 Validación de la Escala Mediante Teoría Clásica del Test TCT**

### **7.4.1 Análisis de Fiabilidad de la Escala y de las Sub-escalas**

Por otra parte, el análisis de fiabilidad se realiza mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach y se abordará desde tres diferentes perspectivas:

1. En un primer caso, consideraremos la escala completa como unidimensional y realizaremos el cálculo de fiabilidad basado en todos los elementos de ésta.
2. En el segundo caso, realizaremos un análisis de fiabilidad con las variables resultantes de la suma de las puntuaciones de cada sub-escala componente del instrumento total. Este procedimiento se denomina fiabilidad compuesta y su objetivo es determinar la relación entre diferentes sub-dimensiones del instrumento (Fornell y Larcker, 1981).
3. En el tercer caso, delimitaremos la dimensionalidad de la escala mediante las sub-dimensiones definidas hasta ahora y calcularemos la fiabilidad para cada sub-escala. En este caso la escala total es un compuesto de diferentes elementos.

La fiabilidad de la escala total CD de 59 ítems, calculada mediante el procedimiento de Alfa de Cronbach es de 0,958.

Tabla 53: Estadísticos Total-elemento de la Escala CD

	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
A1	199,5814	501,984	,418	,957
A2	199,9046	492,591	,582	,957
A3	199,7417	497,076	,510	,957
A4	199,8168	490,695	,657	,957
A5	199,8282	497,760	,472	,957
A6	199,8830	499,546	,402	,957
A7	199,7952	494,357	,579	,957
A8	199,9097	493,484	,592	,957
A9	199,8244	496,925	,511	,957
B1	199,7010	493,955	,632	,957
B2	199,5700	497,152	,576	,957
B3	199,5420	505,708	,272	,958
B4	199,8079	491,182	,665	,957
B5	199,7545	495,625	,554	,957
B6	199,8588	491,270	,613	,957
B7	199,7468	495,555	,546	,957
B8	200,0712	505,888	,113	<b>,959</b>
B9	199,9911	491,339	,567	,957
B10	200,3779	506,727	,076	<b>,960</b>
C1	199,4377	504,825	,358	,958
C2	199,7468	495,728	,571	,957
C3	200,0445	496,223	,408	,958
C4	199,4198	508,086	,246	,958
C5	199,5153	508,242	,159	,958
C6	199,7277	493,141	,641	,957
C7	199,4122	507,066	,320	,958
C8	199,3995	510,052	,122	,958
C9	199,7672	501,371	,369	,958
D1	199,9606	486,912	,717	,956
D2	199,7379	495,552	,567	,957
D3	199,7443	493,398	,600	,957
D4	199,9517	485,246	,739	,956
D5	199,7137	493,191	,645	,957
D6	199,8601	487,917	,693	,956
E1	199,8346	493,333	,628	,957
E2	199,8524	491,290	,636	,957
E3	199,7074	495,588	,577	,957
E4	199,7595	494,779	,610	,957

E5	200,0496	494,829	,469	,957
E6	199,8919	494,369	,521	,957
E7	200,0407	495,481	,439	,957
E8	199,9885	489,145	,600	,957
F1	200,1590	489,917	,571	,957
F2	199,7481	492,698	,659	,957
F3	200,2405	488,410	,546	,957
F4	199,9288	486,904	,699	,956
F5	199,8804	494,398	,589	,957
F6	199,9097	489,236	,688	,956
F7	199,8690	490,550	,686	,956
F8	199,8893	487,857	,709	,956
F9	199,7239	492,549	,640	,957
F10	200,4504	504,332	,149	<b>,959</b>
F11	200,5522	495,751	,348	,958
F12	200,0471	489,156	,636	,957
F13	199,9478	490,327	,619	,957
F14	199,9338	487,962	,716	,956
F15	199,8868	489,071	,665	,956
F16	200,0623	490,079	,560	,957
F17	200,0636	491,145	,547	,957

Nota: se han señalado en negrita los índices Alfa, si se elimina el elemento de aquellos elementos que no aportan a la fiabilidad de la escala total.

Tabla 54: Estadísticos de la Escala

Media	Varianza	Desviación típica	Nº de elementos
203,302	511,842	22,623	59

Tabla 55: Coeficiente de Correlación Intraclase

	Correlación intraclase b	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	df1	df2	Sig
Medidas únicas	,278a	,258	,299	23,668	785	45530	,000
Medidas promedio	,958c	,953	,962	23,668	785	45530	,000

Modelo de efectos combinados bidireccionales donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.

- a) El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.
- b) Coeficientes de correlaciones entre clases del tipo C utilizando una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.
- c) Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.

La fiabilidad compuesta resulta de cálculo de fiabilidad mediante procedimiento Alfa de Cronbach para las puntuaciones artificiales, resultantes de la suma total de ítems de cada una de las sub-escalas. En este caso el coeficiente Alfa de Cronbach es de,861 y el Alfa basada en elementos tipificados es de 0,913. Estadísticos total-elemento podemos verlos en la Tabla 56.

Tabla 56: Estadísticos Total-elementos

	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
Suma ítems sub escala A	171,4582	395,361	,732	,829
Suma ítems sub escala B	168,3670	391,445	,686	,833
Suma ítems sub escala C	169,6492	447,266	,667	,852
Suma ítems sub escala D	182,0487	404,996	,835	,823
Suma ítems sub escala E	175,6330	388,213	,817	,818
Suma ítems sub escala F	147,1199	236,276	,763	,889

Tabla 57: Matriz de Correlaciones Inter-elementos

	Suma ítems sub escala A	Suma ítems sub escala B	Suma ítems sub escala C	Suma ítems sub escala D	Suma ítems sub escala E	Suma ítems sub escala F
Suma ítems sub escala A	1	0,626	0,595	0,643	0,654	0,619
Suma ítems sub escala B	0,626	1	<b>0,54</b>	0,654	0,629	<b>0,555</b>
Suma ítems sub escala C	0,595	<b>0,54</b>	1	0,594	0,633	<b>0,546</b>
Suma ítems sub escala D	0,643	0,654	0,594	1	<b>0,751</b>	<b>0,765</b>
Suma ítems sub escala E	0,654	0,629	0,633	<b>0,751</b>	1	0,728
Suma ítems sub escala F	0,619	<b>0,555</b>	<b>0,546</b>	<b>0,765</b>	0,728	1

En cuanto a las correlaciones entre los totales de cada sub-escala, los niveles son moderados o medios. Los niveles más bajos de correlación se observan entre las dimensiones siguientes:

- C “Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua” y Sub-escala B “Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo” (Coeficiente de correlación de Pearson de 0,54).
- B “Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo” y F “Clima dinámico y positivo en el centro, ambiente profesional creativo” (Coeficiente de 0,546).
- C “Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua” y F “Clima dinámico y positivo en el centro, ambiente profesional creativo” (Coeficiente de 0,555).

El nivel más alto de correlación se observa entre las dimensiones siguientes:

- D “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo” y E “Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente” (0,751).
- D “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo” y la F “Relaciones Docentes Colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente” (0,765).

Estos elementos de la escala, y sobre todo los niveles de correlación que muestran, forman otro punto de interés para el estudio. Para determinar cuáles son los reactivos que poseen una mayor interdependencia, realizaremos el estudio de contraste entre los reactivos de las escalas más correlacionadas, en el siguiente apartado.



Tabla 58: Estadísticos de Resumen de los Elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	33,809	20,806	55,735	34,929	2,679	139,971	6
Varianzas de elemento	24,898	6,941	81,077	74,136	11,680	774,945	6

Si consideramos el instrumento de CD como un compuesto de diferentes sub-dimensiones, el cálculo de fiabilidad nos ofrece unos niveles distintos.

Tabla 59: Estadísticos de Fiabilidad de las Sub-escalas de CD

Sub-escala	Nº elementos	Alfa Cronbach	Media escala	Varianza escala
A	9	,854	31,42	16,101
B	10	,747	34,56	17,352
C	9	,695	33,24	6,797
D	6	,862	20,85	10,939
E	8	,818	27,30	14,661
F	17	,917	55,81	78,311

En la Tabla 60 a continuación, podemos observar estadísticos de fiabilidad para la Sub-escala A “Valores Éticos y Profesionales Compartidos”.

Tabla 60: Estadísticos Total-elemento. Sub-escala A\*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
A1	27,69	13,924	,495	,847
A2	28,01	12,676	,563	,841
A3	27,85	12,844	,629	,834
A4	27,93	12,702	,569	,840
A5	27,94	13,191	,528	,843
A6	27,99	13,191	,516	,845
A7	27,91	12,554	,659	,830
A8	28,02	12,514	,645	,831
A9	27,94	12,984	,585	,838

\*Alfa = ,854

Desde la Tabla 55 podemos observar que los elementos de la sub-escala cuentan con buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala.

En relación a la Tabla 61 se observan los estadísticos de fiabilidad para Sub-escala B “Cohesión y Confianza en el Grupo, Actitudes de Alianza, Compañerismo”.

Tabla 61: Estadísticos total-elemento. Sub-escala B\*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
B1	30,9675	14,316	,551	,720
B2	30,8340	14,889	,490	,744
B3	30,8015	16,072	,264	,697
B4	31,0699	13,695	,624	,708
B5	31,0125	14,210	,561	,704
B6	31,1211	13,704	,566	,712
B7	31,0062	14,311	,532	<b>,769</b>
B8	31,3371	14,874	,196	,715
B9	31,2509	13,863	,486	<b>,783</b>
B10	31,6442	14,559	,180	,720

\*Alfa =,747

Nota: se señalan en negrita los coeficientes Alfa que aumentan al eliminar el elemento.

Desde la Tabla 56, podemos observar que los elementos de la sub-escala poseen buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala. Solamente dos ítems, el B7 y el B9 desajustan la tendencia general de la sub-escala.

En la Tabla 62, a su vez, podemos observar los estadísticos de fiabilidad para Sub-escala C “Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de Mejora Profesional Continua”.

Tabla 62: Estadísticos total-elemento. Sub-escala C\*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
C1	29,37	5,982	,307	,680
C2	29,69	5,071	,472	,645
C3	29,98	4,860	,347	,691
C4	29,36	5,986	,418	,669
C5	29,45	5,864	,305	,681
C6	29,67	4,827	,549	,625
C7	29,35	5,996	,413	,669
C8	29,34	6,259	,269	,687
C9	29,71	5,332	,386	,666

\*Alfa =,695

Desde la Tabla 62 podemos observar que los elementos de la sub-escala cuentan con buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala.

En la Tabla 63 por su parte, estadísticos de fiabilidad para Sub-escala D “Toma de Decisiones Colegiadas Sobre la Tarea Docente”.

Tabla 63: Estadísticos total-elemento. Sub-escala D\*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
D1	17,51	7,324	,723	,826
D2	17,28	8,555	,540	,858
D3	17,28	8,266	,573	,853
D4	17,50	7,042	,772	,816
D5	17,26	8,114	,654	,840
D6	17,40	7,533	,675	,836

\*Alfa =,862

Desde la Tabla. 63 podemos observar como los elementos de la sub-escala poseen buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala.

En la tabla 64 a continuación, podemos observar los estadísticos de fiabilidad para Sub-escala E “Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente”.

Tabla 64: Estadísticos total-elemento. Sub-escala E\*

	<b>Media de la escala si se elimina el elemento</b>	<b>Varianza de la escala si se elimina el elemento</b>	<b>Correlación elemento-total corregida</b>	<b>Alfa si se elimina el elemento</b>
E1	23,83	11,555	,608	,788
E2	23,85	11,297	,600	,788
E3	23,71	12,024	,524	,799
E4	23,76	11,657	,622	,787
E5	24,05	11,472	,484	,805
E6	23,89	11,456	,541	,796
E7	24,04	11,549	,452	,811
E8	23,99	11,129	,516	,801

\*Alfa =,818

Nota: se señalan en negrita los coeficientes Alfa que aumentan al eliminar el elemento.

Se observa que los elementos de la sub-escala tienen unos buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala.

En la Tabla 65 que sigue a continuación, podemos observar los estadísticos de fiabilidad para la Sub-escala F “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo”.

Tabla 65: Estadísticos total-elemento. Sub-escala F\*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
F1	52,6704	68,844	,630	,912
F2	52,2584	71,067	,629	,912
F3	52,7516	68,484	,576	,914
F4	52,4395	68,244	,725	,909
F5	52,3920	71,529	,576	,913
F6	52,4220	68,982	,727	,909
F7	52,3795	69,866	,693	,910
F8	52,3970	68,695	,728	,909
F9	52,2372	70,424	,663	,911
F10	52,9588	75,100	,133	,928
F11	53,0562	70,321	,429	,919
F12	52,5531	68,640	,696	,910
F13	52,4582	69,206	,669	,911
F14	52,4457	68,770	,731	,909
F15	52,3995	68,888	,703	,910
F16	52,5743	68,905	,614	,912
F17	52,5705	69,418	,596	,913

\*Alfa =,917

Desde la Tabla 65, se observa que los elementos de la sub-escala poseen buenos niveles de homogeneidad con la sub-escala. Solamente dos ítems, el F10 y el F11 desajustan a la tendencia general de la sub-escala.

Tal y como se determinó en este apartado, los reactivos del instrumento han mostrado un buen nivel de homogeneidad, tanto a nivel de sub-dimensiones como a nivel de la variable global -colegialidad docente-; aportando de esta manera, a la fiabilidad de las sub-escalas y a la escala global.

### 7.4.2 Estudio Correlacional

Como señalábamos en el apartado anterior, el resultado de correlación entre las puntuaciones totales de las escalas ha mostrado que los niveles de correlaciones más altas se presentan entre las dimensiones:

- D “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo” y E “Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente” (0,751).
- D “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo” y la F “Relaciones Docentes Colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente” (0,765).

A continuación, se realizará el análisis de correlación entre los reactivos de las sub-escalas con los coeficientes más altos, para estudiar entre cuáles reactivos se presenta una mayor interdependencia.

Recapitulando, los reactivos que componen la sub-escala D son las siguientes:

- D1: Las metas de este centro educativo responden a las demandas y expectativas de la comunidad.
- D3: En este centro educativo se realizan las reuniones para revisar las metas establecidas y determinar qué se ha logrado y qué falta por alcanzar.
- D4: Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente.
- D5: En el centro educativo los problemas que surgen se resuelven dialogando.
- D6: En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos.

Los reactivos que componen la sub-escala E son los que se presentan:

- E1: En este centro educativo los docentes habitualmente cooperan y se involucran para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas.
- E2: Los docentes de este centro educativo se reúnen para hablar de los logros o problemas profesionales y buscar soluciones de acuerdo a las metas del centro.
- E3: Las relaciones entre los/las maestros/as del centro educativo son cordiales.
- E4: En el equipo docente de este centro educativo existe la cooperación con las actividades que realizan las áreas, grados o ciclos.
- E5: Los/las maestros/as del centro educativo, por iniciativas propias, ponen en marcha actividades de colaboración.
- E6: La colaboración entre el personal docente del centro educativo es un medio fundamental para superar situaciones de desánimo que, en algunas ocasiones, padecen los/las maestros/as.
- E7: El trabajo en conjunto del equipo docente de este centro educativo no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro.
- E8: En el equipo docente de este centro educativo cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad.

Los reactivos que componen la sub-escala F son los indicados a continuación:

- F1: Las condiciones de trabajo en el centro educativo son adecuadas para que todos los/las docentes puedan colaborar sin obstáculos.
- F2: En este centro educativo, el/la director/a y los docentes aceptan los retos profesionales con ilusión y realizan esfuerzos para conseguir las metas compartidas.
- F3: En este centro educativo, todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente.
- F4: Creo que en este centro educativo, para el trabajo docente hay un buen ambiente de trabajo.
- F5: En el centro educativo el trabajo que se realiza se caracteriza en casi todos los aspectos, por la creatividad, el ingenio y la imaginación.
- F6: En este centro educativo existe un ambiente propicio a la productividad del equipo docente y a nivel personal.
- F7: En este centro educativo existe un clima escolar positivo, de apoyo y consciente de las diferencias.
- F8: Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los/las maestros/as y les ayuda a alcanzar el éxito académico.
- F9: El/la directora/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo.
- F10: La falta de tiempo impide que podamos coordinar el trabajo docente en el centro educativo.



- F11: Como equipo docente, en este centro educativo, contamos con todos los espacios físicos y con los recursos disponibles para desarrollar las actividades profesionales.
- F12: El centro educativo facilita al equipo docente, las oportunidades formativas necesarias para desarrollar un trabajo colaborativo.
- F13: El/la director/a incentiva a los/las maestros/as del centro educativo para desarrollar proyectos conjuntos.
- F14: La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos.
- F15: La dirección del centro educativo facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/las maestros/as.
- F16: El centro educativo organiza actividades, encuentros periódicos con los/las docentes donde se intercambian ideas, se debaten temas, se dan charlas o seminarios en torno a temas profesionales.
- F17: En el centro educativo se realizan eventos, encuentros sociales que facilitan la comunicación o el intercambio entre los docentes.

De esta manera, podemos agrupar los elementos en las tablas, sin tener que recurrir a los enunciados completos, sino señalando el código de cada reactivo, para poder así reducir el espacio en cada una de las tablas.

Tabla 66: Correlación Entre Ítems de las Escalas D y E

		D1	D2	D3	D4	D5	D6
E1	Coeficiente*	,442	,376	,380	,457	,420	,497
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	807	807	807	807	804	807
E2	Coeficiente*	,465	,395	,496	,480	,451	,480
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	807	807	807	807	804	807
E3	Coeficiente*	,466	,341	,275	,446	,417	<b>,531</b>
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	806	806	806	806	803	806
E4	Coeficiente*	,419	,328	,380	,417	,403	,442
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	806	806	806	806	803	806
E5	Coeficiente*	,304	,221	,261	,369	,294	,357
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	805	805	805	805	803	805
E6	Coeficiente*	,369	,301	,280	,378	,372	,425
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	806	806	806	806	803	806
E7	Coeficiente*	,311	,263	,287	,339	,246	,321
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	805	805	805	805	803	805
E8	Coeficiente*	,489	,370	,399	<b>,520</b>	,439	,443
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	805	805	805	805	802	805

Nota \*Coeficiente de correlación de Pearson.

Desde la Tabla 66, se pueden observar aquellas correlaciones más altas, las cuales aparecen marcadas en negrita (a partir del coeficiente de Pearson de 0,5), y que corresponden a las combinaciones de los reactivos siguientes:

D6 “En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos” y E3 “Las relaciones entre los/las maestros/as del centro educativo son cordiales”,

D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y E8 “En el equipo docente de este centro educativo cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad”.

Entre otros reactivos, sin embargo, la correlación es medio-baja y baja.

En la Tabla 67 podemos observar los coeficientes de correlación de Pearson, con sus niveles de significación estadística y el número de casos.

Tabla 67: Correlación Entre Ítems de las Escalas D y F

		D1	D2	D3	D4	D5	D6
F1	Coeficiente*	,371	,344	,354	,403	,344	,365
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	802	802	802	802	799	802
F2	Coeficiente*	,486	,465	,470	,493	,471	,436
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	802	802	802	802	799	802
F3	Coeficiente*	,420	,280	,315	,444	,372	,397
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	803	803	803	803	800	803
F4	Coeficiente*	,528	,446	,424	,512	,444	,533
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	803	803	803	803	800	803
F5	Coeficiente*	,361	,408	,358	,394	,381	,387
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	802	802	802	802	799	802
F6	Coeficiente*	,469	,452	,491	<b>,530</b>	,467	,484
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	802	802	802	802	799	802
F7	Coeficiente*	,482	,447	,452	<b>,525</b>	,415	<b>,510</b>
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	802	802	802	802	799	802
F8	Coeficiente*	,462	,462	,446	<b>,533</b>	,446	<b>,510</b>
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	802	802	802	802	799	802
F9	Coeficiente*	<b>,518</b>	,378	,438	<b>,521</b>	,491	,451

	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	801	801	801	801	798	801
F10	Coeficiente*	,154	,091	,076	,103	,099	,103
	Sig. (bilateral)	,000	,010	,032	,003	,005	,003
	N	802	802	802	802	799	802
F11	Coeficiente*	,233	,214	,222	,249	,180	,227
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	802	802	802	802	799	802
F12	Coeficiente*	,446	,393	,397	,465	,355	,438
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	802	802	802	802	799	802
F13	Coeficiente*	,456	,369	,441	,496	,422	,415
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	802	802	802	802	799	802
F14	Coeficiente*	<b>,564</b>	,445	,463	<b>,575</b>	,480	<b>,508</b>
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	802	802	802	802	799	802
F15	Coeficiente*	,493	,406	<b>,503</b>	<b>,535</b>	,458	,444
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	802	802	802	802	799	802
F16	Coeficiente*	,408	,335	,465	,442	,373	,370
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	802	802	802	802	799	802
F17	Coeficiente*	,413	,325	,406	,436	,330	,367
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	802	802	802	802	799	802

Nota: \*Coeficiente de correlación de Pearson.

En el caso de correlación entre los reactivos de las sub-escalas D y F, las correlaciones más altas (mayores de 0,5), están marcadas en negrita en la Tabla 67 y corresponden a las combinaciones de reactivos que se describen a continuación:

D1 “En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común, y teniendo en cuenta todas las opiniones de todos/todas y el bien de la Institución” y F9 “El/la director/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo”,

- D1 “En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común, y teniendo en cuenta todas las opiniones de todos/todas y el bien de la Institución” y F14 “La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos”,
- D3 “En este centro educativo se realizan las reuniones para revisar las metas establecidas y determinar qué se ha logrado y qué falta por alcanzar” y F15 “La dirección del centro educativo facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/las maestros/as”,
- D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F6 “En este centro educativo existe un ambiente propicio a la productividad del equipo docente y a nivel personal”,
- D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F7 “En este centro educativo existe un clima escolar positivo, de apoyo y consciente de las diferencias”,
- D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F8 “Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los/las maestros/as y les ayuda a alcanzar el éxito académico”,
- D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F9 “El/la directora/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo”,

- D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F14 “La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos”,
- D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F15 “La dirección del centro educativo facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/las maestros/as”.
- D6 “En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos” y F7 “En este centro educativo existe un clima escolar positivo, de apoyo y consciente de las diferencias”,
- D6 “En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos” y F8 “Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los/las maestros/as y les ayuda a alcanzar el éxito académico”,
- D6 “En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos” y F14 “La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos”,

Entre otros componentes de ambas sub-escalas las correlaciones son débiles.

Estos resultados serán útiles a la hora de realizar conclusiones sobre las relaciones entre diferentes elementos de la escala de evaluación de la Colegialidad docente y serán comentadas en el Capítulo 9.

### 7.4.3 Análisis factorial exploratorio

En lo que respecta al análisis factorial confirmatorio, éste pretende confirmar la unidimensionalidad de la escala de Colegialidad Docente, desarrollada a priori a partir del constructo teórico y validada en otros contextos (Bakieva, Jornet y Lousado-Pereira, 2015; Rosario, 2016; Bakieva, Jornet y González-Such, 2016), asimismo validada métricamente en el presente estudio, en su fase piloto, con un grupo reducido.

Este tipo de análisis (análisis factorial) nos resulta útil para confirmar si la estructura interna de la escala, mide un conjunto reducido de factores, un factor, o una variable latente, a través del estudio empírico.

Para empezar, es preciso determinar si el análisis factorial es adecuado para este conjunto de datos. Desde la Tabla 68 el cálculo de KMO y prueba de Bartlett nos señalan, con el nivel de significación de la prueba, que sí es posible realizar el análisis factorial de componentes principales.

Tabla 68: KMO y prueba de Bartlett

<b>KMO y prueba de Bartlett</b>		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,968
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	22026,677
	gl	1711
	Sig.	,000

A continuación desde la Tabla 69 podemos ver en qué grado cada uno de los elementos de la escala de colegialidad satura en el factor 1.

Tabla 69: Comunalidades

Comunalidades			Comunalidades			Comunalidades		
	Inicial	Extracción		Inicial	Extracción		Inicial	Extracción
A1	1,000	,488	C1	1,000	,510	E6	1,000	,463
A2	1,000	,661	C2	1,000	,529	E7	1,000	,558
A3	1,000	,563	C3	1,000	,450	E8	1,000	,488
A4	1,000	,691	C4	1,000	,533	F1	1,000	,616
A5	1,000	,458	C5	1,000	,534	F2	1,000	,528
A6	1,000	,515	C6	1,000	,610	F3	1,000	,558
A7	1,000	,613	C7	1,000	,439	F4	1,000	,666
A8	1,000	,554	C8	1,000	,449	F5	1,000	,522
A9	1,000	,550	C9	1,000	,538	F6	1,000	,633
B1	1,000	,632	D1	1,000	,678	F7	1,000	,605
B2	1,000	,535	D2	1,000	,494	F8	1,000	,625
B3	1,000	,637	D3	1,000	,588	F9	1,000	,586
B4	1,000	,604	D4	1,000	,722	F10	1,000	,686
B5	1,000	,555	D5	1,000	,563	F11	1,000	,656
B6	1,000	,640	D6	1,000	,658	F12	1,000	,644
B7	1,000	,561	E1	1,000	,599	F13	1,000	,612
B8	1,000	,637	E2	1,000	,550	F14	1,000	,628
B9	1,000	,489	E3	1,000	,607	F15	1,000	,645
B10	1,000	,608	E4	1,000	,567	F16	1,000	,645
			E5	1,000	,537	F17	1,000	,604

#### 7.4.4 Método de Extracción: Análisis de Componentes Principales

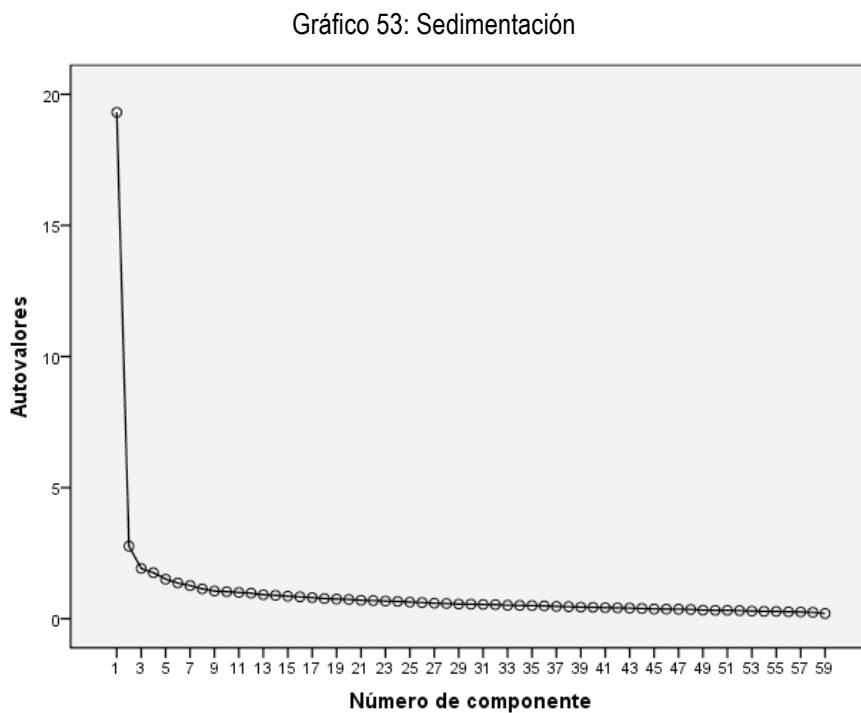
En la Tabla 69 se observa, que en general, el nivel de extracción para los elementos de la escala total es aceptable, el nivel de extracción más bajo es de ítem A5 (0,458), seguido de E6 (0,463) y de B9 (0,489).

El gráfico de sedimentación por su parte, nos describe cuantos son los factores principales que pueden explicar el mayor porcentaje de la varianza. En la tabla de varianza explicada, situada en el apartado de anexos por su extensión, podemos ver que el primer factor explica solo 32,8% de la varianza, el segundo factor 4,7% y el tercero un 3,2%. Los restantes factores son llamados residuales. Los autovalores mayores que 1 son 11 y este es el número de factores que se extraen automáticamente. Con este número de factores se



explicaría un 57,9% de la varianza, pero sería contraproducente, ya que pretendemos demostrar la unidimensionalidad del instrumento.

El Gráfico 53 muestra el gráfico de sedimentación, correspondiente a los autovalores de la escala total.



El Gráfico 53 muestra los autovalores, ordenados de mayor a menor: el primero es el mayor de los posibles y explica mayor cantidad de la varianza total. El factor, al que corresponde un autovalor próximo a cero se considera un factor residual y carente de sentido en el análisis, y en el gráfico de sedimentación son tramos que forman una pendiente menor y menos significativa que los factores más importantes. En nuestro caso, el factor de más peso es el 1 y presenta mayor autovalor.

La Tabla 70 que se presenta a continuación muestra la matriz de componentes principales, o la solución factorial propiamente dicha.

Tabla 70: Matriz de componentes<sup>a</sup>

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A1	,438	,302									
A2	,611					,373					
A3	,537	,369									
A4	,680										
A5	,495	,302									
A6	,429	,400	-,332								
A7	,602	,355									
A8	,621										
A9	,541	,312	-,336								
B1	,660	,356									
B2	,597										
B3									,450	,326	
B4	,690										
B5	,578	,344									
B6	,637			-,320							
B7	,573										
B8			,381	-,327	,478						
B9	,599										
B10			,370	-,364	,439						
C1	,376							-,397			
C2	,599										
C3	,429										
C4			,484								
C5			,355	,358					-,411		
C6	,666										
C7	,328		,316	,308							
C8			,430					,345			
C9	,386			,374				,349			
D1	,738										
D2	,594										
D3	,625										
D4	,764										
D5	,664										
D6	,715										
E1	,652										
E2	,661										
E3	,604										
E4	,628					-,321					
E5	,494					-,308					,347
E6	,538										
E7	,458								,407		

E8	,621										
F1	,589										
F2	,679										
F3	,568										,348
F4	,717										
F5	,611										
F6	,709										
F7	,710										
F8	,729										
F9	,665										
F10					,445			,372		-,322	-,411
F11	,372	-,313					,326			,305	
F12	,649	-,304									
F13	,635	-,347									
F14	,739										
F15	,689										
F16	,585	-,329					-,357				
F17	,571	-,305									

Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 11 componentes extraídos

Los coeficientes menores de 0,3 han sido eliminados para una mejor visualización de las dimensiones.

Desde la Tabla 70 es posible apreciar como en el primer factor, casi todos los ítems del instrumento correlacionan con un coeficiente aceptable. Los únicos elementos que poseen un mayor nivel de saturación en otros factores son los que indicamos a continuación:

B3: No importa de dónde proceda la opinión sobre mi trabajo en el centro educativo, la considero importante para la mejora.

B8: Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo.

B10: Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar a mi forma o estilo para poder trabajar con ellos.

C4: Considero que la colaboración entre los/las maestros/as mejora el aprendizaje de los estudiantes.

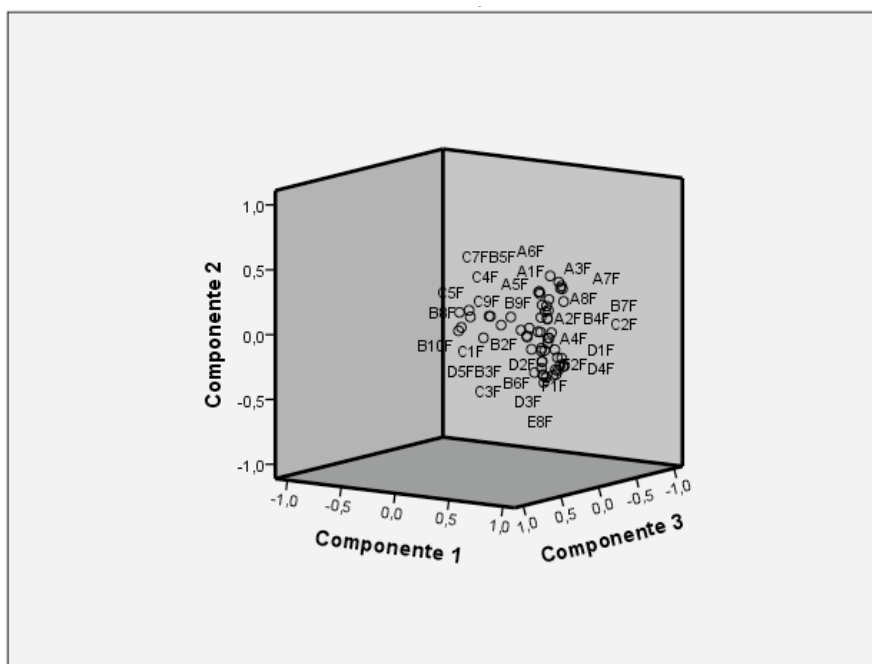
C5: El trabajo docente es una de las grandes prioridades de mi vida.

C8: Creo que trabajar colaborando con otros/as maestros/as me hace aprender cosas nuevas.

F10: La falta de tiempo impide que podamos coordinar el trabajo docente en el centro educativo.

Estos elementos deben que ser estudiados, según sus significados, para determinar su continuidad en la escala, o en todo caso, proceder a su modificación.

Gráfico 54: Componentes Principales



El Gráfico de componentes principales (Gráfico 54) nos muestra una nube de puntos, formados por las saturaciones de los elementos en los tres primeros componentes. Los puntos forman una aglomeración bastante definida (A4, D2, A2, A8, D1, D4 y otros), aunque existen otros elementos más distanciados (C1, B10, C5, C3, D5, B3). La proximidad entre todos los puntos indica una gran similitud entre los conceptos medidos por cada reactivo, lo que sitúa a todos ellos muy cercanos en el espacio tridimensional.

### **7.5 Validación de la Escala Mediante Modelo Rasch**

En el análisis de ajuste de los ítems al Modelo Rasch, se analizará el comportamiento de los ítems y de la escala total a unos parámetros, marcados por los estándares de calidad del dicho modelo. En el desarrollo de la metodología del estudio piloto del presente estudio, se ha especificado en qué elementos se debe detener la atención para concluir sobre la utilidad de los elementos. En este apartado nos limitaremos a presentar estadísticos y gráficos básicos y comentaremos cada uno de los resultados.

La Tabla 71 presenta estadísticos básicos de la escala, calculados mediante Winsteps. Esta tabla ofrece datos sobre el total de reactivos de la escala (59), total de personas que respondieron (807), cuyos estadísticos se pueden ver en el segundo bloque de tabla; el primer bloque ofrece estadísticos calculados a partir de las puntuaciones de las personas que no presentaron la puntuación máxima en el total de escala (802). De esta manera podemos comparar la disminución de error del modelo en el caso de cálculo de puntuaciones no extremas hasta 1 punto, siendo en el caso opuesto hasta 1,82 puntos. El acuerdo entre las respuestas de los sujetos es de 0.92, en el caso de puntuaciones no extremas y 0,91 en el caso de que se calcule con todos los sujetos.

Tabla 71: Sumario de Estadísticos

```

TABLE 3.1 CD: 59 items politomicos ZOU695WS.TXT
INPUT: 809 PERSONS 59 ITEMS MEASURED: 807 PERSONS 59 ITEMS 235
CATS3.68.2
-----
SUMMARY OF 802 MEASURED (NON-EXTREME) PERSONS
-----
----
| RAW MODEL  INFIT  OUTFIT  |
| SCORE  COUNT  MEASUREERRORMNSQZSTDMNSQZSTD  |
|-----|
---|
| MEAN  200.458.4  2.01  .241.13  .21.05  .0  |
| S.D.22.91.7  1.03  .08.44  1.7  .48  1.6  |
| MAX.  235.059.0  5.66  1.003.04  7.88.65  9.3  |
| MIN.99.039.0-1.55  .17.39-4.6  .35-4.3  |
|-----|
---|
| REAL RMSE .30  ADJ.SD .99  SEPARATION  3.33  PERSON RELIABILITY .92  |
| MODEL RMSE .26  ADJ.SD 1.00  SEPARATION  3.87  PERSON RELIABILITY .94  |
| S.E. OF PERSON MEAN = .04|
-----
----
MAXIMUM EXTREME SCORE:5 PERSONS
LACKING RESPONSES:2 PERSONS
VALID RESPONSES: 98.9%

SUMMARY OF 807 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PERSONS
-----
----
| RAW MODEL  INFIT  OUTFIT  |
| SCORE  COUNT  MEASUREERRORMNSQZSTDMNSQZSTD  |
|-----|
---|
| MEAN  200.658.4  2.04  .25  |
| S.D.22.91.7  1.09  .15  |
| MAX.  236.059.0  6.87  1.82  |
| MIN.99.039.0-1.55  .17  |
|-----|
---|
| REAL RMSE .33  ADJ.SD 1.04  SEPARATION  3.18  PERSON RELIABILITY .91  |
| MODEL RMSE .29  ADJ.SD 1.05  SEPARATION  3.58  PERSON RELIABILITY .93  |
| S.E. OF PERSON MEAN = .04|
-----
----
PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .90 (approximate due to missing
data)

```

CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE RELIABILITY = .96 (approximate due to missing data)

SUMMARY OF 59 MEASURED (NON-EXTREME) ITEMS

```

-----
----
| RAW MODEL  INFIT  OUTFIT  |
| SCORE  COUNT  MEASUREERRORMNSQZSTD  MNSQZSTD  |
|-----|
---|
| MEAN 2744.3  798.2  .00  .061.01  -.71.06  -.7  |
| S.D.  282.846.6  .70  .01.33  4.1  .58  4.4  |
| MAX.  3142.0  807.0  2.00  .122.24  9.93.60  9.9  |
| MIN.  1110.0  444.0-1.53  .04.71-6.2  .65-6.8  |
|-----|
---|
| REAL RMSE .07  ADJ.SD  .70  SEPARATION 10.37  ITEMRELIABILITY  .99  |
| MODEL RMSE .06  ADJ.SD  .70  SEPARATION 10.87  ITEMRELIABILITY  .99  |
| S.E. OF ITEM MEAN = .09  |
-----
----
UMEAN=.000 USCALE=1.000
ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.86 (approximate due to missing
data)
46805 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 72315.96 with 45828 d.f.
p=.0000

```

En cuanto a las estadísticas de los ítems, se muestra un nivel de correlación 0,99 entre ellos, siendo ésta una puntuación muy alta. Estadísticos INFIT y OUTFIT máximos son los únicos que no presentan un ajuste correcto al modelo.

A su vez, en la Tabla 72 podemos observar los estadísticos de ajuste INFIT y OUTFIT para cada uno de los ítems de la escala, ordenados éstos según su dificultad.

Tabla 72: Estadísticos de los Ítems

TABLE 13.1 CD: 59 items politomicosZOU695WS.TXT

INPUT: 809 PERSONS 59 ITEMS MEASURED: 807 PERSONS 59 ITEMS 235  
CATS3.68.2

PERSON: REAL SEP.: 3.33 REL.: .92 ... ITEM: REAL SEP.: 10.37 REL.: .99

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY	TOTAL	MODEL	INFINIT	OUTFIT	PT-MEASURE	EXACT MATCH	CORR.	EXP.			
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S.E.	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD			
OBS%	EXP%	DISPLACE	ITEM	G							
11110	444	2.00	.06	2.08	9.9	2.81	9.9	.19.63	27.8 42.1	.00	A010
542209	802	1.57	.05	1.479	.0	1.689	.9	.39.61	43.2 46.6	.00	F120
532286	802	1.45	.05	1.85	9.9	2.269	.9	.24.60	38.3 47.1	.00	F110
202342	803	1.43	.04	2.24	9.9	3.609	.9	.16.62	32.5 45.0	.00	C010
462457	803	1.05	.05	1.061	.3	1.132	.4	.56.59	53.8 49.2	.00	F040
182584	802	.93	.05	2.05	9.9	3.149	.9	.19.59	43.4 53.1	.00	B090
442519	802	.72	.05	.97	-.6	.99	-.1	.58.56	54.6 51.9	.00	F020
422623	805	.63	.05	1.183	.3	1.294	.8	.47.55	58.8 55.7	.00	E080
432665	805	.62	.05	.94	-1.1	.94	-1.0	.59.55	63.3 56.3	.00	F010
592595	802	.62	.05	1.03	.7	1.03	.5	.55.56	52.1 53.1	.00	F170
232629	806	.61	.05	1.274	.8	1.416	.4	.42.55	51.9 54.8	.00	C040
552612	802	.52	.05	.86	-3.0	.86	-2.8	.62.54	63.0 55.6	.00	F130
402622	805	.51	.05	1.122	.3	1.315	.3	.48.54	56.6 55.4	.00	E060
472708	803	.44	.05	.76	-4.8	.72	-4.9	.66.54	66.9 58.0	.00	F050
332703	807	.40	.05	.71	-6.1	.66	-6.2	.68.54	65.1 56.9	.00	D050
192659	804	.36	.05	.98	-.4	1.061	.0	.54.54	58.2 55.8	.00	B100
302691	807	.35	.05	.75	-5.4	.70	-5.7	.67.53	62.5 56.9	.00	D020
562689	802	.31	.06	.89	-2.2	.85	-2.6	.60.53	60.7 57.6	.00	F140
352778	807	.26	.06	.76	-4.7	.69	-4.9	.64.52	67.5 60.8	.00	E010
582736	802	.23	.06	.80	-3.9	.73	-4.6	.63.53	66.8 59.3	.00	F160



## VALIDACIÓN INSTRUMENTO

## COLEGIALIDAD DOCENTE

572698 802	.22	.06	.71	-6.2	.66	-6.8	.68.52	68.8	58.4	.00	
F150											
492718 802	.21	.06	.76	-5.0	.70	-5.6	.66.52	68.9	59.4	.00	
F070											
512738 802	.18	.06	.73	-5.6	.65	-6.0	.66.52	66.5	59.4	.00	
F090											
412748 806	.17	.06	1.01	.2	1.05	.9	.52.52	65.8	59.6	.00	E070
162766 804	.10	.06	.87	-2.5	.83	-2.7	.59.52	64.1	60.3	.00	
B070											
32739 806	.09	.06	.91	-1.9	.91	-1.5	.57.52	62.0	59.2	.00	
A030											
52806 806	-.02	.06	.80	-3.9	.75	-3.9	.61.51	69.3	62.3	.00	
A050											
372788 807	-.02	.06	.83	-3.3	.79	-3.5	.60.51	64.7	61.1	.00	
E030											
142806 804	-.03	.06	.78	-4.3	.72	-4.7	.62.50	68.7	62.9	.00	
B050											
322873 807	-.09	.06	.88	-2.0	.80	-2.7	.56.49	69.1	66.6	.00	
D040											
92731 805	-.09	.06	.84	-3.3	.83	-3.4	.59.50	64.1	60.7	.00	
A090											
502752 802	-.14	.06	.74	-5.6	.71	-5.5	.65.50	70.0	60.7	.00	
F080											
72756 804	-.14	.06	1.10	1.9	1.10	1.9	.41.49	58.3	62.4	.00	A070
172854 803	-.16	.06	.94	-1.0	.93	-1.0	.51.48	68.2	66.2	.00	
B080											
262879 806	-.22	.06	.79	-3.7	.76	-3.5	.59.48	72.3	67.0	.00	
C070											
82824 806	-.23	.06	.88	-2.2	.88	-1.9	.55.49	66.4	63.6	.00	
A080											
62800 806	-.26	.06	1.03	.6	1.03	.6	.47.49	61.0	62.8	.00	A060
482741 802	-.26	.06	.87	-2.8	.83	-3.3	.58.49	65.6	61.5	.00	
F060											
112888 804	-.30	.07	.79	-3.6	.72	-4.0	.58.47	70.0	68.2	.00	
B020											
222858 805	-.30	.07	.88	-2.2	.87	-2.1	.54.47	70.5	66.0	.00	
C030											
152850 803	-.36	.06	.92	-1.5	.87	-2.0	.53.48	67.0	65.7	.00	
B060											
42864 805	-.37	.06	.96	-.6	.91	-1.3	.50.48	67.1	66.1	.00	A040
522862 801	-.38	.06	.80	-3.6	.66	-4.6	.60.49	71.2	66.9	.00	
F100											
342883 804	-.39	.06	.78	-4.0	.71	-4.0	.59.48	71.6	67.7	.00	
D060											
382892 806	-.41	.07	.88	-2.1	.80	-2.9	.54.47	72.2	67.8	.00	
E040											
292844 806	-.42	.07	1.16	2.8	1.16	2.5	.39.47	61.7	65.0	.00	D010
102798 806	-.43	.06	.96	-.8	.96	-.6	.50.48	62.3	62.6	.00	B010
452849 802	-.53	.06	.77	-4.6	.70	-4.6	.62.48	72.6	65.7	.00	
F030											

122989	802	-.53	.07	.87	-1.7	.70	-2.9	.51.43	80.9	77.0	.00	
B030												
362798	807	-.56	.06	.81	-4.1	.77	-4.2	.60.49	67.8	62.1	.00	
E020												
312873	807	-.68	.06	.89	-2.0	.91	-1.3	.53.47	70.0	66.0	.00	
D030												
133023	804	-.77	.08	1.192.3	1.322.9	.28.40	76.8	78.8	.00	B040		
213116	806	-.79	.10	1.121.0	1.191.1	.33.35	88.1	88.4	.00	C020		
253040	803	-.80	.08	1.384.1	1.705.1	.19.39	76.3	81.1	.00	C060		
392853	806	-.89	.07	.82	-3.7	.76	-4.1	.59.47	72.2	65.2	.00	
E050												
22996	806	-.93	.08	1.04	.6	1.03	.3	.41.42	76.0	75.5	.00	A020
243128	806	-1.43	.11	1.08	.9	.98	-.1	.26.31	87.3	88.7	.00	C050
273134	806	-1.51	.11	1.07	.6	.89	-.7	.30.31	88.8	89.5	-.01	C080
283142	806	-1.53	.12	1.221.8	1.382.0	.16.30	88.9	90.4	-.01	C090		
-----+-----+-----+-----+-----												
-----+-----+-----+-----+-----												
MEAN	2744.3	798.2	.00	.06	1.01	-.7	1.06	-.7	65.1	62.9		
S.D.	282.846.6	.70	.01	.334.1	.584.4		11.9	10.3				
-----+-----+-----+-----+-----												
-----+-----+-----+-----+-----												

Por otro lado, desde la Tabla 72 podemos observar (en **negrita**) aquellos reactivos que no presentan un buen ajuste al modelo, en su estadístico de ajuste interno INFIT, al igual que en el estadístico externo OUTFIT; y además de una baja correlación punto-media, completando el panorama con un nivel de dificultad alta. A continuación presentamos los reactivos que deberían revisarse para la próxima edición del instrumento, tomando en cuenta los señalamientos anteriores:

- A01 “Las maestras y los maestros asumimos los valores, normas y objetivos de este centro educativo”,
- B09 “Si alguien tiene un problema en el centro educativo, el equipo docente nos reunimos en grupo para buscarle solución”,
- C01 “Es motivador sentir que el trabajo que realizamos en el centro educativo es útil”, y
- F11 “Como equipo docente, en este centro educativo, contamos con todos los espacios físicos y con los recursos disponibles para desarrollar las actividades profesionales”.

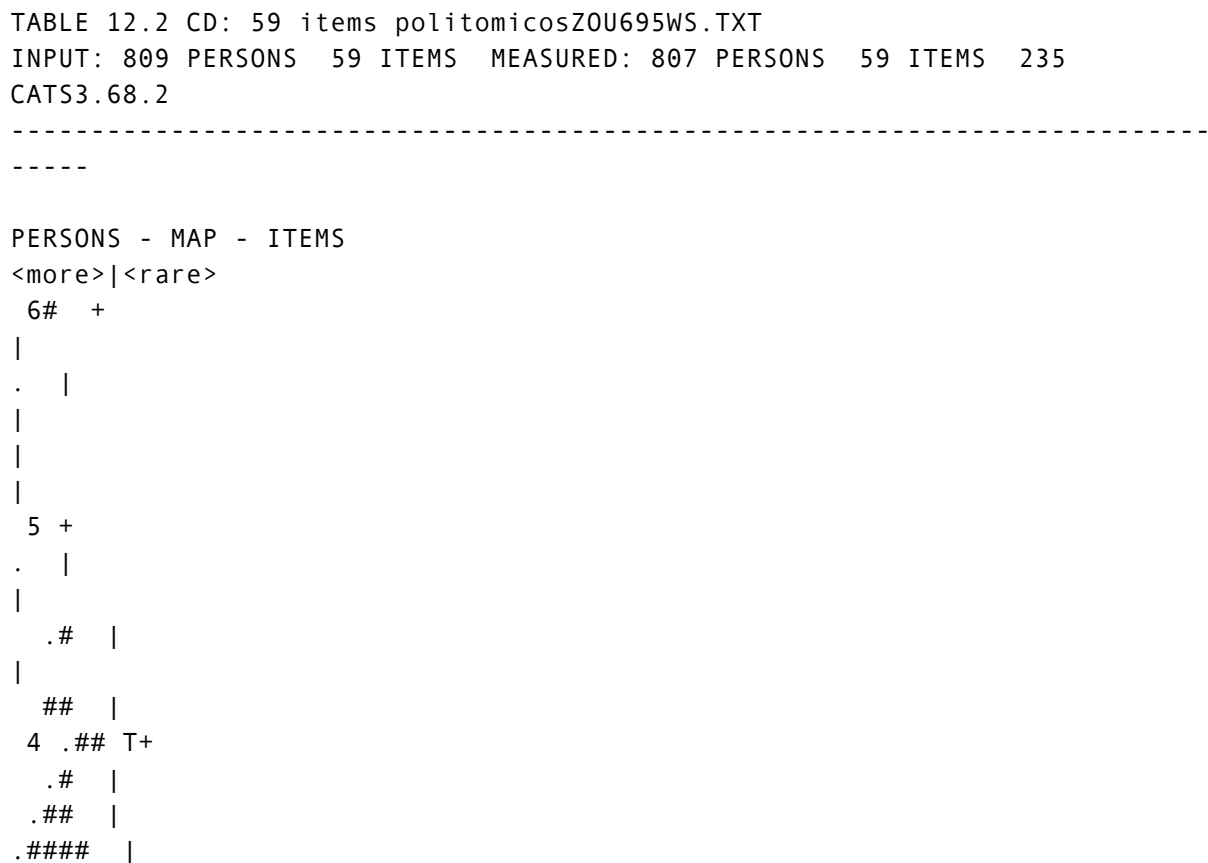
Así mismo, Algunos de los reactivos de la escala apuntan hacia la anomalía en su comportamiento, ya que presentan estadísticos de ajuste cercanos al límite de poder considerárseles aceptables. Estos reactivos son los que se indican a continuación:

- B05 “Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as maestros/as del centro educativo”,
- C07 “Me comprometo en la ejecución de las tareas que me han sido asignadas en el centro educativo”,
- D02 “Las metas de este centro educativo responden a las demandas y expectativas de la comunidad”,
- D05 “En el centro educativo los problemas que surgen se resuelven dialogando”,
- D06 “En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos”,
- E01 “En este centro educativo los docentes habitualmente cooperan y se involucran para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas”,
- F03 “En este centro educativo, todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente”,
- F08 “Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los/las maestros/as y les ayuda a alcanzar el éxito académico”,
- F15 “La dirección del centro educativo facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/las maestros/as”.

Es interesante observar, que al contrastar los resultados del análisis, con los resultados que han sido obtenidos en el estudio piloto, el comportamiento de los reactivos ha sido distinto. En este caso, el número de sujetos analizados en el grupo, hace posible confiar en que estos estadísticos obtenidos en el estudio final, serán estables en otros grupos de maestros, al aplicar el instrumento en las futuras ocasiones.

Desde la Figura 2 podemos observar la distribución de los ítems, comparada a la distribución de las medidas de respondientes. Este mapa de Wright señala que existe un desajuste en la media del instrumento, en relación a la media del grupo de docentes. Los únicos reactivos que se acercan a la media del grupo, son los que se pueden observar en la cola superior de distribución de los reactivos (A01, C01, B09) y otros que se sitúan en la misma fila con ellos.

Figura 2: Mapa de Wright



```

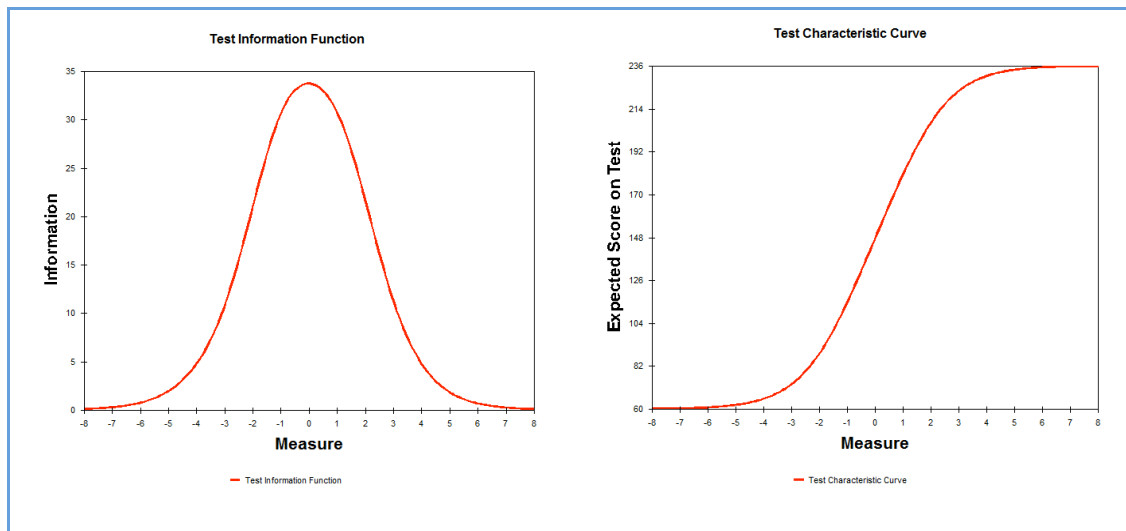
#### |
.#### |
3 .#### S+
.##### |
.##### |
.##### |
##### |
.##### |
2 .##### M+ A01
.##### |
.##### |
.##### | C01 F11 F12
.#### |T
.##### |
1.##### S+ B09 F04
##### |
##### |S C04 E08 F01 F02 F17
.## | E06 F05 F13
### | B10 D02 D05 E01 F14
.# | A03 B07 E07 F07 F09 F15 F16
0# T+M A05 B05 E03
# | A07 A08 A09 B08 C07 D04 F08
. | A04 A06 B02 B06 C03 D06 E04 F06
F10
. | B01 B03 D01 E02 F03
. |S D03
. | B04 C02 C06 E05
-1. + A02
. |
|T
. | C05 C08 C09
|
|
-2 +
<less>|<frequ>
EACH '#' IS 5.

```

El Mapa de Wright indica, por lo que hemos señalado, que este instrumento no ofrece firmes indicios de adecuación para medir el rasgo de colegialidad en este grupo docente.

En el Gráfico 55 podemos observar dos líneas de distribución de la puntuación total del instrumento. La línea de la izquierda ofrece la información recogida por el instrumento y la de la derecha dibuja la línea característica del instrumento, que compara la puntuación total en función del nivel de medida Rasch.

Gráfico 55: Curva de la Escala Total



Desde el Gráfico 55 observamos que el máximo nivel de información se recoge entre -1 y 1 desviaciones de media y la puntuación total correspondiente al punto de inflexión de la curva de Rasch, se sitúa en unos 148 puntos.

Con todos estos estadísticos descritos, adelantamos en concluir que el análisis Rasch ofrece suficientes evidencias de validez, basadas en la calidad de los reactivos, aunque un mayor detalle sobre estas conclusiones se ofrecen en el apartado correspondiente a las conclusiones finales del estudio. A continuación, procederemos a realizar otros análisis de datos, que nos permitirán reunir evidencias adicionales sobre la validez del instrumento.

**Contraste entre grupos**

**Otras evidencias**





**Otras evidencias**

**Capítulo 8**



## **CAPÍTULO VIII. Otras Evidencias**

### **8.1 Otras Evidencias de Validez**

#### **8.1.1 Contrastes Entre Grupos**

El contraste entre grupos, definidos por las categorías de las variables descriptivas o demográficas, tiene una doble finalidad. La primera, se centra en explorar qué variables marcan la diferencia a la hora de determinar el nivel de colegialidad en un centro. La otra finalidad, se dirige a la obtención de las muestras de validez del instrumento, mediante la demostración de la veracidad de las hipótesis, teóricas previas sustentadas por los autores en los que nos basamos en el momento de definir el constructo teórico; es decir, validar la base teórico-conceptual de nuestro instrumento.

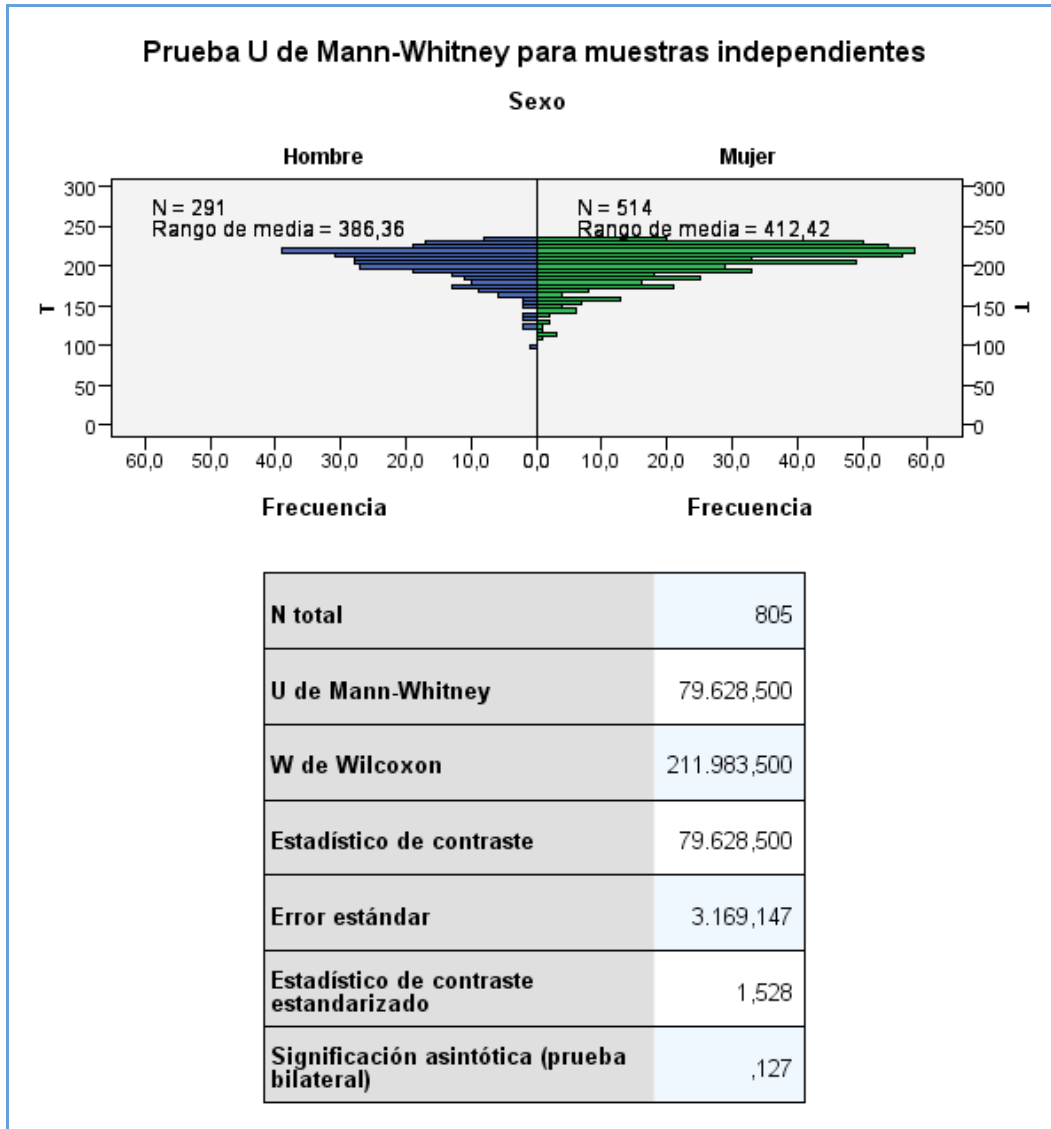
En este caso, para determinar cuáles son las variables que marcan la diferencia, se utilizarán los análisis de contraste de medias como U de Mann-Withney para dos grupos y la prueba de Kruskal-Wallis para más de dos grupos, debido a que la distribución de la muestra no se ajusta a la normal. En el caso de los grupos minoritarios, se facilitó la tarea agrupando las categorías según número de personas, haciéndolas más o menos igualitarias en el número de personas, o basándonos en la proximidad de los conceptos categóricos. Por ejemplo, en el caso de la variable puesto desempeñado en el centro, agrupando categorías que tienen que ver con dirección y organización del centro (dirección, orientación), versus otras categorías (profesores sin cargo de primer ciclo y segundo ciclo).

En estos casos, el contraste se hace con la puntuación total de la escala CD.

**8.1.1.1 Diferencias por Sexo**

(Hombres vs. Mujeres).

Gráfico 56: Contraste de Grupos Para Variable Sexo

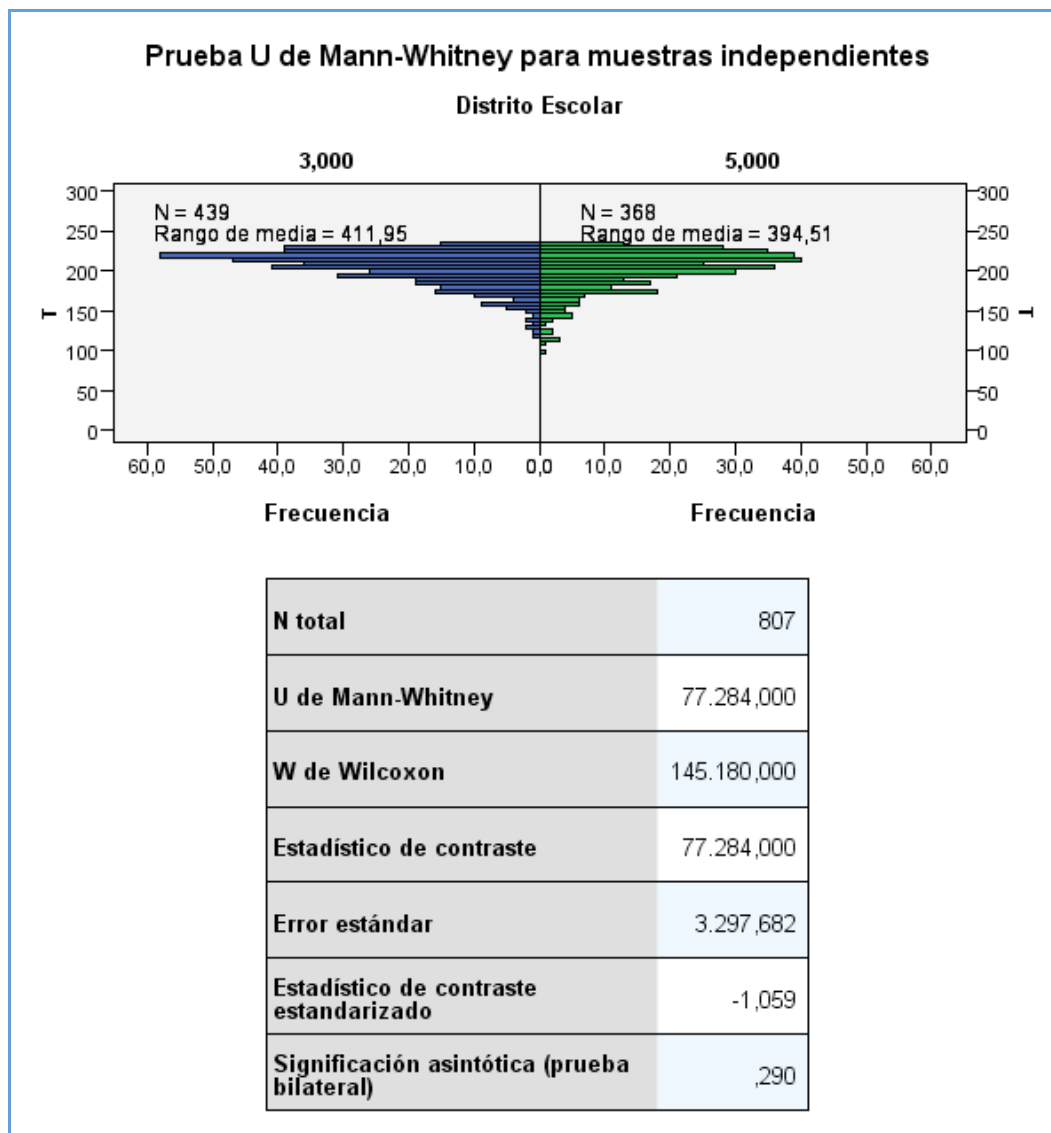


Según la prueba de U de Mann-Whitney, la prueba no es significativa, por lo que podemos determinar que en cuanto al nivel de colegialidad, el sexo no marca la diferencia.

### 8.1.1.2 Diferencias Según Distrito

(Distritos 03 y 05).

Gráfico 57: Contraste de Grupos Para Variable Distrito Escolar

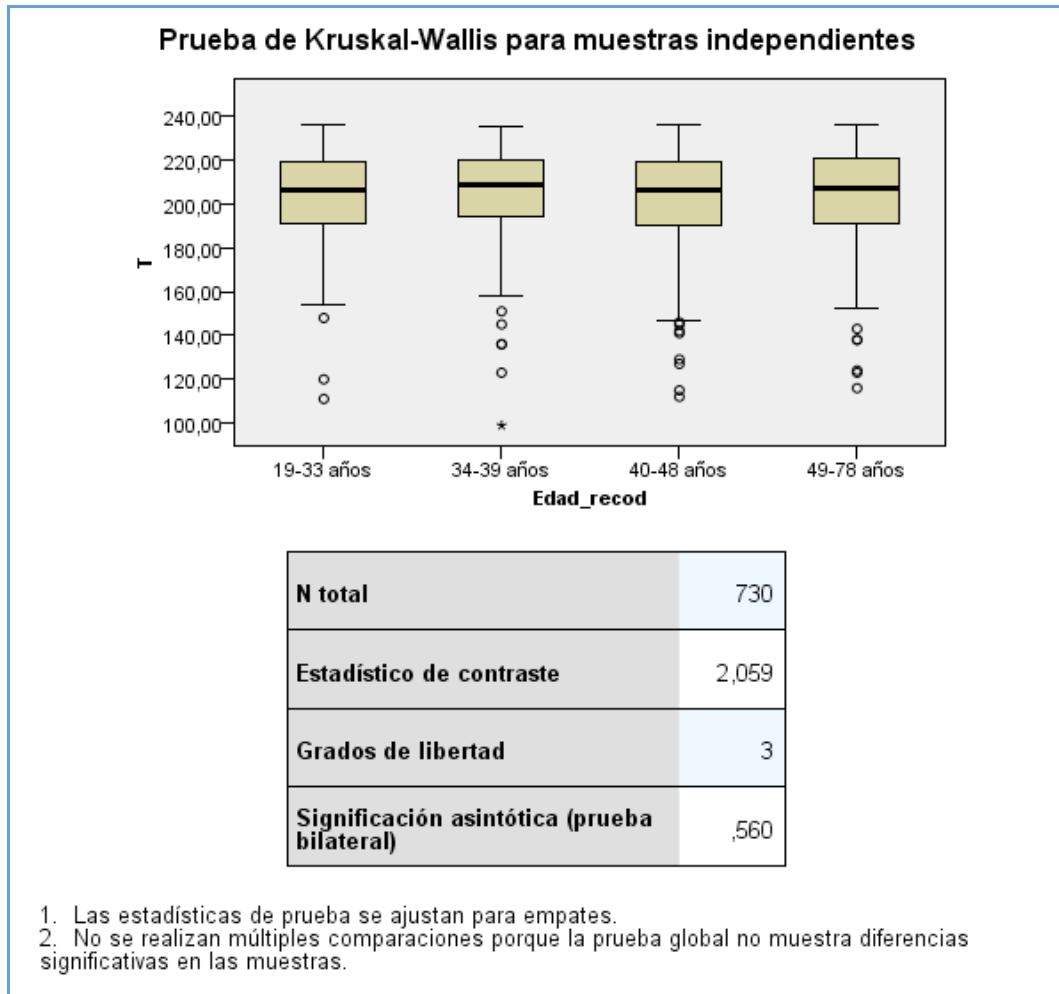


En el caso de la prueba U de Mann-Whitney la prueba no es significativa, por lo que no podemos determinar que, en cuanto a la colegialidad, el distrito sea una variable que puede marcar la diferencia.

### 8.1.1.3 Diferencias por Grupos de Edad

(19-31 años, 32-40 años, 41-49 años, 50-79 años)

Gráfico 58: Contraste de Grupos Para Variable Edad

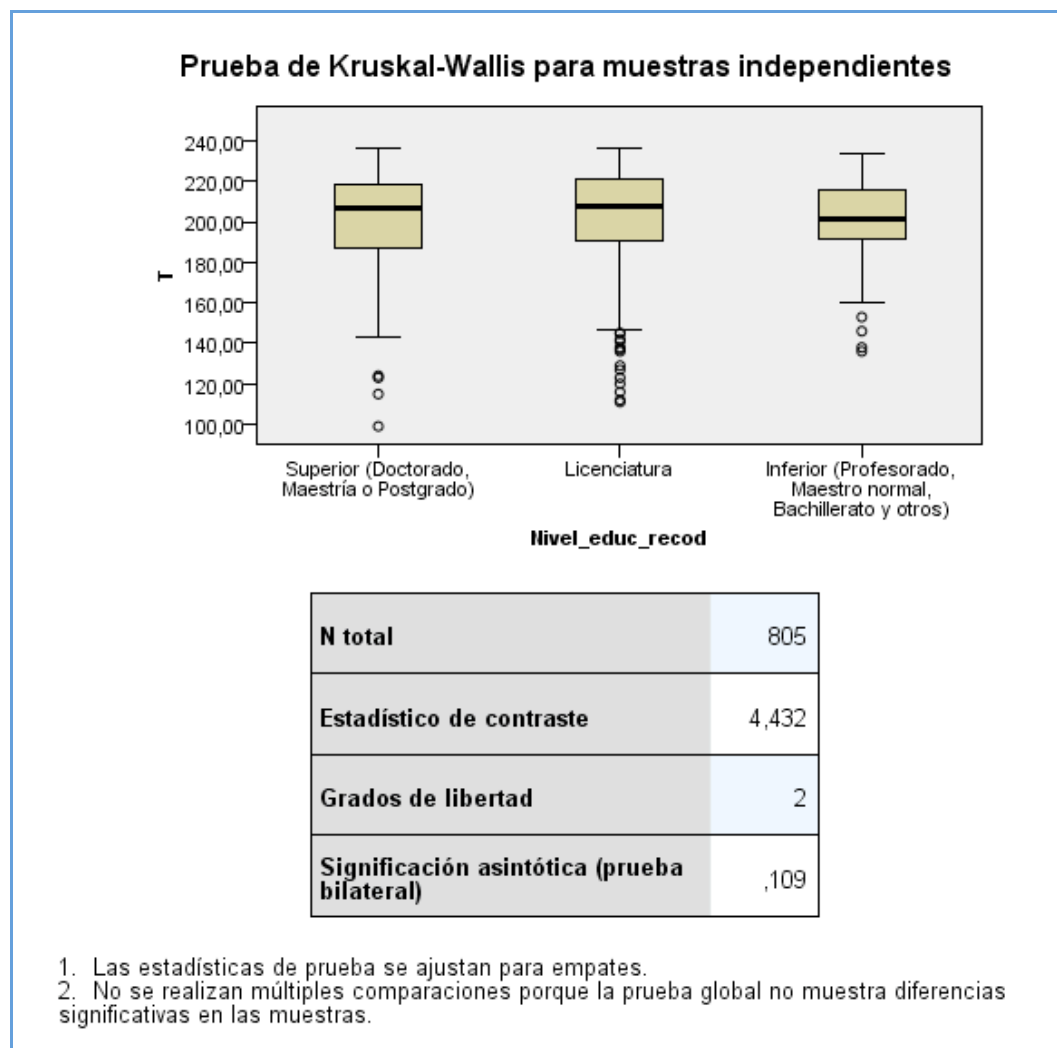


Según los datos de la prueba de Kruskal-Wallis (Gráfico 58) podemos determinar que no existen diferencias significativas, para los diferentes grupos de edad.

### 8.1.1.4 Diferencias Según el Nivel de Formación

(Superior: doctorado, maestría o post-grado; Licenciatura; Inferior: profesor/a, maestro normal u otros).

Gráfico 59: Contraste de Grupos Para Variable Nivel Formativo

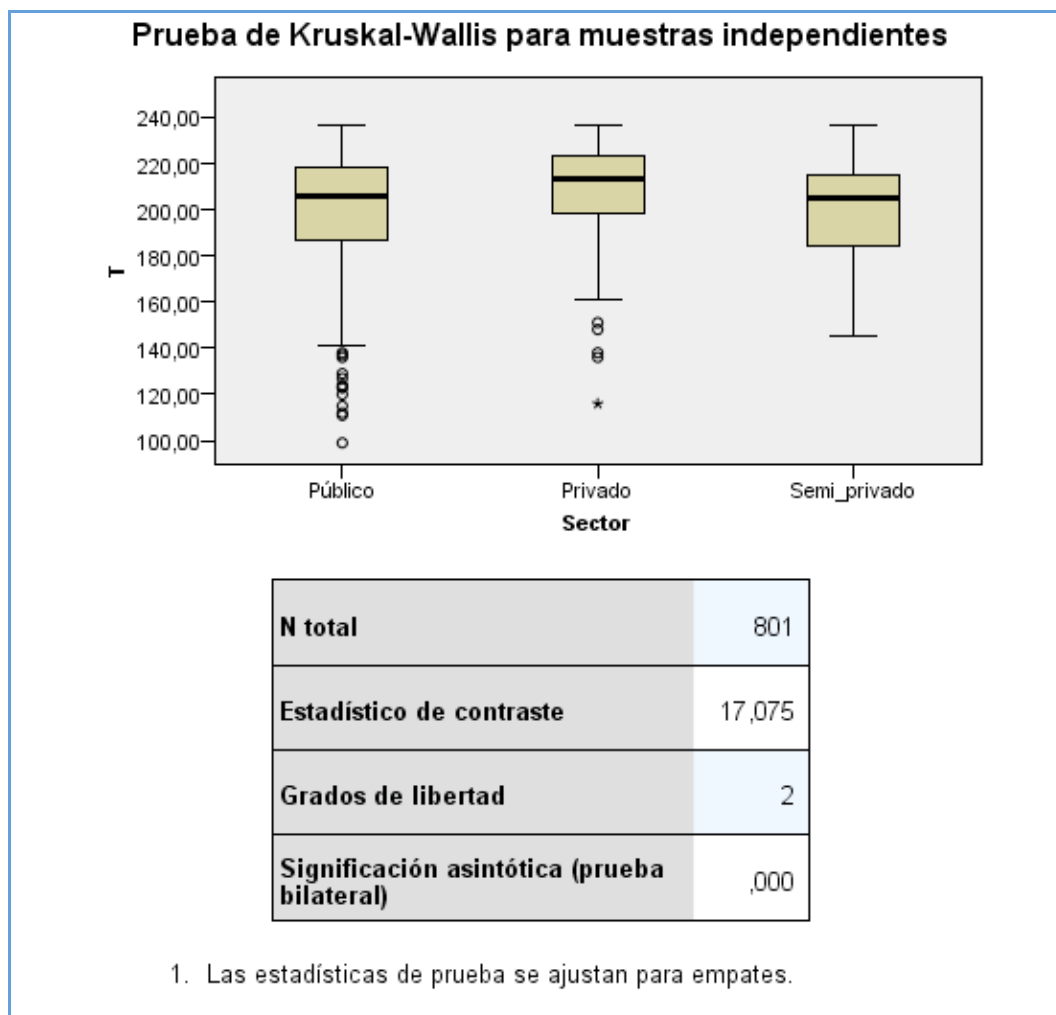


Según los datos de la prueba de Kruskal-Wallis (Gráfico 59) podemos determinar que no existen diferencias significativas entre los grupos formados por el nivel de formación previo.

### 8.1.1.5 Diferencias por Sector del Trabajo

(Público, Privado o Semi-privado).

Gráfico 60: Contraste de Grupos Para Variable Sector de Trabajo



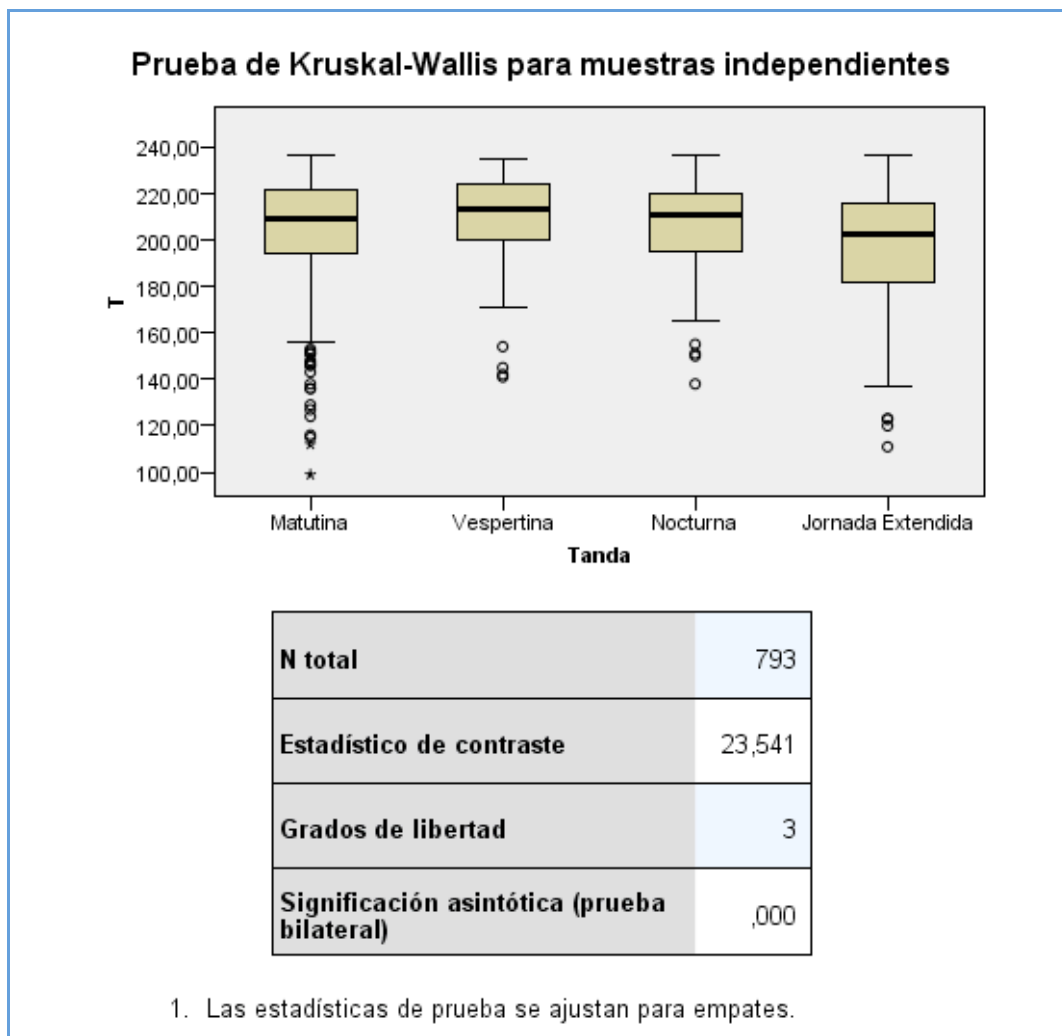
Según los datos de la prueba de Kruskal-Wallis (Gráfico 60), podemos determinar que existen diferencias significativas a nivel de 0,000 entre los grupos formados por el tipo del centro (público, privado o semi-privado). Las medidas de los grupos del sector privado difieren con el resto de grupos, presentando la primera (sector privado) unas puntuaciones medias más altas que los otros grupos y con los datos distribuidos de manera más homogénea.



### 8.1.1.6 Diferencias por Tanda

(Matutina, Vespertina o Extendida).

Gráfico 61: Contraste de Grupos Para Variable Tanda

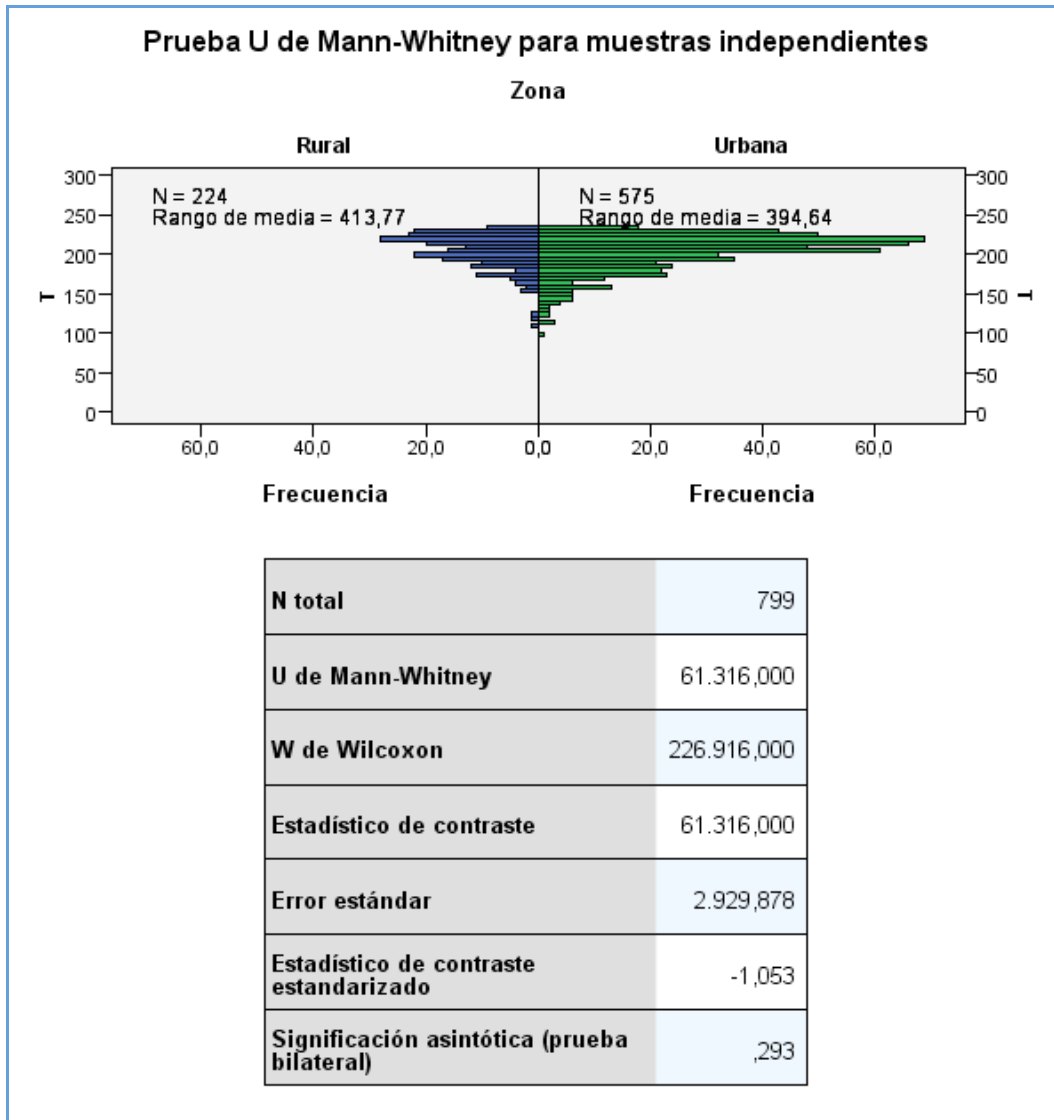


Según los datos de la prueba de Kruskal-Wallis (Gráfico 61) podemos determinar que existen diferencias significativas a nivel 0,000 para diferentes turnos o tandas de trabajo de los profesores. Las medidas de los grupos de jornada vespertina y nocturna difieren de los del grupo de jornada extendida y matutina, presentando la primera (tanda vespertina) unas puntuaciones medias más altas que los otros grupos y con los datos distribuidos de manera más homogénea.

### 8.1.1.7 Diferencias por Zona de Trabajo

(Urbana vs. Rural).

Gráfico 62: Contraste de Grupos Para Variable Zona

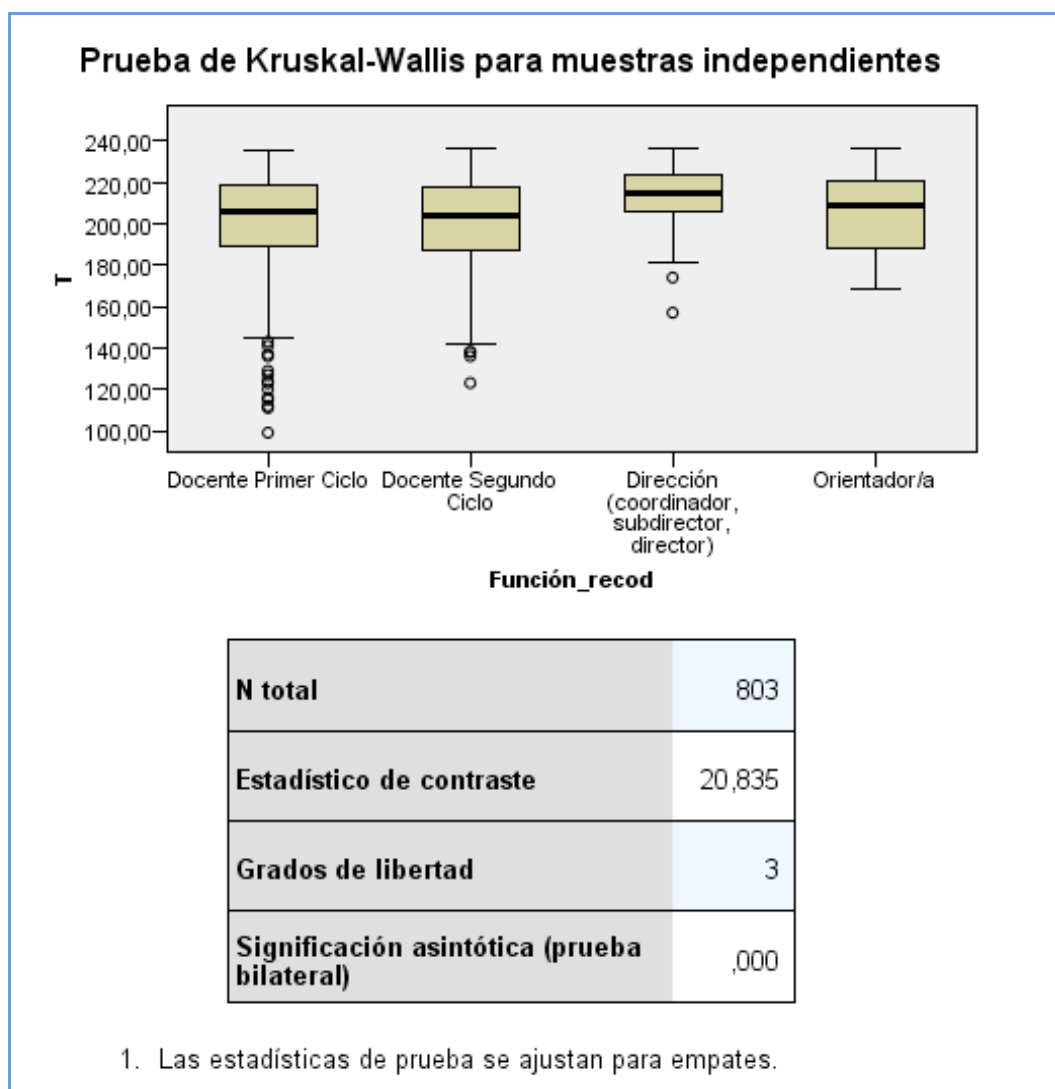


Según los datos del Gráfico 62, podemos determinar que no existen diferencias significativas para diferentes grupos por zona.

### 8.1.1.8 Diferencias Según Función Realizada en el Centro

(Docente, Orientación, Dirección).

Gráfico 63: Contraste de Grupos Para Variable Cargo Profesional

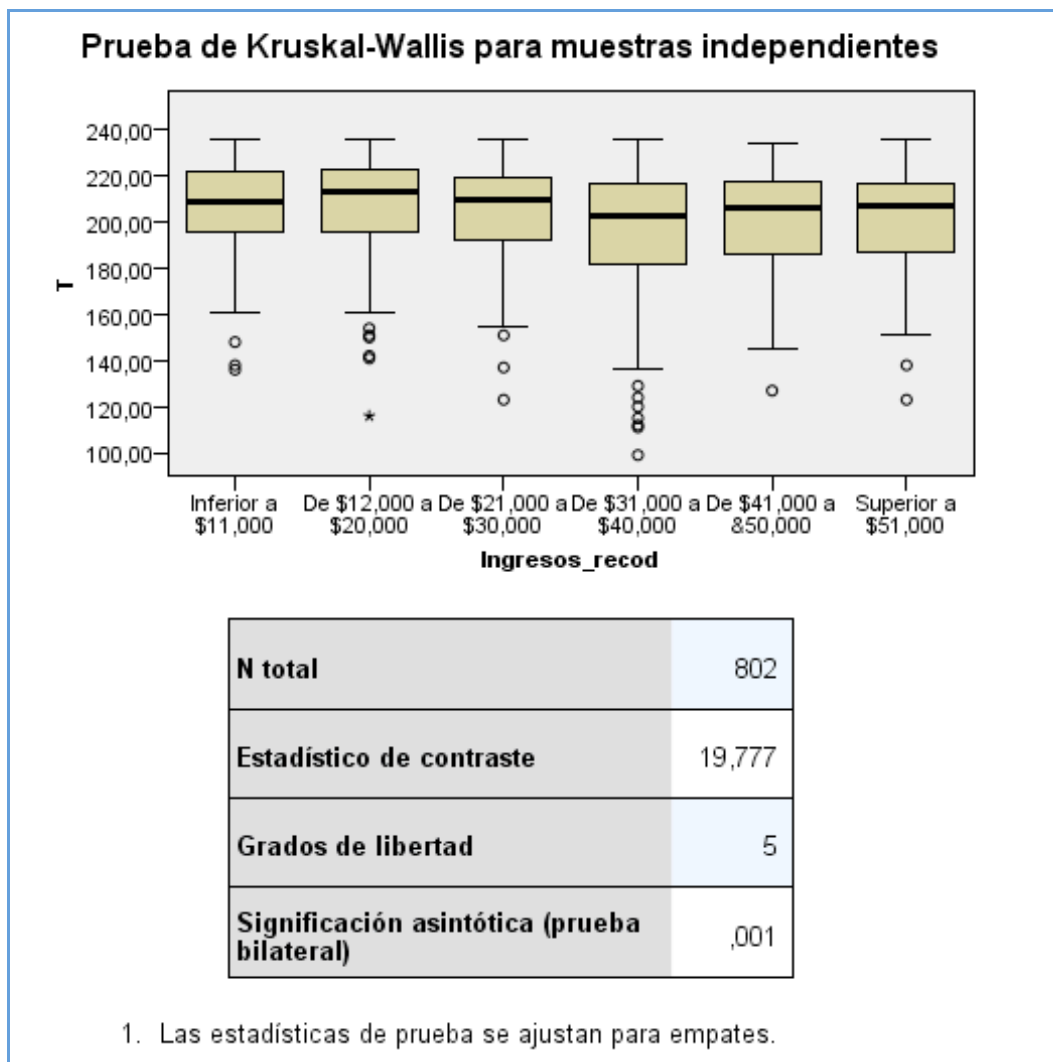


En cuanto a las puntuaciones del test para diferentes grupos, definidos por el cargo profesional en el centro, podemos apreciar (Gráfico 63) que las diferencias entre los grupos son significativas estadísticamente. De hecho, la puntuación del grupo relacionado con la dirección u organización del centro, es más alta y menos dispersa que los grupos de docentes sin cargos.

### 8.1.1.9 Diferencias Según Ingresos Promedios

(Menos de 11000\$; 11000-20000\$; 21000-30000\$; 31000-60000\$).

Gráfico 64: Contraste de Grupos Para Variable Ingresos

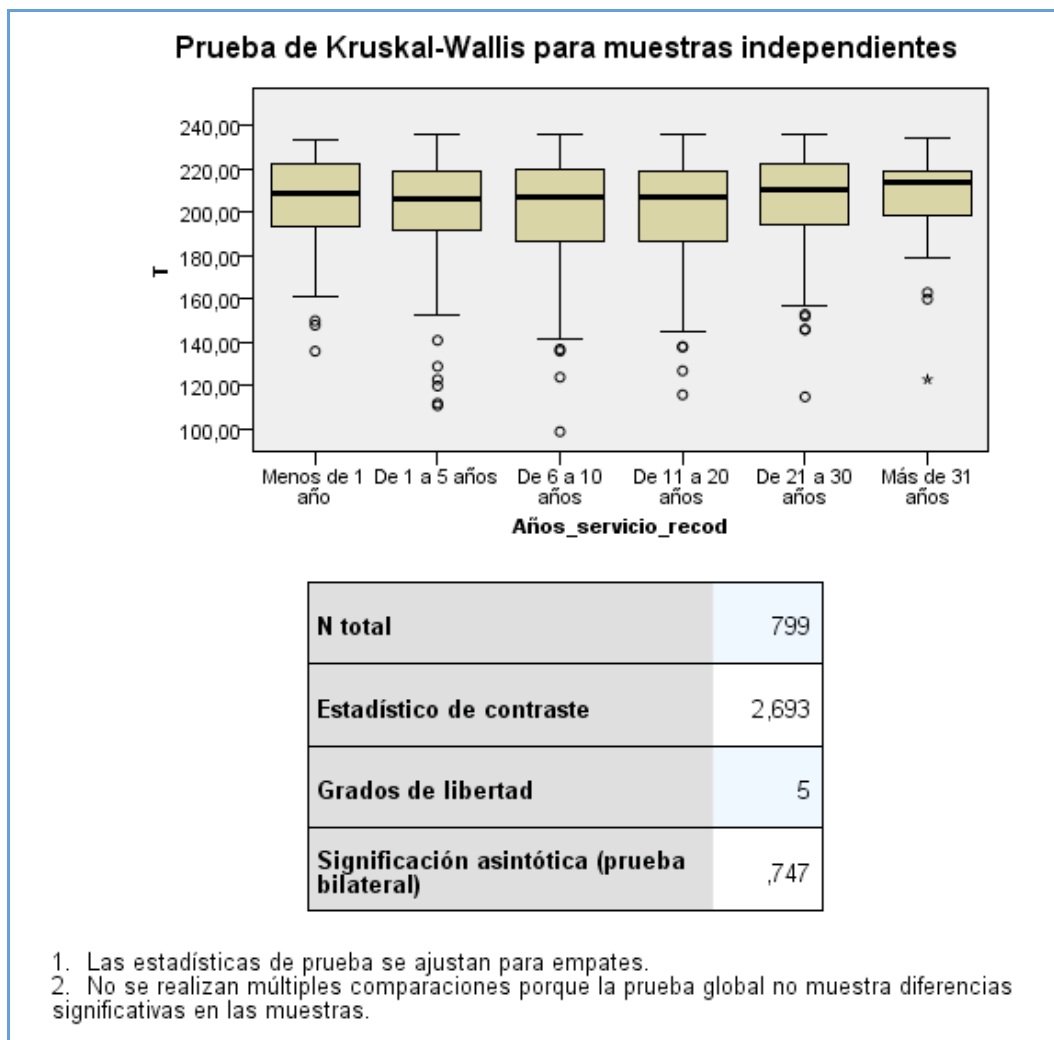


En cuanto al contraste de medias entre los grupos de profesores, marcados por el nivel de ingresos, sí existen diferencias significativas entre ellos. Los niveles de ingresos inferiores a \$20,000 sí marcan la diferencia a la hora de colegialidad: los maestros y las maestras que reciben un sueldo menor o igual a \$20,000 pesos dominicanos muestran niveles más altos de colegialidad que el resto de los grupos.

### 8.1.1.10 Diferencias por Años de Servicio

(1-5 años; 6-10 años; 11-20 años; 21 años o más).

Gráfico 65: Contraste de Grupos Para Variable Años de Trabajo



En cuanto a las diferencias en el nivel de colegialidad, diferenciado por los años de servicio profesional, el panorama que podemos observar en el Gráfico 65, es que no hay diferencias entre los grupos.

### **8.1.2 Contraste Entre Primaria y Secundaria**

Entre otras evidencias de validación, son importantes las comparaciones entre las puntuaciones de los docentes de los niveles de Educación Primaria y Secundaria. Debido a la distribución de los datos se han realizado contrastes no paramétricos, para determinar la presencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de los sujetos, en los totales de sub-escalas y en la puntuación de la escala total.

Es relevante señalar que en el proceso de validación del instrumento para los docentes del nivel de Educación Primaria, el mismo se ha definido de una manera diferente a la que presenta para su aplicación, en el nivel de Educación Secundaria. Por esto, las sub-dimensiones del instrumento no se componen de los mismos reactivos en ambos casos. La comparación se realizó por las puntuaciones totales de sub-escalas y total de la escala, estandarizadas en función de la media de su grupo (grupo de profesores del nivel Primario vs. grupo de Secundaria). De esta manera, el análisis será más preciso para determinar las diferencias entre la distribución y las medias de cada grupo por sub-dimensiones y por escala de CD total.

A continuación, en los Gráficos que van desde el 66 hasta el 73 se presentan los resultados de los análisis de contrastes entre ambos grupos de profesores.

El gráfico 66 presenta el resumen de contrastes entre ambos grupos, señalando en cada caso si la hipótesis de distribución se cumple por igual.

Gráfico 66: Resumen de Contrastes

<b>Resumen de contrastes de hipótesis</b>				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Zscore(TotA) es la misma entre las categorías de Nivel.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,882	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de Zscore(TotB) es la misma entre las categorías de Nivel.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,461	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de Zscore(TotC) es la misma entre las categorías de Nivel.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de Zscore(TotD) es la misma entre las categorías de Nivel.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,003	Rechace la hipótesis nula.
5	La distribución de Zscore(TotE) es la misma entre las categorías de Nivel.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,007	Rechace la hipótesis nula.
6	La distribución de Zscore(TotF) es la misma entre las categorías de Nivel.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,844	Conserve la hipótesis nula.
7	La distribución de Zscore(TotCD) es la misma entre las categorías de Nivel.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

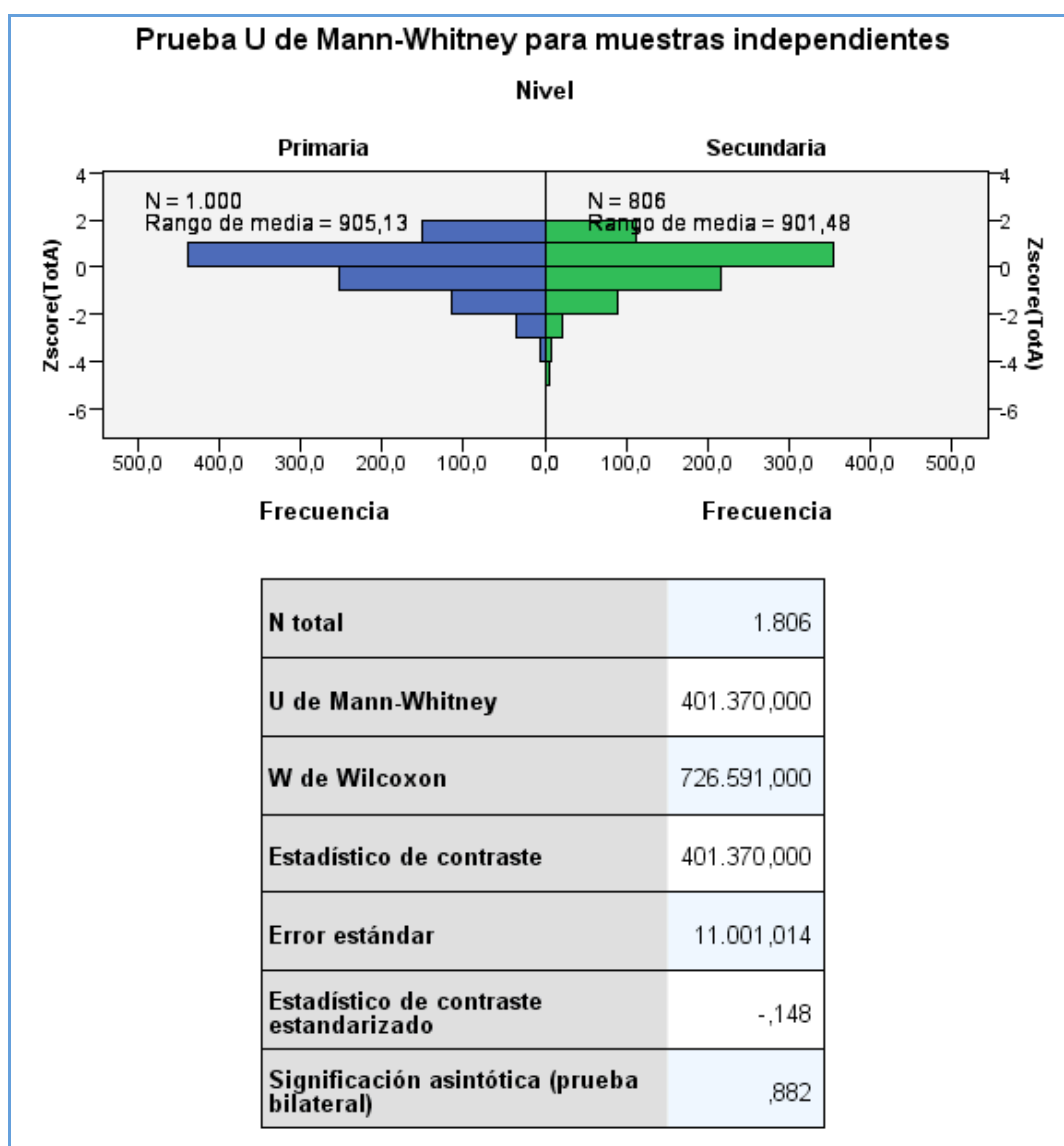
Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Cada fila de la figura, corresponde a contraste para cada sub-escala y la última fila corresponde a contraste en la puntuación total de la escala Colegialidad Docente. Las diferencias significativas corresponden a las puntuaciones de las sub-escalas C “Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua”, D “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo”, E “Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente”, y a la puntuación total de la escala de

Colegialidad Docente. En otras palabras, los profesores que ofrecen servicio en el tramo de Educación Primaria y los profesores de Educación Secundaria, puntúan de diferente manera en las correspondientes sub-escalas y en total de todo el instrumento de evaluación de la colegialidad.

En el Gráfico 67, se presenta el contraste entre los grupos de profesores de Primaria y Secundaria para la sub-dimensión A.

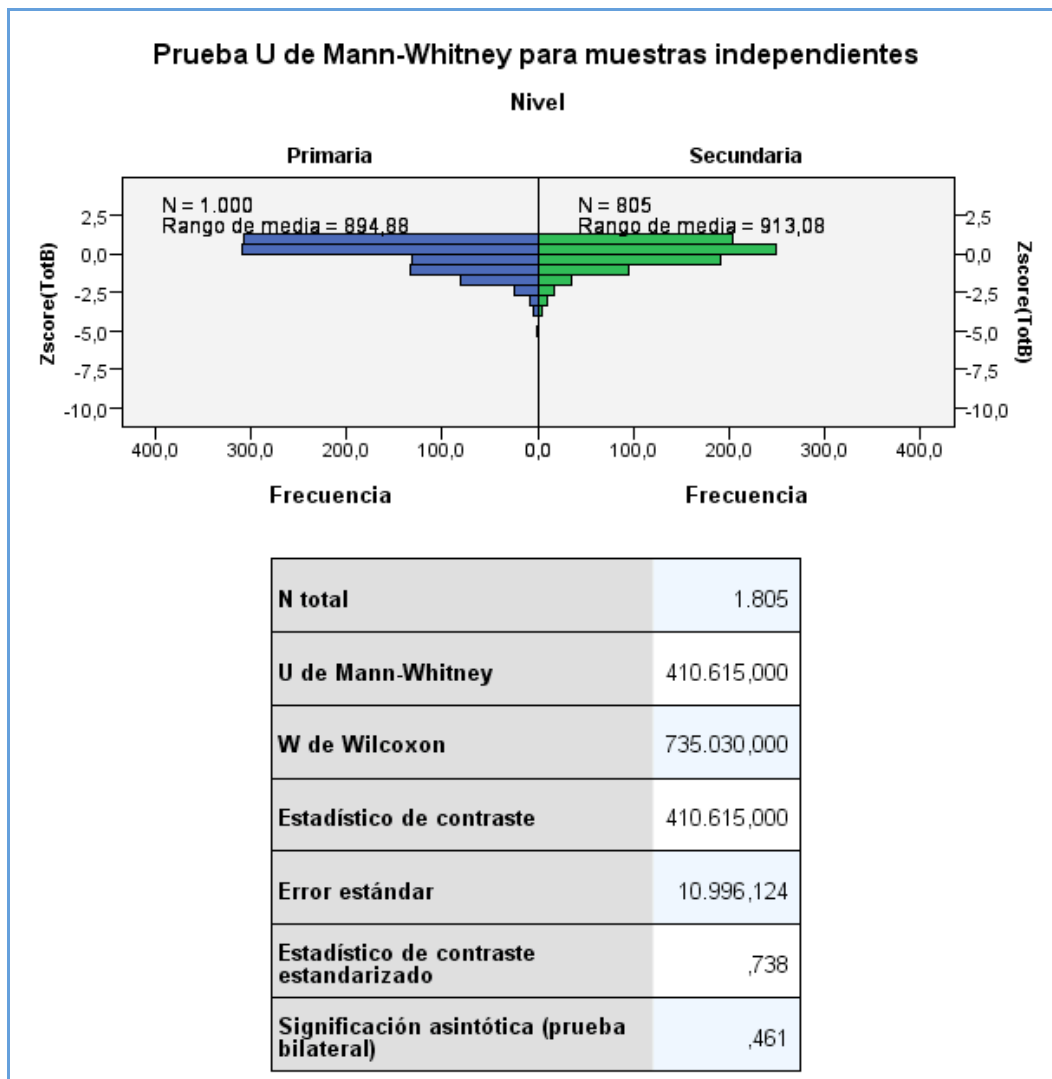
Gráfico 67: Contraste Para Sub-dimensión A





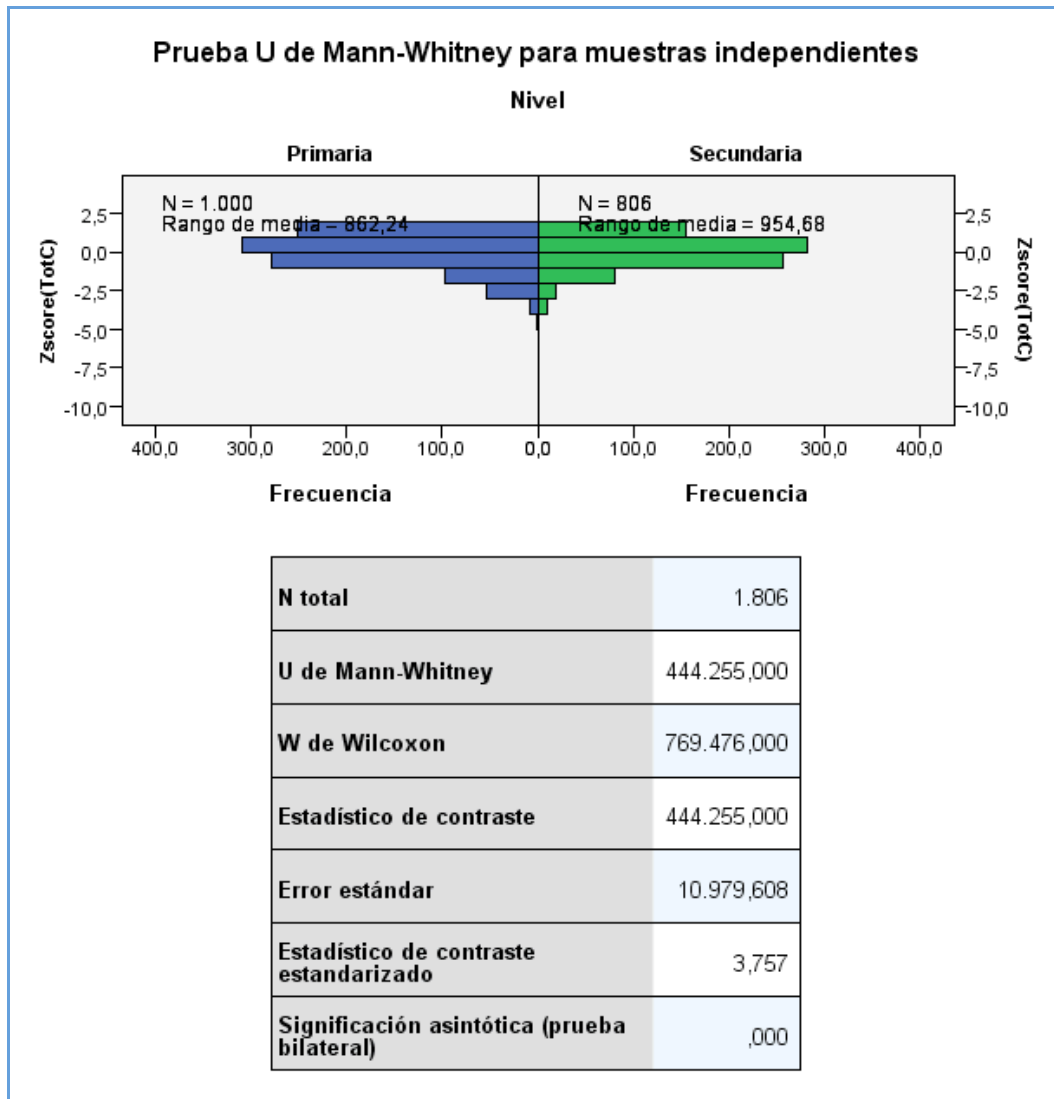
Tal y como se observa en el Gráfico 67, la distribución entre ambos grupos es muy similar y los rangos muy próximos en su puntuación. Los estadísticos, en la parte baja del gráfico señalan que no existen diferencias significativas en las distribuciones de ambos grupos.

Gráfico 68: Contraste Para Sub-dimensión B



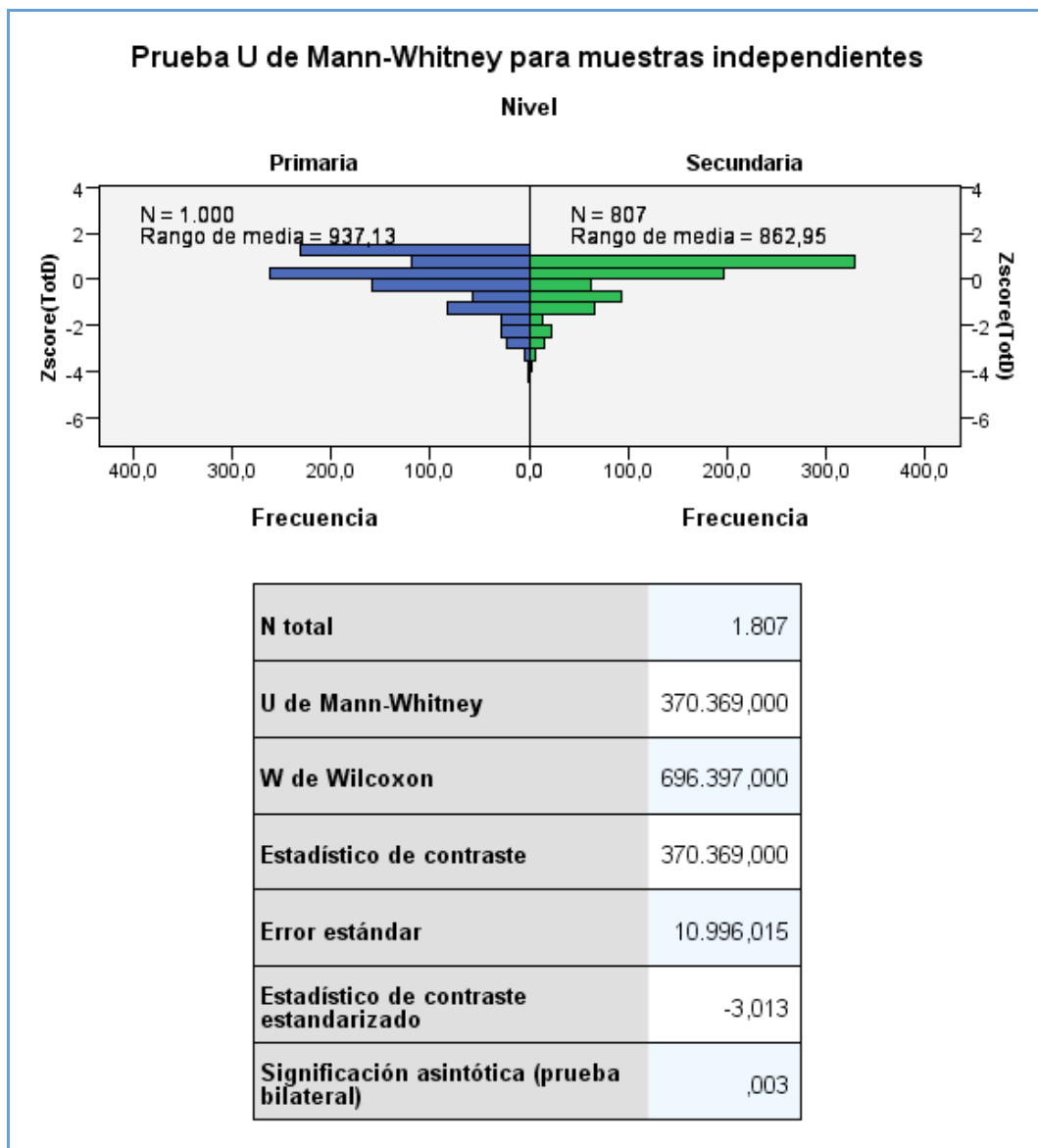
Tal y como se observa en el Gráfico 68, la distribución entre ambos grupos es muy similar y los rangos muy próximos en su puntuación. Los estadísticos, en la parte baja del Gráfico 68 señalan que no existen diferencias significativas en las distribuciones de ambos grupos.

Gráfico 69: Contraste Para Sub-dimensión C



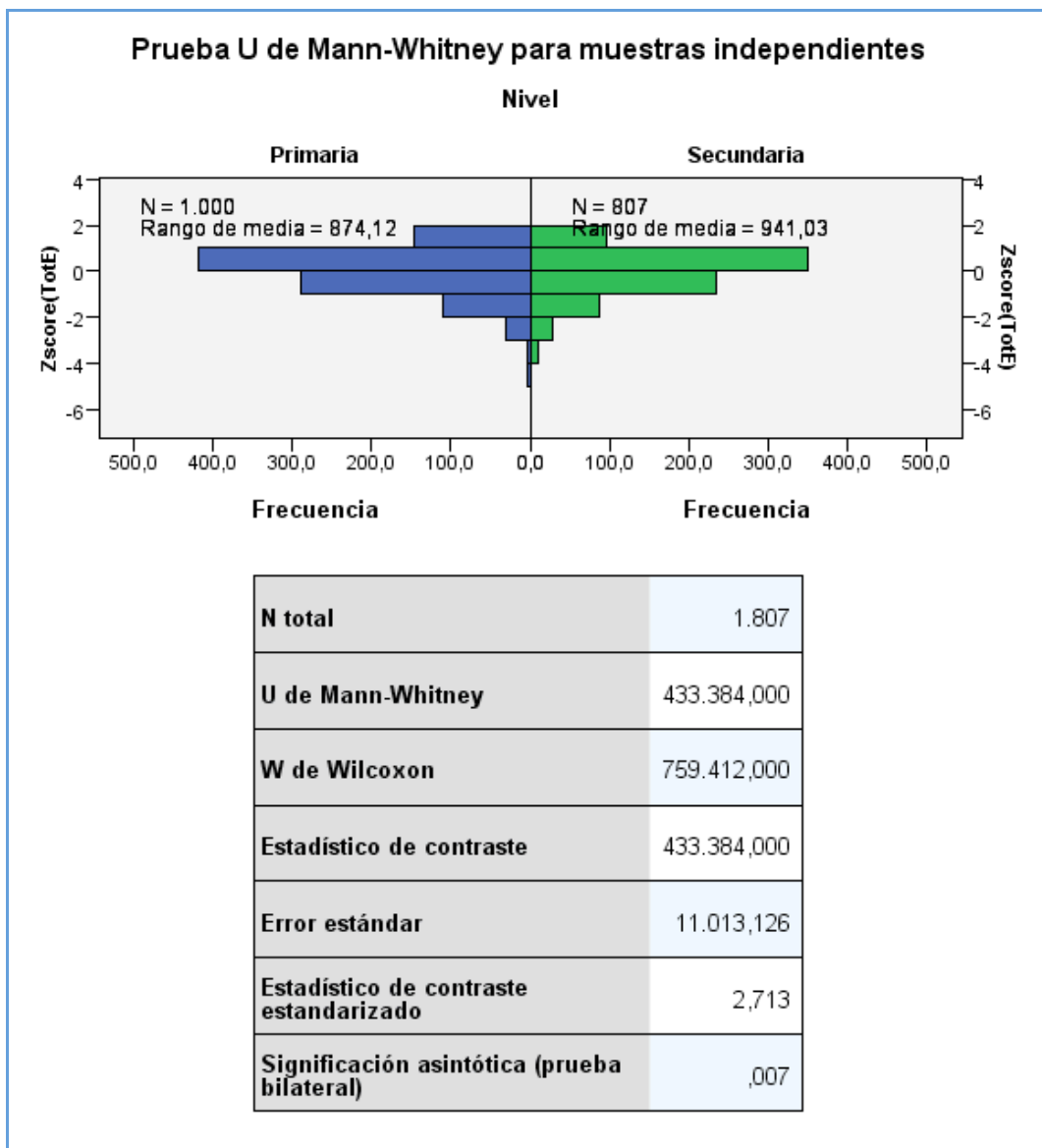
Desde el Gráfico 69 podemos observar el gráfico de distribución de las puntuaciones de ambos grupos (profesores de Primaria y profesores de Secundaria). El rango correspondiente a los datos de profesores de Primaria es visiblemente más alto que los de Secundaria y la distribución es desigual. Los estadísticos de la prueba, en la parte baja de la Figura, señalan los niveles de diferentes coeficientes no paramétricos y la significatividad. Los niveles indican que las diferencias entre ambos grupos son estadísticamente significativas para esta dimensión.

Gráfico 70: Contraste Para Sub-dimensión D



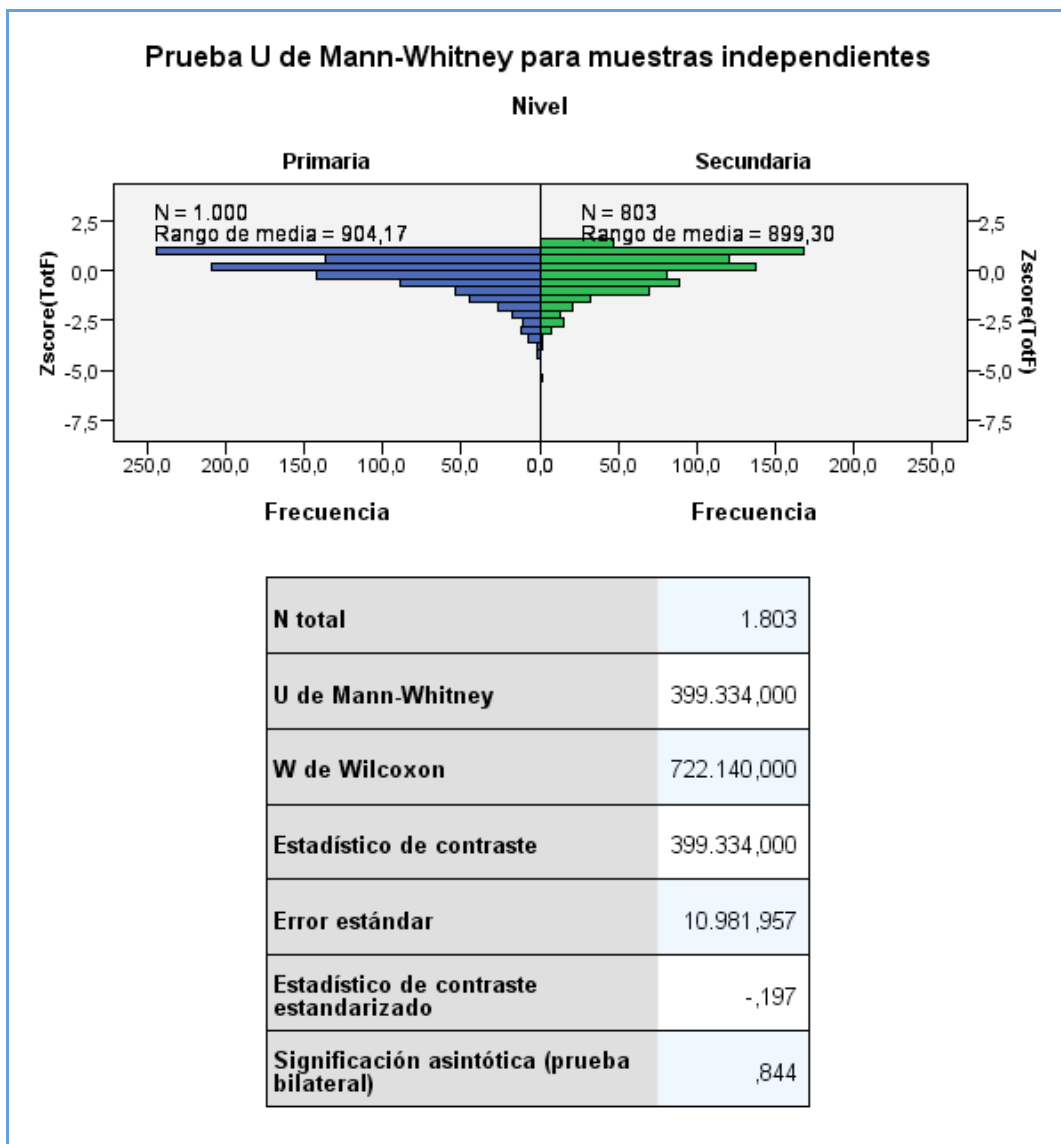
Desde el Gráfico 70 podemos observar el gráfico de distribución de las puntuaciones de ambos grupos (profesores de Primaria y profesores de Secundaria). El rango correspondiente a los datos de profesores de Primaria es visiblemente más alto que los que Secundaria y la distribución es desigual. Los estadísticos de la prueba, en la parte baja de la Figura, señalan los niveles de diferentes coeficientes no paramétricos y la significatividad. Los niveles indican que las diferencias entre ambos grupos son estadísticamente significativas para esta dimensión.

Gráfico 71: Contraste Para Sub-dimensión E



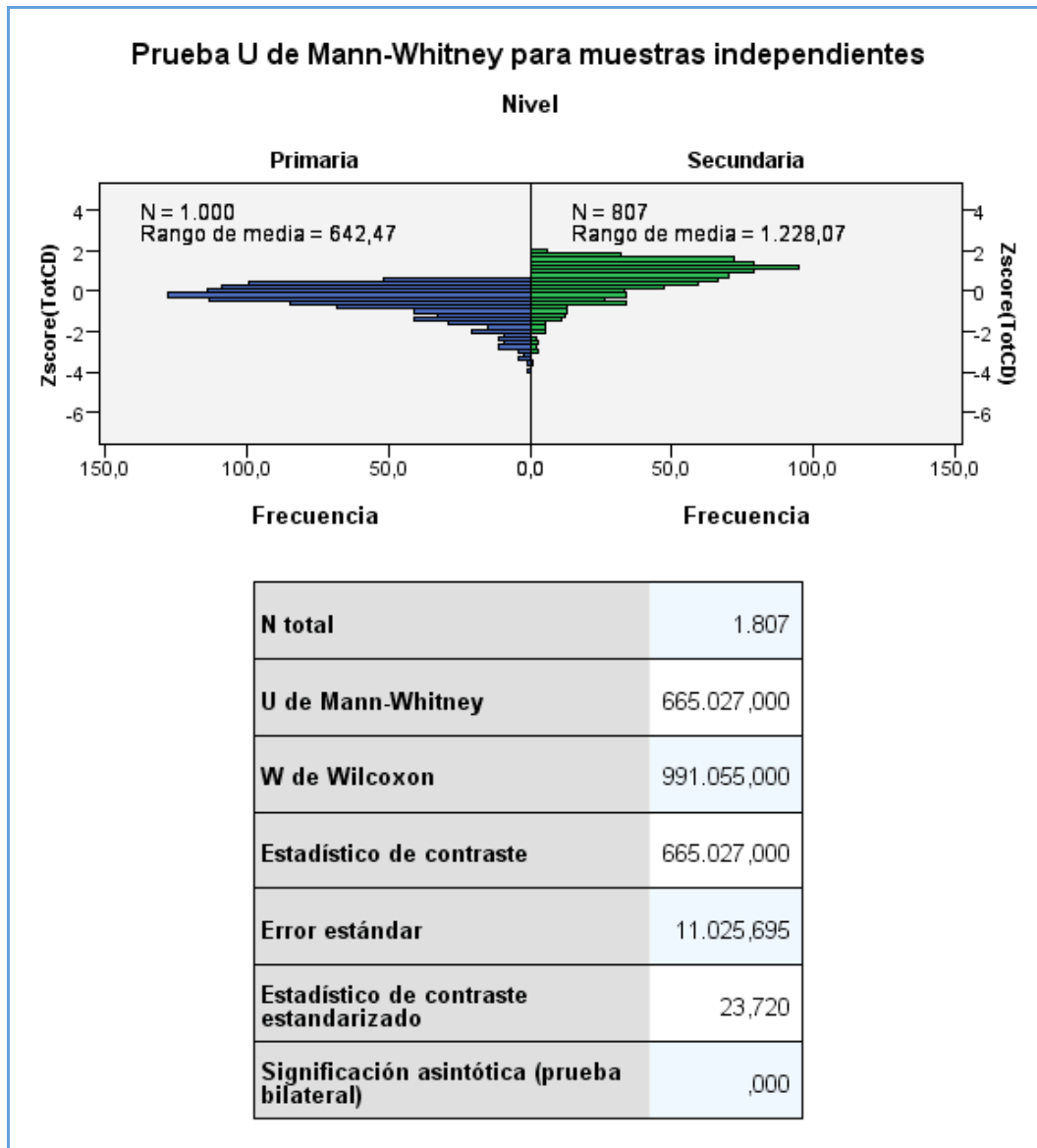
Desde el Gráfico 71 podemos observar el gráfico de distribución de las puntuaciones de ambos grupos (profesores de Primaria y profesores de Secundaria). El rango correspondiente a los datos de profesores de Secundaria es más alto que los de de Primaria, y la distribución de ambos conjuntos de datos es desigual. Los estadísticos de la prueba, en la parte baja del gráfico, señalan los niveles de diferentes coeficientes no paramétricos y la significatividad. Los niveles indican que las diferencias entre ambos grupos, son estadísticamente significativas para esta dimensión.

Gráfico 72: Contraste Para Sub-dimensión F



Tal y como se observa en el Gráfico 72, la distribución entre ambos grupos es muy similar y los rangos muy próximos en su puntuación. Los estadísticos, en la parte baja del Gráfico 72, señalan que no existen diferencias significativas en las distribuciones de ambos grupos.

Gráfico 73: Contraste Para el Total escala CD



Desde el Gráfico 73, podemos observar la distribución de las puntuaciones de ambos grupos (profesores de Primaria y profesores de Secundaria). El rango correspondiente a los datos correspondiente a los profesores de Secundaria representan más del doble de las puntuaciones de los profesores de Primaria, y la distribución de ambos conjuntos de datos es desigual. Los estadísticos de la prueba, en la parte baja de la figura, señalan los niveles de diferentes coeficientes no paramétricos y la significatividad. Los niveles indican que las diferencias entre ambos grupos son estadísticamente significativas, para las puntuaciones totales del instrumento de evaluación de la Colegialidad Docente.

## 8.2 Conclusiones

Según los resultados de contrastes de medias, en la puntuación total del test para determinar el nivel de colegialidad entre los docentes en un centro escolar, podemos arribar a las siguientes conclusiones. Las variables que marcan las diferencias en la colegialidad, tal y como fueron medidas son las siguientes:

- Los docentes adscritos a los centros privados (particulares) presentan niveles más altos que los profesionales de otros tipos centros. El hecho puede explicarse por la mayor libertad a la hora de tomar decisiones relacionadas con el tipo de metodología docente que se escoge para impartir el currículum escolar. Este tipo de centros se conforma con docentes que deben ser escogidos por un comité de contratación y de entrada se someten a una selección previa, de acuerdo con un perfil y unas características que se buscan en el colectivo docente, lo que puede ser definitivo en la creación de un ambiente determinado de los centros privados.
- La tanda vespertina y nocturna presenta niveles más altos de CD que la matutina o extendida.
- El cargo de dirección/gestión/organización del centro, presenta niveles más altos de colegialidad, que en los profesores sin cargo organizacional. Este hecho se explica por el nivel de responsabilidad que asumen los gestores, directivos y personal con cargo organizativo en el centro escolar. Este tipo de docentes y profesionales deben marcar la tendencia a la actitud colegial en el colectivo docente y el instrumento lo refleja.
- El nivel de colegialidad es significativamente más alto en aquellos profesores y profesoras que tienen ingresos inferiores a \$20,000. A la hora de niveles de sueldo, aquellos docentes que trabajan en niveles de educación iniciales y los docentes con menos veteranía, además de aquellos que tienen menor nivel de responsabilidad, tienen una menor retribución económica que el resto de sus compañeros y compañeras. Pero este



hecho influye positivamente en el nivel de actitud colegial entre los docentes. Estos profesionales necesitan trabajar en ambientes más enfocados a colegialidad, ya que de esta manera obtienen una mayor recompensa, aunque ésta no sea económica, y también pueden disponer de un nivel de colaboración entre iguales que hace que su labor sea más satisfactoria y más exitosa.

- Por otro lado, las variables que no marcan la diferencia son el sexo, distrito, edad, nivel de formación, zona y años de servicio.

En cuanto a las diferencias de profesores de Primaria y Secundaria, en las siguientes sub-dimensiones existen diferencias significativas:

- C “Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua”,
- D “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo”,
- E “Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente”, y
- puntuación total de la escala de Colegialidad docente.

En general, las puntuaciones de los profesores de Secundaria están desplazadas hacia puntuaciones más altas, en comparación con los profesores de Primaria, es decir, los profesores de Secundaria suelen contestar las preguntas del cuestionario con afirmación, en mayor medida que los profesores de Primaria, puntuando así más alto en las sumas de sub-escalas y en la escala total.

A partir de este punto, es preciso realizar un estudio en mayor profundidad, para determinar los niveles de correlación y diferencias entre las categorías de los reactivos para diferentes grupos y la confirmación de las teorías que subyacen a la construcción del test. Por su extensión, no sería posible realizar estos análisis en el presente estudio, por lo que esta tarea será señalada en las futuras líneas de trabajo.



**Conclusiones finales del trabajo**

**Conclusiones**



**Discusión de los Resultados y  
Conclusiones Finales**

**Capítulo 9**



## **CAPÍTULO IX. Discusión de los Resultados y Conclusiones**

### **9.1 Introducción**

Tal como hemos indicado en los apartados que sustentan la fundamentación teórica del presente estudio, la Cohesión Social ha sido concebida como la capacidad que posee la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, asegurar el acceso equitativo a los recursos disponibles, asegurar la dignidad de la diversidad y la autonomía personal y colectiva, y hacer posible la participación responsable. (Consejo de la Unión Europea, 2005, en Jornet, Sánchez-Delgado y González-Such, 2013).

Desde esta perspectiva, se entiende que en el camino hacia la consecución de una sociedad sustentada en la cohesión social, la Educación representa, el instrumento más poderoso con que se cuenta para alcanzar mayores niveles de desarrollo humano, bienestar social, equidad e integración social.

De acuerdo a como hemos destacado a lo largo de la presente investigación, Jornet (2012) ha insistido en la necesidad de hacer un esfuerzo de reflexión y concreción, dirigido a evaluar la manera en que la educación actúa como un elemento de transformación y cohesión social. (Jornet, 2012).

De ahí, que Jornet Meliá se haya centrado en desarrollar un modelo sistémico de evaluación de la docencia que imparte el profesorado, que pueda ser capaz de incidir en distintos planos de análisis, desde el salón de clases, las escuelas y el sistema educativo en su conjunto, tomando como referencia el concepto de cohesión social (Jornet, 2010, 2012).

Tomando como punto de partida el referido modelo, el cual incluye varias dimensiones y diferentes constructos, se ha colocado un especial interés, en construir

medidas relativas al Constructo Colegialidad Docente, por considerar que éste constituye un componente fundamental, para el logro de la mejora y el cambio educativo.

Como hemos indicado, a partir de los aportes realizados por diversos autores, desde el ámbito de las ciencias sociales y de las teorías pedagógicas, y en particular, de aquellos estudios relacionados con temas sobre colaboración y enseñanza, cultura escolar y colaboración; participación y colaboración escolar, clima y compromiso institucional, entre otros; Jornet y colaboradores, lograron identificar un conjunto de indicadores que permitirían evaluar las distintas dimensiones de la colegialidad docente en la cultura escolar; elementos que dieron lugar al diseño de un instrumento para la evaluación del citado constructo.

Con el propósito de validar dicho instrumento, se han llevado a cabo varios estudios, tanto en España (Jornet, 2010), España y México, (Bakieva, Jornet y Leyva Barajas (2013), como en República Dominicana (Rosario, 2015; en este último caso, en el contexto de centros de enseñanza del nivel primario).

Tal como hemos venido señalando con anterioridad a lo largo de este trabajo investigativo, el tema de la Colegialidad se ha convertido en una importante línea de estudio en el campo científico de la educación, al ser considerada como una herramienta positiva para promover la cohesión social en ámbitos educativos (Jornet, Carmona y Bakieva, 2012).

No obstante, los estudios e investigaciones relacionados con la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores en los centros escolares, son muy escasos (Antúnez, 1999), así como, los estudios dirigidos a investigar sobre la cultura organizativa de los centros educativos, debido a que se han privilegiado otros aspectos de la vida escolar, relacionados básicamente, con el aprendizaje escolar de los estudiantes. (Santos Guerra, 1999, en Armengol, 2001).



Por consiguiente, se podría afirmar que el tratamiento del tema de la Colegialidad como objeto de investigación, se remonta a fines de la década de los 80, a partir del estudio realizado por Hargreaves (1996) y su colega Roulen Wignall, en escuelas básicas de Ontario, Canadá.

Otros estudios que han abordado el tema de las culturas de colaboración en las organizaciones educativas y que se han aproximado al concepto de colegialidad, son los trabajos de Little (1982) y Padrón (1997); de Antúnez (1993), de Campbell y Southworth (1990), Hargreaves, (1999), Bolívar (1993), Fullan y Hargreaves (1997), González y Calatayud (2009).

En este sentido, Hargreaves (1996), siguiendo a Lieberman, A, y Miller, J. (1984), indica que la colaboración y la colegialidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e ideosincrásica y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos. Desde su perspectiva, colegialidad y colaboración pueden presentar muchas facetas y aparecen en forma de enseñanza de equipo, planificación cooperativa, apoyo a los compañeros, diálogo profesional e investigación-acción, entre otras; y se caracterizan por ser voluntarias, espontáneas, orientadas al desarrollo y omnipresentes en el tiempo y el espacio.

Por su parte, al analizar los distintos enfoques que prevalecen en la cultura escolar, Armengol (2001) hace referencia a la clasificación realizada por Olivier (1993) donde se establece que la colaboración ha de ser la expresión de la participación, la implicación y del mutuo compromiso, así como, el apoyo, la crítica y la reflexión conjunta. Desde su punto de vista, la cultura colaboradora se basa en la participación en la toma de decisiones, la interacción mutua y el intercambio de experiencias, donde los docentes se ofrecen apoyo,

unos a otros, trabajando de manera conjunta en proyectos y en diferentes procesos de trabajo y planificación.

Bolívar, (1993) a su vez, considera que el tipo de relaciones que se establecen en una cultura orientada a la colaboración, se enmarcan en un sentido de comunidad, apoyo y relación mutua y en un aprendizaje profesional compartido, que es construido internamente y donde la enseñanza se concibe como una tarea colectiva.

Otros autores que han abordado el tema de la colegialidad a través de distintos trabajos de investigación, han sido Escudero (1990), Antúnez (1991) Prieto-Parra (2004), Pujadas Durán (2002), Fernández Tilve y Malvar Méndez (1999) y López (2007).

En el caso de Prieto Parra (2004), este considera que la colegialidad está asociada a procesos de participación responsable y toma de decisiones debidamente fundamentadas por un grupo de profesionales, con derechos, principios, valores y poderes propios de su profesión. Bajo esta concepción, la colegialidad, requiere como condición indispensable, la reflexión entre pares, con la finalidad de lograr la reconstrucción de un cuerpo de saberes y prácticas especializadas, ante las cuales tomar decisiones; así como, construir una comunidad de trabajo en base al diálogo consensual, el respeto a la diversidad y la búsqueda conjunta, de soluciones creativas, ante los problemas que les presenta su práctica profesional.

De su lado, Bolívar (2000), al referirse al concepto colegialidad, indica que ésta implica un trabajo conjunto, donde la cultura escolar es colaborativa y las creencias acerca de las finalidades y los propósitos educativos, son compartidos. Esto genera una visión conjunta, donde los docentes aprenden juntos, intercambian experiencias y se ayudan y apoyan entre sí.

Siguiendo esta línea de análisis y reflexión, Jornet y colaboradores (Jornet, Carmona y Bakieva, 2012), hacen referencia a Little (1982), quien entiende por colaboración una forma de trabajo que se caracteriza por la toma de decisiones conjuntas acerca de la vida del centro y por compartir la tarea de la enseñanza, planificándola conjuntamente e interaccionando con los colegas de modo que se produzca un apoyo mutuo.

Por tanto, desde la perspectiva de Bakieva, Jornet y Leyva (2014), el concepto de Colegialidad Docente hace alusión al sentido de pertenencia a un grupo, como colegio o corporación y es el término que a su vez, significa la unión entre sus miembros, para así construir la jerarquía de la toma de decisiones, desde una gestión que tiene en cuenta a todos los miembros de esa comunidad (colegio) que la compone. Entienden además, que el término está asociado al trabajo conjunto de los docentes, donde se establece una cultura colaboradora y donde las opiniones sobre los objetivos educativos y la conducta moral y social se comparten.

Un planteamiento que consideramos fundamental, el cual compartimos plenamente, es el de Hargreaves (1996), quien señala que la colaboración ha llegado a convertirse en un metaparadigma del cambio educativo y de la organización en la era postmoderna, propiciando un impacto en la vida de las organizaciones, del pensamiento intelectual y de la propia educación, en tanto, es capaz de convertirse en un principio articulador de la acción, la cultura, la organización, el desarrollo y la planificación. Según su parecer, en el contexto del perfeccionamiento de la educación, la respuesta colaborativa se vislumbra como prometedora para muchas de las áreas problemáticas y difíciles a que tienen que enfrentarse los educadores.

Sin embargo, a pesar de los múltiples beneficios y ventajas que representa una cultura de colaboración en el contexto escolar, también se ha reflexionado acerca de sus debilidades, y de las dificultades y barreras que se presentan para su desarrollo, partiendo del hecho de que las instituciones educativas están permeadas por una cultura individualista, que fomenta la segregación y el aislamiento. En este sentido, se señalan una serie de factores culturales y de carácter técnico administrativo que permanecen aún muy arraigados en la práctica de los colectivos docentes, llegando a convertirse en obstáculos para la instalación y mantenimiento de una cultura de colaboración, en esos equipos docentes.

En el caso de la Educación Secundaria, de manera particular se hace referencia al tipo de estructuras rígidas y compartamentalizadas en que se organizan estos centros, por el tipo de desarrollo curricular que siguen, lo cual obliga a los docentes a funcionar a través de equipos cerrados, compuestos exclusivamente por especialistas de cada una de las disciplinas de las distintas áreas curriculares. Esta situación evidentemente, promueve la segregación, el aislamiento y la fragmentación del tejido social del colectivo docente, como del propio conocimiento. Hargreaves (1996) ya había analizado ampliamente el tipo de colaboración que divide y separa a los profesores, quienes se organizan en subgrupos aislados y a cuya modalidad de cultura del profesorado, este autor le ha denominado cultura balcanizada.

En igual sentido, se han expresado Gather (2004), Santos (2001), López (2007), Lorente (2006) y González (2007), entre otros, quienes sostienen que el sentido de pertenencia a estos subgrupos, confiere a los docentes un tipo de identidad concreta, asociada a estas subcomunidades.

Para contrarrestar los efectos no siempre positivos de la Departamentalización en los centros de educación secundaria, se ha estado sugiriendo la modificación de estas estructuras para la realización del trabajo docente, mediante la constitución de equipos de coordinación de tipo horizontal (González 2007).

En ese mismo sentido, se expresa Lorente (2006) quien señala la necesidad de una mayor alteración cultural de los propios departamentos, para fomentar la colaboración e incidir en la construcción de metas comunes que logren impulsar la mejora de las escuelas secundarias y superar el ambiente despersonalizado y el tipo de experiencia curricular fragmentada, que deben vivir muchos estudiantes durante su tránsito por la escuela secundaria.

A la luz de estas reflexiones y de las concepciones en que se sustenta el tema de la colegialidad docente, aspectos que han sido ampliamente tratados con anterioridad, al abordar el marco teórico que sustenta la presente investigación, pasaremos a analizar los resultados encontrados, contrastando dichos hallazgos con los planteamientos teórico metodológicos que nos han servido como marco conceptual, así como, con las distintas variables de tipo contextual que caracterizan a la población objeto de estudio, en el interés de profundizar y aportar evidencias que nos faciliten la comprensión del tema en estudio.

Para dar respuesta a esta necesidad investigativa y a los objetivos que inicialmente nos hemos planteado, hemos llevado a cabo el análisis de las propiedades métricas del instrumento, partiendo del enfoque de la Teoría Clásica del Test (TCT), así como del Modelo de Rasch (Teoría de Respuesta al Item, TRI) tomando en consideración que ambos modelos se complementan entre sí y que podrían aportarnos un tipo de información que puede ser útil a los propósitos de la investigación, desde una perspectiva de complementariedad. La TCT nos permite profundizar en el comportamiento individual de los reactivos y la TRI, por ser un modelo de medición más robusto, nos aporta mejor información para analizar la capacidad de escalabilidad de la Escala. Por ello, nos hemos apoyado en ambos modelos.

Para tales fines, inicialmente llevamos a cabo un conjunto de análisis estadísticos previos, los cuales se enumeran a continuación:

Análisis Estadísticos previos:

- Estadísticas de frecuencia, de tendencia central y dispersión.
- Análisis descriptores y de frecuencias.
- Prueba de normalidad de distribución Kolmogorov-Smirnov.
- Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, para determinar las diferencias entre los grupos extremos de habilidad, a partir de tres grupos previamente diferenciados.
- Análisis factorial exploratorio.

A su vez, el análisis basado en la **Teoría Clásica del Test (TCT)**, para establecer la confiabilidad y la validez del instrumento, partió de los estadísticos siguientes:

- Análisis de Fiabilidad, mediante el Alfa de Cronbach.
- Estadísticas de frecuencia, tendencia central y dispersión.
- Análisis de contraste de medias, a través de U de Mann-Whitney para dos grupos y de la prueba de Kruskal-Wallis para más de dos grupos.

En cuanto al **Análisis Rasch** los estadísticos que se obtuvieron para los ítems que miden el constructo Colegialidad, fueron los siguientes:

- Medida de Rasch (Medida TRI).
- Sumatoria de las valoraciones por ítem. (Columna Score).
- Discriminación (Columna DICRIM).
- Correlación Punto Biserial (PTME).
- Correlación Punto Biserial (PTME-E).
- Estadísticas de Ajuste al Modelo (INFIT-OUTFIT).

Luego de que fuese llevada a cabo, previamente, la validación lógica del instrumento, a través del juicio de expertos (Rosario 2015), se procedió a aplicar la escala al grupo piloto, para determinar los análisis descriptivos y los análisis de confiabilidad correspondientes. Dicha escala está estructurada en 6 dimensiones y contiene 59 ítems, (según se presenta en el cuadro 47).

La muestra estuvo conformada por 88 docentes de educación media, pertenecientes al Distrito 15-01, a quienes se les aplicó el instrumento, con el interés de estimar los estadísticos que permitirían corroborar la calidad técnica del instrumento y el grado de pertenencia de los ítems.

Los descriptores de grupo piloto (presentados en los gráficos del 26 al 31), indican que la mayor parte del grupo de los docentes estuvo conformado por maestras (70%), en contraste con los docentes del sexo masculino, y que el grupo de edad más frecuente es de 31 a 40 años (52%); los que conjuntamente con los docentes entre 20 a 30 años, representan cerca del 60% del grupo total de docentes, lo que nos indica que se trata de una población bastante joven; la proporción de nuestros más veteranos, es menor, apenas de un 10%. El nivel educativo de la mayoría de los docentes corresponde a la licenciatura, con un porcentaje moderado de Maestría y Doctorados. En cuanto al sector donde laboran, la mayor parte de los docentes ejercen esta función en centros públicos (56%), aunque la proporción es bastante equilibrada, con respecto a quienes laboran en el sector privado. A su vez, la zona de trabajo es mayoritariamente urbana (87%) y predomina la jornada matutina (51%), con respecto a las tandas vespertina, nocturna y de jornada extendida.

En relación al tipo de funciones que realizan, se aprecia que la mayoría de los docentes, laboran en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y un grupo minoritario

ejerce funciones dentro del equipo directivo del centro, fungiendo como orientadores, subdirectores, coordinadores académicos u orientadores.

Un alto porcentaje del grupo labora en escuelas secundarias de Modalidad General, en contraposición con los centros de modalidad Técnico Profesional o el Bachillerato en Artes. En cuanto al área de enseñanza y las disciplinas que imparten los docentes, la mayoría se concentra en las áreas de Lengua Española, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, es decir, las materias instrumentales y centrales en el currículum.

Es interesante destacar, que la mayoría de los docentes del grupo piloto, llevan poco tiempo en el sistema, ya que si sumamos los que cuentan con menos de 1 año laborando como y docentes y los que tienen entre 1 a 5 años en servicio, éste subgrupo representaría alrededor de un 35% de la población que conforma el piloto; y si tomamos en consideración aquellos que tienen entre 6 y 10 años de ejercicio docente (26%) y lo adicionamos al sub grupo anterior, podemos apreciar que alrededor de un 60% de esta población, cuenta con (10) diez o menos de diez (10) años laborando en el sistema. Por tanto, estaríamos hablando de una población relativamente joven y mayoritariamente femenina, lo cual se corresponde a su vez, con el nivel de los salarios que perciben, ya que la escala salarial más frecuente, oscila entre RD\$11,000 a RD\$ 20,000; nivel salarial que se corresponde con la escala salarial de los maestros de ingreso más reciente, y que por tanto no logran percibir otros incentivos, asociados a un mayor tiempo en servicio y con un mayor nivel de estudios, entre otros. No obstante, entendemos que esta selección de docentes no constituye un posible factor de sesgo, pues, considerando que las reformas más profundas que se han dado en el país se han realizado en la última década, el grupo de estudio constituye una buena muestra del tipo de maestras y maestros sobre los que dependerá la mayor responsabilidad de aquí en adelante para impactar de manera positiva en la Educación como instrumento fundamental en la transformación social del país.



En un primer análisis, donde se presenta la distribución de frecuencia de respuestas, para cada uno de los ítems del instrumento, se observa que las preguntas B8, B10 y F10, las cuales han sido formuladas a la inversa en relación a la actitud medida, presentan altas frecuencias en las opciones “Nunca” y “Casi Nunca”. Por esta razón, estos ítems fueron recodificados para los posteriores cálculos de homogeneidad, fiabilidad, y análisis Rasch (Morales, Urasa y Blanco, 2003).

Por otra parte, para proceder a analizar los ítems en función de su agrupamiento en las 6 sub-escalas que conforman el instrumento, se procedió a representarlas gráficamente mediante diagramas de cajas, donde las puntuaciones de cada ítem, se corresponden con un percentil determinado.

En la Sub-escala A, se observa que las puntuaciones son bastante homogéneas, aunque el ítem A4 posee respuestas más acumuladas hacia los valores superiores; y el ítem A1, tiende a acumular respuestas afirmativas.

En la Sub-escala B, se aprecia que los ítems B1, B4, B5, B6 y B8 y B9 poseen una distribución muy homogénea, con tendencia a las categorías altas, al igual que los ítems B2, B3 y B7. En cambio el ítem B10, presenta gran dispersión en las puntuaciones.

En la Sub-escala C, los ítems, se encuentran igualmente agrupados hacia valores altos, aunque unos más agrupados (C1, C4, C5, C6, C7, C8) que otros (C2, C3, C6, C9).

La Sub-escala D presenta una situación parecida a la subescala C, en el sentido de que todos los ítems poseen valores que apuntan hacia los valores centrales, a excepción de los ítems D1, D3 y D4, cuyas puntuaciones son más heterogéneas que el resto de los ítems.

En la sub-escala E, los maestros del grupo piloto, al igual que en las demás dimensiones tienden a puntuar alto, pues escogen las opciones, “siempre” o “casi siempre”, mayormente.

En cuanto a los ítems de la Sub-escala F, al igual que en el resto del instrumento, las respuestas son bastante homogéneas, salvo el caso de los ítems F10 y F11, que poseen valores más dispersos que el resto.

Al valorar la escala total, se constata que en general, las puntuaciones tienen una distribución muy parecida entre sí, aunque algunas de las subescalas presentan valores más agrupados, como la D y la F, respecto a las subescalas B, C y E, que presentan valores más dispersos.

A partir de estos hallazgos podemos afirmar que los ítems han presentado un buen nivel de homogeneidad, a excepción de los ítems B8 y B10. Es importante destacar que ambos ítems han sido formulados en el sentido contrario a la actitud que se pretende detectar. Si bien estos ítems pudieran modificarse o excluirse, con la finalidad de aumentar los niveles de confiabilidad y validez del instrumento, se entendió que era preferible mantenerlos hasta el estudio final, debido a las condiciones de aplicación en que se haría el mismo, en el sentido de que dicho estudio, garantizaría una muestra de mayor representatividad.

Ahora bien, para determinar la confiabilidad del instrumento y de los ítems, se partió del enfoque de la Teoría Clásica, con la utilización del coeficiente Alfa de Cronbach. Dicho coeficiente fue de un 0.924, para la muestra utilizada, lo cual revela un alto grado de consistencia interna y estabilidad por parte de la prueba. La varianza explicada por el modelo, fue de un 40% aproximadamente, lo que indica que para los objetivos de esta prueba piloto, se puede considerar que existe una tendencia hacia la unidimensionalidad del instrumento, lo cual nos aporta evidencias de su buen funcionamiento.

Es posible apreciar además, que si bien los niveles de fiabilidad de la escala total son muy altos, las sub-escalas B y C son las que sin embargo, presentan los niveles más bajos de fiabilidad.

En lo que respecta a las estadísticas relativas a la Media y la Desviación Típica, por subescalas, las proporciones de dispersión son iguales proporcionalmente, en función de la media (Véase Tabla 18).

Un análisis interesante, es el relacionado con las correlaciones inter-elementos, considerados los totales por subescalas. En tal sentido, se encontró que: la mayor correlación existe, entre las dimensiones siguientes: E y F; Ay D; Ay E, A y F y D y F; es decir, entre:

E: Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente y F: Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo.

A: Valores Éticos y Profesionales Compartidos y D: Toma de Decisiones Colegiadas sobre la Tarea Docente.

A: Valores Éticos y Profesionales Compartidos y E: Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente.

A: Valores Éticos y Profesionales Compartidos y F: Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo.

D: Toma de Decisiones Colegiadas sobre la Tarea Docente y F: Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo.

En cambio, la menor correlación, se presenta entre las dimensiones, B y C; B y E; C y F; A y B; A y C; las cuales se especifican a continuación:

B: Cohesión y Confianza en el grupo, Actitudes de Alianza y Compañerismo y C: Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de mejora Profesional Continua.

B: Cohesión y Confianza en el grupo, Actitudes de Alianza y Compañerismo y E: Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente.

C: Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de mejora Profesional Continua y F: Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo.

A: Valores Éticos y Profesionales Compartidos y B: Cohesión y Confianza en el grupo, Actitudes de Alianza y Compañerismo.

A: Valores Éticos y Profesionales Compartidos y C: Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de mejora Profesional Continua.

Por otra parte, al calcular el Alfa de Cronbach, para cada ítem, por subescalas, se han podido constatar cuales son aquellos elementos que aportan una mayor o menor fiabilidad a la escala total, así como, a cada una de las sub-escalas. Con este propósito, se calculó la Media, la Varianza, la correlación elemento – total corregida y el Alfa de Cronbach, si fuese eliminado algún elemento, para cada uno del total de los ítems.

Para este caso, los hallazgos fueron los siguientes:

Sub-escala A, cuenta con un Alfa de 0.817 y todos los elementos cuentan con un buen nivel de homogeneidad.

Sub-escala B, posee un Alfa de 0.634 y no presenta niveles negativos de homogeneidad, a excepción del ítem B10, el cual produce un aumento del coeficiente de fiabilidad, si fuese eliminado.

Sub-escala C, presenta un Alfa de 0.449, el más bajo de todas las sub-escalas y se observa, que posee tres elementos, C5, C7 y C8, que si fuesen eliminados, aumentarían el nivel alfa de la sub-escala.

Sub-escala D, cuenta con un nivel Alfa de 0.694 y posee un elemento, el D2, que disminuye el nivel de homogeneidad de la escala; el cual si fuese eliminado aumentaría el coeficiente Alfa.

Sub-escala E, presenta un alfa de 0.672, y cuenta con un elemento, que si es eliminado, el E8., aumentaría el nivel de fiabilidad de la Sub-escala.

La Sub-escala F, posee un Alfa de 0.878, la más alta de todas las subescalas y no posee elementos que disminuyan el nivel de fiabilidad de la misma. A manera de resumen, en consecuencia, se podría afirmar que los ítems anómalos, detectados mediante el cálculo de fiabilidad, son el B10, C5, C7, C8 y D2; y para el grupo total, los ítems anómalos serían el B8 y B10.

Por otra parte en lo que respecta al análisis Rasch, el cual nos ofrece estadísticos de ajuste al Modelo TRI, para determinar la calidad de cada ítem en función de su ajuste al modelo, se obtuvieron hallazgos que nos permitirán valorar sus principales características.

A partir de los análisis realizados, se identificaron tres ítems con discriminación (DISCRIM) menor que 0.7, como es el caso de los ítems B8, B10 y F10, respectivamente. Asimismo, tres ítems con correlación punto biserial bajas (PTME), es decir, menores que 0.20 o negativas. Es el caso de los ítems B3, C8 y F10.

En sentido general, podemos sostener que la prueba piloto cumplió con su cometido, ya que los resultados arrojaron un alto índice de confiabilidad, buena consistencia interna, niveles altos de unidimensionalidad y homogeneidad de los ítems, y un ajuste apropiado de la escala al modelo TRI.

En lo que respecta a los ítems que presentaron algún nivel de dificultad o anomalía, se decide mantenerlos en la escala, hasta tanto se aplique el instrumento objeto de estudio al grupo del estudio final, debido al nivel de representatividad con que cuenta dicha muestra, lo cual ampliaría el marco de valoración que se ha establecido hasta ahora.

El paso siguiente consistió en la validación del constructo colegialidad docente en la muestra grande, mediante la aplicación de la colegialidad docente, mediante la escala elaborada para tales fines, cuyo formato sin modificación, fue el mismo que se utilizó en el estudio piloto, por las razones que expusimos con anterioridad.

La muestra seleccionada estuvo integrada por 808 docentes del nivel secundario, que varió a 797, debido a la opción “otros”; los mismos están distribuidos en 64 centros, pertenecientes a los Distritos Educativos 06-05 y 10-03. En las tablas que van desde la No.31 hasta la 42, se detalla la conformación de la muestra, así como, los centros a que pertenecen los docentes y los datos relativos a la edad, el nivel de estudios, nivel de ingresos, funciones que realizan; y sectores, zonas modalidad, y tandas en que éstos laboran. La muestra es estadísticamente representativa de la población de la población de referencia.

La metodología del estudio final, se basó al igual que en el estudio piloto, en dos enfoques: el primero de ellos, se centró en el análisis del instrumento mediante el ajuste a los criterios de calidad de los instrumentos, según el modelo de la Teoría Clásica del Test (TCT) y el otro acercamiento se realizó mediante valoración de ajuste al modelo RASCH (Teoría de Respuesta al Ítem, TRI). Ambos tipos de análisis, tienen por objetivo evidenciar muestras de validez del instrumento.

Es preciso reiterar, que la escala utilizada es politómica, por lo que se aborda desde los principios de unidimensionalidad (variable latente-colegialidad docente) independencia local y el principio de invarianza.

En un primer momento, se partió de los análisis descriptivos previos, lo que nos permitió describir el instrumento, mediante los estadísticos de frecuencia, de tendencia central y dispersión. Para facilitar su descripción, los resultados se organizaron por sub-escalas y se presentan los estadísticos por ítem y para la escala total.

Así mismo, con el objetivo de determinar si las puntuaciones de estos grupos se diferencian de manera significativa estadísticamente, se realizó el contraste de grupos no paramétricos.

Es preciso señalar que la puntuación total de la escala varía de 99 hasta 236, que sería la puntuación máxima; donde el percentil 25 se sitúa en 190 puntos y el percentil 75, en 220.

Se crearon tres grupos, originados según puntuaciones más bajas (percentil 25 hasta el menor) puntuaciones medias (entre percentil 25 y 75, sin incluirlas; y puntuaciones más altas (percentil 75 hasta mayor; sus porcentajes de frecuencias para la variable total escala los cuales son los siguientes:

Grupo 1: Grupo de Puntuaciones bajas (del menor hasta el percentil 25): 25% del grupo.

Grupo 2: Grupo de Puntuaciones medias (entre percentil 26 y 74): 51.5 % del grupo.

Grupo 3: Grupo de Puntuaciones altas (percentil 75 hasta mayor): 23.4 % del grupo.

## **9.2 Contraste por Escalas**

Con la finalidad de determinar si las diferencias entre los grupos extremos de habilidad (puntuación total en la escala diferenciada por grupos marcados por los cuartiles) son significativas, se realizó el contraste de puntuaciones para estos grupos de habilidad, utilizando las puntuaciones en cada sub-escala y tomando la puntuación total de la escala, como contraste.

Por su parte la comparación entre grupos, se realizó mediante la prueba no paramétrica de Kriskall-Wallis, ya que las puntuaciones no se ajustan a la normalidad.

Debemos señalar que el procedimiento utilizado para identificar el tipo de distribución que presentan las variables dependientes del estudio, fue la prueba de Kolmogorov-Smirnov. A partir de estos resultados, contenidos en la tabla No.52, se pudo constatar que la muestra no se ajusta a la distribución normal, ya que las significaciones asintóticas bilaterales son inferiores a 0.05, lo cual queda confirmado mediante los resultados de asimetría y curtosis de los datos (Véase tabla 51).

Al analizar el comportamiento de los ítems que componen la sub-escala A, se observa que esta, muestra una valoración muy positiva y que las medias son claramente diferentes, según cada grupo, para todos los ítems. La significación de la prueba es a nivel 0.000, por lo que podemos determinar que sí es significativa. El gráfico No.46, nos muestra claramente diferenciados los tres grupos de habilidad (CD), por lo que se puede afirmar que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala A “Valores Éticos y Profesionales Compartidos”,

En lo que respecta a la sub-escala B, conformada por 9 ítems, donde dos de ellos fueron formulados en sentido contrario, lo que se observa en el gráfico de distribución de porcentajes (gráfico No. 41), es que las medias son claramente diferentes según cada grupo. Además en el gráfico No.47, a partir de la prueba de Kruskal –Wallis, se observa que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1,2 y 3.

La significación de la prueba es a nivel 0.000, por lo que podemos afirmar que sí es significativa. Los 3 grupos de habilidad (CD) se muestran claramente diferenciados por lo que podemos determinar que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala B “Cohesión y Confianza en el grupo, Actitudes de Alianza y Compañerismo”.

La sub-escala C, por su parte, presenta valoraciones muy altas en todos los ítems, a excepción del ítem C3, debido posiblemente a su formulación en negativo. Según los datos, las medias son claramente diferentes, según cada grupo, para todos los ítems. De acuerdo al gráfico No. 48, es posible determinar que sí existen diferencias significativas entre la habilidad 1,2 y 3. En este caso la significación de la prueba es a nivel 0.000, por lo que podemos determinar que sí es significativa.



Además, el gráfico muestra diferenciados con claridad los tres grupos de habilidad (CD), por lo que podemos afirmar que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala C. “Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de Mejora Profesional Continua.

Por otro lado, la escala D muestra niveles altos en todos los ítems, con excepción de los ítems D4 y D1, donde las opciones “a veces” y “nunca” superan el 11 % de las respuestas. A su vez, las medias son claramente diferentes, según cada grupo, para todos los ítems.

Según los datos del gráfico No.48 podemos determinar que sí existen diferencias significativas entre los grupos de habilidad 1, 2 y 3. La significación de la prueba es a nivel 0.000, por lo que podemos determinar que si es significativa. Se aprecian los tres grupos de habilidad (CD) claramente diferenciados, por lo que podemos afirmar que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala D “Toma de Decisiones Colegiadas sobre la Tarea Docente”.

En cuanto a la Escala E, ésta presenta unos valores muy positivos en cuanto a la CD, al igual que el resto de toda la escala general. En el caso del ítem E7, las respuestas en “nunca” y “a su vez” superan el 10% de las respuestas. A su vez, las medias son diferenciadas para cada grupo, para todos los ítems.

Según los datos del gráfico No.50, es posible determinar que sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1,2 y 3; mientras que la significación de la prueba es a nivel 0.000, por lo que es posible determinar que si es significativa. El gráfico No.50 muestra tres grupos de habilidad (CD) claramente diferenciados, por lo que es posible afirmar que el instrumento discrimina correctamente la sub-escala E “Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente.

Así mismo, al observar la escala F, se aprecia la tendencia general de la escala a presentar altas valoraciones en las categorías “siempre” y casi siempre”. Las diferencias se observan en los ítems, F16, F17, F3 y F1; donde la valoración por parte de más del 10% del

grupo, se expresa en las categorías “nunca” y “a veces”. Por su parte, las medias son claramente diferentes según cada grupo, para todos los ítems.

De acuerdo a los datos del gráfico No. 51, se puede determinar que en el caso de la sub-escala F, sí existen diferencias significativas entre grupos de habilidad 1,2 y 3. La significación de la Prueba es a nivel 0.000, por lo que podríamos afirmar que sí es significativa. A su vez, se muestran tres grupos de habilidad CD, claramente diferenciados, por lo que es posible concluir, que el instrumento discrimina correctamente la Sub-escala F, “Clima Dinámico y Positivo en el Centro y Ambiente Profesional Creativo).

Al analizar el total de la escala, Colegialidad Docente, la cual es una variable artificial calculada con el propósito de ver la distribución de sus frecuencias y puntuaciones extremas, se observan las medias claramente identificadas, de acuerdo con cada grupo, para todos los ítems (Véase gráfico No.52).

Por tanto, como conclusión, se puede destacar que los resultados muestran que a nivel de Alfa al 0.000, existen diferencias significativas en las puntuaciones de ítems del instrumento total y también en las puntuaciones de cada una de las sub-escalas, por diferentes grupos, marcados por el nivel de colegialidad, entre los docentes.

Aquellos sujetos que presentan un nivel alto en la puntuación total de la escala, se diferencian de manera estadísticamente significativa, de los que presentan una puntuación media o baja. En tal sentido, podemos demostrar que la escala discrimina de forma correcta, entre los grupos de diferentes niveles de colegialidad.

Luego de haber concluido, este primer nivel de análisis, se procedió a realizar el análisis de fiabilidad al instrumento, desde el enfoque de la Teoría Clásica del Test (TCT), mediante el cálculo de coeficiente Alfa de Cronbach y para ello se procedió a dar los siguientes pasos:

En primer lugar, se consideró la escala completa como unidimensional y se realizó el cálculo de fiabilidad, basado en todos los elementos de esta.

En segundo lugar, se realizó un análisis de fiabilidad, con las variables resultantes de la suma de las puntuaciones de cada sub-escala, componente del instrumento total, procedimiento que se denomina fiabilidad compuesta, y cuyo propósito es determinar la relación entre las diferentes sub-dimensiones del instrumento (Fornell y Larcker, 1981).

Un último paso, consistió en delimitar la dimensionalidad de la escala, mediante las sub-dimensiones definidas y se calculó la fiabilidad para cada sub-escala, ya que la escala total es un compuesto de diferentes elementos.

Un primer hallazgo, a partir de los procedimientos arriba mencionados, es que la fiabilidad de la escala total CD, conformada por 59 ítems, calculada mediante el Alfa de Cronbach, es de 0.958.

Al analizar los estadísticos totales –elemento de la escala CD, (Tabla 53), es posible constatar que hay 3 elementos que no aportan a la fiabilidad de la escala total y que si se eliminan aumentan el índice Alfa de Cronbach. Estos elementos son los siguientes: B8, B10 Y F10.

Por su parte, los estadísticos de la escala son los que se presenta a continuación:

Tabla 73: Estadísticos de la Escala

Media	Varianza	Desviación Típica	No. de Elementos
203,302	511,842	22,623	59

A su vez, se calculó la fiabilidad compuesta, la cual resulta del cálculo de fiabilidad, mediante el procedimiento Alfa de Cronbach, para las puntuaciones artificiales, resultantes de la suma total de ítems de cada una de las sub-escalas. En este caso el coeficiente Alfa de

Cronbach es de 0.861 y el Alfa basado en elementos tipificados es de 0.913, según se puede apreciar en la Tabla 56.

En lo que respecta a la matriz de correlaciones inter-elementos, en relación con las correlaciones entre los totales de cada sub-escala, los niveles son moderados o medios.

No obstante, los niveles más bajos de correlación se observan entre las dimensiones siguientes: C y B, donde C es “Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de Mejora Profesional Continua” y B “Cohesión y Confianza en el Grupo, Actitudes de Alianza y Compañerismo” (Coeficiente de correlación de Pearson de 0.54);

B “Cohesión y Confianza en el Grupo, Actitudes de Alianza y Compañerismo” y F “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo” (Coeficiente de 0,546);

C “Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de Mejora Profesional Continua” y F “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo”. (Coeficiente de 0,555);

En cambio, el nivel más alto de correlaciones, es el que se observa entre las dimensiones que corresponde a las sub-escalas siguientes:

D “Toma de Decisiones Colegiadas sobre la Tarea Docente” y E “Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente” (Coeficiente de 0.751).

D “Toma de Decisiones Colegiadas sobre la Tarea Docente” y F “Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo”. (Coeficiente de 0.765).

Ahora bien, con el interés de identificar cuáles son los reactivos que presentan un coeficiente de correlación más alto entre sí, se procedió a hacer la correlación entre los diferentes reactivos de las sub-escalas D y E; y entre las sub-escalas D Y F. para ello se utilizó el coeficiente de Pearson de 0.5, obteniéndose las combinaciones siguientes:

- D6 “En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as para expresar, las ideas, dudas, sugerencias y deseos” y E3 “Las relaciones entre los/las maestros/as del centro educativo son cordiales”.
- D4 “Las decisiones del centro educativo se toma de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y E8 “En el equipo docente de este centro educativo cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad”.

En el caso de las sub-escalas D y F, las correlaciones más altas (mayores de 0.5) corresponden a las combinaciones de los reactivos siguientes:

- D1 “En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común teniendo en cuenta todas las opiniones de todos/ todas y el bien de la Institución” y F9 “El/la director/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo”,
- D1 “En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común y teniendo en cuenta todas las opiniones de todos/todas y el bien de la Institución” y F14 “La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos”.
- D3 “En este centro educativo se realizan las reuniones para revisar las metas establecidas y determinar que se ha logrado y que falta por alcanzar” y F15 “La dirección del centro

educativo facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/las maestros/as.

D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F6 “En este centro educativo existe un ambiente propicio a la productividad del equipo docente y a nivel personal”.

D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F7 “En este centro educativo existe un clima escolar positivo, de apoyo y consciente de las diferencias”.

D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F8 “Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los/las maestros/as y les ayuda a alcanzar el éxito académico”.

D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F9 “El/la directora/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo”.

D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F14 “La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos”.

D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F15 “La dirección del centro educativo facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/las maestros/as.

D6 “En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos” y F8 “Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los/las maestros/as y les ayuda a alcanzar el éxito académico”.

D6 “En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos” y F14 “La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos”.

Estas conclusiones representan un punto de interés para el análisis, cuya profundización nos permitirá arrojar nuevos elementos en el estudio del tema que se aborda en la investigación. Más adelante, en el apartado relacionado con el contraste entre variables, retomaremos esta discusión.

Igualmente, estos resultados guardan cierta similitud con los hallazgos del estudio realizado recientemente por Rosario (2015) con docentes del nivel primario, lo que pudiese estar revelándonos la necesidad de escudriñar al interior de estas dimensiones y de los ítems que las componen, para derivar algunos supuestos explicativos de esta relación y de las concepciones teóricas que sustentan la elaboración de estos ítems.

Por otro lado, si consideramos el instrumento CD como un compuesto de diferentes, subdimensiones, el cálculo de fiabilidad, presenta niveles distintos (Véase desde las tablas 59 hasta la 65).

En tal sentido, se constata que los elementos de la sub-escala A, poseen buenos niveles, de homogeneidad, siendo el Alfa de Cronbach de la misma, de un 0.854.

En cuanto a la sub-escala B, cuenta con un coeficiente alfa de 0.747 y aunque posee buenos niveles de homogeneidad, dos ítems, el B7 y B9, desajustan a la tendencia general de la sub-escala.

Por otra parte, la sub-escala C, presenta buenos niveles de homogeneidad con un alfa de 0.695, la más baja del total de las subdimensiones. La sub-escala D, por su parte, presenta por igual buenos niveles de homogeneidad, con un alfa de 0.862.

La Sub-escala D, por su parte presenta un alfa de 0.862 y al observar los elementos de la misma, se pueden apreciar buenos niveles de homogeneidad; la sub-escala E, a su vez, posee un Alfa de 0.818 y buenos niveles de homogeneidad.

Finalmente, la sub-escala F, es la que cuenta con el índice Alfa más alto, aunque presenta dos ítems, el F10 y el F11, que desajustan la tendencia general de la sub-escala.

A partir de estos análisis, se podría afirmar que los reactivos del instrumento han mostrado un buen nivel de homogeneidad, tanto a nivel de las sub-dimensiones, como a nivel de la variable global Colegialidad Docente, aportando así, la fiabilidad a las distintas sub-escalas y a la escala global del instrumento.

Así mismo, para confirmar la unidimensionabilidad de la escala de la Colegialidad Docente, se realizó el análisis factorial confirmatorio. Para ello, se procedió a determinar en qué grado cada uno de los elementos de la escala de colegialidad, satura en el factor 1.

En la Tabla 67, pudo observarse que en general, el nivel de extracción para los elementos de la escala total es, aceptable.

Para este propósito, el Grafico de sedimentación (grafico No.53), describe los factores que pueden explicar el mayor porcentaje de la varianza. De igual manera en la tabla 67, se aprecia cómo con el primer factor, el cual es el de más peso y presenta un mayor valor, correlacionan casi todos los ítems del instrumento, con un coeficiente aceptable.

Es preciso destacar que los únicos elementos que presentaron un mayor nivel de saturación en otros factores, son los siguientes:

B3: “No importa de dónde proceda la opinión sobre mi trabajo en el centro educativo, la considero importante para la mejora”.

B8: “Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo”.



- B10: “Cuando colaboro con mis compañeros /as docente siento que debo renunciar a mi forma o estilo para poder trabajar con ellos”.
- C4: “Considero que la colaboración entre los/las maestros/as mejora el aprendizaje de los estudiantes”.
- C5: “El trabajo docente es una de las grandes prioridades de mi vida”.
- C8: “Creo que trabajar colaborando con otros/ as maestros /as me hace aprender cosas nuevas”.
- F10: “La falta de tiempo impide que podamos coordinar el trabajo docente en el centro educativo”.

Estos elementos tendrían que ser revisados y estudiados, según sus significados, para determinar su posible continuidad en la escala, o en cambio, su modificación o eliminación.

En cuanto al análisis de ajuste de los ítems al modelo Rasch, se muestran los estadísticos básicos de la escala (Tabla 69), relativos al total de ítems (59); total de personas que respondieron y la comparación de la disminución de error del modelo, en el caso de cálculo de puntuaciones no extremas hasta 1 punto, alcanzando en el caso opuesto, hasta 1.82 puntos. El acuerdo entre las respuestas de los sujetos es de 0.92, en el caso de puntuaciones no extremas y 0.91, en el caso de que se calcule con todos los sujetos.

En lo relativo a las estadísticas de los ítems, se muestra un nivel de correlación de 0.99 entre ellos, lo que constituye una puntuación muy alta. Los estadísticos de ajuste interno INFIT y OUTFIT máximos, son los únicos que no presentan un ajuste correcto al modelo, además de una baja correlación punto-media, y un nivel de dificultad alto (Ver Tabla 70).

Como resultado de estos ajustes, se derivan unos hallazgos, que indican que hay un grupo de reactivos que deberían someterse a revisión, para una próxima edición del instrumento objeto de validación. Estos reactivos son los siguientes:

A01: “Las maestras y los maestros asumimos valores, normas y objetivos de este centro educativo”.

B09: “Si alguien tiene un problema en el centro educativo, el equipo docente nos reunimos en grupo para buscarle solución”.

C01: “Es motivador sentir que el trabajo que realizamos en el centro educativo es útil” y

F11: “Como equipo docente, en este centro educativo, contamos con todos los espacios físicos y con los recursos disponibles para desarrollar las actividades profesionales”.

De la misma manera algunos de los reactivos de la escala apuntan hacia la anomalía en su comportamiento, ya que presentan estadísticos de ajuste cercanos al límite de poder considerarse como aceptables, los cuales son los siguientes:

B5: “Siempre que tengo necesidades, sé que recibiré la ayuda de mis compañeros/as maestros/as del centro educativo”.

C07: “Me comprometo en la ejecución de las tareas que me han sido asignadas en el centro educativo”.

D02: “Las metas de este centro educativo responden a las demandas y expectativas de la comunidad”.

D05: “En el centro educativo los problemas que surgen se resuelven dialogando”.

D06: “En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos”.

E01: “En este centro educativo los docentes habitualmente cooperan y se involucran para ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas”.

F03: “En este centro educativo, todos los docentes tienen acceso a la posibilidad de ser promovidos profesionalmente”.

F08: “Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los / las maestros /as y les ayuda a alcanzar el éxito académico”.

F15: “La dirección del centro facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/ las maestros/as.

Es interesante señalar, que al contrastar los resultados del análisis con los resultados que han sido obtenidos en el estudio piloto, el comportamiento de los reactivos ha sido distinto.

Debido a que el número de sujetos que intervinieron en el estudio final, es mucho más amplio, se hace posible que estos datos estadísticos, puedan ser estables en otros grupos docentes, al aplicar el instrumento en ocasiones futuras.

Por otro lado, en el mapa de Wright se advierte que existe un desajuste en la medida del instrumento, en relación a la media del grupo de docentes. Los únicos reactivos que se acercan a la media del grupo, son los que se pueden observar en la escala superior de distribución de los reactivos A01, C01 y B09 y otros que se sitúan en la misma fila con ellos (Figura 2).

A su vez, al observar las dos líneas de distribución de la puntuación total del instrumento, donde una de ellas ofrece la información recogida en el instrumento, y la otra, que dibuja la línea característica del instrumento que compara la puntuación total, en función del nivel de medida de Rasch; se advierte que el máximo nivel de información se recoge entre -1 y 1 desviaciones de media y la puntuación total correspondiente al punto de inflexión de la curva de Rasch, se sitúa en unos 148 puntos.

Ahora bien, con el proceso seguido hasta aquí podemos inferir que el análisis Rasch ofrece suficientes evidencias de validez, basada en la calidad de los reactivos.

Por tanto, a manera de resumen, podemos señalar que de los 59 ítems o elementos que conforman el instrumento y tomando en cuenta los procesos de análisis seguidos en la investigación mediante los distintos enfoques empleados; se han podido identificar 14 ítems que pudiesen ser eliminados, sustituidos, modificados o reformulados, partiendo de los resultados que arrojan dichos análisis, con el propósito de garantizar el mayor nivel de calidad posible, en cada uno de los elementos que componen la escala.

Tomando pues, como referencia todo lo anteriormente expuesto, los ítems que presentaron algún nivel de dificultad o anomalía, tanto en el estudio piloto, como en el estudio final, son los siguientes:

### **9.2.1 Estudio Piloto**

En la dimensión B: Cohesión y Confianza en el Grupo, Actitudes de Alianza y Compañerismo: Ítems B03, B08 y B10.

En la dimensión C: Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de Mejora Profesional Continua. Ítems C05, C07 y C08.

En la dimensión D: Toma de Decisiones Colegiadas sobre la Tarea Docente. Ítem D02.

En la dimensión F: Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo. Ítem F10.

En la dimensión E: Relaciones Docentes Colaborativas: Autonomía y Colectividad en la Tarea Docente. Ítem E08.

En lo que respecta al *Estudio Final*, aquellos ítems que presentaron algún tipo de dificultad o anomalía, los cuales podrían ser eliminados, modificados o reformulados, fueron los siguientes:

En la dimensión A: valores Éticos y Profesionales Compartidos: ítem: A01.

En la dimensión B: Cohesión y Confianza en el Grupo, Actitudes de Alianza y Compañerismo. Ítems; B7, B8, B9 y B10.

En la dimensión C: Compromiso con la Tarea Docente, Actitud de Mejora Profesional Continua.

En la dimensión D: Toma de Decisiones Colegiadas sobre la Tarea Docente: Ítem: D02.

En la dimensión F: Clima Dinámico y Positivo en el Centro, Ambiente Profesional Creativo. Ítems: F10 y F11.

Por consiguiente, de los 59 elementos que conforman el instrumento, se han identificado unos 14 elementos que deberían ser revisados, tomando en consideración los resultados que arrojan los análisis realizados, con el objetivo de introducir las mejoras que fuesen requeridas, de manera que el valor científico de la escala objeto de validación se mantenga, y que la misma pueda constituir un valioso aporte al campo, de la investigación educativa, y de manera particular, al campo de la evaluación y medición educativas.

A continuación, pasaremos a presentar y analizar los contrastes entre grupos, en función de las variables descriptivas o demográficas correspondientes al grupo que participó en el estudio final.

### **9.3 Contraste Entre Grupos**

El contraste entre grupos, se realizó con el propósito de identificar las variables descriptivas y demográficas, que estarían marcando la diferencia, en el momento de determinar el nivel de colegialidad, en los centros educativos estudiados.

Una segunda finalidad, está asociada con la necesidad de obtener evidencias de validez del instrumento empleado, a partir de la base teórico conceptual que ha servido para fundamentar y definir el constructo teórico, en que se sustenta dicho instrumento.

Para determinar cuáles son las variables que marcan esa posible diferencia, se utilizaron los análisis de contraste de medias de U de Mann-Withney, para el caso de dos grupos; y la prueba de Krussell-Wallis, para más de dos grupos, debido a que la muestra no se ajusta a la normalidad. El ajuste se realizó con la puntuación total de la escala CD.

En cuanto a los contrastes entre diferentes grupos de estudio, se han detectado diferencias significativas entre los grupos de docentes, marcados por las siguientes características: Tanda Vespertina y Nocturna; Ingreso de los Docentes; Sector en que trabajan; y cargo de Dirección.

A continuación pasaremos a analizar y discutir dichos resultados.

#### **9.3.1 Tanda Vespertina y Nocturna**

La tanda vespertina y nocturna presenta niveles de Colegialidad Docentes (CCD) más altos, que la tanda matutina o extendida.

Para comprender mejor estos hallazgos, se hace necesario analizar el contexto en que se sitúan estos centros y el tipo de población escolar que asiste a ellos.

Resulta interesante señalar, que la mayoría de los centros de educación secundaria donde funcionan tandas nocturnas, están ubicados tanto en barrios populosos de la zona oriental de la ciudad de Santo Domingo, la más densamente poblada del país, (Distrito 10-

03), como de la ciudad de La Vega (Distrito 06-05). Estas escuelas acogen a jóvenes que por distintas razones no pueden asistir a las tandas matutinas, ni a los centros de jornada extendida. Nos referimos a jóvenes estudiantes que trabajan durante el día, mayormente con sobre-edad (mayores de 18 años); a madres adolescentes, quienes deben dedicarse al cuidado de sus hijos durante el día; a jóvenes que en algún momento se retiraron del sistema educativo regular por un tiempo indeterminado y que han reingresado al sistema a través de la tanda nocturna; así como, a jóvenes que por motivos de indisciplina o falta de adaptación en los centros diurnos, prefieren optar por los liceos vespertinos o nocturnos, por considerarlos más flexibles y porque poseen un horario y un ritmo más apropiado para ellos.

Como puede apreciarse, el perfil de esta población se caracteriza por contar con más edad que la establecida para los estudiantes del nivel secundario y con una experiencia de vida distinta a la de los adolescentes que por lo general asisten a las tandas regulares.

En lo relativo a la tanda vespertina, a ésta asisten jóvenes que trabajan medio tiempo o que tienen responsabilidades en el hogar, colaborando con las tareas domésticas o cuidando sus propios hijos, o a sus hermanos menores.

Generalmente, el horario de dichas tandas de enseñanza, es relativamente más corto que el de las tandas matutinas y de Jornada Extendida, lo que obliga a los docentes a planificar cuidadosamente el uso del tiempo y a realizar las adecuaciones curriculares necesarias, para adaptar el programa de estudios al tiempo disponible, y sobre todo, al tipo de población más adulta, que asiste a estos centros.

Desde nuestro punto de vista, debido al perfil de esta población escolar, los docentes se ven obligados a llevar a cabo una programación más flexible, a desarrollar un tipo de gestión pedagógica más horizontal y a organizar su propio trabajo a partir de una práctica colaborativa. Es decir, se ven obligados a organizar tanto su trabajo, como el de los alumnos, a partir de estrategias que descansen en el apoyo mutuo y el trabajo en equipo; y a construir

un clima de confianza, colaboración y motivación intrínseca, tanto en ellos mismos como en los alumnos, lo que sin dudas, tiende a expresarse a través de una mayor colegialidad docente.

Nos parece conveniente destacar, que durante nuestras visitas a esos centros, al momento de la aplicación del instrumento, pudimos observar de manera directa, cómo los directores ejercían un liderazgo activo, entusiasta y positivo sobre los docentes y los propios estudiantes. Se percibía un ambiente dinámico, creativo y de trabajo en equipo entre los docentes; así como, de apertura y respeto hacia los estudiantes.

Muchos de esos directores y maestros, laboran durante el día en otros centros, incluso en centros privados, por lo que cuentan con una experiencia previa, con estudiantes de menor edad, lo que tal vez les induce a actuar con mayor flexibilidad y horizontalidad ante este tipo de alumnos y a centrar su trabajo en las necesidades de los alumnos, y no tanto en la disciplina que enseñan. De esta forma, se rompe con el esquema de la Departamentalización, para sustituirlo por una estrategia que privilegia el trabajo en equipo y los intereses en los alumnos.

En ese mismo sentido, se pronuncia González (2007), al afirmar que una de las vías alternativas de la departamentalización, sería la modificación de las estructuras, para la realización del trabajo docente, en particular, la constitución de equipos de profesores que siga el formato de un modelo de coordinación de tipo horizontal.

González, sostiene que con estructuras departamentalizadas, el conocimiento y el trabajo se compartimentalizan, y las decisiones sobre el currículo y la enseñanza tienden a ser tomadas sobre una base de intereses departamentales, más que sobre una comprensión equilibrada de las necesidades educativas de los alumnos y del centro escolar (Ball y Lacey, 1995; Siskin, 1994; Talbert, 1995; Hargreaves, 1996; en González, 2007, pp.5).



Para sustentar su punto de vista, González hace referencia a un conjunto de experiencias y reflexiones, que sostienen la necesidad de utilizar un enfoque de coordinación de la docencia a través de equipos, más que a través de departamentos. (Martínez Bonafé, 1991, Guerola y Fuster, 1994; Fernández, 1996; Tirado, 1996). Otros que se han referido a la necesidad de una reestructuración orientada en torno a equipos de profesores, en la literatura sobre el tema, han sido Lorente, 2006; Legters, 1999; Jackson y Davis, 2000; y Speaker, 2003. Esto permitiría, según este enfoque, contrarrestar el ambiente despersonalizado y el tipo de experiencia curricular fragmentada, que suelen vivir muchos estudiantes durante su paso por la escuela secundaria.

Por otra parte, es interesante señalar que García Romero (2016), en su trabajo de Tesis Doctoral, sobre “Actitud al Cambio Socioeducativo y Práctica Educativa. Un Análisis Multifactorial en Población Docente”, sustentada en la Universidad de Valencia, encontró que el grupo con mayor puntuación y que hace la diferencia, fue el de Educación de Adultos-Nivel Secundario, al analizar la variable Nivel Educativo en que trabaja el docente y compararla con la variable Práctica Reflexiva e Innovadora. Dicho estudio fue realizado en Santo Domingo y la Vega, en los Distritos 10-03 y 06-05 de la República Dominicana, en el que participaron más de 3,000 maestros de los niveles primario y secundario.

Según García Romero (2016), ese hallazgo muestra que los profesores de nivel secundario que laboran en la enseñanza de adultos (tanda nocturna) lo hacen desde una perspectiva de innovación y cambio, preocupándose por una práctica educativa que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes y a su contexto, para lo cual tratan de alejarse de la rutina del pizarrón y la tiza, priorizando enfoques, conceptos y metodologías que contribuyen al cambio de mentalidad y a la construcción de experiencias de aprendizaje significativo (op.cit.p 431).

García señala además, que es probable que los docentes de esta modalidad de enseñanza hayan optado por vencer las dificultades sistémicas en que trabajan, para dotar a su trabajo de un espíritu innovador, que los induce al trabajo en equipo, al trabajo por proyectos y al uso de estrategias de colaboración, que les permita organizar la gestión curricular en torno a los alumnos, con el consiguiente resultado benéfico que esto arrojaría.

De nuestra parte, entendemos que este tipo de organización, en conjunción con el liderazgo positivo que logre ejercer el equipo directivo en dichos centros, posibilitaría una mayor participación e integración del colectivo docente, y por ende, un mayor nivel de colegialidad. Esto podría explicar, en parte, los resultados que arroja la presente investigación, en torno al nivel de significación que expresa la correlación entre las variables colegialidad docente y la tanda vespertina-nocturna.

### **9.3.2 Ingresos Salariales de los Docentes**

Así mismo, el estudio evidenció que en cuanto al contraste de medias entre los grupos de profesores que componen la muestra, sí existen diferencias significativas, ya que los maestros y las maestras que reciben un sueldo menor o igual a RD\$20,000 pesos dominicanos (equivalente a unos US425 dólares, y a unos €385 euros), muestran niveles más altos de colegialidad, que el resto de los grupos.

Este hallazgo no coincide con los resultados de Rosario (2016), quien en un estudio similar, aunque con profesores del nivel primario, encontró que los docentes cuyos ingresos se colocaban en el nivel salarial más alto de la escala, es decir, entre RD\$31,000 hasta RD\$60,000, presentaron un mayor nivel de colegialidad, que el resto del grupo.

Sin embargo, debemos aclarar la diferencia que existe en el país, respecto al régimen salarial con que son contratados los docentes de primaria y los de secundaria.

En el nivel primario los docentes cobran un salario tope por tanda y en el nivel secundario, en cambio, el salario recibido, se otorga en función de la cantidad de horas/crédito que trabajan los docentes, en las diferentes disciplinas. De manera, que un docente del nivel secundario, que imparta docencia en un régimen de tiempo completo, estaría devengando el mayor salario posible, establecido en la escala salarial, para dicho nivel de enseñanza.

En cambio, un docente contratado en un régimen por horas/crédito, estaría devengando, lógicamente, un menor ingreso.

Por tanto, un docente de nivel secundario estará recibiendo un salario equivalente a las horas trabajadas, lo que necesariamente no significa una desventaja, sino que se le retribuye en función de las horas de docencia que imparte. Esto podría representar más bien una ventaja en relación a los docentes que laboran a tiempo completo, pues estos maestros contratados por horas, cuentan con más tiempo libre disponible para organizar su trabajo y para ofrecer tutorías a sus propios alumnos, así como, para coordinar su labor con otros docentes.

Ahora bien, al tratar de buscar una explicación a este hallazgo, nos detuvimos a observar, los rangos de edad que presenta la población que participa en el estudio, y pudimos apreciar que hay un gran porcentaje de docentes relativamente jóvenes, con un tiempo de experiencia relativamente corto (entre 0 y 10 años en servicio, los cuales representan el 59.9% de la muestra total de docentes). Estos maestros han ingresado al sistema educativo, en los últimos diez años, mediante concursos públicos, donde han tenido que someterse a un proceso de evaluación, para demostrar sus destrezas, conocimientos y competencias, y poder así optar por la enseñanza de las asignaturas que imparten.

En este sentido, si tomamos en cuenta que esta población de docentes, cuyos ingresos se sitúan en RD\$20,000 pesos o menos, ingresó por concurso al sistema; y que probablemente son adultos jóvenes, con un tiempo relativamente corto de experiencia, estas condiciones pudieran convertirse en factores favorables, que asociados a la variable ingreso salarial, podrían estar explicando, en alguna medida, el mayor nivel de Colegialidad Docente que presenta este grupo.

O sea, que la edad en el sentido de que son profesores noveles, así como su ingreso por concurso, son factores que podrían estar incidiendo en que estos docentes se sientan más motivados a adoptar estrategias cooperativas, para hacer un buen trabajo. Esto los induce a recurrir a otros colegas más experimentados para obtener su asesoría u orientación, a trabajar en equipos y a participar en proyectos interdisciplinarios conjuntos; y a planificar junto a otros colegas las actividades curriculares, procurando la búsqueda de apoyo mutuo, entre todos. Evidentemente, un clima de intercambio y colaboración como éste, tiende a generar un mayor nivel de colegialidad, en un grupo de docentes, que cuente con tales características.

En igual sentido, el estudio de García Romero (2016) al que hicimos referencia con anterioridad, encontró que los maestros que habían ingresado por concurso al sistema educativo dominicano, presentaron una mayor puntuación en la variable motivación intrínseca, ya que según la autora, parecen contar con una fuerza interna que dirige sus tareas y permea sus aspiraciones. De acuerdo con García, este profesorado, al sentirse tan motivado, se siente capaz de enfrentar situaciones difíciles, contrario al comportamiento de otros docentes.

Asimismo, en el referido estudio, se encontró que los docentes que habían ingresado por concurso, presentaron una mayor expresión generativa, que aquellos que ingresaron por recomendación. Según la autora, esto les aporta mayor seguridad, mayor motivación para desplegar esfuerzos; y por tanto, estarían más abiertos a colaborar para que otros se

desarrollen, a partir de sus propios talentos y experiencias de vida. Un resultado similar arrojó dicho estudio, en cuanto al factor Autoestima, ya que los docentes que ingresaron por concurso, mostraron una mayor valoración de sus cualidades y una mayor aceptación de sus carencias, acogiéndolas de forma consciente y equilibrada (García Romero, 2016, p. 427).

Otros autores que se han referido a la edad de los docentes y su posible relación con el cambio educativo y las innovaciones, han sido Hargreaves, A. y Fink D. (2008) y Bolívar (2012). Según expresan Hargreaves, A. y Fink, D. (2008), en un estudio sobre los sentimientos de los profesores, los resultados mostraban a los profesores jóvenes como individuos entusiastas y en gran medida optimistas, que habían descubierto la adaptabilidad necesaria para la supervivencia de su generación, en un entorno laboral y social caracterizado por una inseguridad creciente.

De acuerdo a estos datos, los autores señalan la gran oportunidad que para los responsables políticos, representaría aprovecharse del desplazamiento hacia los profesores más jóvenes; ya que su mayor entusiasmo y una mayor actitud abierta al cambio, que sus colegas mayores, encajaría mejor en las políticas de reforma. Sin embargo, estos docentes que también cuentan con menor experiencia, parecen menos seguros y competentes, para implementar procesos de cambio (op.cit. 195). Según el citado estudio, los profesores mayores, por su parte, demuestran hacia sus colegas más jóvenes una empatía mayor, que la que éstos puedan mostrar hacia ellos. En nuestra opinión, esto podría representar una valiosa oportunidad para el intercambio de saberes y de experiencias entre los docentes, lo que sin lugar a dudas, puede promover el trabajo colaborativo y la colegialidad docente.

Por otro lado, Bolívar (2012) hace referencia a un estudio realizado por Habermas (1989), acerca del ciclo de vida del profesorado, donde se afirma que hay estadios de vida de los profesores dentro de su carrera profesional, en que éstos tienden a ser más activos. Es el caso de los profesores de ESO, en España, donde aquellos docentes que han consolidado sus repertorios básicos, desean extenderlos, implicándose en innovaciones que superan los límites institucionales, aunque más tarde es posible que vayan disminuyendo las energías que implican estos cambios (op.cit, p. 121).

En consecuencia, es probable que los docentes cuyos ingresos son igual o menores a RD\$20,000 y que puntuaron con un mayor nivel de colegialidad en la presente investigación, son posiblemente, profesores que cuentan con un régimen parcial de contratación, lo cual no necesariamente es una desventaja; que han ingresado por concurso al sistema educativo; y que además, podrían encontrarse en un estadio generacional que se corresponde con una adultez joven; entendemos que estas podrían ser algunas de las razones, por las que estarían más motivados y dispuestos a asumir y desarrollar estrategias de trabajo propias de una cultura colaborativa, según hemos planteado anteriormente.

De todos modos, sería interesante profundizar en la relación existente entre las variables, edad, régimen de ingreso y tipo de contratación salarial en este grupo de docentes, a fin de constatar o no, las hipótesis que desde el punto de vista conceptual, han fundamentado los argumentos que hemos expuesto con anterioridad, tratando de explicar porqué este subgrupo de docentes, está presentado un mayor nivel de colegialidad, que el resto del grupo muestral.

### 9.3.3 Sector Privado

En cuanto a los datos arrojados por el presente estudio, con respecto al grupo de docentes que labora en centros del sector privado, estos presentan puntuaciones más altas y están distribuidas de manera más homogénea, con relación al grupo que labora en centros del sector público, en cuanto al nivel de colegialidad docente.

En ese sentido, podemos indicar que si bien los centros de administración privada se rigen por las políticas curriculares emanadas desde el nivel central, sin embargo, en lo que se refiere a los aspectos de gestión pedagógica e institucional propiamente, estos centros se inclinan a establecer estructuras más flexibles y diversificadas que los centros de enseñanza pública, los cuales tienden a ser más rígidos y a alinearse de manera estricta a los dispositivos administrativos emanados por las autoridades educativas del nivel central.

En los centros del sector privado, en cambio, los equipos docentes se crean y funcionan generalmente, no en base a una estructura burocrática preestablecida, sino más bien en función de las necesidades académicas de los alumnos. De esta forma, se estructuran en base a equipos de trabajo por ciclos, para la organización de las actividades curriculares, y para la planificación, acompañamiento y seguimiento a la programación del trabajo docente; para tareas de evaluación y desarrollo de proyectos interdisciplinarios; así como, para el desarrollo de actividades recreativas, conmemorativas o de carácter emblemático, relacionadas con el propio centro; de servicio a la comunidad y de fortalecimiento de las relaciones con las familias, entre tantas otras.

Generalmente, los docentes del sector privado, se muestran abiertos a conceder parte de su tiempo a actividades fuera del horario escolar regular, tales como, reuniones con los padres de familia, programas de formación continua, actividades organizativas y de coordinación de eventos culturales, sociales, deportivos o recreativos, que se suelen celebrar

en el centro, o fuera de él; y donde los docentes fungen como parte del equipo coordinador u organizador de dichos eventos.

Este tipo de estructura sustentada en equipos, según las necesidades del centro y de los alumnos, tiende a crear un clima de cooperación, apoyo mutuo, participación, compromiso y sentido de pertenencia a un proyecto educativo, donde todos juntos parecen trabajar para alcanzar un objetivo común y donde el espíritu de colaboración y colegialidad se va construyendo poco a poco, logrando permear la gestión institucional y pedagógica del centro.

En los centros públicos, en cambio, los maestros son más propensos a cumplir estrictamente con el horario formal y las tareas propias de sus labores docentes, mostrando poca apertura a participar en tareas o actividades fuera del horario de sus clases, a excepción de aquellas reuniones pautadas por la dirección. Por lo general, en estas escuelas, los docentes solo se reúnen en las estructuras formales y burocráticas que se consignan en las normas establecidas desde el nivel central, o en actividades de tipo gremial, las cuales son muy concurridas.

Sin embargo, como cada centro es único, en algunos casos pudiésemos encontrar centros públicos, donde el director o el equipo directivo, ejercen un liderazgo distribuido y democrático, que fomenta el trabajo en equipo y que promueve un clima de participación y colaboración, donde sí sería posible encontrar un nivel de colegialidad mayor.

Ahora bien, tomando en cuenta los hallazgos del presente estudio en relación a la variable sector donde laboran los docentes, nos dispusimos a revisar otros estudios y evaluaciones, donde los resultados indican que el sector privado prevalece sobre el sector público, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, para identificar otras posibles variables asociadas a la preeminencia del sector privado, sobre el sector público de enseñanza.



Es así, como al analizar el informe de resultados de las Pruebas Nacionales 2015, Primera Convocatoria, aplicadas a los estudiantes de 4to. Año de la Modalidad General del Nivel Secundario, en República Dominicana, encontramos que el porcentaje de estudiantes aprobados, según sector de financiamiento; fue el sector privado, quien fue decisivamente superior (80.94) a los estudiantes del nivel público (65.12). En la modalidad Técnico Profesional, el porcentaje de aprobación de los estudiantes del sector privado (82.23), también resultó por encima de los estudiantes del sector público (72.02).

Además, al comparar los resultados de las calificaciones promedio de los estudiantes de ambos sectores, se constata que los estudiantes del sector privado, presentan una ejecución superior promedio, en todas las asignaturas que son objeto de evaluación en las pruebas (Matemáticas, Español, Sociales, Naturales). Esta situación prevalece, tanto en la modalidad general, como en la Educación Técnico Profesional.

Por otra parte, al analizar los hallazgos del Primer Estudio Internacional Comparativo, sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del 3er y 4to grado de la Educación Básica auspiciado por la UNESCO (2000), en el que participaron 13 países de la Región Latinoamericana, encontramos que al comparar los resultados por estrato administrativo, el balance es ligeramente favorable para el sector privado, tanto en Lenguaje como en Matemáticas.

De igual manera, al analizar los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, auspiciado por la UNESCO (2008), en el que participaron 16 países de Latinoamérica, incluida la República Dominicana; cuyo objetivo principal consistió en conocer y explicar el rendimiento de los estudiantes de 3er y 6to grado de Educación Primaria, en Matemática, Lenguaje y Ciencias; los hallazgos fueron similares a los referidos anteriormente, es decir, los estudiantes provenientes del sector Privado mostraron una mayor ejecución, que los que provenían de centros públicos.

En dicho estudio se sostiene que las escuelas de la región aportan entre un 40 y 49 por ciento de la variación de los resultados de aprendizaje. De manera, que al comparar el desempeño promedio bruto de las escuelas urbanas privadas, urbanas públicas y rurales, se comprueba que el desempeño de las escuelas urbanas privadas, es mayor que el de las urbanas públicas y que el de las rurales.

En tal sentido, se observa que los centros urbanos privados tienen una ventaja aproximada de 40 puntos en Lectura, 30 puntos en Matemática y 17 en Ciencias. (op.cit. p152).

No obstante, el estudio demuestra que cuando se descuenta la contribución de los factores del contexto socioeconómico y cultural, las distancias entre las escuelas urbanas privadas con respecto a las públicas, se acorta, aunque los resultados, en sentido general, siguen siendo favorables a los centros privados.

Como vemos, estos hallazgos revelan que los centros privados, tanto en República Dominicana como en la Región Latinoamericana en su conjunto, cuentan con determinados elementos facilitadores del rendimiento de los alumnos, que contribuyen a superar a los centros públicos, en su conjunto.

Entendemos que, independientemente de los factores contextuales, sociales, económicos y culturales que puedan estar presentes, parece ser que estos centros cuentan con una serie de factores asociados a la calidad y la mejora educativa, como podrían ser, un clima y una cultura organizacional determinada, que les hace obtener mayores resultados académicos, frente a los demás.

Desde nuestro punto de vista, uno de esos factores que podría marcar la diferencia, es posiblemente, el mayor nivel de colegialidad que se logra promover al interior de ellos, lo cual también parece quedar evidenciado en la presente investigación. No obstante, esta podría ser una línea de investigación para el futuro, donde se puedan utilizar dispositivos cualitativos, que nos permitan profundizar en algunos aspectos de la cultura organizacional de dichos centros.

#### **9.3.4 Cargo de Dirección, Gestión y Organización del Centro**

Con la finalidad de estudiar la variable función que realizan los docentes, el grupo muestral se subdividió en 4 subgrupos, según la función que cada uno de ellos lleva a cabo en los planteles. Siguiendo este criterio, se agruparon las respuestas según las funciones que se indican a continuación: Docente de Primer Ciclo; Docente de Segundo Ciclo; Funciones de Dirección (Director(a), Subdirector(a), Coordinador(a) Académico(a); y Orientador(a) Escolar.

En lo relativo a las puntuaciones para estos distintos grupos, las diferencias son estadísticamente significativas, siendo la puntuación del subgrupo relacionado con la dirección u organización del centro, la más alta y menos dispersa de todas.

Estos resultados coinciden con los de Rosario (2016), quien encontró que los Directores de Centros de Educación Primaria, también presentaban puntuaciones más altas y homogéneas que el resto de los diferentes subgrupos, en relación a la colegialidad docente.

Es oportuno indicar, que en los centros educativos de República Dominicana, la función directiva la ejerce el denominado equipo directivo, el cual está conformado por el Director(a), el Subdirector(a), el Coordinador(a) Docente, el Orientador(a) Escolar, y un(a) maestro(a) en representación de los docentes, quien es elegido por el cuerpo profesoral.

Podemos afirmar, que son múltiples los estudios que corroboran la importancia que juega el papel del director y de los equipos directivos, en el rendimiento de los alumnos y en la creación de un clima que promueve el cambio y la mejora educativa.

En tal sentido, en un estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, UNESCO, 2006), se encontró que las autoridades de estas escuelas no concentran en la figura del director su liderazgo, sino que comparten con el colectivo docente las responsabilidades, tanto de la gestión administrativa, como pedagógica; y crean un ambiente que promueve el análisis y la reflexión colectiva (op. cit p12).

Se constata, que en estas escuelas con resultados destacables, los distintos niveles docentes colaboran y trabajan en equipo, en un ambiente con escaso énfasis en las jerarquías, y donde los procesos de aprendizaje están orientados fuertemente al trabajo en grupo, lo cual produce nexos significativos entre docentes y directivos, según revela dicho estudio.

Así mismo, para Gairín Sallán (2004), el líder, es un promotor de una cultura organizacional basada en la potenciación de la colaboración, la comunicación, el compromiso y la institucionalización de acciones (p.349). Este autor hace referencia a Bear y otros (1992:142), quienes señalan que los estudios sobre escuelas sobresalientes apoyan un tipo de dirección con su base en la escuela; y una toma de decisiones basadas en la colaboración.

Podríamos afirmar que son múltiples los estudios y aportes que se han venido haciendo en las últimas décadas en torno al papel que cumple el liderazgo, en aquellas escuelas que muestran un mejor desempeño en materia de calidad educativa.

De igual manera, las concepciones sobre el liderazgo escolar han sido abordadas desde diversos enfoques, que van desde el liderazgo efectivo (de las escuelas efectivas) hasta el liderazgo transformacional, el liderazgo sostenible, el liderazgo distribuido, y el liderazgo para el aprendizaje. Sin embargo, es posible encontrar que en todas ellas subyacen valores

asociados a la comunicación, la colaboración y la activación de las potencialidades de cada miembro del colectivo; dirigiendo su acción conjunta a un objetivo común, que es el aprendizaje de los alumnos y la creación de una nueva cultura organizacional en los centros de enseñanza.

El propio Modelo de Gestión de la Calidad para los centros educativos, concebido y establecido en el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2006) señala la importancia que juegan los equipos directivos en la construcción de un centro educativo de calidad y establece entre los criterios e indicadores que lo definen, el que la escuela cuente con un equipo directivo que ejerza un liderazgo transformador, en el sentido de que propicie una gestión reflexiva, que promueva una actitud de diálogo, apertura e innovación y que fomente un ambiente de cooperación en las relaciones entre los diferentes actores educativos. (PP.52-53).

Hargreaves (2008) plantea que un grupo de estudiosos actuales del liderazgo, entre quienes se encuentra Linda Lambert (Lambert, L, 1998, *Building Capacity in Schools*, Alexandria, V.A., pp 5-6), explican que el liderazgo es una cuestión de aprender juntos, de construir significado y conocimiento en colaboración; que implica oportunidades para sacar a la superficie y transmitir percepciones, valores, creencias, información y supuestos, mediante conversaciones continuas. Desde esta perspectiva, el núcleo del liderazgo, se sustenta en buscar y generar ideas juntos, intentar reflexionar sobre el trabajo y entenderlo a la luz de unas creencias compartidas y una nueva información; y lograr emprender acciones que procedan de estas nuevas interpretaciones.

Asimismo, Hargreaves (2008), haciéndose eco de lo que sostiene Daniel Goleman y coautores (en Goleman, D, Boyatzis, R.E.; y Maackee, A, 2002, *Primal Leadership: Realizing The Power of Emotional Intelligence*, Boston, Harvard University, p. 248), en el sentido de que los líderes emocionalmente inteligentes, además de producir resonancia en

quienes los rodean, se mueven más por el empuje de los valores, son más flexibles e informales, y más abiertos y francos que otros ; y están más conectados a las personas y a las redes, encontrando la forma de capitalizar la diversidad cultural y la inteligencia colectiva, de quienes están a su cargo.

Por su parte, Bolívar (2012), en su obra sobre Políticas Actuales de Liderazgo Educativo, hace un amplio e interesante análisis acerca de este tema y la evolución que este ha seguido. Entiende como una necesidad creciente, rediseñar la gestión burocrática de los centros educativos heredada de la modernidad, por nuevas estructuras más horizontales, contextualizadas y que tengan en su seno modos de trabajo en equipo o colaboración, en torno a un proyecto conjunto.

Desde esta perspectiva, el autor plantea una nueva gobernanza, que implique a la comunidad educativa y que se convierta en un liderazgo para el aprendizaje o liderazgo pedagógico; que no se derive de una autoridad formal, sino, que de modo compartido se extienda a los profesores. Desde esta concepción, a la que Bolívar (2008) denomina Liderazgo Distribuido, la escuela es vivida como una comunidad, donde los docentes comparten el liderazgo y la toma de decisiones, tienen un sentido compartido de acción, participan en el trabajo colaborativo y aceptan su responsabilidad por los resultados de su trabajo (op.cit, pp13-15).

En igual sentido, ya se había expresado Rowland (1990), al plantear que es conveniente que la escuela asuma un patrón organizativo, que se exprese mediante un trabajo en colaboración y equipo, más que jerárquico y aislado y que cuente con unos marcos estructurales de relaciones que posibiliten la autonomía profesional, junto a la integración de los miembros de la organización.

Además, ya sabíamos que la literatura sobre eficacia escolar ha sido muy consistente en destacar la importancia del director, argumentando que la investigación demuestra que hay una relación sustancial, entre liderazgo y logros académicos de los alumnos (Robinson et al, 2009). En esa dirección también, se han expresado Leithwood (2006) y Day, Sammons, y Hopkins (2009), quienes sostienen que una transformación sostenible del centro escolar, es el resultado de un liderazgo eficaz; incluso llegando a afirmar que dentro de todos los factores internos de la escuela, después de la labor del profesorado en el aula, el liderazgo es el segundo factor que contribuye a que los alumnos aprendan en la escuela, ya que logra explicar alrededor de un 25% de todos los efectos escolares.

En consecuencia, la dirección escolar se convierte en un elemento estratégico, por su potencialidad para impulsar y sostener la mejora educativa, ya que al parecer, cuando un centro educativo funciona bien, generalmente hay un equipo directivo detrás, que apoya, anima y estimula al colectivo. De acuerdo a Bolívar (2012), los informes internacionales de Mckinsey OCDE, también dan cuenta de estos planteamientos.

Un aspecto en el que de manera reiterada insiste Bolívar, (2008), es que para que haya un liderazgo distribuido, deben darse varias condiciones, destacando entre ellas, la necesidad de desarrollar una cultura de colaboración y la creación de estructuras para la toma de decisiones compartidas. Enfatiza además, en la necesidad de estimular y desarrollar un clima de colegialidad, donde el rol del directivo se convierte en el de un coordinador, facilitador y dinamizador del colectivo de profesionales, que no se sitúa en la cumbre de la pirámide.

De manera pues, debido a su importancia estratégica, el tema del liderazgo educativo y sus efectos sobre la calidad de las escuelas y en la educación de los alumnos, ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas: Marzano et al, 2005; Leithwood, 2004; Robinson, 2007; Hallinger y Heck, 1998; Day, Sammos y Hopkins, 2009; Harris, 2005 b); y Barbery Mourshed, siguiendo el Informe Mckinsey, 2007, entre muchos otros.

Al analizar estos diferentes enfoques, concepciones y hallazgos investigativos y relacionarlos con la Colegialidad, tema objeto de la presente investigación, entendemos al igual que Bolívar (2008), que el liderazgo no está en la persona como tal, ni en sus posibles habilidades o disposiciones; sino más bien, en los procesos desarrollados que puedan implicar a otros en el trabajo de liderazgo, lo cual trae como consecuencia una cultura de colaboración y colegialidad. Esta se convierte así, en uno de los mejores dispositivos para lograr una mejor sostenibilidad de los cambios en el tiempo, y que logre tornarse capaz de incrementar el aprendizaje de los alumnos.

Desde esta perspectiva, se hace posible entender cómo el subgrupo conformado por el equipo directivo en la muestra, es también el que presenta un mayor nivel de colegialidad, en el supuesto de que en el ejercicio de su liderazgo relacional, estos equipos asumen y ponen en práctica los valores de una cultura organizacional sustentada en la colaboración.

#### **9.4 Contraste Entre Primaria y Secundaria**

Entre otras evidencias de validación, se procedió a comparar las puntuaciones entre docentes de Educación Primaria (Rosario 2015) y Secundaria.

Para ello se realizaron contrastes no paramétricos, para determinar la presencia de diferencias significativas.

Debido a que el instrumento que fue validado con los maestros del nivel primario, fue definido de una manera diferente a la que presenta para su aplicación en el nivel secundario, la comparación se realizó a partir de las puntuaciones totales de las sub-escalas y total de las escalas estandarizadas, en función de la media de cada grupo.



Al observar los datos, se aprecia que al contrastar las distintas sub-escalas, las diferencias significativas se expresan en las sub-escalas C, D y E, las cuales se refieren al compromiso con la tarea docente, a la toma de decisiones colegiadas y a las relaciones docentes colaborativas, autonomía y colectividad en la tarea docente. Los docentes de primaria, puntuaron más alto en la sub-escalas C y D y los docentes de secundaria, en la sub-escala E.

Por otro lado, si revisamos con cuidado los conceptos en que se sustentan los reactivos que sirven de base a la dimensión C, notamos que se refieren a valores relativos a la motivación, el compromiso, la colaboración y el trabajo en equipo.

En la Dimensión D, subyacen valores asociados a la toma de decisiones en común, al diálogo, la confianza y la responsabilidad.

Los reactivos de la sub-escala E, por su parte, expresan valores que están relacionados con la cooperación, la búsqueda conjunta de soluciones a problemas en común, el trabajo en equipo, la ayuda mutua, la colaboración, la cordialidad en las relaciones entre los docentes y la equidad. En esta última sub-escala los docentes de educación secundaria, arrojaron una mayor puntuación.

Como vemos, los conceptos, valores y criterios que subyacen en los reactivos que conforman estas dimensiones de la escala objeto de validación, están íntimamente relacionados con las concepciones que definen una cultura colaborativa en el marco de la organización de la escuela por lo que, para este caso no pudiésemos señalar que se hayan expresado diferencias muy marcadas entre los grupos de docentes de primaria y secundaria.

Aunque conviene destacar, que los profesores de secundaria, si puntúan más altos en las sumas de las sub-escalas y en la escala total.

Una hipótesis interpretativa, que deberemos comprobar en futuros trabajos, es que en el nivel primario el número de docentes es menor por centro educativo, pues asumen un mayor número de materias cada uno de ellos. El profesorado de nivel secundario, está más diversificado, por materias. Ello necesariamente nos llevaría a pensar que es más factible llegar a tener mejores niveles de colegialidad en primaria que en secundaria. No obstante, como hemos visto, los resultados no son del todo claros. Por este motivo, a partir de estos resultados, sería conveniente llevar a cabo un estudio de mayor profundidad, que permita determinar los niveles de correlación y diferencias entre las categorías de los reactivos para diferentes grupos, y que contribuya además a confirmar las teorías que subyacen en la construcción del instrumento.

### 9.5 Correlaciones Entre Escalas

En cuanto a las correlaciones entre los totales de cada sub-escala, como se había visto en el apartado correspondiente a este tema, los niveles son moderados o medios.

Los niveles más bajos de correlación se presentan entre la sub-escalas C y B, las que se refieren al compromiso con la tarea docente y a la cohesión y confianza en el grupo; entre las sub-escalas B y F, relacionadas con la cohesión y confianza en el grupo y un clima dinámico y positivo, ambiente profesional creativo; entre las sub-escalas C y F, las que tiene que ver con el compromiso con la tarea docente y un clima dinámico y positivo en el centro educativo.

En cambio, el nivel más alto de correlación se observa entre las dimensiones D y E; y D y F, las cuales se refieren a la toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente y relaciones docentes colaborativas; y toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente y clima dinámico y positivo en el centro, ambiente profesional creativo, respectivamente.

Consideramos que un estudio a mayor profundidad nos permitiría indagar acerca del valor explicativo que poseen estas correlaciones, en función de los valores que representan estas dimensiones en particular y las concepciones teóricas implícitas que estas encierran.

No obstante, en el caso de los bajos niveles de correlación que se presentan, parecería ser que un ambiente de confianza, favorable o no, se relaciona con los valores que sustentan los reactivos de la escala en la dimensión que tiene que ver con el compromiso con la tarea docente, Por igual, un ambiente de confianza, podría ser mayor o menor, en función del clima que prevalezca en el centro, partiendo de los valores y criterios que definen los reactivos de ambas escalas.

Además, podemos afirmar que la toma de decisiones colegiadas, podrían estar influenciadas en menor mayor o menor grado por el clima prevaleciente en el centro educativo, si analizamos esta relación, a la luz de las concepciones en que se basan los reactivos de estas dos dimensiones.

En cuanto los niveles más altos de correlación que se presentan en el estudio, entre las sub-escalas D y E y D y F, pudiéramos inferir que existe una fuerte relación entre la toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente y las relaciones docentes colaborativas; en el sentido de que la toma de decisiones colegiadas, son incentivadas por un ambiente de trabajo caracterizado por la cooperación, el trabajo en equipo, la equidad en el uso de los recursos, la cordialidad de las relaciones entre los docentes, la colaboración y el dialogo entre pares; valores y concepciones que son los que fundamentan la elaboración de los reactivos, de estas dos sub-escalas.

De igual manera, se pudiese afirmar que la toma de decisiones colegiadas está estrechamente relacionada con el ambiente de confianza, que exista en el centro y con las condiciones de trabajo que perciban los docentes. Es decir, si en el centro existe un buen ambiente de trabajo, propicio a la productividad y el fomento de la creatividad y los retos profesionales; dichas condiciones podrían ser favorecedoras de la toma de decisiones colegiadas y responsables en el colectivo docente.

A partir de este hallazgo, por consiguiente, es posible constatar la importancia que puede representar el clima del centro, para un buen nivel de colegialidad y para la toma de decisiones colegiadas. No obstante, estos supuestos podrían someterse a un estudio de mayor profundidad, que permita indagar acerca de la relación entre estas dimensiones y los fundamentos teóricos que sirven de base a los reactivos que las conforman.

## 9.6 Correlación Entre los Reactivos de las Sub-escalas

Como pudo apreciarse en el punto anterior, el resultado de la correlación entre las puntuaciones totales de las escalas, ha mostrado que los niveles de correlaciones más altas se encuentran entre las dimensiones D y E, y D y F, por tanto, para poder determinar entre cuales reactivos se expresa una mayor interdependencia, se realizó el análisis de correlación entre los reactivos de estas escalas.

Cuando se analizan de manera global los resultados de esta relación, se constata que el reactivo D1 se correlaciona por dos ocasiones, con los ítems F9 y F14, respectivamente.

Por su parte, el reactivo D3 correlaciona con el F15; y el reactivo D4, a su vez, correlaciona en 6 ocasiones con diferentes reactivos de la dimensión F (F6, F7, F8, F9, F14 y F15).

Por su lado, el reactivo D6, presenta una estrecha correlación con los reactivos (F7, F8 y F9).

En cuanto las dimensiones D y E, los reactivos que presentan una correlación más alta, son el D6 con el E3 y el D4, con el E8, respectivamente.

Ahora bien, al indagar y profundizar sobre cuáles son los valores, criterios y concepciones que están contenidos implícitamente en la elaboración de estos diferentes reactivos, los cuales son los que arrojan una mayor correlación entre sí, logramos identificar tres núcleos temáticos, con los cuales se suelen asociar, y que al parecer son los que representan el corazón del constructo colegialidad, y de unas prácticas centradas en la colaboración, a partir de cómo esta se definió en el instrumento objeto de validación.

En primer lugar, se destaca un núcleo temático que tiene que ver con un clima positivo de apoyo a las iniciativas de los docentes, que promueve un ambiente pedagógico que enriquece a los maestros y les ayuda a alcanzar el éxito académico; y que además, propicia un ambiente de confianza que permite que los docentes expresen sus dudas, sugerencias y expectativas.

Un segundo núcleo temático, alrededor del cual se aprecian fuertes relaciones entre los reactivos, es el relativo al Equipo Directivo y la figura del Director.

En este sentido, muchos de los reactivos que han presentado un alto nivel de correlación en las sub-escalas D, E y F, tienen que ver con el respaldo del director a las iniciativas de los docentes y al trabajo en equipo; así como, con la facilidad que estos brindan para que se desarrolle una agenda común de actividades profesionales.

Evidentemente, un liderazgo democrático que potencie las capacidades de los miembros del cuerpo profesoral y que favorezca un tipo de organización, que facilite la comunicación y el diálogo, posibilitando una agenda de trabajo común, serían aspectos claves para crear un clima de colaboración y colegialidad en la organización escolar.

Un último elemento, que se hace presente entre los reactivos que han expresado una mayor interrelación entre sí, es el relativo al trabajo en equipo para la toma de decisiones responsables; y para definir las metas y evaluar los logros alcanzados, tomando en cuenta las opiniones de todos los docentes y el bien común de la institución.

Por consiguiente, los ejes temáticos que tienen que ver con el **clima**, el **trabajo en equipo** y un **liderazgo positivo** de parte del **director** y del equipo directivo, serían los factores que mayor incidencia y significación parecen tener en la percepción de los docentes, acerca del nivel de colegialidad existente en sus respectivos centros, a partir de la interrelación que se presenta en el instrumento empleado en la investigación.

En tal sentido, son múltiples los estudios y los autores que abordan los temas sobre el liderazgo, el trabajo en equipo y el clima, como elementos favorecedores del cambio y la mejora educativa, y de los logros destacables en el rendimiento de los estudiantes, a los cuales, hemos hecho referencia ampliamente con anterioridad.

En el caso del clima, como un elemento altamente favorecedor de las culturas colaborativas, Antúnez (2000), llega a considerar al clima organizativo, como un elemento globalizador que constituye un factor importante, para las instituciones educativas.

Para Gairín (2004), el concepto de clima permite referenciar a la atmósfera institucional o ambiente que se percibe, como consecuencia de los diferentes componentes organizativos, los cuales incluyen, factores físicos, estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución, y que integrados en un proceso dinámico, condicionan los distintos productos educativos.

Para este autor, el clima representa la personalidad de la institución y determina el logro de los distintos productos académicos, tales como, la motivación, la satisfacción de los docentes y su desarrollo personal y colectivo, entre otros.

En este sentido, el Primer Estudio Internacional Comparativo Sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados (UNESCO, 2000), encontró entre sus principales hallazgos, la cual a su vez es considerada como una de las comprobaciones más importantes del estudio; que la percepción que tienen los alumnos de un clima favorable en el aula, por sí solo, influye más en los aprendizajes, que el efecto combinado de todos los demás factores.

Igualmente, en el Estudio Cualitativo de Escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos (UNESCO 2002), se concluye que las escuelas con resultados escolares destacables se caracterizan por un clima escolar positivo, el cual es por sobre todo armónico, por la presencia física de los actores del sistema educativo y por el establecimiento de interrelaciones intensas y positivas entre ellos.

Estas escuelas logran crear un ambiente agradable y atractivo de trabajo, donde los docentes se muestran colaboradores y con deseos de participar en las diversas actividades organizadas por las escuelas. En ellas las relaciones entre los docentes, se caracterizan por expresiones de respeto, cordialidad y afectividad en la forma de hacer las cosas en la escuela (op.cit.p56).

De igual manera, el 2do. Estudio Regional Comparativo y Explicativo realizado en 16 países de Latinoamérica (UNESCO, 2008), encontró que el clima escolar era la variable más importante para explicar el desempeño de los estudiantes. Según este estudio, la mejora del clima en un centro escolar, produce un alza en el rendimiento que va de 20 a 50 puntos, dependiendo del área y grado de que se trate. Este hallazgo, según los autores, es indicativo de la importancia que revisten las relaciones humanas armoniosas y positivas al interior de las escuelas para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

En dicha investigación se concluye, que el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes, por lo que la promoción de un ambiente acogedor, de respeto y positivo, es esencial para el aprendizaje de los alumnos (op.cit.p176).



De manera pues, que tanto el *clima*, como un *liderazgo positivo* y unas *relaciones colaborativas*, en equipo, entre los docentes, son esenciales para establecer altos niveles de colegialidad docente, tal como quedó evidenciado al analizar la interrelación entre los reactivos de las dimensiones D, E, y F, de la presente investigación. Entre las demás sub-escalas, la correlación es más débil, aunque esto no necesariamente signifique que no revistan importancia para el tema bajo estudio.

A partir de estos hallazgos, lo interesante sería profundizar en estos elementos que se han identificado, para así poder ampliar los aportes teórico metodológicos que se han realizado al tema objeto de investigación, en vista de la escasez de estudios empíricos sobre esta importante problemática educativa.

## 9.7 Conclusiones del Estudio Empírico

Después de haber completado todo el proceso de investigación, con la finalidad de validar el instrumento sobre colegialidad docente para el contexto de la República Dominicana, pasaremos a resumir los resultados más relevantes, para posteriormente, presentar las conclusiones finales que se derivan de estos hallazgos.

- 1- En los estudios de fiabilidad y comportamiento de los reactivos, tanto del estudio piloto, como en el estudio final, basándonos en el Modelo de la Teoría Clásica del Test y el Modelo Rasch, se detectaron varios elementos que no se ajustaron métricamente a los estándares exigibles a unos reactivos de calidad. Estos elementos son los siguientes:

Tabla 74: Elementos Anómalos a lo Largo del Estudio de Validación

	<b>TCT</b>	<b>Rasch</b>
Piloto	<i>B08, B10, C05, C07, C08, D02, E08</i>	<i>B03, B08, C08, F10</i>
Final	<i>B08, B10, F10</i>	<i>A01, B09, C01, F11</i>

Es interesante destacar, que en los casos de estudios complementarios (TCT y Rasch), los reactivos, en su mayoría, no coinciden como anómalos de acuerdo con las exigencias de ambos modelos de ajuste. El hecho se presenta tanto en el estudio piloto, como en el estudio final, y nos lleva a pensar sobre la necesidad de llevar a cabo unos estudios más específicos sobre la calidad de los reactivos.

No obstante, hay elementos del estudio de los reactivos que sí se repiten, tales como:

B08: Considero que las diversas y diferentes aportaciones de los/las maestros/as dificultan el trabajo en conjunto del centro educativo.

B10: Cuando colaboro con mis compañeros/as docentes siento que debo renunciar a mi forma o estilo para poder trabajar con ellos.

C08: Creo que trabajar colaborando con otros/as maestros/as me hace aprender cosas nuevas.

F10: La falta de tiempo impide que podamos coordinar el trabajo docente en el centro educativo.

Es significativo constatar, que tres de estos cuatro elementos, están formulados en el sentido contrario a la actitud medida. El hecho parece indicar, que probablemente, se deba al fenómeno de aquiescencia, comentado anteriormente en las conclusiones del estudio piloto (véase capítulo 6), el cual es muy frecuente en este tipo de instrumentos.

Sin embargo, en el caso del reactivo C08 no ocurre lo mismo. Este reactivo está formulado en el mismo sentido que la actitud que se pretende medir. No obstante, el reactivo no mostró un buen comportamiento en el estudio piloto. Probablemente, será necesario estudiar los motivos de este hecho y profundizar sobre la comprensión y adecuación de la formulación expresada en el reactivo.

La decisión que se debe tomar sobre estos elementos señalados repetidamente como anómalos, probablemente será de eliminación para las futuras versiones del instrumento.

2- En general, los niveles obtenidos, tanto en el estudio de fiabilidad como en el estudio de dimensionalidad (análisis factorial), han mostrado buenos niveles de cohesión interna entre los reactivos del instrumento y suficientes indicios de unidimensionalidad. Algunos elementos, muestran un nivel menor de saturación en el primer factor, como son los casos de los reactivos B03, B08, B10, C04, C05, C08, y F10.

De nuevo, algunos de estos elementos, ya mostraron un comportamiento anómalo, en diferentes análisis anteriores, por lo que, este hecho confirmaría la necesidad de depurar la escala para conseguir un buen nivel de dimensionalidad.

- 3- Los análisis han demostrado una buena capacidad de discriminación del instrumento, entre diferentes niveles de colegialidad. Este hecho se confirma, tanto mediante el estudio TCT como mediante el estudio Rasch. El instrumento ofrece además, buenos niveles de información en las medidas entre -1 y 1 medidas Rasch.
- 4- El estudio correlacional, ha revelado elementos que presentan una mayor correlación. Estos reactivos son los siguientes:
- D6 “En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos” y E3 “Las relaciones entre los/las maestros/as del centro educativo son cordiales”,
- D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y E8 “En el equipo docente de este centro educativo cuando se asignan recursos de diferentes índoles, generalmente se hace bajo un criterio de equidad”.
- D1 “En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común, y teniendo en cuenta todas las opiniones de todos/todas y el bien de la Institución” y F9 “El/la director/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo”,
- D1 “En este centro educativo se toman las decisiones de manera responsable, en común, y teniendo en cuenta todas las opiniones de todos/todas y el bien de la Institución” y F14 “La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos”.

- D3 “En este centro educativo se realizan las reuniones para revisar las metas establecidas y determinar qué se ha logrado y qué falta por alcanzar” y F15 “La dirección del centro educativo facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/las maestros/as”,
- D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F6 “En este centro educativo existe un ambiente propicio a la productividad del equipo docente y a nivel personal”.
- D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F7 “En este centro educativo existe un clima escolar positivo, de apoyo y consciente de las diferencias”,
- D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F8 “Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los/las maestros/as y les ayuda a alcanzar el éxito académico”,
- D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F9 “El/la directora/a del centro educativo respalda a los docentes en las iniciativas de trabajos colaborativos o en equipo”,
- D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F14 “La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos”,

- D4 “Las decisiones del centro educativo se toman de manera responsable teniendo en cuenta todas las opiniones del equipo docente” y F15 “La dirección del centro educativo facilita que exista una agenda común de actividades profesionales para los/las maestros/as”.
- D6 “En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos” y F7 “En este centro educativo existe un clima escolar positivo, de apoyo y consciente de las diferencias”,
- D6 “En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos” y F8 “Este centro educativo tiene un ambiente pedagógico que enriquece personalmente a los/las maestros/as y les ayuda a alcanzar el éxito académico”,
- D6 “En este centro educativo existe un ambiente de confianza en el equipo de maestros/as, para expresar las ideas, dudas, sugerencias y deseos” y F14 “La organización que tiene el centro educativo facilita la comunicación para resolver problemas concretos”.

Estas correlaciones nos permiten extraer como una de las conclusiones de esta investigación, que los principales núcleos temáticos alrededor de los cuales se presenta una mayor interrelación entre los reactivos del instrumento objeto de validación, son los que abordan conceptos y valores asociados al clima, a unas relaciones colaborativas y al ejercicio de un liderazgo positivo.

No obstante entre otros componentes de ambas sub-escalas, las correlaciones son débiles.

- 5- Los contrastes entre diferentes grupos de estudio, han detectado diferencias significativas entre los grupos de docentes, marcados por las siguientes características:
- Los docentes adscritos a los centros privados (particulares) presentan niveles más altos, que los profesionales de los centros públicos.
  - La tanda vespertina y nocturna presenta niveles más altos de Colegialidad Docente que la matutina o extendida.
  - El cargo de dirección/gestión/organización del centro, presenta niveles más altos de colegialidad que aquellos profesores sin cargo organizacional.
  - El nivel de colegialidad es significativamente más alto en aquellos profesores y profesoras que tienen ingresos similares o inferiores a RD\$20,000 (equivalente a US 434).
  - Las variables que no marcan la diferencia son las relativas al sexo, el distrito educativo, la edad, el nivel de formación, la zona, los años de servicio, ni la especialidad docente.
  - Se presentan diferencias entre los grupos de profesores de Educación Primaria y los profesores de Educación Secundaria, en cuanto a sus puntuaciones en las sub-escalas C, D y E, en las que las puntuaciones de los profesores de secundaria se desplazan hacia puntuaciones más altas. Estas escalas hacen referencia a: C “Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua”, D “Toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente” y E “Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente”, así como, en la puntuación Total de escala de Colegialidad Docente.

## **Conclusiones Finales**

Los resultados obtenidos en la presente tesis doctoral, nos permiten dar respuestas a las preguntas que nos planteamos originalmente en esta investigación, las cuales, indicamos a continuación.

### **1. ¿Cuántas evidencias de validez podemos recopilar para medir con precisión el constructo colegialidad docente, a través del instrumento que se ha de aplicar en centros educativos del nivel secundario de República Dominicana?**

Se aportan suficientes evidencias de validez y de fiabilidad, a través de los distintos análisis realizados durante el proceso investigativo, para determinar que el instrumento presenta suficientes indicios para poder ser aplicado en los centros de educación del nivel secundario, de República Dominicana. Entre estas evidencias, se encuentran las del constructo (validación lógica mediante juicio de expertos, realizadas con anterioridad sobre el constructo teórico de colegialidad docente, en Bakieva, 2015, Bakieva, 2016, Rosario, 2016); y evidencias del contenido (validación lógica mediante juicio de expertos realizada con un grupo focal de expertos en educación -profesores y directores-, descrita en Rosario, 2016). En el caso de la presente investigación, se aportan, sin lugar a dudas, evidencias de un adecuado funcionamiento del instrumento en cuanto a la discriminación, fiabilidad y validez de constructo, confirmada métricamente, mediante el estudio de fiabilidad y análisis factorial realizado.



- 2. ¿Cómo se expresa el grado de validez de contenido y de constructo que posee el instrumento dirigido a evaluar la colegialidad docente en equipos de profesores del nivel secundario de la República Dominicana? ¿Podrían aportarse evidencias al respecto?**

Esta pregunta de investigación se responde parcialmente de manera afirmativa en la pregunta 1, es decir, sí se aportan evidencias de validez de constructo y de contenido del instrumento. Las evidencias se basan en los procesos de diseño y validación mediante juicio de expertos realizados en las fases de diseño de indicadores y reactivos del cuestionario. Este proceso se aborda en el trabajo previo de Rosario (2016) y en el presente trabajo, mediante la aplicación del cuestionario objeto de validación al grupo de profesores de educación secundaria. Los análisis que aportan las evidencias al respecto, son los referidos al análisis de dimensionalidad (fiabilidad, homogeneidad y análisis factorial).

- 3. ¿En qué nivel de desarrollo se expresa la colegialidad docente en la cultura organizacional de los centros educativos objeto de estudio de la presente investigación?**

Esta pregunta podría responderse con mayor amplitud en el caso de que determináramos el nivel de desarrollo de la cultura organizacional de los centros educativos que participan en el grupo muestral. Para tal fin, sería preciso realizar un estudio adicional, basado en la observación y recogida de indicios sobre la cultura de cada uno de los centros participantes en la investigación. De esta manera, se podría realizar un estudio correlacional con los niveles medios de colegialidad, obtenidos mediante la aplicación del instrumento validado, para determinar en qué medida estos dos constructos (colegialidad y cultura organizacional) son convergentes o divergentes entre sí, y en qué rangos podríamos situar los diferentes niveles de colegialidad docente, que puedan presentarse.

**4. ¿Podría el instrumento objeto de validación en la presente investigación, ser utilizado en contextos educativos y culturales diversos, con los niveles de generalidad deseados?**

Es preciso que el instrumento objeto de validación en la presente investigación, sea utilizado en contextos educativos y culturales diversos, para, de esta manera, aportar al estudio de generalidad, en función de diferentes factores contextuales, tales como: aspectos lingüísticos, aspectos culturales, aspectos sociales y otros elementos diferenciadores de distintas culturas, tanto a nivel escolar, como a nivel contextual. Estos estudios aportarían una mayor calidad al instrumento, mediante propuestas que contribuyen a mejoras en su formulación y adaptación lingüístico/ cultural, haciendo posible que el instrumento sea más adecuado, para diferentes destinatarios.

**5. ¿Cuál es el grado de consistencia interna, que presentan los criterios y las dimensiones del instrumento de medida del constructo de colegialidad docente, empleado en este estudio?**

El grado de consistencia interna es alto ( $\text{Alfa} = 0,958$ ), tanto a nivel del instrumento total, como a nivel de sus sub-escalas componentes (Tabla 56). Aquellos elementos que disminuyen el nivel de fiabilidad del instrumento deberían ser eliminados o reformulados en las próximas versiones del mismo.

- 6. ¿Existen contrastes significativos entre los equipos de docentes pertenecientes a centros educativos del nivel secundario, respecto a los sectores público y privado, en que éstos ejercen su trabajo docente?**

Sí, existen diferencias significativas entre los diferentes grupos de docentes pertenecientes a los sectores público y privado; y estas diferencias están descritas en el Capítulo 8, así como en el resumen de los resultados. Al respecto, los docentes adscritos a los centros privados presentan puntuaciones medias más elevadas en torno al nivel de colegialidad docente, que los docentes del sector público.

- 7. ¿En qué medida se relaciona el grado de colegialidad que presentan los docentes del nivel secundario objeto de esta investigación, con el área de especialidad en que ejercen su labor?**

El resultado de contraste entre los grupos de profesores por su área de especialidad, no ha revelado diferencias significativas, en cuanto al nivel de colegialidad, entre los docentes del grupo de estudio.

- 8. ¿Se aprecia alguna diferencia entre los niveles de colegialidad que se producen en los centros educativos del nivel secundario en los sectores urbano-marginales y los centros educativos situados en la zona rural?**

Como resultado de contraste entre los grupos de profesores adscritos a los centros localizados en zonas rurales o urbanas, hemos determinado que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

**9. ¿Existen características diferenciadoras de carácter cultural y estructural, entre las prácticas de la colegialidad en los docentes del Nivel Primario y las de los docentes del Nivel Secundario que participan en el estudio? ¿Existen diferencias en los mismos aspectos de los grupos de primaria?**

A la vista de los contrastes realizados entre los profesores, divididos en dos grupos por el nivel de enseñanza en que estos laboran (Educación Primaria y Educación Secundaria), las diferencias significativas detectadas entre estos dos grupos se presentan, a nivel de valoración de los ítems del instrumento para las sub-escalas C, D, E y en la puntuación Total de la Colegialidad docente.

Para determinar en qué elementos contextuales se diferencian ambos grupos de profesores, sería necesario realizar un estudio en profundidad sobre los rasgos de ambos grupos. Por su extensión, este tipo de estudio no puede formar parte de la presente investigación.

**10. ¿Cuál es la diferencia que se manifiesta entre el nivel de colegialidad que presentan los docentes del Nivel Primario, entre grupos, respecto a los docentes del nivel secundario que participan en el estudio?**

Tal y como comentamos anteriormente, existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los profesores de nivel Primario y Secundario en las sub-escalas C “Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua”, D “Toma de decisiones colegiadas sobre la tarea docente” y E “Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente”, así como también, para la puntuación Total del instrumento de evaluación de Colegialidad Docente. En general, los profesores de secundaria presentan puntuaciones más altas que los de primaria. Los docentes de secundaria logran puntuar más alto en las sumas de las sub-escalas y en la escala total.

**Limitaciones**

Entre las limitaciones de la presente investigación se podría mencionar la falta de un estudio correlacional con un criterio externo, para así determinar el nivel de validez criterial del instrumento. En este sentido, es necesario desarrollar la labor de recogida de información de los centros participantes, en cuanto a la información relativa al constructo estudiado. Las futuras líneas de trabajo se podrían concentrar en esta línea de investigación, para de esta manera, resolver esta cuestión de forma satisfactoria.

**Futuras líneas de investigación**

Como se ha señalado, una de las necesidades que complementaría la actual investigación, en la determinación de la validez criterial, mediante el estudio correlacional de los resultados de aplicación del instrumento para evaluar la colegialidad docente, con otros constructos cercanos o lejanos, al constructo colegialidad docente.

Otra de las alternativas para el estudio de validez criterial, podría ser una evaluación externa mediante grupos focales y entrevistas, con el personal que trabaja en los centros estudiados, para determinar así la precisión de las mediciones.

En cualquier caso, debe tenerse en cuenta que este constructo se define de esta manera dentro de un Modelo Global de Evaluación, el que se está desarrollando por el grupo de investigación GemEduco, coordinado por el profesor Jornet. El enfoque de validación que será necesario abordar, deberá probar las relaciones que se dan entre los diversos constructos considerados en el mismo. Por un lado, aquéllos que se refieren al funcionamiento de los centros educativos, como hemos señalado anteriormente, el clima organizacional, el clima social y de aprendizaje, el liderazgo, la satisfacción docente, etc, así como, aquéllos que tienen que ver con los logros que se observan en el alumnado, tanto a nivel cognitivo (logro de competencias en diversas áreas del currículum), así como, constructos de tipo socio-afectivo, que nos informen acerca del efecto del profesorado, sobre el desarrollo personal y

social del alumnado. Téngase en cuenta que el concepto de colegialidad propuesto se basa en el concepto de que el profesorado debe constituir un modelo homogéneo de referencia para el alumnado, pues sólo cuando el modelo docente en un centro es homogéneo, se puede aspirar a tener un mayor impacto en el desarrollo adecuado de los alumnos.

Ello nos lleva a señalar que este trabajo, necesariamente, es primigenio en República Dominicana, pues estamos adaptando un instrumento que forma parte del modelo completo y, por tanto, es el comienzo de una línea de investigación que deberá desarrollarse en el tiempo.

Por otra parte, y volviendo a las particularidades emanadas de este trabajo, es importante profundizar en la naturaleza de las diferencias entre diferentes grupos de profesores para la puntuación en sub-escalas y el total de escala Colegialidad docente (entre docentes de Primaria y Secundaria). Este estudio se puede realizar a partir de los datos recogidos mediante el análisis multivariados. Esto contribuiría a indagar mejor los hallazgos encontrados y nos arrojaría mayor información, sobre los elementos conceptuales que poseen mayor significatividad o poseen un mayor poder explicativo en la definición del constructo colegialidad docente; y que podrían ser inherentes al mismo o que puedan estar estrechamente vinculados a éste. Esto nos permitirá a su vez, la confirmación de las teorías que subyacen a la construcción del Test.

Otro de los trabajos que fuese conveniente realizar a partir del presente estudio, consiste en profundizar en el análisis de correlaciones entre diferentes elementos de las escalas, a partir de los resultados previos que hemos obtenido en el estudio correlacional. Un análisis no paramétrico para variables ordinales, realizado con los elementos de las sub-escalas más correlacionadas, nos podría revelar en qué puntos podemos insistir en nuestro interés de propiciar y mejorar la colegialidad docente.

## **Prospectivas**

Para finalizar, hacemos nuestras las palabras de Escudero (1990:199) – citado por Gairín Sallan (2004, p. 426) - cuando asigna a la colaboración y a las prácticas y conceptos asociados a ésta, como es, la Colegialidad Docente, el estadio de paradigma, al afirmar: “En qué medida el paradigma colaborativo, está intentando suponer un marco teórico y práctico que integre perspectivas aisladas que vienen apareciendo al amparo de ciertos ámbitos del pensamiento educativo, como la teoría de la escuela, la teoría de currículo y el cambio, la teoría sobre el profesorado y su perfeccionamiento profesional “.

Desde esta perspectiva, la colegialidad y la colaboración, podrían ser capaces de atravesar y permear todo el tejido escolar, convirtiéndose en generadoras de su propia cultura organizacional.

De ahí, el valor científico y la relevancia social con que cuenta la presente investigación, así como todas aquellas que en el futuro puedan seguir profundizando en los aspectos conceptuales y de praxis educativa, que se derivan de la colegialidad y de las culturas de colaboración, para poder impulsar así procesos de cambio y mejora educativa, que logren promover la cohesión social al interior de la escuela de la sociedad post moderna.

Por consiguiente, cualquier aporte que se vislumbre en la dirección de fortalecer el marco teórico y empírico que encierra este paradigma, será de enorme utilidad para el campo de la investigación educativa, y por ende, para el avance de la educación, en procura de una sociedad que cuente con mayores niveles de bienestar social y sobre todo, que logre ser mucho más equitativa e inclusiva para todos.



Con ello, habremos contribuido a forjar una sociedad con una mayor conciencia ético social, comprometida con la equidad, el bienestar para todos, la solidaridad y la justicia social, valores que hemos de pasar a los demás, como un legado que busca humanizar a la propia humanidad.

Todos estos elementos, nos marcan caminos hacia los que tender en investigaciones futuras para poder coadyuvar a la mejora educativa en República Dominicana y favorecer la transformación social que merecen las personas, en particular, y el país, en general.



## Bibliografía

- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer/ educación.
- Antúnez, S. (1999) El trabajo en Equipo de los Profesores y Profesoras; Factor de Calidad, Necesidad y Problemas. El Papel de los Docentes Escolares. *Educar* 25, 89-110. Disponible en:<http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20705>
- Antúnez, Serafín (2000). *Claves para la Organización de los Centros Escolares*. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Cuaderno de Educación 13. 5ta. Edición. Universidad de Barcelona. España: Editorial Horsori. Antúnez, Serafín (2002). *Dinámicas Colaborativas en el Trabajo del Profesorado. El Paso de Yo al Nosotros*. Barcelona: Editorial Grao.
- Armengol, C. (1999). *La cultura organizacional en los centros educativos de primaria*. (Tesis doctoral). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bakieva, M. (2011). *Colegialidad Docente* (Trabajo final de Máster Universitario). Universidad de Valencia, Valencia.
- Bakieva, M., Jornet Melia, J.M.& Leyva Barajas, Y. (2014) Colegialidad Docente: Un Estudio Comparativo (España/México) de Validación de Constructo para el Diseño de un Instrumento de Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (2), 131-145. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art10.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo. Diálogo Regional de Política: Red de Educación (2005). *Modernización de la Educación Técnica Post Secundaria: Opciones y Desafíos para América Latina y el Caribe*. Viola Espínola y Norma García Editora. Departamento de Integración y Programas Regionales y Departamento de Desarrollo Sostenible. Washington, D.C. Viola Espinola y Norman García, Editora.

- Bandeira, W. (2001). Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 53 (2), 175-183.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Bolívar, A. (1999) *Cómo Mejorar los Centros Educativos*, Editorial Síntesis, S.A. DOE, Didáctica y Organización Escolar. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Bolívar, A. (2000<sup>a</sup>) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2000a) Los Centros Escolares como Comunidades. Revisando la Colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*. 58(216), 253-274
- Bolívar, A (2000b). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Promesa y Realidades. Colección Aula Abierta*. : Editorial La Muralla, S.A.
- Bolívar, A. (2001). Los Centros Educativos como Organizaciones que aprenden: Una Mirada Crítica. Contexto Educativo, *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 3(18).
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. 2da edición. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, Antonio (2012). *Políticas Actuales de Mejora y Liderazgo Educativo*. Ediciones Aljibe. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Cabrera, F. (2007). *Elaboración y Validación de un Modelo de Evaluación Participativa Autogestionada como estrategia para el aprendizaje y cambio en las organizaciones. (Investigación presentada para la prueba de Habilitación Nacional de Catedrático de la Universidad de Barcelona)*. Barcelona
- Caligiore, I. & Díaz Sosa, J.A. (2006) Clima Organizacional y Desempeño de los Docentes en la ULA: Estudio de un caso. Universidad de Los Andes. *Gerencia*, 8(24), 1-18.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Carr, W. (1996) *Una Teoría para la Educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica. Colección Pedagogía, Educación Crítica Fundación Paideia*. Madrid: Morata.
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 113-144.
- Constitución de la República Dominicana. Cámara de Diputados de la República Dominicana, Asamblea Nacional de la República Dominicana (2010). 3era Edición. Editora Alfa y Omega, Santo Domingo (2010).
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Coronel Llamas, José Manuel. (1998). *Organizaciones Escolares. Nuevas Propuestas de Análisis e Investigación*. Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones. Huelva, España: Servicio de Publicaciones.
- Creemers, B. (2000). *Eficacia y mejora en organizaciones que aprenden*. En: III Congreso Internacional sobre Dirección de centros educativos: liderazgo y organizaciones que aprenden. Universidad de Deusto, Bilbao, 813-845
- De Lara, E. & Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- EDUCA (2015). *Informe de Progreso Educativo: Decididos a Mejorar. República Dominicana. Diálogo Interamericano*. Edición El Diálogo. Liderazgo para las Américas. www. Educa.org.do
- Elizondo, A. (coordinadora) (2001). Torres, E. & Mercedes. *La Nueva Escuela, II. Dirección, Liderazgo y Gestión Escolar, Maestros y Enseñanza*. México: Paidós.
- Fernández, T.; Malvar Méndez, M.D. & María, L. (1999) La Colaboración en los Centros Educativos: Una Oportunidad de Aprendizaje Profesional. Universidad de Santiago de Compostela. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1), 1-6.
- Gairín Sallán, Joaquín (2000a) Cambio de Cultura y Organizaciones que Aprenden. *Educación*, 27, 31-85.
- Gairín, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. En: III Congreso Internacional sobre Dirección de centros educativos: liderazgo y organizaciones que aprenden. Universidad de Deusto, Bilbao, 73-135
- Gairín Sallan, Joaquín (2004). *La Organización Escolar. Contexto y Texto de Actuación*. 3ra Edición. Colección Aula Abierta. Madrid, España: Editorial la Muralla S.A.
- Galindo, J. (1998) (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Prentice Hall.
- García Mendoza, A.; Sánchez Escobedo, P.A. & Valdez Cuervo (2009) Validación de un Instrumento para medir la Creatividad en Adolescentes Sobresalientes. Universidad Autónoma de Yucatán, *Revista Internacional de Psicología*, 10(1).

- García Romero, Dinorah (2015). *Actitud al Cambio Socioeducativo y Práctica Educativa. Un Análisis Multifactorial en Población Docente (Tesis Doctoral)* Universidad de Valencia. Valencia.
- González, González, M. T. (2007) Equipos Docentes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Posibilidades e Incertidumbres. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(20), 1-20.
- Hargreaves, A. (1998) *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el Profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Hargreaves, Andy, Fink, Dean (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Gobierno de España, Madrid, España: Ediciones Morata S.L
- Hernández, F. & Sancho, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. 2da. Edición. México: McGrawHill Interamericana.
- Hopkins, D.; Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de Mejora de la Escuela, en Reynolds, D., et al. (coords). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Santillana: Madrid, 71-101.
- Hoy, W. K. y Feldman, J. A. (1999). Organizational Health Profiles for High Schools. En J. Freiberg (Ed.). *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (82-102). Londres: Falmer Press.
- IDEC-Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (2013). *Informe Anual de Seguimiento y Monitoreo*. Santo Domingo, República Dominicana.

- Imbernón, F. (1997) *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una Nueva Cultura Profesional. Serie Pedagógica*. 2da. Edición. Barcelona: Graó.
- Jornet, J.; Perales, M.J. & Sánchez Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teóricas-Metodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2011, 4(1), 52-77.
- Jornet, J.; Carmona, C. & Bakieva, M. (2012). Hacia una Definición del Constructo de Colegialidad Docente: Estrategias Metodológicas de Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1).
- Jornet, Jesús M. (2012). Las Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 350-362.
- Disponible en: *Educativa*.[http://www.rinace.net/rie/numeros/vol5-num1\\_e/art27.pdf](http://www.rinace.net/rie/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf)
- Jornet, J.M.; Sánchez Delgado, P.; González Such, J. (2014) Reflexiones en torno al Contexto de la Docencia Universitaria desde un Concepto de Cohesión Social: Intervención Educativa y Evaluación. *RAES*, 6(9), 110-145.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2000). *Primer Estudio Internacional Comparativo*. Segundo Informe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO. Santiago de Chile, Chile.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) (2005). *Estudio Cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables en Siete Países Latinoamericanos*. UNESCO. Santiago de Chile, Chile.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREAL C .Unesco, Santiago de Chile, Chile.



- Levine, D. U. and Lezotte, L.W. (1990) *Unusually Effective Schools: A review and analysis of research and practice*, Madison: National Centro for Effectives Schools. Research and Development.
- Ley General de Educación 66'97*. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, Secretaria de Estado de Educación y Cultura, Santo Domingo, República Dominicana (1997).
- Ley de Educación No.66 97. Dirección General de Participación Comunitaria. *Edición Especial para Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela*. Secretaría de Estado de Educación y Cultura. Santo Domingo, Republica Dominicana (2000).
- Ley No.1-12, que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo.2.030. G.O No.10656 del 26 de enero del 2011*. Ministerio de Educación de la Republica Dominicana (MINERD). Santo Domingo, República Dominicana. (2012).
- López Rodríguez, F. (2002). (Director de la Colección). *Dinámicas Colaborativas en el trabajo del Profesorado. El Paso del Yo al Nosotros. 11 Claves para la Innovación Educativa*. 1ª Edición. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo. Grao.
- López Hernández, A. (2007). *El Trabajo en Equipo del Profesorado. 14 Ideas Claves*. (2007) Colección Ideas Clave. Serie Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado. Barcelona: Graó.
- López Nadal, Albert Salvia, Elena (2011) *La Cohesión Grupal, Un Estudio Observacional de su Incidencia en Educación Física. Ágora para la EF y el Deporte, 13 (3)*.
- Lorente Lorente, A. (2006). *Cultura Docente y Organización Escolar en los Institutos de Secundaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado, 10(2), 1-13*.
- Marcelo, C. & Estebanz, A. (1999). *Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. Educar, 24, 47-69*

- Martín, B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En: S. Cubo, B. Martín & J.L. Ramos (coords). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide. Pp. 173 – 233
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2005) *Los Objetivos del Milenio*. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Taller.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT). *Resultados Globales de la Prueba POMA.3 aplicada en los años 2008, 2009, 2000 y 2011* (Borrador), Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2013) *Memoria 2do. Pre-Congreso ISFODOSU/IDEICE 2012*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación/IDEICE (2013). *Memoria 3er Congreso Internacional*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2013). *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos y Privados*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), CECC/SICA, 2013. *Las Concepciones Docentes sobre la Lectoescritura y los Factores de Éxito o Fracaso Escolar*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos. (2014). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) y la Universidad Iberoamericana (UNIBE, 2014). *Consultoría para la Evaluación de la Gestión Educativa y Administrativa de la Regional de Educación No. 10*. Versión Final. Santo Domingo.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Oficina de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. (2014). *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*. Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) e Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) (2014). *Evaluación de Impacto del Coordinador Docente en los Centros Educativos de República Dominicana*. Informe Final. Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014). *Los Servicios de Orientación y Psicología en los Centros Educativos*. Dirección de Orientación y Psicología. Santo Domingo. República Dominicana.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) (2014). *Introducción a la Teoría de Respuestas al ITEM. TRI*. Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Viceministerio de Servicios Técnicos Pedagógicos (2014). *Política Nacional de Jornada Escolar Extendida. Orientaciones para el buen uso del tiempo en la escuela*. Versión preliminar, Santo Domingo, República Dominicana.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos (2015). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) y Universidad Iberoamericana (UNIBE) (2015). *Estudio de Prevalencia, Tipología y Causas de la Violencia en los Centros Educativos de Básica y Media de República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).. IDEICE-Gallup República Dominicana (2015). *Evaluación Cualitativa-Cuantitativa de los Centros Educativos con Jornada Extendida: Estudios Cualitativos y Cuantitativos*; Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana de la República Dominicana. (MINERD, 2015). *Informe Resultados Pruebas Nacionales 2015. Primera Convocatoria. Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Dirección Técnica de Pruebas Nacionales. Sección de Estadísticas.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Viceministerio de Asuntos Técnicos y Pedagógicos. Dirección de Educación Secundaria (2015). *Orientaciones Generales para Centros Educativos del Nivel Secundario en Proceso de Implementación de la Política de Jornada Escolar Extendida (Primer ciclo y Modalidad Académica)*. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Centenario.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. Viceministro de Servicios Técnicos y Pedagógicos. Dirección de Currículo (2015). *Perfiles Docentes*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2015). 5to. *Congreso Internacional, IDEICE, 2015: Profesión Docente: Una Decisión Social*. Memoria. Santo

Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Dirección General de Currículo (2015). *Proceso de Revisión y Actualización Curricular del Nivel Secundario* (Borrador). Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2015) *Política de Jornada Escolar Extendida. Una Apuesta para Avanzar con Calidad y Equidad*. Versión Preliminar. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Centenaria.

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de educación*, 337, 235-250.

Montero, L. (2011). El Trabajo Colaborativo del Profesorado como Oportunidad Formativa. *CEE Participación Educativa*, 3(11), 69-88.

Moreno, T. (2006). La Colaboración y la Colegialidad Docente en la Universidad: del Discurso a la Realidad. *Perfiles Educativos*. 38(112), 98-130.

Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J., Murillo, F.J., Calzón, J., Castro, M., Egado, I., García, R. & Villegas, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.

Murillo, P. & Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnos mediante el empleo de “redes semánticas naturales”. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.

Navarro, M<sup>a</sup>. J. (2001). La cultura escolar: de la cultura del individualismo a la cultura de la colaboración. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 53 (2), pp. 251-268.

Oficina Nacional de Planificación y Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), Oficina de Planificación. Dirección de Desarrollo Organizacional (2013). *Manual Operativo de Centro Educativo Público*. Santo Domingo, República Dominicana.

Oficina Nacional de Estadísticas, *Informe General ENHOGAR, 2013*. Recuperado de <http://www.one.gob.do/Estadisticas/298/enhogar-2013>

Oficina Nacional de Estadísticas (2014). *Perfiles Estadísticos Provinciales. Regiones Valdesia – Ozama*. Santo Domingo, República Dominicana: Departamento de Coordinación Estadística. Recuperado en: <http://www.one.gob.do/Estadisticas/310/perfiles-estadisticos-provinciales-2014>

Oficina Nacional de Estadísticas (2016) *Perspectivas de la Educación Media en República Dominicana. Departamento de Estadísticas Demográficas, Sociales y Culturales*, Santo Domingo, República Dominicana: División de Investigaciones. Recuperado de: <http://www.one.gob.do/Categoria/Publicaciones/1460>

ONE, MICS, UNICEF (2015). *República Dominicana, Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples 2014. Resultados principales*. Recuperado de <http://www.one.gob.do/Categoria/Publicaciones/1011>

*Ordenanza No.03-2013, mediante la cual se modifica la Estructura Académica del Sistema Educativo Dominicano*. Consejo Nacional de Educación. Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), Santo Domingo, República Dominicana (2013).

*Ordenanza No.01-2014, que establece la Política Nacional de Jornada Extendida para los niveles: Inicial, Primario y Secundario a partir del Año Escolar 2014-2015*. Ministerio de Educación de la República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana (2014).

- Prieto, M. (2004) La Construcción de la Identidad Profesoral del Docente: Un Desafío Permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1), 29-49.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2000). *Desarrollo Humano en la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Corripio.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2005). *Informe Nacional de Desarrollo Humano. República Dominicana .Hacia una Inserción Mundial Incluyente y Renovada.*, Santo Domingo, República Dominicana: Editora Corripio.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (1999). *Reformas Educativas en América Latina. Balance de Una Década*. No.15. Marcela Gajardo. Santiago de Chile, Chile.
- Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. (1999) *Boletín No.50*. Oficina Regional de Educación de la Unesco, Santiago de Chile, Chile.
- Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Cumbre de Las Américas (2005). *Panorama Educativo 2005: Progresando Hacia Las Metas*. UNESCO y Secretaría de Educación Pública de México. México, D.F. y Unesco, Santiago de Chile, Chile.
- Pujadas, C. & Durand, J. (2002). El Concepto Ampliado de Colegialidad: Alcance y Posibilidades. *Fundamentos en Humanidades*, febrero-marzo, año 3, número 5. Universidad Nacional de San Luis. Fundamen@unsl.edu.ar ISSN: 1515-4467, Argentina. 57-68
- Rayas Prince, J. (s/f). *La Colegialidad en los Procesos de Formación Permanente de los Profesores de la Educación Primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/15. Procesos de Formación. Ponencia.
- Rosario, I. (2015). *Validación del instrumento de colegialidad docente en el nivel primario en dos distritos educativos de dos Regionales de la República Dominicana*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.

- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2010). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, A. & Boix, J. L. (2008). Los Futuros Profesores de Educación Secundaria. Inicio de su Profesionalización y Construcción de su Identidad Docente. *REIFOP*, 11 (2), 31-45.
- Santos Guerra, M.A. (1999) Organización para el Desarrollo Profesional. Profesorado. *Revista de Currículum y de Formación del Profesorado*, 3(1), 1-15.
- Santos Guerra, M.A. (2001). *La Escuela que Aprende. Segunda Edición. Colección Pedagogía, Razones y Propuestas Educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santos Guerra, M.A. (2009). Escuelas para la Democracia. Cultura Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación. España: Wolters Kluwer/Educación
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1992). *Un Pacto con la Patria y el Futuro de la Educación Dominicana. Plan Decenal de Educación 1992-2001*. Congreso Nacional de Educación. Serie A. Documento No.1., Santo Domingo, República Dominicana: Editora de Colores S.A.
- Secretaría de Estado de Educación (1992). *Síntesis del Plan Decenal de Educación 1992-2001. Serie A. Documento No.5*, Santo Domingo, República Dominicana: Editora de Colores, S.A.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1994). *Plan Decenal de Educación en Acción. Transformación Curricular en Marcha. Nivel Medio. Modalidad General*. Serie Innova 2000. No. 6. Santo Domingo, República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1994). *Un Pacto por la Patria y el Futuro de la Educación Dominicana II. Plan Decenal de Educación 1992-2001*. Serie A. Documento No.7. Santo Domingo, República Dominicana: Editora de Colores, S.A.



- Secretaría de Estado de Educación y Cultura/Proyecto Principal de Educación (PPE) de la UNESCO (2000). *Informe de Evaluación del Proyecto Principal de Educación de la Unesco. República Dominicana (1981-1999)*, Santo Domingo, República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2000). *Síntesis de la Evaluación a Medio Término del Plan Decenal de Educación. Serie Gestión Educativa 3.* Santo Domingo, República Dominicana: Editora Centenario, S.A.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (2000). *Educación para Todos. Evaluación al Año 2000. Informe de la República Dominicana. Serie Gestión Educativa 1.* Santo Domingo, República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación (2003). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana. 2003-2012. Implementación, Monitoreo y Evaluación. Volumen 3.* , Santo Domingo, República Dominicana: Editora Corripio.
- Secretaría de Estado de Educación (2003). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominica. 2003-2012. Situación de la Educación Dominicana al 2002. Volumen 1.* Editora Corripio. Santo Domingo, República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación (2003). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012. Visión Estratégica. Tomo II.* Editora Corripio. Santo Domingo, República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación (2003). *Reglamento del Estatuto Docente. Decreto Reglamento No.63903.* Santo Domingo, República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación/UNESCO (2003). *Panorama de la Educación Secundaria en República Dominicana 2003.* Santo Domingo, República Dominicana.

- Secretaría de Estado de Educación. Oficina de Cooperación Internacional (2005). *Los Objetivos del Milenio*. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Taller.
- Secretaría de Estado de Educación (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018: Un Instrumento de Trabajo en Procura de la Excelencia Educativa*. Santo Domingo. República Dominicana.
- Taipale, ILKKA. (2013). *100 Innovaciones Sociales en Finlandia*. Fundación Centro del Báltico, Hakapaino, Helsinki, Finlandia.
- Teixido Saballs, J. (2001). *Ser Profesor de Secundaria Hoy. El Desarrollo de competencias de gestión del aula, elemento clave de la Profesión*. Disponible en: [http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria\\_hoy.pdf](http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria_hoy.pdf).
- Torrado, M. (2014). Estudios de encuesta. En: R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. 4ª edición. Madrid: La Muralla. 231-257
- Torres, Rosa María. (2000). *Una Década de Educación para Todos: La Tarea Pendiente*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO, Buenos Aires, Argentina: *Serie de Publicaciones IIPE*.
- UNESCO (2004). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, 2005. Educación para todos. El Imperativo de la Calidad*. París, Francia: Ediciones Unesco.
- UNESCO/ OREALC (2004) *.Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un Estado del Arte. Informe Regional de América Latina y el Caribe, para la Conferencia de Seguimiento a CONFITEA V, Bangkok. . Santiago de Chile, Chile.*
- UNESCO/ OREALC. (2013). *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe .Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para Todos al 2015*. Santiago de Chile, Chile.

UNESCO (2014) Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. (2014). *Comparación de Resultados del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo-SERCE y TERCE 2006-2014* Unesco, Santiago de Chile, Unesco Brasil e INEP (Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educacionales- Anisio Teixeira).

UNESCO (2015), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) Santiago de Chile.