

EL MODELO DE ENSEÑANZA DESARROLLADO EN LOS CENTROS DE EXCELENCIA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

THE TEACHING MODEL DEVELOPED IN THE SECONDARY EDUCATION CENTERS OF EXCELLENCE IN THE DOMINICAN REPUBLIC

Jorge Adarberto Martínez Reyes 

Universidad Nacional Evangélica, República Dominicana
Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana
jadarbertomartinez51@gmail.com

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo describir y analizar los factores asociados a la calidad de la enseñanza desarrollada en los centros de excelencia de media (CEM) de la República Dominicana, durante sus primeros ocho años de funcionamiento. Sus prácticas pedagógicas debidamente identificadas facilitan la orientación del mejoramiento de la calidad de la enseñanza en otros centros educativos con características similares, a partir de la promoción de aprendizajes oportunos y relevantes. Se empleó un diseño no experimental de tipo descriptivo básico, comparativo, con un enfoque evolutivo y longitudinal, aprovechando la información cuantitativa y cualitativa disponible, debidamente documentada. Se midió el desempeño de los estudiantes mediante los resultados que obtienen en las pruebas de término de la educación secundaria, identificando y analizando sus calificaciones y otras experiencias relevantes. Los resultados fueron descritos, analizados y comparados con las medias nacionales y con los promedios de los estudiantes de los centros públicos, privados y semioficiales de todo el país. Se establece que la calidad de la enseñanza desarrollada en dichas escuelas se expresa en el desempeño destacado de sus alumnos, quienes alcanzaron promedios de calificaciones superiores a las medias nacionales y a los promedios de los demás centros educativos, y en los galardones obtenidos en las competencias nacionales e internacionales en las que participaron, aún con ciertas debilidades mostradas por las tres primeras cohortes en matemática y ciencias de la naturaleza, exceptuando los alumnos matriculados en por lo menos uno de los centros.

Palabras clave: enseñanza, calidad, centros de excelencia, educación secundaria

ABSTRACT

The study aimed to describe and analyze the factors associated with the quality of teaching developed in the Dominican Republic's High School Centers of Excellence (CEM) during their first eight years of operation. Their pedagogical practices, duly identified, facilitate the orientation of improving the quality of teaching in other educational centers with similar characteristics based on the promotion of timely and relevant learning. A basic descriptive, comparative, non-experimental design was used, with a developmental and longitudinal approach, taking advantage of the quantitative and qualitative information available duly documented. The students' performance was measured

through the results obtained in the secondary education end-of-year tests, identifying and analyzing their grades and other relevant experiences. The results were described, analyzed, and compared with national averages and the averages of students in public, private, and semi-official schools nationwide. It is established that the quality of the teaching developed in these schools is expressed in the outstanding performance of their students, who achieved grade point averages higher than the national averages and the averages of the other schools, and in the awards obtained in the national and international competitions in which they participated, even with specific weaknesses shown by the first three cohorts in mathematics and natural sciences, except for the students enrolled in at least one of the schools.

Keywords: teaching, quality, centers of excellence, secondary education

Introducción

El desarrollo de este estudio tiene como objetivo la descripción y el análisis del modelo de enseñanza desarrollado en los centros de excelencia de educación media (CEM) de la República Dominicana –República de Colombia, Liduvina Cornelio, Melba Báez y Cristina Billini– durante sus primeros ocho años de funcionamiento. Se describe y analiza el desempeño de sus estudiantes, medido por los resultados que obtuvieron en las pruebas de término y en otras experiencias relevantes, comparado con los logros de los alumnos de los centros educativos públicos, privados y semioficiales (públicos-privados) de todo el país.

Para hacerlo, se precisa establecer que en 1967, por ejemplo, fueron puestos en marcha y posteriormente abandonados los liceos diversificados y en 1970, con la misma suerte, los liceos de reforma; con los CEM (2006) continuó la búsqueda de un prototipo de escuela secundaria que incluyera desarrollo curricular, infraestructura física y tecnológica, gestión educativa y liderazgo pedagógico e institucional.

La desatención, el abandono y la discontinuidad son debilidades que atentan contra el cumplimiento de las funciones que corresponden a la educación secundaria en el país, las que dan sentido

y explican su razón de ser al centrarse en la preparación del joven para que sea buen ciudadano. Se espera que estas funciones permitan a los egresados que, al formar familia, estén en capacidad de hacerlo; que quienes sólo alcancen este nivel de formación puedan obtener y retener su primer empleo o, si lo prefieren, cursar estudios superiores.

Con el desarrollo de la educación secundaria, se busca formar ciudadanos responsables, dotados de valores cívicos, éticos y morales; jóvenes que promuevan el respeto por la diversidad, la cohesión social y la participación cívica y ciudadana; que asuman liderazgo social y muestren sentido de compromiso y responsabilidad. Además, dicho nivel educativo fomenta la comunicación efectiva y busca que los jóvenes resuelvan problemas y desarrollen un pensamiento crítico, independientemente del descuido de los sistemas educativos.

El deterioro de la educación era evidente, la extensión de la crisis estaba generando preocupación. La calidad de la educación era tan baja en la región –no sólo en el país– a fines de la década de 1970, que los representantes educativos de América Latina y el Caribe, reunidos en Quito, Ecuador, en 1981, asumieron como compromiso colectivo el Proyecto Principal de Educación de América Latina y el

Caribe promovido por la Oficina Regional para la Educación de América Latina (OREAL) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1981), focalizado en la calidad y la eficiencia educativas, entre otros aspectos.

Más adelante, en 1988, la Asociación de Industriales de Herrera (AIH), el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y la Fundación Friedrich Ebert (FFE) promovieron el Plan Educativo. La calidad de la educación había descendido a niveles críticos, tanto que el período 1980–1989 fue denominado como la década perdida de la educación dominicana (Martínez, 2022). Un grupo de empresarios del país, interesados en coadyuvar al mejoramiento educativo, crearon la institución Acción para la Educación Básica (EDUCA). La Asociación Dominicana de Profesores (ADP) desarrolló su VI Congreso Nacional en 1990 (ADP, 1990), en el cual abordó en profundidad la problemática educativa.

Empresarios, organizaciones laborales, iglesias, partidos políticos, organizaciones sin fines de lucro y otros núcleos sociales recibieron el impulso derivado de la participación de los delegados dominicanos en la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990 (UNESCO, 1990). En 1991 fue dado a conocer el documento *Un pacto por la patria y el futuro de la educación dominicana* (Congreso Decenal de Educación, 1992). Surgió un movimiento social en favor de la reforma educativa y fue formulado el Plan Decenal de Educación (PDE) 1992–2002, el cual incrementó el interés de la población y el sentido de responsabilidad alrededor del hecho educativo. A partir de la aprobación del PDE 1992–2002, la calidad de la educación fue asumida como aspiración de toda la sociedad dominicana.

Aunque la calidad de la educación no depende sólo del financiamiento, los recursos económicos son indispensables para que el sistema educativo cumpla sus propósitos, por lo cual, aunque pírrica e insuficiente, hubo alguna mejora en la asignación económica a la educación preuniversitaria (Secretaría de Estado de Educación [SEE], 2007). Se pasó de RD\$ 6,520,045 millones, un 1.17 % del Producto Interno Bruto (PIB), en 1990 a RD\$ 13,880,268 (1.33 %), en 1992.

Mientras tanto, la educación secundaria seguía siendo precaria. Por ejemplo, la tasa bruta de matriculación no sobrepasaba el 23 % (Álvarez, 2004); mientras que el promedio de la región alcanzaba un 65.7 % en 1995 (Busso et al., 2017). Un hecho esperanzador fue la designación de la licenciada Ligia Amada Melo como secretaria de estado de educación (1996–2000), quien había liderado la implementación del programa de los liceos de reforma; su experiencia docente y administrativa, complementada con su labor académica en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) como docente, investigadora y gestora, avalaba sus competencias y sus nuevas responsabilidades al frente del Ministerio de Educación; reivindicaba la necesidad de la reforma y una mayor atención a la educación secundaria. Con ella se produjo un renovado interés por la educación secundaria.

La nueva secretaria gestionó ante el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) la realización de estudios que permitieran contar con un diagnóstico de la educación secundaria del país, lo cual ocurrió entre los años 1998 y 2000, financiados con fondos no reembolsables aportados por el gobierno de Japón. Este esfuerzo condujo al diseño y posterior financiamiento de la primera parte del Programa Multifase para la Modernización de las Educación

Media (PMMEM).

Con el apoyo del BM y del BID fueron estudiados el flujo y la efectividad escolar, las necesidades y expectativas del nivel, los gastos y las demandas, la evaluación de los aprendizajes, el riesgo juvenil y las estrategias de enseñanza, a cargo de César Yammal, Jaap Scheerens, Luís Jaime Piñeros, Carola Álvarez, Marcelo Cabrol y Cristian Bellei, además de Julio L. Valeirón y J. Adarberto Martínez como contrapartes dominicanas. Se produjeron visitas a Brasil, Colombia, México y otros países, con el propósito de conocer experiencias exitosas y buenas prácticas en educación secundaria. Para el año 2000, el financiamiento para el nivel secundario fue de RD\$ 50,366,390 (2.63 % del PIB).

El Contrato de Préstamo Núm.1289/OC-DR (Gaceta Oficial, 2001) entre el Estado Dominicano y el BID, por US\$ 52,000,000.00, y una contrapartida de US\$ 8,000,000.00, fueron aprobados el 8 de noviembre del 2001. El crédito buscaba mejorar el acceso e incrementar la calidad de la educación secundaria; al cierre fue evaluado satisfactoriamente (Secretaría de Estado de Educación/Oficina de Cooperación Internacional [SEE/OCI], 2006). Aunque la creación de los CEM fue resultado directo del PMMEM, también carecieron del apoyo económico necesario de parte del Estado para desarrollar sus tareas, a excepción de la remuneración de los profesores que era superior a la del resto.

La ejecución del programa incluyó, fundamentalmente, la reorganización de la oferta, la optimización del uso de la infraestructura, la promoción de la eficiencia en la gerencia escolar, la revisión de planes y programas, y la adecuación y distribución de la carga horaria. Esto aseguraba la disponibilidad de insumos, modernizaría la capacitación de los recursos humanos y se reducirían los riesgos de

fracaso escolar.

Se estructuró en tres componentes, después de estudiar las causas del deterioro del nivel secundario en el país: (a) acceso y eficiencia interna: intervención en la infraestructura física, reducción del número de alumnos en sobreedad, aceleración educativa y nivelación de verano; (b) mejoramiento de la gestión: descentralización, desarrollo curricular y cualificación de los recursos humanos; y (c) mejoramiento de la equidad y reducción de riesgos. El desarrollo de estrategias de reducción de riesgo e inclusión fue priorizado debido a que proliferaban las enfermedades infecto-contagiosas, el tráfico y consumo de sustancias prohibidas y los embarazos a temprana edad; se incrementaron la violencia y las bandas juveniles. Además, los jóvenes mostraban relaciones interpersonales pobres y baja autoestima.

La oferta de educación secundaria gratuita y de calidad era obligatoria en el país, pero había congestión en las aulas y falta de cupo, reducción del horario de clases y tasas altas de abandono, particularmente en el primer grado (Columna Pérez, 2018). Estas situaciones dieron lugar al surgimiento de diversas propuestas de intervención con el propósito de responder a estas y otras debilidades y deficiencias de la oferta de educación secundaria.

Como parte del programa, se ofrecieron cursos de capacitación y actualización a los directores de centros educativos, técnicos distritales y regionales, y a profesores (SEE/OCI, 2006) facilitados por la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), la Universidad Católica del Cibao (UCATECI) y la Universidad del Turabo (UT), de Puerto Rico. También participaron en un programa de actualización, metodología y desarrollo profesional en jornadas y talleres de verano, a cargo del personal técnico de la dirección

de educación Media. Fueron asignados recursos económicos a 573 juntas descentralizadas y proyectos locales (SEE/OCI, 2006). En los años siguientes no hubo fondos para tales fines, por lo que los CEM y los demás centros desarrollaron actividades de autogestión para financiar algunos programas que tenían en ejecución, buscando mejorar la enseñanza ofrecida a los jóvenes residentes en los sectores marginados con quienes trabajaban.

Así como se buscaba con el diseño y la apertura de los liceos diversificados o los de reforma, la creación y el desarrollo de los CEM tenían el propósito de enfrentar y satisfacer necesidades reales para la educación secundaria. Por ejemplo, el 46.7 % de los jóvenes matriculados en el nivel tenía más de 17 años (SEE, 2003), entre otras causas porque los niños ingresaban a la educación primaria tardíamente, combinado con tasas altas de repitencia, abandono y posterior ingreso; el nivel secundario mostraba una tasa bruta de matriculación que alcanzaba el 53.7 %, y la neta apenas era de 27.6 %, según el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL, 2010).

Como parte de las respuestas ofrecidas ante tal situación, se puso en marcha el programa de escolarización acelerada para estudiantes en sobreedad, que había sido creado mediante Ordenanza del Consejo Nacional de Educación Núm. 2-2001 del 11 de septiembre del 2001, pero que no había sido implementado, a pesar de la realidad y del tiempo transcurrido. Incluía estrategias de nivelación y habilitación. Su duración de dos años en lugar de los cuatro del programa regular daba continuidad y ampliaba la libre escolaridad (sin asistencia regular a clases), la doble matriculación y el examen recapitulatorio, que consistía en la validación de la experiencia y la cultura

general del beneficiario.

La estrategia de aceleración educativa buscaba contribuir a mejorar el flujo de estudiantes, incrementar la participación y satisfacer las necesidades educativas de grupos excluidos. Contaba con guías de aprendizaje y otros materiales de apoyo utilizados para complementar los libros de texto y la capacitación del personal docente (SEE/OCI, 2006). Mientras avanzaban las iniciativas referidas, en el 2006 el presupuesto de la secretaría de Educación alcanzó los RD\$ 239,430,457 (2.11 %). El programa de aceleración educativa benefició a 29,474 estudiantes entre los años 2004 y 2008.

El programa de nivelación desarrollado paralelamente era de sólo dos años de duración, diferente al de aceleración que era de cuatro años, beneficiaba a estudiantes en sobreedad que se promovían del segundo al tercer grado, cursando los dos últimos cursos en sólo un año lectivo. La estrategia de nivelación educativa benefició a 7,209 estudiantes durante el mismo período. La realización de estos esfuerzos contribuyó a mejorar las expectativas de la educación secundaria en el país, cuyas tasas de cobertura, asistencia, sobreedad, abandono, culminación, promoción, repitencia y los demás indicadores escolares eran pobres, comparados con los promedios de la región.

En la habilitación de verano, solo para quienes se matriculaban en dicho programa, los estudiantes recibían inducción en matemática, lengua española, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza para mejorar su desempeño cuando cursaran los grados del nivel. La evaluación realizada en 2007 encontró que sólo el 10 % de los 87,626 estudiantes que participaron en dicho programa tuvo alguna dificultad en las pruebas de matemática; mientras que el 15 % de quienes no participaron en el curso de verano, 5 % más que quienes sí participaron, tuvo

dificultad en dicha prueba (Gallup República Dominicana, 2008).

La evaluación mostró que el programa de habilitación de verano contribuía a reducir el número de estudiantes que tenían dificultades al cursar las asignaturas de matemática, lengua española, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza. Con el desarrollo de la estrategia se buscaba contrarrestar la tasa de abandono, que sobrepasaba el 30 % (SEE/OCI, 2006), lo mismo que la sobreedad. Los registros del Ministerio de Educación (MINERD) sobre la evolución de la tasa de sobreedad en educación secundaria indican que esta había descendido a 38.7 en el año escolar 2005-2006 y a 29.9 para el año escolar 2006-2007 (MINERD, 2010).

Infraestructura e inversión educativa

Este aspecto es abordado en este estudio porque la carencia de aulas, el uso de espacios inadecuados, la sobrepoblación y el hacinamiento impactaban negativamente sobre la oferta de educación secundaria, situaciones a las que, entre otras, se buscaba responder con los CEM, no sólo en aspectos pedagógicos, sino también en diseño y soluciones infraestructurales.

Como lo consigna el Contrato de Préstamo Núm.1289/OC-DR, la inversión financiera sería distribuida del modo siguiente: US\$ 30,546,214 para infraestructura (52 %), US\$ 8,110,487 para gestión educativa (14 %) y US\$ 6,236,044 para desarrollo curricular (10.8 %). En 2005 el costo por estudiante de educación secundaria era de RD\$ 15,848. El presupuesto para el nivel secundario fue de RD\$ 1,183,081,305 (SEE, 2007). Concluida la operación financiera del BID como parte del PMMEM, las escuelas secundarias del país volvieron a experimentar las carencias de siempre, incluidos los CEM.

Para 2008, el costo de construcción

de un aula o espacio escolar para un centro educativo del programa regular era de US\$ 65,000; para su rehabilitación, US\$ 12,000, y para su mantenimiento anual, US\$ 2,042. En el caso de los CEM, el costo de construcción por aula o espacio escolar era de US\$ 116,000, de rehabilitación US\$ 15,152, y de mantenimiento anual US\$ 4,100 (Barme, 2008). Los CEM fueron construidos entre los años 2001 y 2006, período durante el cual la tasa de cambio osciló entre 16.50 y 33.50 pesos dominicanos por un dólar estadounidense. El diseño y las soluciones arquitectónicas de la infraestructura contemplaron su uso combinado para la enseñanza formal y para las actividades culturales, deportivas, lúdicas y educativas de la comunidad. Los CEM cuentan con acceso directo al anfiteatro, la biblioteca, los laboratorios de informática, las canchas deportivas, la cafetería y la enfermería, sin interferir con las actividades docentes.

Una proporción importante de los sectores populares del país —urbanos, suburbanos y rurales— carecían, y aún carecen, de edificaciones adecuadas para la realización de actividades grupales con el involucramiento y la participación de las comunidades. Incluso, por la amenaza y ocurrencia de huracanes, inundaciones y otros fenómenos de la naturaleza, los planteles escolares son utilizados como refugios, ante la ausencia de otros espacios que garanticen la integridad y la seguridad de la población.

A pesar de los altos costos de la construcción de la infraestructura física, las instalaciones eléctricas, la tecnología, el equipamiento y la dotación de mobiliario, la inversión de recursos financieros para el mantenimiento y el buen funcionamiento de los centros educativos en la República Dominicana ha estado ausente o ha sido escasa históricamente, incluyendo a los CEM, que, como los demás

centros educativos del país, carecían de la asignación presupuestaria que les permitiera cumplir cabalmente con su tarea.

Continuidad y discontinuidad

Mejoraron las tasas neta y bruta de asistencia a clase y se redujeron la reprobación (repitencia), el abandono (deserción) y la sobreedad (extraedad); sin embargo, el rendimiento en los aprendizajes aún hoy sigue siendo bajo. La oferta de educación secundaria, comparada con la de primaria y la superior, era la peor del país y arrastraba una historia larga de déficits, desatención y abandonos.

No cabe duda, la enseñanza secundaria de calidad se justifica en la medida en que favorece la investigación, la innovación y el desarrollo, particularmente cuando el conocimiento y la tecnología adquieren primacía para los seres humanos y la sostenibilidad del planeta. Promueve la preservación y el respeto por el medio ambiente, el desarrollo sostenible y el bienestar social y económico. Impulsa estrategias de integración, participación, indagación e investigación destinadas a impactar sobre el sistema educativo, la sociedad y a la naturaleza en su conjunto.

Los esfuerzos realizados para mejorar la educación secundaria en la República Dominicana surtieron efectos positivos, aunque distan de los mínimos deseables. La tasa de sobreedad bajó a 18.6 en el año escolar 2007-2008, subió a 21.3 en el 2009-2010; mientras en el mismo año lectivo la tasa neta de matrícula alcanzó 49.3 %, la tasa bruta de culminación, 42.1 %, y la neta, 16.8 % (MINERD, 2010).

El estudio realizado, como fuera señalado, asume la experiencia y la práctica pedagógica de los CEM durante sus primeros ocho años de trabajo, así como las calificaciones que reposan en los registros anuales de las pruebas de término de la educación secundaria, a fin

de relacionar el modelo de enseñanza desarrollado con pruebas estandarizadas (Avenidaño Castro et al., 2016). La buena enseñanza está relacionada con el abordaje de contenidos pertinentes, oportunos y relevantes, con profesores que conocen profundamente lo que enseñan, con los intereses, problemas, necesidades y aspiraciones de los alumnos, y con que lo enseñado esté centrado en sus logros y expectativas.

Una enseñanza consistente es desarrollada a partir de estrategias adecuadas a las condiciones particulares de cada uno de los alumnos y donde las prácticas de aula benefician a todos. En correspondencia con las conclusiones de Schleicher (2018), en las escuelas de rendimiento alto, como ocurre en Canadá, Finlandia, Shanghái y Singapur, por ejemplo, se apuesta a los buenos profesores y directores escolares, considerando tanto su formación inicial, de grado y postgrado, como su desarrollo profesional.

El incremento de la escolaridad era una señal positiva del PMMEM, aunque todavía modesta. Las deficiencias del sistema en educación secundaria seguían siendo notables. Uno de los factores negativos estaba relacionado con el poco tiempo dedicado a la docencia. Además, la enseñanza era ofrecida en aulas diseñadas y equipadas para la educación primaria y en espacios construidos para otras actividades, con propósitos distintos, por la carencia de aulas que había en todo el país.

La poca disponibilidad de tiempo para la docencia y la aglomeración de estudiantes en los principales núcleos urbanos del país favorecían la persistencia de la baja calidad de la enseñanza en el nivel secundario. La tasa de matrícula y la de graduación mejoraron en la región, aunque la transición de la educación primaria a la secundaria seguía siendo insuficiente. La matrícula de educación

secundaria creció en los países en desarrollo en los primeros años del siglo XXI, aunque no suficientemente (Banco Mundial, 2006). Las probabilidades de que un estudiante se mantuviera en la escuela hasta completar los grados previstos eran pocas, lo mismo que las posibilidades de obtener aprendizajes verdaderamente significativos (Romero, 2007).

La atención que recibiera la educación secundaria desde el 2001 con la aprobación y puesta en ejecución del PMMEM generó cambios y algunas mejoras a partir de 2004. Sin duda, la deficiencia y la baja calidad de la educación secundaria seguían siendo evidentes; por ejemplo, del total de alumnos de educación secundaria que participaron en la convocatoria de las pruebas nacionales en 2006, solo el 4.8 % contestó correctamente el 75 % de las preguntas en el área de matemática; y en lengua española, solo el 7.3%. La ejecución del plan referido contribuyó a reorientar el curso de la educación secundaria en el país, tanto que para el año 2009 la matriculación de estudiantes había subido a 73.10 % (MINERD, 2010), aun manteniéndose por debajo de la región que para el 2005 ya había alcanzado como promedio de matrícula bruta el 75.3 % (Busso et al., 2017).

Prototipo para la educación secundaria

La creación de los CEM respondía a la necesidad del sistema educativo de contar con una oferta de educación secundaria de calidad, de alto desempeño para los jóvenes dominicanos comprendidos entre los 14 y los 17 años de edad. ¿Cuáles son las características de la enseñanza de mejor desempeño en el mundo? ¿Qué tipo de enseñanza secundaria puede ser emulada por su calidad? ¿Cuáles resultados de aprendizaje alcanzan los estudiantes expuestos a una buena enseñanza? ¿Qué calificaciones posibili-

tan la propuesta pedagógica de los CEM? ¿Los reconocimientos y las calificaciones que obtienen los estudiantes de los CEM son mejores, peores o iguales a las de los alumnos de los centros educativos públicos, semioficiales y privados? ¿Las calificaciones que obtienen muestran una tendencia a mejorar, disminuir o mantenerse constantes?

Es pertinente y oportuno consignar que la enseñanza no es el único factor que hace posible el aprendizaje, como tampoco la calidad de la enseñanza puede ser definida sólo por las calificaciones, aunque sí lo son los factores que están asociados al rendimiento académico, entre ellos la enseñanza.

Los CEM contaron con el apoyo de la secretaria de Educación (2004–2008), licenciada Alejandrina Germán, como de la licenciada Minerva Vincent, directora de la OCI para su creación y desarrollo, y aún del presidente de la República, doctor Leonel Fernández, quien encabezó el acto de apertura del año escolar 2006–2007 e inauguró las instalaciones del CEM República de Colombia simultáneamente.

En este trabajo son compartidos algunos resultados del esfuerzo, a la vez que se aportan nuevos conocimientos, experiencias e informaciones relevantes como contribución a la comprensión del modelo estudiado. Una investigación posterior permitirá comparar las primeras cinco cohortes de alumnos de los CEM con los grupos siguientes, a fin de determinar si el cambio de modelo pedagógico e institucional contribuyó a mejorar, empeorar o mantener igual los resultados de los aprendizajes, validándolos, lo mismo que el prototipo; de igual forma, un estudio que permita determinar las causas de sus logros, suficientes o no, así como abordar las diferencias de logros entre unos y otros, si las hubiera.

Método

Como se ha procedido en otros estudios desarrollados exitosamente (Human Cubas, 2023), se recurrió al diseño no experimental de tipo longitudinal, a partir de un enfoque descriptivo. Con la realización de este ejercicio, se busca disponer de resultados que contribuyan a orientar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en centros educativos similares a los estudiados. Fueron analizados documentos internos y externos que registran los logros alcanzados por los alumnos, así como las experiencias directas y las vivencias del investigador como contraparte de los estudios preliminares y gerente del PMMEM.

La observación y descripción del desempeño de los centros permitió diferenciar los CEM de aquellos con los que fueron comparados. Se ha procedido en forma parecida a como lo hiciera Altamirano Reategui (2023), por ejemplo, quien partió del criterio de Ñaupas, empleó el diseño no experimental longitudinal de tipo descriptivo-comparativo, analizando y comparando los cambios que se producen en el rendimiento académico de los estudiantes en varios momentos. Como en experiencias similares (Ochoa et al., 2020), fue descrita la variable escuela, situándola en su contexto sin modificación y se realizó una investigación descriptiva que facilitara la comprensión del rendimiento de los alumnos.

En el estudio, como ocurriera en otros (Acosta, 2012; Aznar Díaz et al., 2018; Esparza-Paz et al., 2020), fueron observados y asumidos como indicador los logros de los estudiantes mostrados en las pruebas, expresados en las calificaciones; a continuación, fueron descritos, analizados y comparados los cambios que se produjeron, a partir de los promedios de la cohorte o grupo de estudiantes de las mismas escuelas cada año. En algunos estudios varían las es-

cuelas (Sarmiento-Henrique et al., 2017); en este estudio no; son las mismas.

Como los CEM fueron creados para dotar al sistema educativo de un prototipo de escuelas para la educación secundaria que sería asumido, desarrollado y extendido a todo el país, con el estudio se buscaba conocer los resultados de las principales acciones desarrolladas en los inicios del funcionamiento del programa, para determinar la validez del modelo, independientemente de que fuera o no universalizado.

Olimpiadas, festivales, debates, rallies, ferias, exhibiciones, presentaciones, entre otras actividades, así como las calificaciones que obtuvieron los estudiantes de término de los CEM en las pruebas nacionales, fueron observadas, descritas y comparadas con las medias nacionales y con los promedios de los centros públicos, semioficiales y privados de todo el país, a partir de un enfoque evolutivo de tipo longitudinal (Aguilar Villagrán et al., 2017). Se trata de pruebas estandarizadas (Serna Yance, 2022), obligatorias y con consecuencia para los estudiantes.

El centro República de Colombia inició sus labores el 21 de agosto del 2006. Los demás no pudieron hacerlo porque las edificaciones y las demás instalaciones físicas no fueron concluidas a tiempo para iniciar docencia ese año. Por esta causa, la primera cohorte de dicho centro fue aislada, su experiencia durante el año lectivo 2006-2007 piloteada y las estrategias gerenciales, pedagógicas e institucionales concebidas como parte del modelo, validadas. El estudio asumió las primeras cinco cohortes, cada una con período de cuatro años, 2007 la primera, 2008 la segunda, 2009 la tercera, 2010 la cuarta y 2011 la quinta, abarcando la duración establecida para la educación secundaria, del modo siguientes: 2007-2011, 2008-2012, 2009-2013, 2010-2014 y 2011-2015.

Fue desarrollado un estudio retrospectivo (Corona Martínez y Fonseca Hernández, 2021; Linde Valenzuela, 2021; Ramos Ramírez, 2013). Quienes diseñaron el modelo esperaban que las prácticas del aula y el liderazgo pedagógico produjeran resultados que fueran superiores al ser comparados con la experiencia de los demás centros educativos, por lo que se observaron similitudes, diferencias, tendencias y patrones en las calificaciones, y se compararon los logros de los estudiantes, expresados en los distintos escenarios en los que participaron.

De igual modo, se estudiaron las fuentes que registran el historial de desempeño de los alumnos en actividades nacionales e internacionales, y en prácticas que facilitan la comprensión de los efectos de la enseñanza, como es la gestión académica e institucional desarrollada a partir de un modelo de liderazgo horizontal (Barme, 2008). Además de la enseñanza, el medioambiente, la sociedad y la cultura, la inteligencia y la motivación del alumno como expresión de su capacidad cognitiva son factores asociados al rendimiento académico y al aprendizaje. Para Florentino Morillo et al. (2010), las intervenciones pedagógicas de los CEM han dado resultados positivos. Como ocurre en otros estudios, programas de reconocimiento y premias que promueven la meritocracia en el país, se explicitan los nombres de los centros cuya referencia es de utilidad para quienes buscan replicar las buenas prácticas de enseñanza. Las calificaciones y las medias anuales corresponden a la primera convocatoria de las pruebas nacionales, que son obligatorias para los estudiantes de término de la educación secundaria, estandarizadas, aplicadas en fechas y horarios simultáneos y administradas por comisiones evaluadoras en las que no participa el profesor que imparte la asignatura evaluada. Las cali-

ficaciones y las medias son recolectadas, calculadas, registradas y archivadas por la dirección de Evaluación de la Calidad del Ministerio de Educación. Las áreas —lengua española, matemática, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza— fueron observadas y analizadas año por año, de 2011 a 2015.

Resultados

La revisión y el análisis de los resultados que alcanzaron los estudiantes de término de los CEM —República de Colombia, Cristina Billini, Melba Báez y Liduvina Cornelio—, evaluados en la primera convocatoria de las pruebas nacionales durante los años objeto de estudio facilitaron la comprensión y permitieron puntualizar algunos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza que ofrecieron. El Liduvina Cornelio superó a los demás en todas las áreas durante cada uno de los años estudiados. Como se observa en la Figura 1, el posicionamiento de los tres CEM restantes varía de año en año, aun en las mismas áreas de conocimiento.

Se prestó atención a la enseñanza, sin determinar las causas y sin hacer la revisión estadística que explicaran la diferencia de rendimiento de un grupo de estudiantes con relación a otro, lo cual será objeto de estudios posteriores, lo que permitirá contar con información sobre las experiencias y prácticas pedagógicas más productivas en el contexto en que rinden sus servicios educativos aquellos centros de educación secundaria en los que los estudiantes muestran mayores logros en sus aprendizajes. El desarrollo de estudios de esa naturaleza está pendiente, no solo relacionados con los CEM, sino también con centros semioficiales y otros, como es el caso de los de educación técnico-profesional, cuyos egresados históricamente han sido identificados como de mejor desempeño,

medidos por las calificaciones que obtienen en las pruebas nacionales de término, en comparación con las calificaciones que alcanzan los estudiantes de la modalidad general o académica.

Para calcular las medias anuales de entre cero y 30 puntos, que es el valor asignado a las pruebas, son tomadas en cuenta todas las calificaciones que alcanzan los estudiantes, independientemente del sector al que pertenezcan los centros, por lo que un grupo específico de centros educativos, como es el caso de los CEM, puede alcanzar promedios iguales, inferiores o superiores a la media, referente que facilita la comparación al agrupar los centros por su desempeño. Por ejemplo, el promedio alcanzado por los CEM considerando en conjunto las áreas de lengua española, matemática, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza, fue superior a la media nacional, promediando las medias de las cuatro áreas durante el período estudiado.

En 2011, la media nacional fue calculada en 19.18 y en conjunto el promedio de los CEM se situó en 20.58; en 2012, la media alcanzó 19.07 y el promedio de los CEM 19.52; en 2013, la proporción fue de 18.80 contra 19.29; en 2014, de 18.38 frente a 19.54; en 2015, la media fue fijada en 17.95, mientras el promedio de los CEM alcanzó los 19.85 puntos.

Al comparar las áreas, una por una, algunos promedios en los CEM se ubican por debajo de la media nacional de 2011, 2012 y 2013, aunque con diferencias de poca significación. Mientras que en matemática la media fue de 19.74 en el 2011, el promedio de los CEM alcanzó 19.72 puntos; lo mismo ocurrió en el 2012 en matemática y ciencias de la naturaleza cuando las medias nacionales fueron de 19.54 y 18.97 puntos, respectivamente, mientras que en los CEM los promedios fueron tan sólo de 18.98 y 18.17 en las áreas referidas. Como se

aprecia, la mirada área por área ofrece informaciones que no son posibles observando globalmente el conjunto de las áreas o los centros.

De igual modo, en el 2013 las medias nacionales en matemática y ciencias de la naturaleza fueron fijadas en 19.28 y 18.68, mientras los promedios en los CEM sólo alcanzaron puntajes de 18.47 y 17.97, respectivamente. A excepción del Liduvina Cornelio, los otros tres centros tuvieron promedios inferiores a la media nacional en matemática durante los tres primeros años objeto de estudio; algo parecido ocurrió en ciencias de la naturaleza.

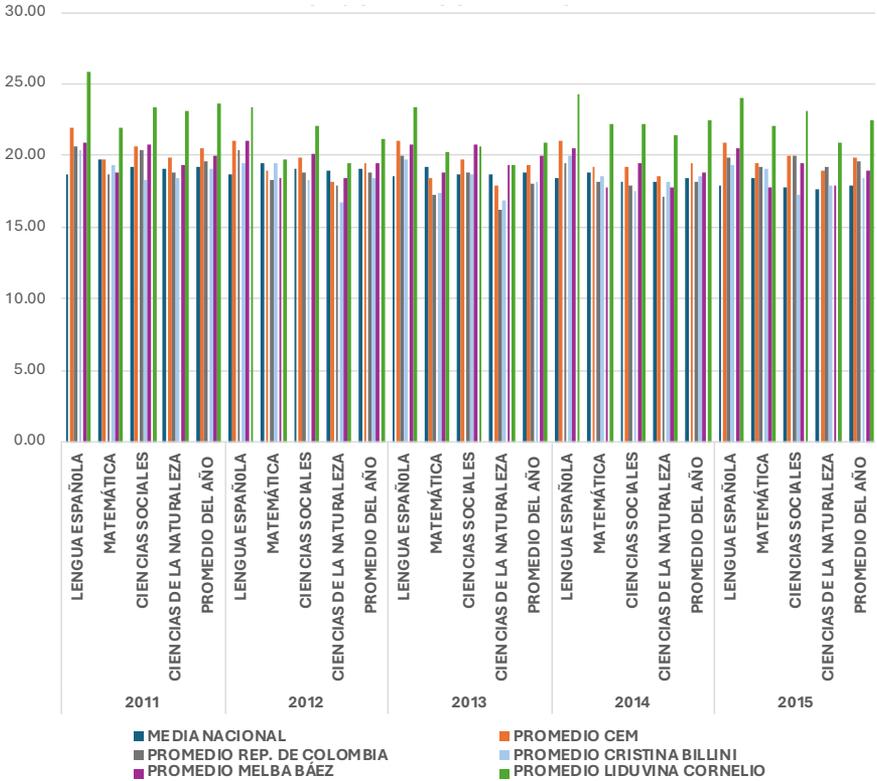
Las tres primeras cohortes de alumnos de los CEM evidenciaron debilidades en el dominio de la matemática y, en menor medida, en ciencias de la naturaleza. También en este caso se establece la diferencia entre el Liduvina Cornelio y los demás CEM; año por año sus alumnos alcanzaron promedios de entre 20.94 y 23.61 puntos. Los promedios más cercanos a los del Liduvina Cornelio fueron logrados por los estudiantes del Melba Báez, con promedios globales durante los años 2011, 2012 y 2013 de 19.98, 19.51 y 19.57 respectivamente, seguido por el República de Colombia con puntajes de 19.59 en 2011 y 19.57 en 2015.

En 2013, el Melba Báez en ciencias sociales promedió 20.78 puntos y el Liduvina Cornelio 20.76; esto es, 0.02 de diferencia. Es probable que al Liduvina Cornelio le favorezca la experiencia de la orden religiosa de los salesianos, grupo al que fue confiada la administración de dicho centro; sin embargo, las causas reales de esto no han sido determinadas y explicadas aún. La administración del Cristina Billini fue entregada al grupo Fe y Alegría, pero allí no se produjeron los mismos resultados; los demás CEM no fueron cogestionados.

Igualmente, fueron comparados los

Figura 1

Medias de las pruebas nacionales promedio de los CEM, por centro, años y áreas



Nota. Fuente: Elaboración propia.

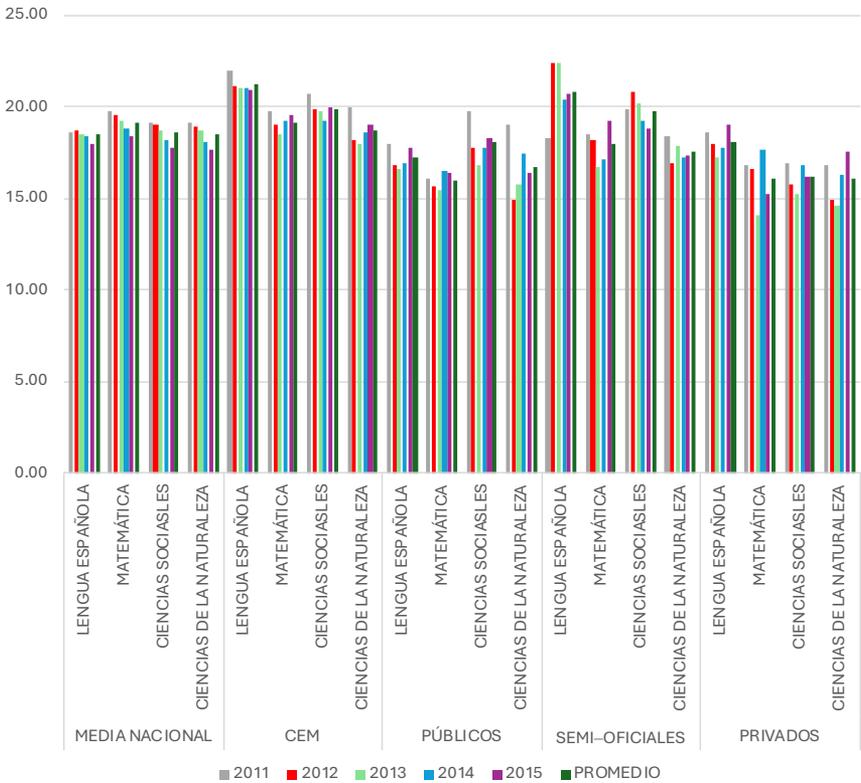
promedios de las calificaciones obtenidas por los estudiantes matriculados en los CEM con los resultados obtenidos por los alumnos de los demás centros educativos, según los sectores a que pertenecen (Figura 2). Las calificaciones de los alumnos de los CEM durante los años 2011, 2014 y 2015 fueron superiores a las logradas por los estudiantes de los centros de los demás sectores estudiados. En los años 2012 y 2013 los examinados en los centros del sector semioficial, aunque ligero, tuvieron mejor promedio general que los promedios de los CEM, logrando puntajes de 19.58 y 19.30, contra 19.52

y 19.29.

Los convocados de los CEM obtuvieron calificaciones menores en lengua española y ciencias sociales en los años referidos: 21.09 y 19.84 en el 2012, contra 22.39 y 20.78, respectivamente; y 21.00 y 19.72 los CEM contra 22.43 y 20.15 los del sector semioficial. Los CEM lograron promedios superiores a las medias nacionales en las áreas de lengua española y ciencias sociales en el 2012 y el 2013. Las medias fueron de 18.70 y 18.55, respectivamente, en lengua española y 19.05 y 18.69 en ciencias sociales; los alumnos de los CEM tuvieron promedios de 21.09

Figura 2

Medias de las pruebas nacionales CEM públicos, semi-oficiales y privados por áreas y años



Nota. Fuente: Elaboración propia.

y 19.84 el primer año, y de 21.00 y 19.72 el segundo año, superando los promedios de los alumnos de los sectores público y privado.

En 2012, los sectores público y privado lograron promedios de 16.77 y 17.97 en lengua española, y en 2013 de 16.61 y 17.23. En el área de ciencias sociales en el primer año los promedios de dichos sectores se ubicaron en 16.79 y 15.22 puntos, respectivamente. Los mejores desempeños en la primera convocatoria de las pruebas nacionales durante los cinco años estudiados fueron obtenidos

por los alumnos del sector semioficial, seguidos por los de los CEM.

Otros resultados

Los logros alcanzados por los estudiantes de los CEM en los diversos espacios en los que participaron, además de los resultados de las pruebas, constituyen otros indicadores de la calidad del modelo de enseñanza estudiado. Por ejemplo, Joel Soriano Canó, residente en la casa de su abuela ubicada en uno de los sectores social y económicamente más deprimidos de Santo Domingo,

alumno del CEM República de Colombia, tuvo mejor desempeño que los 53 participantes restantes, pertenecientes a escuelas públicas y privadas, en las olimpiadas de química de la UASD en 2010, alcanzando el primer lugar de la competencia (Apolinar, 2010).

El mismo año, siete estudiantes de los CEM que participaron en el Gran Debate del Instituto Nacional Hispánico (NHI) de los Estados Unidos fueron galardonados. El evento tuvo lugar en las instalaciones de la Universidad Villanova de Philadelphia con estudiantes de México, Panamá, España, República Dominicana y los Estados Unidos. Analic Figueroa y Darriel Cruz del centro Cristina Billini y del República de Colombia, respectivamente, obtuvieron los primeros lugares del certamen ("Estudiantes de R. D. ganan en debate E.U.", 2010). Asimismo, Jean Carlos Guzmán del República de Colombia obtuvo el primer lugar en el Gran Debate en 2011, mérito logrado hasta ese momento solo por estudiantes norteamericanos durante 30 años seguidos.

Otro hecho notable fue que los organizadores del Premio Nacional a la Calidad en el Sector Público, convocado anualmente por el ministerio de Administración Pública, otorgaron la Medalla de Bronce al centro República de Colombia en 2012 ("Premio a Centro de Excelencia", 2012). La participación de instituciones educativas en dicho premio había sido escasa y poco relevante; solo en 2006 y en 2008 las instituciones educativas habían sido reconocidas con dos y una medalla, respectivamente. A partir de esta premiación, la participación de las instituciones educativas públicas, compitiendo con los ministerios, institutos descentralizados y las demás instituciones oficiales del país, fue notable, logrando 48 %, 54 % y 60 % de los galardones en 2016, 2017 y 2018; el Gran Premio en dos ocasiones, y galardones y menciones en

el Premio Iberoamericano de la Calidad, de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno.

Un grupo de estudiantes de los CEM participaron en los programas Sección Legislativa Lorenzo de Zabala, Collegiate World Series y el Gran Debate del NHI, en los campus de las universidades de Nueva York, Texas, Philadelphia y Colorado, y en la Ciudad del Saber en Panamá, en 2012. Fueron premiados en legislación, oratoria, política, justicia y paz Eddy Tejada y Keisy Maldonado del Melba Báez de Erazo; Génesis Catano, Ámbar Pérez y Laura de la Cruz, del República de Colombia; Edgar Brazobán y Darlyn Rodríguez del Cristina Billini Morales y Yomar Santana del Liduvina Cornelio ("Estudiantes dominicanos obtienen premios", 2012).

En las competencias del NHI participaban estudiantes dominicanos pertenecientes a centros educativos del sector público y del sector privado. Ni unos ni otros contaban con el apoyo económico del Ministerio de Educación que permitiera solventar los gastos de viaje y estadía; las escuelas representadas y las familias de los participantes cubrían los costos de transporte, impuestos y alimentación con fondos autogestionados. La delegación dominicana que compitió frente a estudiantes panameños, españoles, mexicanos y norteamericanos en 2013 estuvo integrada por 37 alumnos, 16 de instituciones educativas públicas y 21 de centros educativos privados ("Dominicanos ganan premio en el NHI", 2013).

Los competidores de la República Dominicana representaron los centros educativos privados Saint Nicolas School, San Benito Abad, Calasanz, San Eduardo, Sagrado Corazón de Jesús, Fabio Fiallo y Saint George School; y del sector público, Liceo Gastón Fernando Deligne, de la ciudad de San Pedro de Macorís, además de los CEM ubicados en las provincias de Santo Domingo, San

Cristóbal y el Distrito Nacional. Los dominicanos obtuvieron 26 premios, 14 de los cuales correspondieron a los centros del sector público, alumnos de los CEM, y 12 a estudiantes pertenecientes a centros educativos del sector privado.

Discusión

Los resultados alcanzados por los estudiantes de educación secundaria de los CEM en las pruebas de término, así como los logros que mostraron en los diversos escenarios en los que participaron, son indicadores que contribuyen a considerar la posibilidad de que la enseñanza, las políticas y acciones educativas desarrolladas por dichas escuelas cumplieran con los propósitos que impulsaron su implementación, relacionados con la definición de un prototipo de centro educativo, un modelo que pudiera ser replicado como se buscaba con su creación y desarrollo. En dichos centros educativos eran promovidos el esfuerzo del propio estudiante y el apoyo del profesor a dicho esfuerzo, en correspondencia con las mejores prácticas (Schleicher, 2018). La centralidad del aprendizaje y las prácticas de aulas que priorizaba el modelo de enseñanza obligaron a ofrecer mayor apoyo pedagógico a profesores y directores.

Se buscaba contar con docentes bien formados y dispuestos a participar en programas de inducción y desarrollo profesional, orientados por equipos de especialistas de las direcciones de educación secundaria y de currículo del MINERD. Contaban con la colaboración de profesionales reputados, especialistas, curricularistas reconocidos, con antecedentes pedagógicos probados que compartían sus experiencias en las áreas respectivas. Entre otros, Vinicio Romero, Octavio Galán, Isidro Báez, Damaris Rodríguez, Alexes Algarrobo, Radhamés Ortiz, Juan Peña y Viviana Acosta. Había convicción de que

profesores bien formados y debidamente actualizados constituyen el primer factor asociado al aprendizaje (Aguar Vera et al., 2018).

Otro aspecto relevante fue la atención que se prestó al salario del personal docente. Por ejemplo, en el 2011 el salario de un profesor del programa regular de educación secundaria era de RD\$ 18,724, mientras que los profesores de los CEM devengaban un salario de RD\$ 28,500.00 (“La excelencia educativa existe”, 2011). La diferencia en la remuneración fue establecida desde la creación del modelo en 2006 y se mantuvo por lo menos durante los primeros diez años.

Los programas de apoyo al personal docente facilitan el conocimiento profundo de lo que estos enseñan y les ofrecen espacios para reflexionar sobre su propia práctica, particularmente en una época de cambios continuos para los que deben ser formados niños y jóvenes, y cuando coexisten generaciones, visiones y lógicas distintas. El personal directivo participaba en un programa regular de inducción y mentoría, bajo el liderazgo del director de educación secundaria del MINERD, J. Adarberto Martínez, diseñador del modelo. La cercanía entre los formuladores de las políticas educativas y sus ejecutores contribuyó a mejorar los resultados.

Se efectuaron las adecuaciones curriculares con énfasis en lengua española, matemática, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza, y un plan de estudio complementario de lenguas extranjeras, tecnología y competencias musicales. Además, se implementaron los programas de *padres voluntarios*, quienes se integraban individualmente a la vida del centro en una jornada de día completo tres veces al año; *inducción vocacional*, donde los estudiantes y padres interesados participaban en talleres relacionados con áreas técnicas y vocacionales

de su interés; *tutorías estudiantiles*, en las que los más aventajados colaboraban con sus compañeros que requerían de nivelación y apoyo en áreas específicas; *juventud y futuro*, mediante el cual grupos de estudiantes se ponían en contacto y conocían a profesionales destacados y distintos centros científicos y tecnológicos del país; y *ferias de rendición de cuentas*, pedagógicas e institucionales.

El trabajo colaborativo y el sentido de responsabilidad movían a los estudiantes a involucrarse en su propio proceso de aprendizaje, como reflejo de las expectativas de logro que los guiaban. Una amplia variedad de estrategias de aula fue puesta en marcha, en atención a las necesidades, intereses, problemas, condiciones, aspiraciones y vocaciones de cada uno de los estudiantes, según su potencial, habilidades, ritmo de aprendizaje, expectativas de logro y limitaciones; había garantía de derechos, flexibilidad, tolerancia, cumplimiento de deberes y obligaciones, trabajo colaborativo y autónomo, y aprecio por las normas de convivencia, lo que estimulaba la productividad, con apoyo de tecnología, laboratorio de prácticas, talleres, visitas guiadas, libros de texto, instrumental de física, química, matemática, historia, geografía y otros equipos y materiales de apoyo al aprendizaje.

Trabajaban en aulas temáticas y asumían el aprendizaje por proyectos, articulando las diferentes áreas de conocimiento, lo que facilitaba el involucramiento del estudiantado en su realización y desarrollo. Las prácticas de los CEM marcaron diferencias entre dichos centros educativos y aquellos que respondían a otros criterios y visiones en el país, aunque operaban bajo condiciones

económicas similares, a excepción de los recursos para la construcción de la infraestructura física y tecnológica y el salario mensual de los profesores. Las estrategias desarrolladas confirman el acierto de su selección y desarrollo con la participación destacada de los estudiantes en las jornadas de evaluación, en eventos distritales, regionales, nacionales e internacionales, organizadas y promovidas por el MINERD y otras instituciones educativas, culturales y científicas.

De igual forma, los insumos utilizados en el proceso de enseñanza eran suficientes y respondían a criterios probados por sus características y condiciones de eficiencia, por cuanto contribuían al logro de las metas y objetivos educativos; eran relevantes como posibilitadores del cumplimiento de la gestión institucional y pedagógica; tenían eficacia, referida a la articulación efectiva y a la consecución de fines, propósitos y metas educacionales, según lo prescribía la formulación curricular; además, eran equitativos y contribuían a viabilizar la justicia interna y externa y el equilibrio en su uso.

Los contenidos desarrollados por los CEM durante sus primeros 10 años de funcionamiento eran relevante, pertinentes y oportunos, así como la calidad y la cantidad de los insumos utilizados como apoyo a los procesos del aula. La enseñanza estaba asociada a la valorización y promoción del medioambiente, la sociedad y la cultura, a la inteligencia y la motivación del alumno como expresión de su capacidad cognitiva, factores que en conjunto están asociados al rendimiento académico y al aprendizaje. En fin, indicios del desarrollo de una enseñanza de calidad.

Referencias

- Acosta, E. R. (2012). Iniciación y formación deportiva: Una reflexión siempre oportuna. *Revista U.D.C.A.: Actualidad y Divulgación Científica*, 15(sup), 57–65. <https://doi.org/10.31910/rudca.v15.nsup.2012.893>
- Aguiar Vera, R. E., Arvizu Narváez, C. J., Arvizu Narváez, A. C. y Méndez Rosales, E. J. (2018). Calidad del proceso de enseñanza aprendizaje del profesorado universitario. *Revista Digital de Divulgación e Investigación Turística*, 6(6), 46–54. <https://core.ac.uk/download/pdf/268579645.pdf>
- Aguilar Villagrán, M., Aragón Mendizabal, E., Navarro Guzmán, J. I., Delgado Casas, C. y Marchena Consejero, E. (2017). Análisis del efecto san Mateo en un estudio longitudinal sobre el desarrollo lector durante la educación primaria (1.º a 5.º). *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 23–32. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2016.07.001>
- Altamirano Reategui, J. M. (2023). *Análisis longitudinal del rendimiento académico en los cursos de letras en estudiantes del VI ciclo en una institución educativa privada* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/120149>
- Álvarez, C. (2004). *La educación en la República Dominicana: logros y desafíos pendientes*. BID. <https://doi.org/10.18235/0010707>
- Apolinar, B. (2010, 28 de mayo). Joven de Capotillo gana primer lugar en olimpiadas de química. *Listín Diario*, 9 A.
- Asociación Dominicana de Profesores. (1990). *La educación dominicana en sus problemas fundamentales: la contribución de la ADP (Asociación Dominicana de Profesores)*. Asociación Dominicana de Profesores.
- Avendaño Castro, W. R., Paz Montes, L. S. y Parada-Trujillo, A. E. (2016). Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta. *Revista de Investigación y Desarrollo*, 24(2), 329–354. <https://doi.org/10.14482/indes.24.2.8031>
- Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M. P. y Romero Rodríguez, J. M. (2018). Indicadores de calidad para evaluar buenas prácticas docentes de «Mobile Learning» en Educación Superior. *EKS*, 19(3), 53–68. <https://doi.org/10.14201/eks20181935368>
- Banco Mundial. (2006). *Ampliar las oportunidades y construir las competencias de los jóvenes: Nueva agenda para la educación secundaria*. Mayol Ediciones.
- Barne, C. (2008). Socialización y valorización de las experiencias de los Centros de Excelencia de Media-CEM para una educación media de calidad. Informe de diagnóstico. En Secretaría de Estado de Educación (Ed.), *Camino a una nueva reforma del sector educación en la República Dominicana: Proyecto de Asistencia Técnica Institucional (ATI)* (pp. 125-162). SEE. <https://ceritoycruz.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/10/7-camino-a-una-nueva-reforma-del-sector-educaciv3b3n.pdf>
- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J. y Ripani, L. (Eds.). (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. BID.
- Columna Pérez, N. (2018). La brecha educativa entre la zona rural y la zona urbana en la República Dominicana: situación actual y reflexiones. *Revista Educación*, 1, 25-33.
- Congreso Nacional del Plan Decenal de Educación. (1992). *Un pacto con la patria y el futuro de la educación dominicana*. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos.
- Corona Martínez, L. A. y Fonseca Hernández, M. (2021). Acerca del carácter retrospectivo o prospectivo en la investigación científica. *Revista Medisur* 19(2), 338–341. <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4501>
- Dominicanos ganan premio en el NHI. (2013, 20 de agosto). *Listín Diario*. Plan Lea.
- Esparza-Paz, F., Sánchez-Chávez, R., Esparza-Zapata, S., Esparza-Zapata, E. y Villacrés-Lara, A. (2020). Factores de rendimiento académico en estudiantes universitarios, componentes de calidad de la educación superior. Estudio de caso Facultad de Administración de Empresas, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 46–61. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.2893>
- Estudiantes de R. D. ganan en debate E. U. (2010, 6 de agosto). *El Nacional*. <https://elnacional.com.do/estudiantes-de-rd-ganan-en-debate-eu/>

- Estudiantes dominicanos obtienen premios en concursos de Estados Unidos y Panamá. (2012, agosto). *Expreso Educativo*, Núm. 381, 1. <https://www.elcaribe.com.do/sin-categoria/estudiantes-dominicanos-obtienen-premios-eeuu-panam/>
- Florentino Morillo, B., De los Santos, S., Herasme, M., Geraldo, V., Taveras, N. y Ortiz, D. (2010). *Estudio sobre el rendimiento académico en los Centros de Excelencia de Educación Media y su comparación con el rendimiento de otros centros educativos de educación media, primer corte*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa–IDEICE. <https://ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-14>
- Gaceta Oficial. (2001). Año CXLVI 10113. Resolución No. 179–01, del 27 de noviembre. Consultoría Jurídica del Poder Ejecutivo. https://www.creditopublico.gob.do/Content/servicios/gacetitas_oficiales/Gaceta%202001/Gaceta%2010113.pdf
- Gallup República Dominicana. (2008). *Informe final de la Evaluación de los Resultados de los Cursos de Verano para Estudiantes que Ingresan a la Educación Media*. Gallup.
- Huaman Cubas, M. (2023). *Empleabilidad de los egresados de economía de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, 2018–2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas. https://repositorio.untrm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14077/3264/Huaman%20Cubas%2C%20Mariana.pdf?sequence=1&isAl_lowed=y
- La excelencia educativa existe, ¡y está en RD! (2011,18 de mayo). *Diario Libre*. <https://www.diariolibre.com/actualidad/la-excelencia-educativa-existe-y-est-en-rd-PDDL290791>
- Martínez, J. A. (2022). Tevecentros network of secondary schools in the Dominican Republic, successful and abandoned. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(39), 189–208. <https://doi.org/10.19053/01227238.14345>
- Ministerio de Educación. (2010). *Boletín de Indicadores. Año Lectivo 2009–2010*. MINERD.
- Ochoa, R., Nava, N. y Fusil, D. (2020). Comprensión epistemológica del tesista sobre investigaciones cuantitativas y mixtas. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 15(45), 13–22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407375>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1981). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe: sus objetivos, características y modalidades de acción. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/search/dbc7becd-85e3-4664-8066-526d7b6024f0>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. ED-90/CONF.205. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000127583_spa
- Premio a Centro de Excelencia República de Colombia: una demostración de calidad en la educación pública. (2012, 19 de marzo). *Hoy*, 7 A.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Acción por la Educación y Plan Educativo República Dominicana. (2010). *Informe de Progreso Educativo*. NS Solutions.
- Linde Valenzuela, G. (2021). *Violencia de género y contextos de socialización: Un estudio retrospectivo con mujeres andaluzas* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=299114>
- Ramos Ramírez, G. (2013). *La investigación sobre eficacia escolar en el Salvador: estudio retrospectivo y prospectivo* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13061>
- Romero, C. (2007). *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y planes de mejora*. Novedades Educativas.
- Sarmento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L. y Giménez-Dasí, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. *Psicología Educativa*, 23, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.01.001>
- Schleicher, A. (2018). *Primera clase: cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. OCDE–Fundación Santillana. <https://www.oecd.org/es/publications/primera-clase-9788468050126-es.html>

- Secretaría de Estado de Educación. (1997). *Ley General de Educación No.66'97*. Editora Taller.
- Secretaría de Estado de Educación. (1999). *Logros del Gobierno en el sector Educación de 1996 a 1999*. SEE.
- Secretaría de Estado de Educación. (2000). *Estadísticas e indicadores educativos 1998–2000*. Editora de Colores.
- Secretaría de Estado de Educación. (2003). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003–2012. Situación de la Educación Dominicana* (Vol. 1). Editora Corripio.
- Secretaría de Estado de Educación. (2007). *Plan Decenal de Educación 2008-2018*. SEE.
- Secretaría de Estado de Educación/Oficina de Cooperación Internacional. (2006). *Programa Multifase para la Modernización de la Educación Media (Fase I). Informe de Conclusión de Actividades*. SEE.
- Serna Yance, I. (2022). *Técnicas de estudio para mejorar el aprendizaje cívico en estudiantes de la institución educativa Los Morochucos, Cangallo-Ayacucho, 2022* [Tesis de maestría, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/31293>



Recibido: 2 de mayo de 2024 | Revisado: 30 de septiembre de 2024 | Aceptado: 15 de octubre de 2024