

POLÍTICAS SOCIALES

Estudio sobre el mejoramiento de la educación secundaria en la República Dominicana

Paulina Araneda
César Leyton
Catalina Bobadilla



NACIONES UNIDAS



MINISTERIO DE
ASUNTOS EXTERIORES DE NORUEGA

POLÍTICAS SOCIALES

Estudio sobre el mejoramiento de la educación secundaria en la República Dominicana

Paulina Araneda
César Leyton
Catalina Bobadilla



NACIONES UNIDAS



MINISTERIO DE
ASUNTOS EXTERIORES DE NORUEGA

Este documento fue preparado por Paulina Araneda, Consultora de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y César Leyton y Catalina Bobadilla, profesionales de Grupo Educativo. El documento se elaboró en el marco del programa de cooperación entre la CEPAL y el Gobierno de Noruega "Educación y capacitación técnico-profesional para una mayor igualdad en América Latina y el Caribe" (*Vocational Education and Training for Greater Equality in Latin America and the Caribbean*), bajo la supervisión de Daniela Trucco, Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la CEPAL. Los autores agradecen la colaboración de quienes participaron en el proceso de producción de información, gestores, directores, docentes y estudiantes de establecimientos educacionales públicos y semioficiales, que con su experiencia y sus opiniones favorecieron la elaboración de este documento. Se agradece también la colaboración en la preparación de este trabajo de Javiera Manzi y del equipo de Grupo Educativo.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de la Organización.

Publicación de las Naciones Unidas

ISSN: 1680-8983 (versión electrónica)

ISSN 1564-4162 (versión impresa)

LC/TS.2018/36

Distribución: Limitada

Copyright © Naciones Unidas, abril de 2018. Todos los derechos reservados

Impreso en Naciones Unidas, Santiago

S.18-00343

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Publicaciones y Servicios Web, publicaciones@cepal.org. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a la CEPAL de tal reproducción.

Índice

Resumen	7
Introducción	9
I. Contexto educativo en República Dominicana	13
A. Protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes	13
B. Orientaciones de la educación en República Dominicana	14
C. El sistema educativo en el país, con foco en la educación secundaria técnico profesional	15
1. Educación Técnico Profesional en República Dominicana	16
2. Marco Nacional de Cualificaciones (MNC).....	22
II. Jóvenes fuera de la educación secundaria en República Dominicana y América Latina	25
A. Abandono escolar en la educación secundaria de República Dominicana.....	26
B. Factores asociados al abandono escolar de la educación secundaria en República Dominicana	30
1. Características sociales, económicas y culturales	30
2. Características personales y familiares	34
3. Características del contexto escolar	39
4. Características de la economía y el mercado laboral	42
III. Jóvenes entre la educación y el trabajo	45
A. Marco legal para el trabajo juvenil en República Dominicana	45
B. Contexto laboral juvenil en República Dominicana.....	46
C. Trayectorias juveniles en torno a la educación y el trabajo	47
D. Transición juvenil de la educación al trabajo.....	49
1. Distribución y caracterización de jóvenes según etapa de transición.....	50
2. Barreras de acceso en la inserción laboral	51
3. Razones para no buscar/razones para rechazar trabajo	52
4. Determinaciones subjetivas en las decisiones juveniles sobre empleo	52

IV. Elementos para reflexionar sobre el abandono escolar y la oferta de educación secundaria técnico profesional y recomendaciones de política pública	55
A. La experiencia educativa de adolescentes y jóvenes.....	56
1. Comprender la experiencia educativa de los adolescentes y jóvenes.....	56
2. Visibilizar espacios de encuentro y enriquecimiento entre la experiencia educativa de los adolescentes y jóvenes estudiantes y su trayectoria de vida.....	56
3. Comprender que el fenómeno del abandono escolar es progresivo y multifactorial.....	57
4. La escuela debe interrogarse en perspectiva integral por qué se produce abandono escolar en la población juvenil y cómo se piensa la educación para promover experiencias pertinentes, íntegras y situadas, relevando su posición como espacio de transformación y la importancia del otro en el proceso de aprendizaje, lo colectivo y colaborativo.....	57
5. Educar para la vida, aquí y ahora.....	58
6. Visibilizar las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes con el fin de generar oportunidades de aprendizaje pertinentes.....	59
7. Que los actores involucrados, entre ellos la escuela, no dejen ir a los adolescentes y jóvenes estudiantes, sino que les brinden nuevas oportunidades de aprendizaje.....	59
8. Considerar los intereses de los estudiantes en la oferta de educación secundaria, en particular en la modalidad técnico profesional.....	60
B. Una educación de calidad.....	61
1. Definir qué se va a garantizar, cómo y qué se requiere, con relación a una educación de calidad.....	61
2. Crear un sistema de aseguramiento de la calidad.....	61
C. Sentido compartido del ciudadano a formar.....	62
1. Establecer vínculos entre el sistema educativo y el productivo.....	62
2. Fortalecer los procesos de formación y prácticas de los docentes con un enfoque integral de la educación que les permita visibilizarse como agentes de retención escolar.....	63
D. El abandono escolar propiamente tal.....	64
1. Producir y analizar información de manera oportuna y pertinente para comprender el abandono escolar.....	64
2. Crear un sistema de alerta temprana y protocolos de acción.....	65
3. Crear un sistema de seguimiento y acompañamiento al estudiante que ha debido abandonar la educación secundaria.....	66
E. Con relación al ámbito pedagógico.....	66
1. Construir el sentido de la educación con foco en el aprendizaje y las experiencias educativas de los estudiantes.....	66
2. Definir objetivos pedagógicos posicionando al estudiante al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	67
3. Establecer contenidos pedagógicos resignificando al estudiante como sujeto con voluntad y agencia en su proceso de formación.....	68
4. Optar por métodos pedagógicos que involucren de manera práctica al estudiante.....	69
Bibliografía	73
Anexo Principios pedagógicos	79
Serie Políticas Sociales: números publicados	81
Cuadros	
Cuadro 1 Extractos de la Propuesta Educativa 2016-2020, MINERD (Meta: 1 Educación Primaria y Secundaria).....	15
Cuadro 2 Educación secundaria. Evolución tasa neta de cobertura.....	18
Cuadro 3 Estudiantes por niveles educativos (preuniversitarios), año lectivo 2014-2015.....	18
Cuadro 4 Tasa de cobertura por sexo, según nivel educativo y grado, año lectivo 2014-2015.....	19

Cuadro 5	Cantidad de estudiantes matriculados en la educación secundaria a inicios del año escolar, según grado y sexo, año lectivo 2014-2015.....	19
Cuadro 6	Estudiantes de educación secundaria por modalidad, año lectivo 2014-2015	20
Cuadro 7	Evolución de la modalidad técnico profesional de la educación secundaria	20
Cuadro 8	Cantidad de estudiantes matriculados en la educación secundaria por modalidad y sexo, año lectivo 2014-2015.....	21
Cuadro 9	Culminación de la educación secundaria entre los jóvenes de 20 a 24 años, por sexo y zona de residencia, alrededor de 2002 y 2014	26
Cuadro 10	Tasa bruta y neta de culminación de la educación secundaria por sexo y período	27
Cuadro 11	Evolución indicadores de eficiencia interna en el nivel secundario. Sector público	28
Cuadro 12	Abandono escolar en la educación secundaria por sector. Período escolar 2010-2011 y 2014-2015	28
Cuadro 13	Abandono escolar en la educación secundaria por grado y sector, 2014-2015	28
Cuadro 14	Abandono escolar en la educación secundaria por período y modalidad. Sector público, año lectivo 2014 -2015	29
Cuadro 15	Adolescentes y jóvenes fuera de la educación secundaria por quintil de índice de riqueza ..	31
Cuadro 16	Población de 5 a 29 años por asistencia escolar y grupo económico familiar	31
Cuadro 17	Razón por la que no asistió a clases en el año escolar 2015, por tramo de edad y sexo	32
Cuadro 18	Abandono escolar en la educación secundaria, según sexo y sector, 2014-2015	32
Cuadro 19	Porcentaje de abandono escolar en la educación secundaria, según sexo y grado, 2014-2015	32
Cuadro 20	Tasa de asistencia neta (TAN) de jóvenes entre 13 y 17 años que asisten a la educación secundaria por sexo y grupo económico familiar.....	33
Cuadro 21	Abandono escolar para cohorte de 2° grado de secundaria por zona	34
Cuadro 22	Razón por la que no asistió a clases este año escolar: “No tenía acta de nacimiento”	34
Cuadro 23	Adolescentes y jóvenes fuera de la escuela secundaria por nivel educativo de la madre	35
Cuadro 24	Razón por la que no asistió a clases en el año escolar 2015, por tramo de edad y sexo	36
Cuadro 25	Mujeres de 15 a 49 años en matrimonio o unión antes de cumplir los 15 y 18 años, según tramos de edad.....	38
Cuadro 26	Niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años que no asistieron a la escuela porque “No le gusta estudiar”, por grupo de edad, 2006.....	40
Cuadro 27	Niños, adolescentes y jóvenes que no asistieron a clases el año escolar 2015 porque “No les gusta la escuela”, según grupo de edad y sexo	41
Cuadro 28	Población ocupada, según sector y rama de actividad económica, 2014.....	46
Cuadro 29	Principales ramas de actividad económica en jóvenes de 15 a 24 años, 2016.....	47
Cuadro 30	Población ocupada según nivel educativo y sector de la demanda.....	48
Cuadro 31	Distribución porcentual por número de trabajadores en el establecimiento donde el egresado trabaja, según modalidad de estudios	48
Cuadro 32	Distribución de los egresados ocupados por escala de ingresos, según modalidad	49
Cuadro 33	República Dominicana: jóvenes según etapa de transición (14-29 años).....	50
Cuadro 34	Resumen de características de jóvenes según etapa de transición.....	51
Cuadro 35	Distribución de egresados de la educación secundaria que buscan trabajo y razones que a su propio juicio les impide insertarse.....	52
Cuadro 36	Principales objetivos de vida por condición de actividad actual de los jóvenes.....	53
Gráficos		
Gráfico 1	Estudiantes secundarios aprobados en pruebas nacionales, 2017. Primera convocatoria.....	22
Gráfico 2	Tasa neta de culminación del nivel secundario por sexo y períodos escolares	27
Gráfico 3	República Dominicana: madres adolescentes entre 15-19 años, según quintil de ingresos y zona de residencia	37
Gráfico 4	Tasa de sobreedad por sexo, zona y sector. Educación secundaria, 2014-2015.....	42

Resumen

El presente documento, busca comprender los obstáculos que enfrenta en su trayectoria educativa, la población de jóvenes de enseñanza secundaria y que provoca su abandono del sistema educacional en República Dominicana y proponer recomendaciones para el mejoramiento de la oferta educativa, particularmente la educación técnico profesional, como eje promotor del avance en el aumento de la cobertura de la secundaria y de retención de estudiantes en el sistema. Entre las recomendaciones propuestas está contar con información que permita conocer y caracterizar a los estudiantes en pro del reconocimiento y comprensión de las diversas experiencias educativas y trayectorias de vida; pensar en la definición de políticas que busquen establecer qué es lo que el sistema educacional garantiza en términos de calidad y cómo velar para que ello ocurra en todos los establecimientos educacionales; relevar el rol de la escuela como espacio que pone al centro a sus estudiantes y brinda oportunidades de aprendizajes de calidad, pertinentes y significativos; establecer sistemas de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes, incluyendo a aquellos que han abandonado el sistema y de alerta temprana para quienes estén en riesgo de hacerlo. En el caso de la educación técnico profesional, se releva la oportunidad de poder proveer de experiencias altamente valoradas por los estudiantes en tanto establezca una aproximación pedagógica que vincula con el mundo real, se focalice en un proceso de aprendizaje para la vida en el “aquí-ahora”, en donde los profesores son activadores de procesos, acompañan a sus estudiantes, los instan a terminar su educación secundaria, se perfeccionan para fortalecer su quehacer y actúan como líderes pedagógicos. Por último, se sugiere que el sistema escolar promueva el trabajo en red entre establecimientos secundarios que ofrecen educación técnica profesional, de tal modo de fortalecer el intercambio entre ellos, la colaboración y el aprendizaje colectivo que mejore la calidad de su oferta; relevando en ello el establecimiento de políticas de trabajo con los sectores productivos y económicos de los territorios donde se encuentran, con miras a mejorar sus propuestas técnicas en términos de calidad y pertinencia.

Introducción

En todos los países de América Latina, la educación ha tomado especial relevancia como eje en las políticas de superación de la pobreza y de mejora en los niveles de desarrollo. En este contexto, es un desafío dar respuesta al porcentaje de la población que está en riesgo de salir de la escuela sin culminar sus estudios, y a aquellos¹ adolescentes y jóvenes que por diversas razones la han dejado, quedando expuestos a situaciones de vulnerabilidad y reproducción de círculos de pobreza.

Desde la perspectiva del desarrollo de los países, una situación urgente es lograr mejores condiciones para un desarrollo sostenible, lo que se vincula de manera muy importante con las habilidades y competencias con que cuenta su población. En este contexto, la educación técnico profesional cobra especial relevancia como una estrategia para aumentar la cobertura y el acceso de educación a sectores de menores ingresos o en condiciones de vulnerabilidad (Sevilla, 2017).

El presente documento, se enfoca en República Dominicana, específicamente en la población de adolescentes y jóvenes que no están culminando la enseñanza secundaria², buscando comprender los obstáculos que enfrentan en sus trayectorias educativas, teniendo en consideración los ejes estructurantes de la desigualdad. El propósito final es la elaboración de recomendaciones para el mejoramiento de la oferta educativa secundaria, particularmente la educación técnico profesional, como eje promotor del avance en el aumento de la cobertura de la secundaria en República Dominicana.

Entendiendo que la educación ayuda significativamente a reducir la pobreza y las brechas existentes (CEPAL, 2016; UNESCO, 2016), los avances que se constatan en la región han sido fruto de la inversión y la modificación de sus sistemas educacionales con este propósito. Asimismo, dado el contexto económico mundial y los desafíos que la sociedad del conocimiento plantea, los países de América Latina y el Caribe (ALC) requieren aumentar su productividad y desarrollo, donde la educación nuevamente juega un papel relevante. Esta región se caracteriza por ser joven, con una proporción de personas menores

¹ En el presente documento se emplea un lenguaje inclusivo y no discriminator. Sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva, y así facilitar la lectura y comprensión del texto, se usará el masculino genérico que se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida. Y se realizarán las distinciones necesarias cuando sea pertinente en pos de la comprensión de la información que se desea presentar.

² República Dominicana actualmente está en transición desde una estructura educativa de básica (8 años) y media (4 años) hacia la primaria y secundaria con 6 años cada una. Por lo cual, si bien en este documento se hablará de secundaria, se estará refiriendo principalmente a los 4 años que corresponden a la educación media según la estructura anterior.

de 24 años que alcanza al 42% de la población, donde los países han hecho una importante inversión por aumentar los años de escolaridad para niños, niñas y jóvenes.

A pesar del avance significativo en los sistemas educacionales de la región, manifiesto en el aumento en la alfabetización de jóvenes y de cobertura educacional, sigue existiendo una considerable proporción de esta población que no logra concluir su proceso de formación en la escuela, principalmente sus estudios de educación secundaria. Ello da cuenta de un desajuste entre las aspiraciones de los diversos actores del proceso educativo y refuerzan la urgencia de que los países de la región diseñen propuestas que les permita avanzar en desarrollo humano y formación profesional, y por otra parte brindar condiciones que hagan posible la paz social y la consolidación de procesos democráticos y de ejercicio de ciudadanía.

El que adolescentes y jóvenes se retiren del sistema escolar, en este caso antes de finalizar la secundaria, no se debe a solo un factor, sino que es una suma de ellos que culminan en el abandono escolar. Este es un proceso complejo en que confluyen y se interrelacionan distintas dimensiones de la trayectoria vital, donde toman mayor o menor peso las características: sociales, económicas y culturales, personales y familiares, del contexto escolar y de la economía y el mercado laboral.

Dos de los ejes estructurantes de la desigualdad social en América Latina son los que tienen mayor incidencia sobre el abandono escolar en República Dominicana, de este modo, esta experiencia está condicionada principalmente por la clase social o el estrato socioeconómico³ y el género. De este modo, a menor nivel del grupo económico familiar, mayor es la probabilidad de abandono escolar. En el caso del sexo, se diferencia por razones o motivos culturales que gatillan el abandono escolar. Mientras para las mujeres las razones de abandono que más se señalan corresponden a quehaceres del hogar y tareas de cuidado de otros (incluida en esta última el embarazo), para los hombres lo es la necesidad de trabajar o la falta de dinero en el hogar. Cabe señalar que, de acuerdo con los datos proporcionados por la OIT, las principales razones para no continuar estudios son en orden de importancia: por problemas familiares o económicos; por trabajo; por falta de interés o le fue mal en la experiencia escolar; y por quehaceres del hogar o embarazo.

Por otro lado, en términos de contexto escolar, resulta que en muchos de los casos el abandono se inicia en la educación primaria, y en el contexto educativo está precedido generalmente por: baja asistencia; repitencia; bajo rendimiento; dificultad de aprendizaje; problemas de disciplina y sucesivos cambios de establecimiento; bajo sentido de pertenencia; escaso involucramiento de los padres y familia; y bajas expectativas tanto propias como de sus familias y docentes. Estos son algunos de los factores que la literatura considera significativos para explicar el abandono escolar (CEPAL-OIJ, 2008; Espíndola y León, 2002; Puiggrós, 1999).

De acuerdo con los datos existentes, un porcentaje significativo de los jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar están trabajando. Sin embargo, de acuerdo con los datos de OIT, los jóvenes ocupados en el mercado laboral reciben cerca de la mitad del sueldo que la población adulta. Asimismo, en América Latina y el Caribe se observa una mayor tasa de desempleo de la mujer y de jóvenes de familias con menores ingresos. Por lo tanto, resulta evidente que aun cuando los jóvenes salgan del sistema escolar para ingresar al mercado laboral, ello no resolverá plenamente los problemas de pobreza ni desarrollo personal, sino se acompañan de otro tipo de medidas de política pública relacionadas, por ejemplo, a oportunidades laborales de calidad y garantías de protección social.

En el abordaje de la pregunta sobre qué ocurre para que adolescentes y jóvenes deban abandonar el sistema educativo, hemos querido omitir el término “deserción” pues hay un supuesto a la base que es que el sistema educativo se hace sinónimo de “experiencia de aprendizaje única” y que ubica al joven en una posición de desertor, y de responsable principal de aquella situación, lo que evidenciaría una falta de comprensión y de reflexión sobre el tema. Y en virtud de que el lenguaje construye realidad se ha deseado señalar esta situación sin un juicio de por medio, sino que, con base en la descripción de una acción, la no culminación de la educación secundaria.

Intentaremos remirar lo que sucede pensando en la relación entre el sistema escolar y el estudiante, como un pacto que puede pasar por momentos de mayor o menor cercanía y que no necesariamente se

³ En la Encuesta de Hogares 2015 de República Dominicana se habla de “grupo económico familiar”.

asocia de manera directamente proporcional al interés de los jóvenes por aprender, sino que por la tensión que viven entre la permanencia en la escuela, simbolizada socialmente como espacio único o principal en su experiencia vital y de aprendizaje y la necesidad o interés por expandir su experiencia en otros espacios. Esta tensión se intensificaría en aquellos jóvenes que viven en contextos de mayor vulnerabilidad y sometidos a exigencias que no necesariamente dialogan con las expectativas del sistema educacional, el cual generalmente lo relega o reduce a su condición de estudiante y lo que este debe ser y hacer, invisibilizando que es un joven que en una de sus dimensiones de su trayectoria vital está transitando por el sistema educativo, olvidando aspectos sociales, psicológicos y personales que caracterizan e inciden en sus proceso de desarrollo.

Al mirar los datos sobre el comportamiento de los jóvenes en el sistema escolar, queda en evidencia que su trayectoria educativa no se rige por los cánones que el sistema concibe como trayectoria ideal, es decir, un porcentaje de los jóvenes de nuestra región y de República Dominicana, establecen un entendimiento diferente de su experiencia escolar y la relación con ella, considerando su historia, experiencias de vida y sus intereses, así como la percepción que tienen de la experiencia de aprender en el aula. Trayectorias que, si bien no se rigen por las trayectorias ideales anheladas por el sistema educativo, son reales para estos adolescentes y jóvenes, sujetos que en función de su realidad resuelven y viven de una manera distinta su experiencia educativa.

Sumado a esto, existe un interés por incorporarse a espacios vinculados al trabajo tanto por razones económicas, como de desarrollo y autonomía. Así entonces, un porcentaje de los jóvenes dominicanos mientras cursa la educación secundaria está en paralelo viviendo lo que OIT define como transición al espacio laboral, sólo que acceden en su mayoría a empleos informales (OIT, 2016). Esta realidad tensiona la rigurosidad con que se consideran las trayectorias ideales y torna necesario reconocer estas situaciones en pos de generar garantías y mejoras en los casos que correspondan y de la protección frente al trabajo infantil.

Es importante señalar que, a pesar del factor de informalidad del trabajo, aquellos jóvenes que están en esta condición declaran satisfacción con su situación laboral e indican que uno de los elementos que valoran en la búsqueda de trabajo es la flexibilidad de la jornada. A partir de lo cual se puede hipotetizar que estos jóvenes busquen empleos (experiencias laborales) que posibiliten conciliar lo más posible el trabajo con el estudio (experiencia educativa). Junto a lo anterior, es posible indicar que el esfuerzo por “permanecer en la escuela”, es de modo relevante una decisión de los adolescentes y jóvenes y en algunos casos de sus familias, y no necesariamente un esfuerzo activo desde las comunidades educativas que, a juicio de los jóvenes, en muchas ocasiones *los dejan ir* (Estrada, 2014).

Finalmente, se plantean recomendaciones y elementos que permiten ampliar el entendimiento sobre la experiencia escolar de los jóvenes dominicanos, particularmente de aquellos que están en mayor riesgo de no culminar la secundaria, acogiendo una mirada desde el sujeto y entendiendo que el abandono escolar viene a evidenciar un proceso largo de desafección e invisibilización del joven en sí mismo, relegándolo a su condición de estudiante. También, se da cuenta de la complejidad del proceso; señalando a lo largo del documento cómo el entendimiento del abandono del sistema escolar es multicausado y que más allá de los elementos propios del proceso escolar y de enseñanza-aprendizaje, existen variables de contexto que inciden en este y contribuyen en que un número sustantivo de jóvenes tengan una experiencia educativa frustrante que atenta en contra de vivir experiencias de aprendizaje significativas y que contribuya a su bienestar presente y futuro, lo que se vincula con su trayectoria biográfica y de origen.

De este modo, el énfasis está en relevar la importancia de la construcción de un entendimiento de país y un sentido compartido acerca de desarrollo, bienestar y protección de derechos que escuche y entienda lo que viven los jóvenes para así establecer políticas y estrategias que desde distintos ámbitos, contribuyan a alcanzar los desafíos que en esta materia tiene República Dominicana. Perseverar en la declaración de la importancia de la educación en pro de la superación de pobreza, el desarrollo sustentable y el bienestar social es clave y requiere de un esfuerzo que considere campañas de sensibilización y valoración de la educación orientada a las familias y a los jóvenes, de tal modo de fortalecer la permanencia en el espacio escolar o a continuar una trayectoria formativa, así como brindar orientaciones y políticas explícitas que de manera nítida permitan avanzar en pro de superar el abandono escolar.

Sin duda la educación técnico profesional es interesante como vía en este esfuerzo, no sólo por la posibilidad de desarrollar competencias o fidelizar a los estudiantes, sino que es una oportunidad de lograr el equilibrio entre el saber conocer asociado a lo académico con el saber hacer vinculado a lo técnico. Es en ese equilibrio donde emerge la innovación: superar pobreza, adecuarse a un mundo incierto y romper con prescripciones biográficas donde la educación no tiene cabida, requiere de la capacidad de innovar y crear soluciones nuevas en cada uno de los jóvenes dominicanos y por cierto de todo el país.

A partir de este marco, se espera contribuir con elementos que permitan enriquecer las propuestas de fidelización de los jóvenes al sistema educativo y la mirada de la oferta de secundaria, principalmente la modalidad técnico profesional desde una mirada de derechos a la educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes que viven en República Dominicana.

En términos de estructura, en el capítulo siguiente se presenta información respecto al contexto educativo general de República Dominicana, en el marco de la educación bajo el enfoque de derecho, los compromisos e iniciativas internacionales a los que se ha suscrito el país y la normativa y orientaciones nacionales en materia educativa. En esa línea se realiza un énfasis en la realidad de la modalidad técnico profesional en virtud del interés particular de este trabajo y de la importancia que se está brindando desde el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD) y para el desarrollo de la educación del país. En esa línea es que busca visibilizar esta modalidad como una oportunidad frente al abandono escolar y al desafío de mejorar la educación en general.

En el tercer capítulo se expone respecto a la situación del abandono escolar en la educación secundaria, diferenciando la información por modalidad educativa, quintiles de ingreso o grupo económico familiar, sexo, territorio y otras categorías relevantes. Abordando los factores asociados el abandono escolar en esta nación.

En el capítulo cuarto, se trata la realidad de los jóvenes en el paso desde el sistema educativo al sistema económico, es decir, desde la escuela al mercado laboral. Información relevante considerando que si bien el término de la educación secundaria no asegura una mejor situación per se en el sector productivo, si es un requisito a la hora de ingresar al sector formal y conseguir mejores condiciones de trabajo. En segundo lugar, uno de los factores asociados al abandono escolar tiene que ver, principalmente en el caso de los hombres, con la necesidad de trabajar o de aportar dinero al hogar. Por otro lado, hay una mayor cantidad de mujeres en la modalidad técnico profesional, por lo que, resulta fundamental revisar las características de su inserción al trabajo. Además, que tanto para hombres como mujeres una de las motivaciones centrales para optar por esta modalidad son las mejores oportunidades que consideran les ofrece esta opción educativa para su inserción al mercado laboral, reconociendo esto como ventaja sobre la modalidad de general.

Posteriormente, en el capítulo quinto, se proponen recomendaciones y elementos para reflexionar sobre el abandono escolar y la oferta de educación secundaria técnico profesional desde la política pública. Para la construcción de estas se han utilizado como insumo la información secundaria revisada y las entrevistas realizadas a distintos actores relacionados a la temática. Los ámbitos abordados dicen relación con la experiencia educativa de los jóvenes, la calidad de la educación, el sentido compartido respecto a los ciudadanos a formar, aspectos propios de la dinámica del abandono escolar, así como a lo pedagógico y formativo.

I. Contexto educativo en República Dominicana

Hace algunos años que República Dominicana dedica una atención central a lo que sucede con la educación del país, proceso que claramente ha posicionado al sistema educativo como uno de los ejes centrales en el trabajo del Gobierno, señalando, que “La educación de calidad es, ante todo, un derecho básico del ser humano, y desde el Estado debemos promover todas las políticas e iniciativas que permitan a sus ciudadanos el pleno ejercicio de este derecho.” (República Dominicana, 2016, pág. 20). En virtud de esta valoración de la educación, es que el país se ha embarcado en compromisos y procesos de mejora.

A. Protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes

Este compromiso con la educación también se expresa en la constitución de República Dominicana, en la cual se consagran los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), estableciendo que es deber del Estado la protección de los derechos de las personas y el mantenimiento de los medios que le permitan perfeccionarse de manera progresiva en el marco de un orden de libertad individual y de justicia social (Guzmán y Cruz, 2009). Además en el año 1991 ratificó la Convención de los Derechos del Niño (CDN) lo cual fue un paso importante en la forma que tenía el país de ver la niñez, pasando de un foco puesto en las necesidades a uno que releva los derechos, así los NNA pasan a ser sujetos de derecho.

Los principios fundamentales considerados en la CDN son cuatro: la no discriminación, el interés superior por la infancia, el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo y el respeto por la opinión de los niños y niñas. En términos de educación la Convención en su artículo 28 establece que:

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.
- Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad.
- Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados.

- Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas.
- Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar (ONU, 1989; Resolución 44/25. Art. 28, punto 1).

En dichas orientaciones es posible observar la relevancia de garantizar que todos los NNA puedan acceder a la educación secundaria y la importancia de adoptar medidas para disminuir el abandono escolar. Además a nivel nacional se promulgó en 1994 el Código de Protección a Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 14-94), el que fue sustituido luego por el Código para el Sistema de Protección y Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 136-03), que tiene como finalidad garantizar a todos los NNA el ejercicio y goce pleno y efectivo de todos sus derechos fundamentales.

B. Orientaciones de la educación en República Dominicana

Expresión del interés y la centralidad que actualmente ha adquirido la educación en el país es la suscripción a pactos internacionales y acuerdos o propuestas nacionales que definen compromisos en el mediano y largo plazo, teniendo como uno de los fines principales ampliar y mejorar el derecho a la educación. Uno de estos pactos corresponde a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual fue firmada en septiembre de 2015 en una cumbre histórica de las Naciones Unidas y que entró en vigor de manera oficial a partir del 1 de enero de 2016. En ella se definen 17 objetivos que abarcan tres dimensiones: crecimiento económico, inclusión social y protección del medio ambiente. El 4° de estos objetivos refiere principalmente a la Educación, en el cual se define “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2016, pág. 20), en función de que lograr una educación de calidad es la base fundamental para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible.

En otra escala, en mayo de 2008, en El Salvador, los ministros de educación iberoamericanos adoptaron la decisión de impulsar el proyecto «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios», el cual fue adoptado finalmente por los Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica en diciembre de 2010 en Mar del Plata, Argentina, en el marco de la XX Cumbre Iberoamericana “Educación para la Inclusión Social”. Proceso en el que fueron y serán acompañados por la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Los objetivos de esta iniciativa apuntan a “...mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social” (OEI, 2010, pág.9).

En el espacio centroamericano, en junio de 2014 se aprobó la Política Educativa Centroamericana 2013/2021 en el marco de la XLIII Reunión Ordinaria de Jefes de Estado y de Gobierno del Sistema de Integración Centroamericana (SICA), en Punta Cana, República Dominicana. Esta Política responde a la necesidad de hacer converger los acuerdos internacionales adoptados a esa fecha, “con el fin de atender al acceso universal y permanencia de los ciudadanos en el sistema educativo, con equidad y calidad” (CECC/SICA, 2015, pág.2).

En el ámbito nacional, República Dominicana cuenta con un Plan Decenal de Educación que comprende el período 2008-2018 y que involucra a todo el sistema educativo. En este se reconoce que la educación es un mecanismo para mejorar los niveles de bienestar de la población⁴, por lo cual se busca “que todos los dominicanos y dominicanas tengan acceso a una educación pertinente y de calidad” (véase, 2008, pág. 12).

En enero de 2012, se promulgó la Ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, cuyo segundo eje procura “Una sociedad con igualdad de derechos y oportunidades, en la que toda la población tiene garantizada educación, salud, vivienda digna y servicios básicos de calidad, y que promueve la reducción progresiva de la pobreza y la desigualdad social y territorial” (República Dominicana, 2012,

⁴ “La República Dominicana tiene hoy en día uno de los índices de crecimiento económico más altos de la región, pero aún prevalecen en el país grandes desigualdades que la educación, promoviendo una mejor distribución de la riqueza por medio de la formación de los recursos humanos calificados, podrá ayudar a superar, para que ese crecimiento haga posible mayores niveles de bienestar para la población.” (véase 2008, pág. 9)

Ley 1-12, art. 8, pág. 9). Dentro de los objetivos generales que se buscan lograr en este eje estratégico, se encuentra aquel que apunta a proporcionar una “Educación de Calidad para todos y todas” (República Dominicana, 2012, Ley 1-12, art.8, objetivo 2.1, pág. 9).

Luego, en abril de 2014 se firma el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030), que es un acuerdo entre partidos políticos, el sector privado y la sociedad civil. Este contiene compromisos orientados “a alcanzar una educación que permita a todas y todos los dominicanos desarrollar al máximo su potencial como personas y como integrantes de un colectivo social que reconocen y al que se integran con libertad para vivir en igualdad de oportunidades” (Presidencia de la República, 2014, pág. 6), reconociendo y ratificando el compromiso por garantizar el derecho fundamental de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a recibir una educación de calidad. Además, en el Programa de Gobierno 2016 - 2020 se plantea el desarrollo de un nuevo modelo educativo.

Desde el MINERD se plantea la Propuesta Educativa 2016 – 2020: “Hacia una construcción colectiva”, la cual alinea en un marco único, objetivos, metas y estrategias que son parte de los compromisos internacionales y nacionales adquiridos por el país. En el contexto de este trabajo cabe destacar de la Propuesta Educativa los siguientes objetivos, estrategias y acciones.

Cuadro1
Extractos de la Propuesta Educativa 2016 - 2020, MINERD (Meta: 1 Educación Primaria y Secundaria)

Objetivo 1.1.	Para 2020, velar por que 95% de las niñas y niños completen la enseñanza primaria, que ha de ser gratuita en el sector público y semioficial, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
Estrategia 1.1.2	Garantizar la permanencia de los niños y niñas en la Educación Primaria, mejorando la calidad educativa, eliminando el abandono escolar y reduciendo la repitencia y la sobre edad.
Estrategia 1.1.3	Entregar formas alternativas de aprendizaje para niños que no asistan a la escuela en educación primaria, y poner en funcionamiento programas de equivalencia y de puente, reconocidos y acreditados por el Estado, a fin de asegurar el aprendizaje flexible tanto en escenarios formales como no formales.
Objetivo 1.2	Para 2020, velar por que un 90% de las niñas y los niños completen el primer ciclo de la enseñanza secundaria y un 60% de los adolescentes culminen el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que ha de ser gratuita en el sector público y semioficial, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
Estrategia 1.2.1	Para el 2020, ofrecer puestos escolares para el 100% de los adolescentes en edad de cursar el Primer Ciclo de la Educación Secundaria y para el 70% de los adolescentes en edad de cursar el Segundo Ciclo de la Educación Secundaria.
Estrategia 1.2.2	Garantizar la permanencia y el progreso de los estudiantes de Educación Secundaria, mejorando la calidad educativa, reduciendo el abandono escolar, la repitencia y la sobre edad.
Acción 1.2.2.1	Para el 2020 ampliar la jornada extendida al 100% de estudiantes de la Educación Secundaria.
Acción 1.2.2.2	Implementar planes de mejora en los centros de Educación Secundaria dirigidos a reducir la repitencia, la sobre edad y el abandono escolar, que deberá eliminarse en el Primer Ciclo de la Educación Secundaria.
Acción 1.2.2.3	Suministrar los apoyos necesarios para garantizar la inclusión educativa de los estudiantes del Primer Ciclo de Educación Secundaria con necesidades educativas especiales, mediante la puesta en marcha de planes de refuerzo, orientación y apoyo, adaptaciones curriculares y otras ayudas precisas.
Estrategia 1.2.3	Entregar formas alternativas de aprendizaje para adolescentes que no asistan a la escuela en educación secundaria, y poner en funcionamiento programas de equivalencia y de puente, reconocidos y acreditados por el Estado, a fin de asegurar el aprendizaje flexible tanto en escenarios formales como no formales.
Estrategia 1.2.4	Implementar medidas de mejora de la calidad educativa en los centros de Educación Secundaria para ampliar las oportunidades de éxito en los estudios y en el trabajo de la juventud dominicana.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Propuesta Educativa 2016–2020, MINERD (2016c).

C. El sistema educativo en el país, con foco en la educación secundaria técnico profesional

En términos de estructura del sistema educativo en República Dominicana, cabe indicar que existen tres niveles: inicial, básico y medio -los dos últimos referidos en este documento como primaria y secundaria respectivamente-, los cuales son dependientes del MINERD. Para estos existen tres sectores proveedores de educación, el público, el privado y el semioficial, correspondiendo este último a escuelas públicas

financiadas por el MINERD, que son gestionadas por asociaciones, en su mayoría de carácter religioso o confesional (IDEICE, 2016a). Luego de estos niveles viene la educación terciaria o superior, la cual depende del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT).

Es importante señalar que la educación en República Dominicana está viviendo importantes transformaciones. En octubre del año 2013 el Consejo Nacional de Educación (CNE) aprobó la Ordenanza 3/2013 que modifica la estructura del sistema educativo dominicano. Este consideraba para la educación básica ocho años y luego cuatro años de educación media, dos de ellos de formación diferenciada (académica, técnico profesional y artes). En su reemplazo considerará los niveles Primario y Secundario con una duración de seis años cada uno, divididos cada nivel en dos ciclos de tres años. En esta nueva estructura el segundo ciclo de la educación secundaria contará con tres modalidades: Académica, Técnico Profesional y Artes, con una formación diferenciada de 3 años cada una (IDEICE, 2016b, MINERD 2016c). Esta ordenanza define un plazo máximo de cinco años para la instalación plena de la nueva estructura, la cual actualmente se encuentra en proceso de implementación. De manera paralela el MINERD ha estado avanzando en el rediseño del currículum el cual comprende “un marco curricular común a todos los niveles y modalidades educativas, basado en el enfoque por competencias” (IDEICE, 2016b; pág. 9).

Por otro lado, desde el año escolar 2011 – 2012 se viene implementando la *Jornada Escolar Extendida*, la cual a partir del 2014 fue declarada por el CNE como Política de Estado, convirtiéndose en la Política Nacional de Jornada Extendida que se espera universalizarse en todo el país (MINERD, 2014).

1. Educación Técnico Profesional en República Dominicana

A lo que en muchos países del mundo se le llama Educación Vocacional en República Dominicana se le conoce como Educación Técnico Profesional (ETP) y Formación Técnico Profesional (FTP), dependiendo del marco institucional que provee esa oferta y de la estructura curricular que posea. Así la primera de ellas es denominada como la oferta formal, en virtud de que se organiza con arreglo a la estructura del sistema educativo (inicial, primario, secundario y superior)⁵, mientras que la Formación Técnico Profesional es aquella que se ofrece fuera del sistema educativo formal, con arreglo, casi exclusivamente, al desarrollo de competencias laborales generales y específicas necesarias para desempeñar funciones y tareas en algún área y campo laboral determinado (Amargós, 2016).

De este modo, desde el marco institucional que la provee, la ETP de nivel secundario y postsecundario está bajo la supervisión y control del MINERD y del MESCyT respectivamente. Y en el caso de la FTP, la no formal, está a cargo del Instituto Nacional de Formación Técnico profesional (INFOTEP).

La propuesta curricular ETP contiene el desarrollo de habilidades técnicas particulares asociadas a alguna de las especialidades (u ocupaciones) y considera también la formación general orientada a desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. Por otro lado, la propuesta curricular de la FTP solo se concentra en el desarrollo de las competencias laborales específicas, comprendidas como capacidades efectivas para realizar exitosamente una actividad laboral plenamente identificada (Amargós, 2016).

Especificado lo anterior, cabe señalar que este documento considera particularmente la Educación Técnico Profesional de nivel secundario.

La Educación Técnico Profesional, es una ruta de estudios e inserción laboral que integra el aprendizaje teórico y práctico que es relevante para un campo ocupacional específico, fomentando el desarrollo de habilidades y respondiendo a las necesidades del mercado laboral (Sevilla, 2017). Desde el MINERD se le define como la modalidad del nivel secundario que se orienta a que los estudiantes obtengan una “formación general y profesional que los ayude a adaptarse al cambio permanente de las necesidades laborales” (República Dominicana, 1997, Ley 66-97, art. 46). Esto con miras a que se puedan integrar a las diferentes áreas productivas y/o continuar estudios superiores.

En la Ordenanza n° 03-2017 que establece la validación de las directrices de la Educación Técnico-Profesional se señala que esta, “normaliza el proceso de formación general y profesional que permita al

⁵ En República Dominicana cuando la Educación Técnico Profesional es ofertada como programa del nivel postsecundario, se le señala como Educación Técnica Superior o Educación Tecnológica (Amargós, 2016).

estudiante las competencias, cualificaciones habilidades y destrezas, ante los cambios de las necesidades laborales, para ejercer e integrarse con éxito a las actividades productivas y/o continuar estudios superiores” (MINERD, 2017b, Art. 2, pág. 8).

a) Familias profesionales y niveles

La Educación Técnico Profesional se organiza en respuesta a la demanda de competencias requeridas desde los distintos sectores y ramas de actividad económica (sector industrial, comercio y servicios), siendo hoy “familia profesional” el concepto ordenador (Amargós, 2016).

“Una familia profesional se define como un conjunto amplio de ocupaciones técnicas afines que, por estar asociadas al proceso de producción de un bien o servicio, mantienen una singular afinidad formativa y significado en términos de empleo. Tal analogía se da a partir del reconocimiento de un tronco común de capacidades profesionales de base (aptitudes, habilidades, destrezas), de contenidos formativos similares y de experiencias” (Amargós, 2016, pág. 41).

Así entonces, el concepto de familia profesional es aquel que permite el vínculo entre el mundo productivo y la educación, orientada principalmente a desarrollar y formar personas conforme a las competencias y cualificaciones profesionales demandadas por los distintos sectores de la economía, posibilita relacionar el concepto de ocupación con el de formación para el trabajo (Amargós, 2016).

La Dirección de Educación Técnico Profesional desde hace más de diez años que ha estado trabajando en incorporar y adoptar el Enfoque de Formación Basada en Competencias. Y en ese proceso ha definido familias profesionales y especialidades. En la Ordenanza n°. 03-2017 se señala que esta modalidad ofrece diferentes títulos, organizados en el Catálogo Nacional de Títulos de Educación Técnico Profesional el cual se estructura en Familias Profesionales y Niveles.

En el caso de las familias profesionales, estas atienden a criterios de afinidad de la competencia profesional y las que se definen en dicha ordenanza son (MINERD, 2017b):

- Turismo y hotelería
- Informática y comunicaciones
- Agraria
- Marítimo-pesquera
- Industrias alimentarias y química
- Servicios socio culturales y a la comunidad
- Imagen personal
- Construcción y minería
- Fabricación, instalación y mantenimiento
- Administración y comercio
- Textil, confección y piel
- Madera y mueble
- Electricidad y electrónica
- Salud
- Actividades físicas y deportivas
- Audiovisuales y gráficas
- Seguridad y medioambiente

Para el caso de los niveles de títulos, estos comprenden oferta formativa para el Técnico Básico y el Bachiller Técnico, los que responden a los niveles de cualificación⁶ 2 y 3 respectivamente, de la Clasificación internacional Normalizada en Educación (CINE-2011).

b) Cobertura

En el ámbito de la cobertura es pertinente señalar que actualmente el sistema educativo de República Dominicana no cuenta con las condiciones para recibir a todos los jóvenes en edad de asistir a la educación secundaria, siendo uno de los problemas principalmente la infraestructura y la dotación docente. De este modo se establece en sus Metas Educativas, que para el 2020, se busca “ofrecer puestos escolares para el 100% de los adolescentes en edad de cursar el Primer Ciclo de la Educación Secundaria y para el 70% de los adolescentes en edad de cursar el Segundo Ciclo de la Educación Secundaria” (MINERD, 2016^d; Estrategia 1.2.1).

En este conexto es que para el año lectivo 2014 – 2015, la tasa neta de cobertura en la educación secundaria ofue de 59%, representando un incremento de 5,8% desde el 2012 al 2015 (véase cuadro 2). Esta variación positiva representa un avance importante y supera la meta de 55% establecida para el 2016 (MINERD, 2016c), acercándolos de buena manera a la meta definida en la Propuesta Educativa 2016-2020, donde se establece que para el 2020 un 60% culmine la educación secundaria completa y que un 90% complete al menos el primer ciclo (MINERD, 2016^d).

Cuadro 2
Educación secundaria. Evolución tasa neta de cobertura
(En porcentajes)

Educación secundaria	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	Meta cobertura	Meta cobertura
					P. Educ ^a . para 2016	P. Educ ^a . para 2020
Tasa neta de cobertura	53,2	54,1	57,5	59,0	55,0	60,0
Tasa bruta de cobertura	74,0	74,6	75,7	75,2		

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad (IDEC), 2016.

^a P. Educ. = Propuesta Educativa 2016 – 2020.

En relación al número de estudiantes, la educación secundaria contaba con 578.851 estudiantes para el año lectivo 2014-2015, lo que representa un 23% de la matrícula de los niveles pre-universitarios (véase cuadro 3).

Cuadro 3
Estudiantes por niveles educativos (preuniversitarios), año lectivo 2014-2015

	N° de estudiantes ^a	Porcentaje de estudiantes ^a
Inicial	281 008	11,2
Primaria	1 657 770	65,8
Secundaria	578 851	23,0
Total	2 517 629	100,0

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Indicadores de Educación, ONE. Disponible [en línea] <https://www.one.gob.do/Estadisticas/180/indicadores-de-educacion>.

^a No considera la cantidad de estudiantes que se encuentra en Educación de Adultos. En todos los cuadros e información se ha modificado los grados de 1° a 4° según la versión de educación media, a los años que les corresponde en la estructura de educación secundaria (3° a 6°), en virtud de la transformación que está llevando en República Dominicana.

⁶ La cualificación es el resultado del aprendizaje obtenido por una persona a lo largo de su vida; no es título académico. Quien la posee, y de acuerdo a los diferentes niveles en que se puede organizar un sistema nacional de cualificaciones, puede ser objeto de una certificación emitida por un organismo competente que le acredita como poseer de conocimientos (teóricos y prácticos), destrezas (cognitivas- uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo- y prácticas- fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos materiales, herramientas e instrumentos) y competencias (responsabilidad y autonomía) para el desempeño de funciones y tareas inherentes a un amplio abanico de puestos de trabajo (Amargós, 2016, pág. 42).

Al diferenciar por sexo se observa que en la educación secundaria, las mujeres están en mayor cantidad y porcentaje que los hombres, alcanzando una tasa neta de 64,6% mientras que los hombres llegan al 53,5% y en cada uno de los grados hay aproximadamente 10.000 mujeres más que hombres (véase cuadro 4 y cuadro 5).

Cuadro 4
Tasa de cobertura por sexo, según nivel educativo y grado, año lectivo 2014-2015

Nivel educativo	Grado ^a	Sexo		Promedio
		Hombres	Mujeres	
		Tasa neta		
Secundaria	Tercero	30,6	40,3	35,5
	Cuarto	25,5	35,3	30,3
	Quinto	21,8	30,6	26,2
	Sexto	18,6	27,7	23,1
	General educación secundaria	53,5	64,6	59,0

Fuente: Anuario de Indicadores Educativos. Año lectivo 2014-2015 (MINERD, 2016a).

^a En todos los cuadros e información se ha modificado los grados de 1° a 4° según la versión de educación media, a los años que les corresponde en la estructura de educación secundaria (3° a 6°), en virtud de la transformación que está llevando en República Dominicana.

Cuadro 5
Cantidad de estudiantes matriculados en la educación secundaria a inicios del año escolar, según grado y sexo, año lectivo 2014-2015

Grado	Total	Sexo	
		Hombres	Mujeres
Total	578 851	272.228	306.623
Tercero	179 762	88.867	90.895
Cuarto	152 750	71.963	80.787
Quinto	132 623	61.000	71.623
Sexto	113 716	50.398	63.318

Fuente: Extracto Cuadro 5.30-14, Indicadores de Educación, ONE. Disponible [en línea] <https://www.one.gob.do/Estadisticas/180/indicadores-de-educacion>.

Al diferenciar por modalidad, se observa que la alternativa técnico profesional representa un 7,64% de la matrícula de la educación secundaria, contando con 44.220 estudiantes para el año lectivo 2014-2015. Esta modalidad desde el periodo 2009-2010 al 2014-2015 ha aumentado su participación en aproximadamente un 0,65 % (véase cuadro 6). Los oferentes de dicha modalidad son: el sector público con un 83,35% , el privado con 11,04% y el semioficial con un 5,61% (ONE, 2016)⁷. Cabe señalar que la cobertura de Educación Técnico Profesional en República Dominicana es relativamente baja en comparación con otros países de América Latina, donde la proporción de estudiantes de secundaria matriculados en esta modalidad es generalmente superior al 20%, por ejemplo, El Salvador (51%), Argentina (35%), Chile (25%) y Costa Rica (18%) (Amargos, 2016).

⁷ Información extraída de las bases de datos disponibles en ONE (2016). Estadísticas, Sociales, Educación, Características de la población escolar [en línea] <https://www.one.gob.do/Estadisticas/180/indicadores-de-educacion>.

Cuadro 6
Estudiantes de educación secundaria por modalidad, año lectivo 2014-2015

	N° de estudiantes	Porcentaje de estudiantes ^a
General	553 628	92,01
Técnico profesional	44 220	7,64
Artes	2 003	0,35
Total	578 851	100,00

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Indicadores de Educación, ONE. Disponible [en línea] <https://www.one.gob.do/Estadisticas/180/indicadores-de-educacion>).

^a No considera la cantidad de estudiantes que se encuentra en Educación de Adultos.

Cuadro 7
Evolución de la modalidad técnico profesional de la educación secundaria

Periodo escolar / Año lectivo	N° estudiantes	Porcentaje de la educación secundaria
2009 – 2010	38 427	6,99
2010 – 2011	39 152	6,97
2011 – 2012	41 406	7,25
2012 – 2013	41 464	7,22
2013 – 2014	43 277	7,46
2014 – 2015	44 220	7,64

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Indicadores de Educación, ONE. Disponible [en línea] <https://www.one.gob.do/Estadisticas/180/indicadores-de-educacion>.

En República Dominicana hasta el 2014 existían 189 centros técnicos profesionales, de los cuales 125 son del sector público, los que en su mayoría ofrecen exclusivamente esta modalidad. De los centros públicos una gran cantidad de ellos -44- se concentra en el gran Santo Domingo, 29 operan en Santiago y los 69 restantes se distribuyen en diferentes municipios de las otras provincias del país. Para esa fecha la modalidad técnica profesional albergaba en su totalidad a 41,461 estudiantes correspondientes al 7,2% de la matrícula de educación secundaria (Amargós, 2016).

Si se diferencia la educación secundaria por modalidad y sexo (véase cuadro 8), se aprecia que las mujeres tienen un mayor porcentaje de participación que los hombres en todas las modalidades, en especial en la técnica profesional donde los superan por más de un 20%, equivalentes a aproximadamente 10.000 estudiantes más. Ahora bien, a pesar de la mayor cantidad de mujeres en esta modalidad educativa, ciertos actores del sistema educativo⁸, señalan que la distribución en las especialidades se sigue dando en función de las diferencias de género tradicionales, con base en las características culturales de la sociedad dominicana, reproduciendo los sesgos de género tanto de su formación como de su valoración en el mercado laboral.

⁸ Información extraída de las entrevistas realizadas a actores del sistema educativo, específicamente, representantes de la entidad gestora de centros educativos, directores de centros educativos y docentes de cursos de formación general y de especialidad.

Cuadro 8
Cantidad de estudiantes matriculados en la educación secundaria por modalidad y sexo,
año lectivo 2014-2015

Modalidad	Total	Sexo		Sexo (porcentaje)	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
General	532 628	254 491	278 137	47,78	52,22
Técnico profesional	44 220	16 908	27 312	38,24	61,76
Artes	2 003	829	1 174	41,39	58,61
Total (todas las modalidades)	578 851	272 228	306 623	47,03	52,97

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Indicadores de Educación, ONE. Disponible [en línea] <https://www.one.gob.do/Estadisticas/180/indicadores-de-educacion>

c) Pruebas Nacionales

Las pruebas nacionales corresponden a una evaluación que se realiza en el periodo final de la educación secundaria (en cualquiera de sus modalidades), y define si un estudiante es promovido o no de nivel. Las áreas evaluadas son: lengua española; matemáticas; ciencias sociales y ciencias de la naturaleza. Los estudiantes tienen tres oportunidades para aprobar estas pruebas, ya sea en primera, segunda y tercera convocatoria y sus resultados, dependiendo de la convocatoria, se ponderan de manera diferente con un 30%, 50% y 70% respectivamente. La diferencia para alcanzar el 100% corresponde a un promedio de notas en cada una de las áreas evaluadas, el cual es informado por el centro educativo. En el caso de la modalidad general se evalúan los cuatro años de secundaria, mientras que en el caso de la modalidad técnico profesional y de artes son solo los dos primeros años de formación general.

Los resultados de esta prueba para los estudiantes de modalidad técnico profesional han sido superiores a los de la modalidad general, aunque cabe mencionar que ambas modalidades han estado subiendo su promedio a lo largo del tiempo, en el año 2015 y 2016 la brecha de promedios era de 9% entre ambas modalidades, con un 68% para la modalidad general y un 77% para la modalidad técnico profesional y en el año 2017 se mantuvo la brecha pero aumentaron los porcentajes de estudiantes aprobados, con un 72% y 81% respectivamente.

Basado en las apreciaciones de actores del sistema educativo⁹, es posible plantear algunas hipótesis, respecto al por qué de la diferencia de resultados en las pruebas nacionales, entre la modalidad general y la técnico profesional. De este modo, cabe tener presente que la oferta de la modalidad técnico profesional es considerablemente menor que la de formación general, y además tiene una demanda mayor a la oferta existente. Así, al tener una población menor de estudiantes, cabría suponer menor complejidad en la gestión técnico-pedagógica de estos centros educativos.

Otro punto -siendo uno de los más importantes-, remite a que, en virtud de ese delta entre demanda y oferta, parte de estos establecimientos realizan procesos de selección de estudiantes (considerando temas de aptitud, actitud y/o rendimiento académico, motivación, características familiares, entre otros), por lo cual, se podría suponer que cuentan con un tipo de estudiantes promedio, mejor preparado que aquel que se encuentra en la modalidad general. Sin embargo, sobre la base del relato de algunos actores del sector semioficial, cabe mencionar que junto con el cambio en su forma de financiamiento, es decir, desde que algunos de ellos pasaron a ser financiados por el Estado, también ha habido una reorientación de sus procesos de selección, indicando que en la mayoría de estos centros educativos se privilegian en la selección variables o aspectos que dan cuenta de la vulnerabilidad, pobreza y complejidad de la vida del estudiante por sobre el rendimiento académico anterior. Jóvenes que anteriormente no accedían a este tipo de establecimiento por el costo monetario que implica estudiar en ellos.

Además, en este contexto, las tasas de sobreedad y su relación con el rendimiento académico y el abandono escolar, cobra relevancia al considerar lo señalado por los entrevistados, respecto a que, en algunos centros técnicos, si el joven estudiante reprueba el curso es “expulsado”, es decir, no puede

⁹ Información extraída de las entrevistas realizadas a actores del sistema educativo, específicamente, representantes del MINERD y directores de centros educativos.

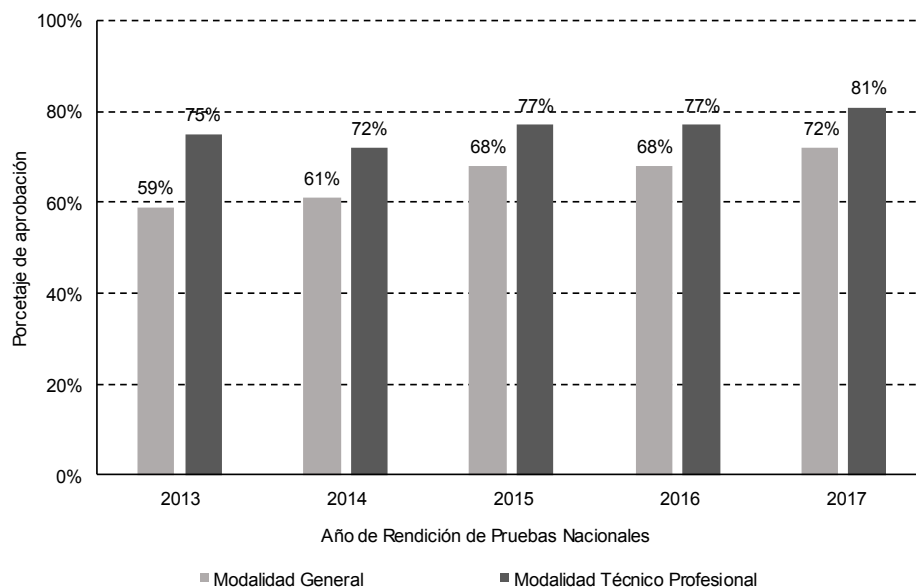
continuar en el centro educativo, salvo algunos casos excepcionales. Aspecto que como se señalará más adelante es uno de los factores asociados al bajo rendimiento académico y al abandono escolar. Por lo que, al expulsar a los estudiantes con sobriedad de un centro educativo, se aumenta la probabilidad de tener mejores resultados y disminuir el abandono.

Otro punto señalado, al menos sobre los semioficiales, dice relación con los docentes que trabajan en el centro. En general, es el MINERD quien destina a los profesores a cada centro educativo, sin embargo, en el caso de los semioficiales, estos tienen la posibilidad de proponer, seleccionar o acordar aquello con el MINERD. Esto se indica como una ventaja por el hecho de contar con docentes alineados con su proyecto educativo y de mejor calidad, lo cual les permitiría realizar una mejor gestión técnico-pedagógica.

Estas situaciones podrían incidir en las diferencias de resultados en las pruebas nacionales y como se señalará más adelante en la realidad del abandono escolar, lo cual lleva a interrogar, si es la modalidad técnico profesional propiamente tal, la que genera una diferencia en los estudiantes y permite obtener mejores resultados y/o si son las características -previas- de los estudiantes los que influyen más en esa diferencia, pudiendo ser también su sinergia y complementariedad. Contexto en que sería relevante estudiar una forma de distinguir los efectos o influencias de cada una de estas categorías o variables en los resultados educativos de rendimiento académico como en los indicadores de eficiencia del sistema educativo, por ejemplo, el abandono escolar.

Cabría considerar también que la modalidad técnico profesional viene implementando de manera gradual un marco curricular bajo un enfoque basado en competencias, y además utiliza la metodología, del aprender haciendo, la cual según los relatos de los jóvenes son aspectos que hacen más atractiva y motivante esta modalidad educativa.

Gráfico 1
Estudiantes secundarios aprobados en pruebas nacionales, 2017. Primera convocatoria
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Informe de Resultados Pruebas Nacionales 2017 Primera Convocatoria, (MINERD, 2017^a).

2. Marco Nacional de Cualificaciones (MNC)

Actualmente, uno de los focos de los esfuerzos del país ha sido generar mayor desarrollo económico con mejores empleos, esto se ve enmarcado dentro de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, que señala

en sus diferentes ejes el desarrollo de una economía innovadora, articulada y sostenible medioambientalmente, cuestión que se plantea tácitamente en el eje 3.4.2.2, donde se manifiesta que es necesario generar mayor vinculación del desarrollo económico con la enseñanza. De esta forma se plantea realizar un ajuste del currículum, de las metodologías de enseñanza e incentivar el uso de la tecnología, como una manera de asegurar la vinculación con las demandas de las empresas y el desarrollo de emprendimientos locales (República Dominicana, 2012, Ley N° 1-12).

Lo mismo, se ve reflejado en el Programa de Educación Técnico Profesional del MINERD, que busca cooperar en la definición de modelos y sistemas de cualificación y formación profesional, así como impulsar iniciativas innovadoras que fomenten la empleabilidad y el emprendimiento en el país. A su vez, enmarcado en las Metas Educativas 2021, en específico en la Sexta Meta se busca “favorecer la Conexión entre la Educación y el Empleo a Través de la Educación Técnico-Profesional” (OEI, 2010; pág. 155) con énfasis en mejorar el diseño para que estén acorde a las demandas laborales y la posterior incorporación de los egresados al mundo laboral.

Considerando los cambios impulsados por el país es que se ha reconocido la importancia de generar un marco que permita estructurar y organizar las cualificaciones de cada nivel formativo, permitiendo comunicar al estudiante su progreso y resultados de aprendizaje, reconociendo lo que debe saber y hacer luego de cursar cada nivel (Tuck, 2007). Este instrumento, Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), debiese así, articular la educación y la formación para el trabajo, fomentando una formación basada en competencias, entendiendo que esta es “la capacidad para actuar de manera autónoma en contextos y situaciones diversas, movilizándolo de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (MINERD, 2015; pág. 14). Las competencias fundamentales que se identificaron y con las cuales se está trabajando son (MINERD, 2016b):

- Competencia ética y ciudadana
- Competencia comunicativa
- Competencia de pensamiento lógico, creativo y crítico
- Competencia de resolución de problemas
- Competencia científica y tecnológica
- Competencia ambiental y de salud
- Competencia de desarrollo personal y espiritual

La Comisión Nacional para la Elaboración del Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), fue creada por el Decreto Presidencial n° 173-16, la coordina el Ministerio de la Presidencia y busca que se genere una mayor articulación entre las entidades del sistema, respecto de los programas y la formación que reciben los estudiantes. Está compuesta por los siguientes ministerios e instituciones:

- Ministerio de Educación (MINERD)
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPYD)
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT)
- Ministerio de Trabajo (MT)
- Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP)

Actualmente el MNC, ha avanzado en la realización de las siguientes acciones, esto según la Memoria Institucional del MINERD 2016:

- Realización de cuatro estudios sectoriales de las familias profesionales: textil y confección, audiovisuales y gráficas, construcción y minería, sanidad y seguridad y medioambiente.
- Una guía de la Educación y la Formación Técnico Profesional en República Dominicana.

II. Jóvenes fuera de la educación secundaria en República Dominicana y América Latina

Recientemente, UNESCO señala que “si todos los adultos cursasen enteramente los estudios de enseñanza secundaria, la tasa de pobreza mundial disminuiría en más de la mitad” (UNESCO, 2017; pág. 1), en otras palabras:

“...aumentar los años de escolarización entre los adultos (las personas de 15 años o más de edad) en dos años ayudaría a sacar de la pobreza a casi 60 millones de personas. Alcanzar la universalización de la enseñanza primaria y secundaria en la población adulta ayudaría a sacar a más de 420 millones de personas de la pobreza...” (UNESCO, 2017; pág.11).

Esta declaración permite dimensionar las graves consecuencias de que niños, adolescentes y jóvenes no finalicen su educación secundaria, en consideración de que “El nivel educativo es uno de los determinantes más importantes de las oportunidades que una persona tendrá en términos de empleo, ingresos, salud, vivienda y otros beneficios individuales y sociales a lo largo de su vida” (CEPAL, 2017a; pág. 139). En este marco es que en la culminación de la educación secundaria existe una importante segmentación social, de modo tal que quienes no la concluyen tienden a experimentar múltiples y diversas formas de exclusión. Además, este nivel educativo juega un papel fundamental en la transmisión de la pobreza y la desigualdad a las futuras generaciones, por lo que, realizar las acciones necesarias para que adolescentes y jóvenes concluyan sus estudios secundarios es una estrategia relevante para revertir y reparar las desigualdades sociales que se acumulan a lo largo del ciclo de vida de las personas (CEPAL, 2017a).

Es también fundamental tener presente que las diferencias en los niveles de calidad y eficiencia de la educación generan disparidades importantes en materia de aprendizaje de los adolescentes y jóvenes. Por este motivo es que dichas desigualdades sociales pueden ampliarse y aumentar durante la enseñanza secundaria, incluso cuando el acceso en términos de cobertura es elevado. Por lo cual, se necesita de acciones en dos planos: por un lado, ampliar la cobertura con énfasis en la realidad de los más excluidos y de manera paralela es primordial mejorar la calidad y pertinencia de la educación, aspectos que contribuirían a disminuir las brechas (CEPAL, 2017a).

En términos de promedio, en el mundo las tasas de niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados¹⁰ no han variado en los últimos años, la de enseñanza primaria desde el 2008 se mantiene en alrededor del 9%, la del primer ciclo de secundaria está en 16% desde el 2012 y la del segundo ciclo de secundaria ha disminuido regularmente desde el año 2000, pero su descenso se ha ralentizado y actualmente se encuentra cercana al 37%. En el caso de América Latina y el Caribe para el nivel primario la tasa promedio es de 4,9%, y en el primer y segundo ciclo secundario es de 8,0% y 23,6% respectivamente (UNESCO, 2017).

Entre los jóvenes de República Dominicana de 20 a 24 años, diferenciados por sexo y zona de residencia, se observa que son las mujeres quienes culminan la educación secundaria en mayor proporción, tanto en las zonas rurales como urbanas, teniendo una diferencia a favor de al menos un 10% (véase cuadro 9), tendencia que coincide con lo que ocurre en el resto de América Latina. En República Dominicana para el 2014, mientras un 52,3% de los hombres terminaban este nivel, lo hacía un 70,1% de las mujeres, superando estas últimas el promedio simple de la región (CEPAL, 2017).

Cuadro 9
Culminación de la educación secundaria entre los jóvenes de 20 a 24 años, por sexo y zona de residencia, alrededor de 2002 y 2014
(En porcentajes)

Sexo	República Dominicana ^a				América Latina ^b			
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
Años	2002	2014	2002	2014	2002	2014	2002	2014
Urbano	42,3	58,1	53,9	74,7	51,3	63,6	55,5	69,3
Rural	17,2	41,1	30,3	58,5	18,9	38,5	20,4	41,2
Total	33,2	52,3	47,1	70,1	39,9	55,6	44,1	61,2

Fuente: Elaboración propia sobre la base de gráfico III. 4, (CEPAL, 2017)

^a La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), declara que la información de cada país se ha obtenido sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

^b Las cifras de América Latina corresponden a promedios simples de la cifra de los países. (Rep. Dominicana, Perú, Paraguay, Panamá, Nicaragua, México, Honduras, Guatemala, El Salvador, Costa Rica, Colombia, Chile, Brasil, Bolivia (Estado Plurinacional de)).

A. Abandono escolar en la educación secundaria de República Dominicana

El abandono escolar¹¹ sigue siendo uno de los temas a tratar en el ámbito de educación, más aún al hablar del derecho a una educación de calidad, escenario en el cual, si bien ha habido aumentos en términos de cobertura, sigue siendo importante la cantidad de jóvenes que no culmina la educación secundaria.

En República Dominicana desde el año lectivo 2010-2011 al 2014-2015 la tasa bruta de culminación de la educación secundaria no supera el 50% y en el último de los periodos señalados disminuyó a un 45,4% -de un 49,8% del periodo anterior-. En el caso de la tasa neta, esta ha tenido variaciones bajas, permaneciendo alrededor del 19,5% (véase cuadro 10 y gráfico 2). Ello muestra el complejo panorama de la educación en el país. Por otro lado, del total de estudiantes que ingresa al sistema

¹⁰ El Instituto de Estadística de la UNESCO considera dentro de la no escolarización a: 1. Los niños que habían cursado estudios, pero que los habían abandonado; 2. Los niños que no habían estudiado nunca en una escuela, pero que se prevé que ingresen en una pasada la edad oficial de inicio de la enseñanza primaria. 3. Los niños que no habían estudiado nunca en una escuela y no se prevé que lo hagan jamás (UNESCO, 2017; pág.8).

¹¹ El abandono escolar es un indicador que busca medir el fenómeno provocado por los (as) alumnos(as) que dejan sus estudios antes de concluirlos. La Oficina Nacional de Estadísticas de República Dominicana señala que técnicamente, tanto el abandono como la deserción escolar son sinónimos (ONE, 2014, pág.1). Sin embargo, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) aclara que abandono es la cantidad de estudiantes que se retiran de la escuela y que no finalizan el año escolar, pero se inscriben al año siguiente. Mientras que deserción "es la cantidad de alumnos que se retiran de la escuela y que no finalizan el año escolar o bien no continúan el año siguiente (quedan fuera del sistema escolar)" (MINERD, 2016a; pág.92). Para fines de este documento se tomarán en cuenta ambos casos indistintamente (MINERD, 2016a, pág.1).

educativo solo un 15,4% entra a la Universidad. Un 37,5% de los jóvenes que ingresaron a este sistema abandonó la escuela antes de finalizar el nivel primario¹², y un 8,4% lo hizo al finalizar ese nivel. Luego un 16,6% abandonó la educación antes de concluir la secundaria y un 17,7% lo hizo luego de finalizar este nivel (ONE, 2014).

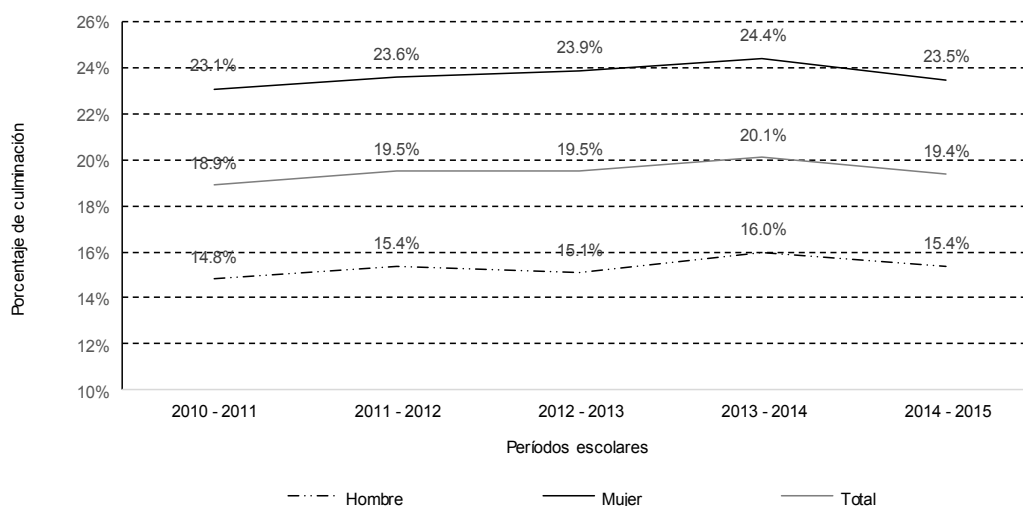
Cuadro 10
Tasa bruta y neta de culminación de la educación secundaria por sexo y período

Secundaria	2010 - 2011		2011 - 2012		2012 - 2013		2013 - 2014		2014 - 2015	
	Tasa bruta	Tasa neta	Tasa bruta	Tasa neta	Tasa bruta	Tasa neta	Tasa bruta	Tasa neta	Tasa bruta	Tasa neta
Hombres	40,0	14,8	41,1	15,4	39,9	15,1	41,6	16,0	38,1	15,4
Mujeres	57,2	23,1	57,2	23,6	56,6	23,9	58,2	24,4	52,9	23,5
Total	48,5	18,9	49,4	19,5	48,2	19,5	49,8	20,1	45,4	19,4

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Anuario de Indicadores Educativos año lectivo 2014 – 2015 (MINERD, 2016a).

Nota: Indicadores calculados a partir de las proyecciones de población ONE, revisión 2014.

Gráfico 2
Tasa neta de culminación del nivel secundario por sexo y períodos escolares
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base del Anuario de Indicadores Educativos año lectivo 2014 – 2015 (MINERD, 2016a).

Nota: Indicadores calculados a partir de las proyecciones de población ONE, revisión 2014.

En la sociedad actual el abandono escolar, en este caso de la educación secundaria, tiene costos en distintas dimensiones (personal, familiar y social). Esto en virtud de que niveles de educación más bajos se asocian a menor nivel de: remuneración, socioeconómico, ingresos de los hogares, productividad, crecimiento económico; y a un mayor gasto público en programas sociales dirigidos a quienes no logran generar los suficientes recursos propios. Otros costos sociales de gran impacto refieren a la reproducción intergeneracional de la desigualdad y de la pobreza y su impacto en la integración social, lo que dificulta el fortalecimiento de una sociedad democrática (ONU, 2013).

El sector que ofrece la mayor cobertura de educación en República Dominicana es el público, en el cual desde el período escolar 2009 – 2010 al 2014 – 2015, a pesar de que ha aumentado el nivel de cobertura también ha aumentado el abandono escolar en la educación secundaria, pasando de un

¹² Para el año que fueron calculados estos porcentajes, se hace referencia a 8° básico.

5,5% a un 7,3% respectivamente (véase cuadro 11). Cabe señalar que en el mismo periodo también ha aumentado en el sector privado y semioficial (véase cuadro 12).

Cuadro 11
Evolución indicadores de eficiencia interna en el nivel secundario. Sector público
(En porcentajes)

Indicador/Periodo escolar	2009 - 2010	2010 - 2011	2011 - 2012	2012 - 2013	2013 - 2014	2014 - 2015
Promovidos	80,1	88,9	82,1	83,5	82,3	83,7
Reprobados	14,4	4,7	11,5	10,8	11,2	8,9
Abandono	5,5	6,4	6,3	5,7	6,4	7,3

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Anuario de Indicadores Educativos año lectivo 2014 – 2015 (MINERD, 2016a).

En República Dominicana existen tres sectores proveedores de educación secundaria: el público, el privado y el semioficial (IDEICE, 2016a). Al diferenciar el abandono escolar por estos sectores se observa que los centros educativos semioficiales junto con los privados son aquellos en los que se presentan tasas más bajas. Ante estos resultados cabe tener en consideración al menos dos aspectos, por un lado, que la mayor cantidad de matrícula la tiene el sector público y que este sector no realiza procesos de selección de los estudiantes, por lo cual, recibe una gran diversidad de estudiantes, en dimensiones de aptitudes, actitudes y aprendizajes, así como en términos de vulnerabilidades. A lo que se suma el que generalmente en este tipo de centros -privados y semioficiales- un estudiante que reprueba se debe ir de la escuela, por lo cual, las tasas de sobreedad en ellas son menores y como estas se encuentran correlacionadas positivamente con el abandono escolar, cabría considerar las diferencias de resultados académicos y de abandono escolar como parte del reflejo de esta situación¹³ (IDEICE, 2016a).

Cuadro 12
Abandono escolar en la educación secundaria por sector. Período escolar 2010-2011 y 2014-2015
(En porcentajes)

Período / Sector	Total	Público	Privado	Semioficial
2010-2011	5,4	6,4	2,2	2,8
2014-2015	6,5	7,3	3,7	3,5

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Anuario de Indicadores Educativos año lectivo 2014 – 2015 (MINERD, 2016a).

Al observar los grados en que se produce el mayor abandono escolar de la educación secundaria, se aprecia que el valor promedio mínimo es de 5,4% (5to grado) y el máximo es 8,8% correspondiente al 6° grado, siendo este el curso en que se presentan los niveles más altos de abandono escolar en los tres sectores: público 9,8%; privado 5,5% y semioficial 4,3% (véase cuadro 13).

Cuadro 13
Abandono escolar en la educación secundaria por grado y sector, 2014-2015
(En porcentajes)

	Público	Privado	Semioficial	Total
Tercero	7,1	3,6	4,0	6,4
Cuarto	6,8	2,9	2,7	6,0
Quinto	6,0	3,1	3,0	5,4
Sexto	9,8	5,5	4,3	8,8
Promedio	7,3	3,7	3,5	6,5

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Anuario de Indicadores Educativos año lectivo 2014 – 2015 (MINERD, 2016a).

¹³ Estas menciones son señaladas por actores de centros educativos del sector público, como razones que explicarían las mayores cifras de abandono escolar que presenta este sector, así como las diferencias en los resultados de las pruebas nacionales. Por lo cual, se podría hipotetizar señalando que son categorías o variables que influyen en los resultados de aprendizaje y de eficiencia escolar.

En cuanto a las modalidades que se ofrecen en la educación secundaria es posible notar que la técnico profesional es aquella que tiene el promedio más bajo de abandono del sistema educativo (1,6%), seguido por Artes (2,81%) y General (6,19%). Además, en todas las modalidades es posible observar que ha aumentado la proporción de estudiantes que abandona la educación secundaria sin culminarla.

Cuadro 14
Abandono escolar en la educación secundaria por período y modalidad. Sector público, año lectivo 2014 -2015
(En porcentajes)

Periodo / Modalidad	Artes	General	Técnico Profesional
Promedio	2,81	6,19	1,16
2014 - 2015	4,14	6,89	2,12
2013 - 2014	5,03	5,87	1,00
2012 - 2013	7,12	6,12	1,16
2011 - 2012	-- ^a	6,76	1,34
2010 - 2011	0,74	6,47	1,31
2009 - 2010	-- ^a	5,69	0,84
2008 - 2009	3,94	6,22	1,33

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Anuario de Indicadores Educativos año lectivo 2014 – 2015 (MINERD, 2016a).

^a Esta información no está disponible en MINERD, 2016a.

En los últimos años, República Dominicana ha implementado políticas públicas que han contribuido a mejorar la permanencia de los estudiantes en la escuela. Si bien no se puede establecer una relación causal, es posible señalar que la Jornada Escolar Extendida (JEE) es una de ellas, ya que, parece favorecer la disminución del abandono escolar, en virtud de que en la educación secundaria los centros educativos con JEE presentan menor abandono -2,8%- que aquellos que tienen una jornada regular (JR) -6,4% (véase gráfico 3).

A partir de esta primera revisión se constata que el fenómeno del abandono escolar no se presenta de manera homogénea, sino que se evidencian diferencias, a partir de las dimensiones que se utilicen para observar. En este caso de la educación secundaria, se ha dado cuenta de diferencias a partir del sector educativo (público, privado o semioficial), el grado escolar y la modalidad cursada (artes, general o técnico profesional), además de las diferencias de género.

Es importante recordar que la oferta de educación secundaria técnico profesional es limitada en el país, es decir, generalmente sus centros tienen una mayor demanda de la que pueden cubrir, por lo cual en la mayoría de los centros educativos se realizan procesos de selección de estudiantes, considerando distintos criterios de selección, como rendimiento académico, nivel socioeconómico¹⁴, evaluaciones de conocimiento y aptitudes al estudiante, entrevistas con los padres, entre otros. Si bien no hay un reconocimiento explícito de que esto podría ser un factor causal de los resultados académicos que obtienen, si hay una mención a que, al ser un número limitado comparado con el total de la oferta de secundaria, permite realizar otro tipo de trabajo técnico-pedagógico en el ámbito escolar. Además de los otros puntos antes señalados que podrían incidir en las realidades de los centros educativos y sus resultados según modalidad, entre ellos, el marco curricular y el modelo pedagógico implementado.

¹⁴ En los centros semioficiales (antes privados), ha habido un giro para privilegiar el ingreso de estudiantes de bajo nivel socioeconómico o grupo económico familiar.

B. Factores asociados al abandono escolar de la educación secundaria en República Dominicana

En este apartado se da cuenta de los factores asociados al abandono escolar de jóvenes estudiantes de la educación secundaria y de las características de la población que generan diferencias en este fenómeno, según la información disponible para República Dominicana. En esa distinción se evidencian las implicancias de los ejes de la matriz de desigualdad presentada por CEPAL (2016) y su expresión en el ámbito educativo.¹⁵

El abandono escolar se produce por la interacción de un conjunto de factores, es una consecuencia de la sinergia. Es el efecto secundario de la interacción de otros factores que, si bien se pueden clasificar en distintas dimensiones, no quiere decir que se presenten de manera independiente y aislada, sino que su distinción es analítica. En este caso para dar cuenta de cómo se presenta el abandono escolar en República Dominicana y sus factores asociados, se diferenciará la información en las siguientes dimensiones: 1) características sociales, económicas y culturales; 2) características personales y familiares; 3) características del contexto escolar y 4) características de la economía y el mercado laboral¹⁶.

1. Características sociales, económicas y culturales

En este apartado se consideran los ejes estructurantes de la desigualdad social en América Latina- clase social o estrato socioeconómico¹⁷, género, territorio y edad¹⁸ - para revisar la presencia del abandono escolar en el país. Cabe señalar que,

Lo que confiere a cada uno de estos ejes el carácter estructurante en la configuración de las desigualdades sociales es su peso constitutivo y determinante en el proceso de producción y reproducción de las relaciones sociales y de la experiencia de las personas o, en otras palabras, su impacto sobre la magnitud y la reproducción de las desigualdades en distintos ámbitos del desarrollo y del ejercicio de los derechos (CEPAL, 2016b; pág. 19)

De este modo, estas múltiples desigualdades se encadenan, entrecruzan y potencian entre sí, y por medio de ellos se reproduce la pobreza, la vulnerabilidad y las limitaciones en el ejercicio de los derechos de las personas, entre ellas el derecho a la educación (Rico y Trucco, 2014).

Nivel de ingresos o Grupo económico familiar (GEF). En República Dominicana y en general en los países de América Latina y el Caribe, la pobreza es uno de los factores conducentes a que niños, adolescentes y jóvenes abandonen el sistema educativo (ONE, 2016; ONE, 2014; Rico y Trucco, 2014).

Una de las expresiones de la importancia del nivel de riqueza o pobreza es la cantidad de adolescentes y jóvenes que se encuentran fuera de la escuela y su diferencia por ese factor. Así, un 4,3% de los adolescentes y jóvenes del quintil más rico se encuentra fuera de la educación secundaria mientras que ese valor asciende al 26,8% en el quintil más pobre, siendo 6 veces mayor (véase cuadro 15)

¹⁵ Es importante señalar que la identificación de factores asociados generalmente se realiza mediante una caracterización de perfil de sujetos que se encuentran fuera o salieron en algún momento del sistema educativo.

¹⁶ Hay quienes consideran dos grandes dimensiones, la primera de ellas donde se encontrarían los factores individuales, sociales y económicos, refiriendo a características de su entorno y ambiente familiar, y por otra parte los factores escolares, donde se diferencia entre características de los centros educativos y la situación académica del estudiante (Balfanz, Herzog y Mac Iver, 2007 en Rico y Trucco, 2014). También se ha diferenciado en tres niveles donde se consideran las características personales (*dropout*), contexto escolar, social y familiar (*pushout*) y al costo de oportunidad (*pullout*), el cual alude principalmente al mercado laboral (Van Dorn, Bowen y Blau, 2006).

¹⁷ En la Encuesta de Hogares 2015 de República Dominicana se habla de “grupo económico familiar”.

¹⁸ Otro de los ejes estructurantes de la matriz de desigualdad social es la etnia-raza, pero no se considera acá porque no se han encontrado datos que permitan diferenciar la información por esa categoría.

Cuadro 15
Adolescentes y jóvenes fuera de la educación secundaria por quintil de índice de riqueza
(En porcentajes)

Quintil de índice de riqueza	Adolescentes y jóvenes fuera de la educación secundaria
Más pobre	26,8
Segundo	18,9
Medio	10,6
Cuarto	7,3
Más rico	4,3

Fuente: Elaboración propia sobre la base de ENHOGAR-MICS 2014 (ONE y UNICEF, 2016).

En la misma línea al observar la asistencia escolar en la población de 5 a 29 años, se aprecia que mientras en el GEF más alto un 78,5% asiste a la escuela en el GEF más bajo solo lo hace un 55,1%, siendo un 23% menos. Luego en la categoría “no asiste, pero asistió”, mientras en el GEF alto solo se considera a un 21,0%, en el GEF más bajo habría un 39,8% de la población que no asiste, pero asistió a la escuela (véase cuadro 16)¹⁹.

Cuadro 16
Población de 5 a 29 años por asistencia escolar y grupo económico familiar
(En porcentajes)

Grupo socioeconómico familiar	Asiste	No asiste, pero asistió	Nunca asistió
Muy bajo	55,1	39,8	5,0
Bajo	64,8	32,9	2,3
Medio bajo	67,5	31,0	1,5
Medio alto	72,1	27,0	0,9
Alto	78,5	21,0	0,4

Fuente: Elaboración propia sobre la base de ENHOGAR 2015 (ONE, 2016).

Por otro lado, en términos de las trayectorias de adolescentes y jóvenes, sobre la base de la ENHOGAR 2015, es posible señalar que el nivel socioeconómico es uno de los factores que inciden en las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Así, mientras en el grupo socioeconómico familiar alto un 48,2% alcanzó la educación superior solo un 4,3% del nivel muy bajo accedió a ella y un 8,3 del nivel bajo. Resulta relevante que incluso en comparación con el nivel medio y medio alto (25,4%) el porcentaje del nivel alto es casi el doble (ONE, 2016).

Basado en la ENHOGAR 2015 es posible señalar que a medida que aumenta la edad es mayor el porcentaje de jóvenes que no asistieron a clases en ese año escolar porque “tenía que trabajar”, siendo siempre mayor el porcentaje en el caso de los hombres. Entre los jóvenes de 15 a 19 años (edades más probables de la educación secundaria), mientras un 37,8% de los hombres no asiste a clases porque tenía que trabajar, este motivo es señalado por un 11,5% de las mujeres. Esta es la razón que tiene mayor porcentaje para los hombres en ese tramo de edad, así como para aquellos que están entre los 20 y 29 años. En este aspecto se evidencian los patrones tradicionales de género, en función de que el hombre trabaja por remuneración y la mujer realiza trabajo doméstico y de cuidados no remunerado-labores del hogar (véase cuadro 17).

¹⁹ Cabe señalar que no ha sido posible obtener la información y/o el dato que permita cruzar específicamente el abandono escolar (informado por el MINERD) con el grupo económico familiar, por lo cual sería una línea que considerar en las acciones a realizar, siendo este un aspecto relevante para la comprensión del fenómeno y la definición de la forma de abordarlo

Cuadro 17
Razón por la que no asistió a clases en el año escolar 2015, por tramo de edad y sexo
(En porcentajes)

Sexo	10 – 14 años		15 – 19 años		20 – 24 años		25 – 29 años	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Tenía que trabajar	4,3	2,0	37,8	11,5	61,2	22,4	66,3	26,2
No había dinero en el hogar	10,7	16,6	11,5	17,6	11,9	18,3	7,8	14,4

Fuente: Elaboración propia sobre la base de ENHOGAR 2015 (ONE, 2016).

Género. Al diferenciar los datos de abandono escolar por sexo se observa que en la educación secundaria (también en la primaria) los hombres se retiran del sistema educativo en un porcentaje mayor al de las mujeres. A través de un análisis fundado en las Pruebas Nacionales se indica que los hombres tienen menos probabilidades de llegar a 6° grado de la educación secundaria -alta secundaria- (IDEICE, 2016b). Situación que también se evidencia en las tasas brutas de culminación de este nivel educativo, diferenciadas por sexo, donde tanto en la primaria como en la secundaria, las mujeres presentan mayores porcentajes de culminación, por ejemplo, en el año lectivo 2014 – 2015 mientras los hombres alcanzan un 38%, las mujeres llegan al 53% de culminación (MINERD, 2016a).

Cuadro 18
Abandono escolar en la educación secundaria, según sexo y sector, 2014-2015
(En porcentajes)

	Hombres	Mujeres	Total
Público	8,7	6,0	7,3
Privado	4,2	3,3	3,7
Semioficial	4,5	2,7	3,5
Total	7,7	5,4	6,5

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Anuario de Indicadores Educativos año lectivo 2014 – 2015 (MINERD, 2016a).

En la educación secundaria se aprecia una tendencia similar a la primaria, donde el porcentaje que está fuera de la escuela aumenta a 13,5%, de los cuales un 41,9% son mujeres y un 58,1% hombres (ONE y UNICEF, 2016). Respecto al momento en que se genera el abandono del sistema educativo, también es posible observar que en todos los grados del nivel secundario el porcentaje de hombres es mayor al de mujeres y que en ambos casos es sexto grado de secundaria donde se produce la mayor cantidad de abandonos.

Cuadro 19
Porcentaje de abandono escolar en la educación secundaria, según sexo y grado, 2014-2015

Grado ^a	Hombres	Mujeres	Total
Tercero	7,7	5,1	6,4
Cuarto	7,2	4,9	6,0
Quinto	6,3	4,6	5,4
Sexto	10,3	7,6	8,8

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Anuario de Indicadores Educativos año lectivo 2014 – 2015 (MINERD, 2016a).

En la misma línea, en los hogares con GEF más bajo, el índice de paridad de género (IPG) es de 1,5 y en los hogares más ricos es de 1,0, es decir, mientras en los hogares más pobres por cada 150 mujeres que asisten a secundaria solo lo hacen 100 hombres, en el quintal más rico la diferencia es casi inexistente (véase cuadro 20). Acá se evidencia lo señalado también por CEPAL (2016), respecto a que las dimensiones de la desigualdad social, en este caso la pobreza y el género generan encadenamientos y entrecruzamientos que potencian la construcción de estas injustas desigualdades sociales.

Cuadro 20
Tasa de asistencia neta (TAN) de jóvenes entre 13 y 17 años que asisten a la educación secundaria
por sexo y grupo económico familiar
(En porcentajes)

GEF	TAN Hombres	TAN Mujeres	IPG
Muy bajo	28,0	42,2	1,5
Bajo	40,3	58,7	1,5
Medio bajo	49,8	65,1	1,3
Medio alto	64,0	78,2	1,2
Alto	81,9	81,2	1,0

Fuente: Elaboración propia sobre la base de ENHOGAR 2015 (ONE, 2016).

Adentrándose en los motivos declarados para dejar de asistir a la escuela, se observa que un 58,1% de los hombres salió del sistema educativo dominicano porque tenía que trabajar y un 5,3% porque no había dinero en el hogar, es decir, un 64% de los hombres salió del sistema por razones económicas. En el caso de las mujeres estas cifras fueron cerca de un 24,3% y un 8,6% respectivamente, situación en la cual ya se evidencia una diferencia de género (ONE, 2016). Si bien esta tendencia coincide con lo que sucede en la región – donde en general una razón importante para no estudiar, sobre todo en el caso de los hombres, tiene que ver con participar en un trabajo remunerado – en el país presenta valores más elevados (Rico y Trucco, 2014)²⁰.

En el caso de las mujeres, los motivos para experimentar el abandono escolar que presentan un mayor porcentaje guardan relación con los estereotipos de género presentes en la cultura del país y la región. Razones que, si bien están vinculadas a la condición de pobreza, no necesariamente refieren a la generación directa de ingresos para el hogar, así un 17,8% de ellas señala que tenía que realizar actividades en el hogar versus un 0,5% de los hombres que declaran este motivo (ONE,). En el tramo de edad de 15 – 19 años los valores respecto a “tenía que hacer oficios en la casa” como razón para no asistir a clases son de 13,7% para las mujeres y de un 0,6% para los hombres. A nivel de la región un 13% de las mujeres que abandona lo hace porque tiene que realizar trabajo doméstico no remunerado (como maternidad y quehaceres domésticos) y solo un 0,5% de los hombres declara este motivo (Rico y Trucco, 2014).

Al respecto se debe tener en consideración que en República Dominicana una de cada 5 mujeres adolescentes entre 15 y 19 años ha estado o está embarazada, situación que al diferenciar por quintil se obtiene que en el quintil más pobre el embarazo adolescente es 10 veces mayor que en el quintil más rico (UNICEF, 2016).

Territorio. En virtud de que generalmente el territorio también genera desigualdades es importante diferenciar por zona urbana y rural para corroborar dicha situación. Así es como en República Dominicana, respecto al nivel secundario, en promedio en las zonas rurales se presentan tasas de abandono escolar levemente más altas que en las urbanas -5,1% versus 4,8%- (véase gráfico 4), lo que se corresponde con lo señalado en la literatura local e internacional (Guzmán y Cruz, 2009; Alcázar, 2009).

Esta tendencia, aunque leve, se ve corroborada por un reciente estudio del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), en el que se utilizaron los datos de la cohorte de 2° grado de la educación secundaria del año lectivo 2009-2010²¹ con un seguimiento hasta el año 2013-2014. En este se presenta una tasa de abandono escolar creciente a medida que los centros educativos se alejan de los centros urbanos. Así la tasa en la zona urbana es de un 9,53% mientras que en la zona rural a secas es 14,57% y el rural aislado es de un 19,36%. En este se sugiere asociar este resultado

²⁰ En el estudio citado se ha realizado un procesamiento especial de las encuestas de hogares de ocho países de la región, donde el promedio de hombres y mujeres que salen de la escuela por motivos de trabajo es de 20% y 9% respectivamente. El cual al sumarlo a los motivos económicos alcanzaría un 44% para los hombres y un 35% para las mujeres. Los países considerados fueron: Estado Plurinacional de Bolivia, Chile, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Perú, Paraguay y República Bolivariana de Venezuela (Rico y Trucco, 2014).

²¹ La referencia original alude al 8° grado básico, en virtud de la estructura anterior del sistema educativo dominicano.

“a un indicador relativo a la dificultad de acceso a la escuela por parte de las Políticas Públicas que el MINERD proporciona al sistema” (IDEICE, 2016a; pág. 9)

Cuadro 21
Abandono escolar para cohorte de 2° grado de secundaria por zona

Zona	Total	N° estudiantes que abandonan	Porcentaje
Urbana	100 605	9 584	9,53
Urbana marginal	31 169	3 373	10,82
Rural	27 503	4 007	14,57
Rural aislada	2 159	418	19,36

Fuente: Información disponible en Tabla 10 de IDEICE, 2016a.

En este mismo nivel educativo, al diferenciar por sector educativo, se observa que en los centros educativos del sector privado y semioficial son más altas las tasas de abandono en la zona rural, mientras que en los centros públicos es en el sector urbano donde hay tasas más altas de abandono escolar.

Ausencia de Documentación. En relación con las características sociales, económicas y culturales y en consideración de que República Dominicana está en un reciente proceso de transformación a secundaria (la edad de ingreso ideal a su primer grado será 12 años), es relevante entonces considerar la información de ENHOGAR 2015, respecto a que entre los adolescentes y jóvenes de 10 a 14 años, existe un 15,8% de los hombres y un 23,3% de las mujeres que no asiste a la escuela porque “no tenía acta de nacimiento”, porcentaje que para el tramo de edad de 15 a 19 años disminuye a 3,0% y 4,5% respectivamente (ONE, 2016).

Cuadro 22
Razón por la que no asistió a clases este año escolar: “No tenía acta de nacimiento”
(En porcentajes)

Tramo edad	Hombres	Mujeres	Total
0-4	19,7	6,6	10,2
5-9	18,1	37,7	27,1
10-14	15,8	23,3	18,7
15-19	3,0	4,5	3,7

Fuente: Elaboración propia sobre la base de ENHOGAR, 2016.

Dicha información resulta importante, ya que, nuevamente se presentan entrecadenamientos entre la pobreza y las condiciones y situaciones desfavorables, así mientras casi todos los niños y niñas (98,3%) menores de cinco años del quintil más rico tienen registro de nacimiento, casi un 33% de los niños pertenecientes al quintil de ingresos más pobres no están inscritos. Y en relación con ello, el 48% de los niños que salen de los hospitales públicos dominicanos sin registrarse son hijos de madres adolescentes (UNICEF, 2016).

2. Características personales y familiares

En esta sección se señalan factores asociados al abandono escolar que se relacionan con el contexto familiar en el cual se desenvuelven los estudiantes y con situaciones que se presentan en sus trayectorias personales. En ningún caso esta diferenciación remite a una responsabilidad individual del sujeto ni única de sus familias, sino que como se ha señalado anteriormente, la distinción es analítica y en la vida real éstas se imbrican y encadenan.

Nivel Educativo del jefe de hogar. En América Latina el nivel de probabilidad de abandono escolar aumenta a menor nivel educativo del jefe de hogar (Alcázar, 2009; Sapelli y Torche, 2004 en IDEICE,

2016b), lo que también sucede en República Dominicana, donde por ejemplo, entre los jefes de hogar que no poseen ningún nivel educativo, un 15,74% de los niños, niñas y adolescentes no van a la escuela, entre los que tienen educación primaria este porcentaje baja a 8,85% y a un 1,97% entre quienes alcanzaron educación de nivel universitario (Guzmán y Cruz, 2009).

Nivel educativo de la madre. Además, desde otro punto de vista, en el país se presenta una relación negativa entre el nivel educativo de la madre y aquellos adolescentes y jóvenes que están fuera de la escuela. De este modo mientras menor es el nivel educativo de la madre mayor es la cantidad de jóvenes que están fuera de la educación secundaria. Así, por ejemplo, cuando la madre no tiene ningún nivel educativo existe un 20,1% de adolescentes y jóvenes que están fuera de la secundaria, mientras que ese porcentaje disminuye a 2,4% cuando la madre ha alcanzado una educación de nivel superior (véase cuadro 23).

Cuadro 23
Adolescentes y jóvenes fuera de la escuela secundaria por nivel educativo de la madre

Nivel educativo de la madre	Porcentaje de adolescentes y jóvenes fuera de la escuela secundaria
Ninguna	20,1
Primaria	10,8
Secundaria	6,2
Superior	2,4
No se puede determinar	20,8

Fuente: Elaboración propia sobre la base de ONE y UNICEF, 2016.

Edad del jefe de hogar. En términos de las características del hogar, se presenta que los niños, niñas y adolescentes que viven en hogares donde los jefes o jefas de hogar son relativamente jóvenes o aproximándose a la tercera edad (menos de 30 o mayores de 60 años) tienen una mayor probabilidad de abandonar la escuela que aquellos en que el jefe o jefa de hogar está en la edad más productiva, es decir, entre los 30 y 60 años. Así, por ejemplo, en el caso en que el jefe de hogar es menor de 20 años, un 27,57% de los niños no asiste a la escuela, cifra que disminuye a 6,12% para el caso de jefes de hogar de 30 a 39 años. (Guzmán y Cruz, 2009).

Relación de parentesco con el jefe de hogar. La probabilidad de estar fuera del sistema educativo es mayor para aquellos estudiantes que tienen una relación de parentesco menos cercana con la o el jefe de hogar. Así para el caso de hijastros o hijastras este porcentaje alcanza un 13% mientras que para los hijos o hijas es solo un 6,5%, en un nivel intermedio se encuentran los nietos o nietas con un 7,7% (Guzmán y Cruz, 2009). Cabe señalar que esta asociación no se establece en virtud de personas o adultos significativos para los jóvenes, sino que solo en virtud de una relación de parentesco formal.

Valoración de la educación en el entorno familiar. Aquellos jóvenes que experimentaron el abandono escolar declaran que sus familias tenían una valoración muy baja de la educación, factor asociado, que se traduce en que ellos sientan falta de apoyo y de incentivo en su trayectoria educativa. Como declara un joven “*Cuando le pido a mi papa para cualquier gasto en la escuela, muchas veces me dice que yo estoy muy grande y que me ponga a trabajar...él no le importa si estudio o no.*” (Guzmán y Cruz, 2009; pág. 101). Situación que puede tener relación con lo señalado más adelante respecto a la percepción de bajo retorno económico de la educación primaria y secundaria, versus la necesidad inmediata y el costo de oportunidad que implica para las familias el que jóvenes continúen sus estudios. En el caso de los jóvenes entrevistados²² en esta ocasión, señalan que para ellos ha sido importante la valoración que las familias tienen de la educación, lo que se traduce en el apoyo que han recibido,

²² Se ha entrevistado a una joven que se retiró momentáneamente del centro educativo por estar fuera del país, a quien sus padres siempre le señalaron que debía terminar la educación secundaria. Y además se entrevistó a un hombre y una mujer, ambos jóvenes, en riesgo de abandonar la educación secundaria, ya que, se encontraban condicionales en sus centros educativos, el motivo principal para estar en esa condición era la reprobación de una asignatura, por lo que, según el proceso normal, debían ser expulsados de la escuela.

principalmente de sus padres, para permanecer estudiando, aun cuando han tenido inconvenientes en el centro educativo y cuando les han ofrecido trabajo remunerado no formal.

Embarazo adolescente. El embarazo en las adolescentes es una condición que limita su desarrollo y posterior inserción económica, generando mayor pobreza. Por lo que, es relevante que en República Dominicana 1 de cada 5 adolescentes entre 15 y 19 años, esté o ha estado embarazada. Situación que como se ha señalado se acentúa en virtud del nivel de pobreza, ya que, en el quintil más pobre el embarazo adolescente es 10 veces mayor que en el quintil más rico (UNICEF, 2016).

En relación al abandono escolar en sí, para el caso de República Dominicana en promedio un 7,9% de las mujeres indica que “Se casó o embarazó” como razón para no asistir a clases el año escolar 2015, valor que aumenta a 12,0% y 28,2% para aquellas entre 10 y 14 años y 15 y 19 años respectivamente (ONE, 2016). Se debe destacar que en este porcentaje no están consideradas las labores domésticas u oficios de casa, que serían 9,6% y 13,8% respectivamente para cada tramo de edad señalado (véase cuadro 24). En América Latina, por su parte, en promedio un 13% de las mujeres que no asiste a un centro educativo declara como razón principal los quehaceres domésticos y la maternidad y entre las adolescentes de 16 a 18 años este valor sube a 17%. (Rico y Trucco, 2014).

En el caso de los hombres la alternativa de “Se casó o embarazó” en ningún caso representa más del 1%, lo que es una expresión de que el embarazo adolescente afecta de manera diferenciada a hombres y mujeres adolescentes (véase cuadro 24). Ahora bien, la paternidad adolescente es un aspecto no considerado por las políticas públicas y no se han realizado acciones que permitan contar con información pertinente para conocer y analizar dicha situación (Rico y Trucco, 2014).

Cuadro 24
Razón por la que no asistió a clases en el año escolar 2015, por tramo de edad y sexo
(En porcentajes)

Razón por la que no asistió a clases en este año escolar / años	10 - 14		15 - 19		20 - 24		25 - 29	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Tenía que hacer oficios en la casa	1,8	9,6	0,6	13,8	0,7	15,8	0,4	17,8
Se casó o embarazó	-	12,0	0,3	28,2	0,6	19,5	0,4	12,5

Fuente: Elaboración propia sobre la base de ENHOGAR-MICS 2015 - República Dominicana (ONE, 2016).

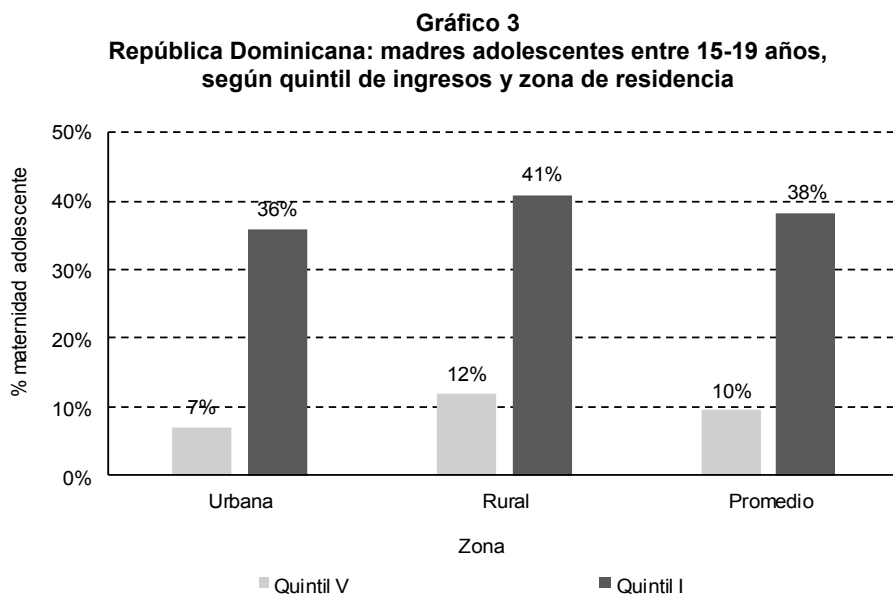
Nota: H: Hombres. M: Mujeres

Desde el sistema educativo, ya al año 2009 se consideraba que se estaba avanzando en que las escuelas aceptaran a las jóvenes embarazadas, aun así, se encontraban distintas realidades, algunas referentes a que eran las estudiantes las que decidían no volver y otras a que en ciertos centros educativos no las aceptaban o les sugerían sutilmente que se trasladaran a la tanda nocturna (Guzmán y Cruz, 2009), situación que según los entrevistados para este trabajo también ocurriría actualmente.

En este escenario es interesante considerar la experiencia de Paraguay, donde al comparar a mujeres según el momento en que fueron madres -durante la adolescencia o posteriormente- se constató que aquellas que fueron madres adolescentes tuvieron su primera relación sexual con hombres de cuatro a diez años mayores que ellas -muchas de las cuales llegaron a ser embarazos-, mientras que aquellas que fueron madres con posterior a la adolescencia tuvieron en su mayoría su primera relación sexual con hombres de su misma edad (Näslund-Hadley y Binstock, 2010 en Rico y Trucco, 2014). Con lo que se evidencia que las parejas de las madres adolescentes, es decir, los hombres no eran adolescentes al momento de ser padres, situación que es preocupante en términos de la vulneración de derechos que hay detrás de estos embarazos (Rico y Trucco, 2014).

Esta situación también está entrecruzada con la pobreza o el grupo socioeconómico familiar y el territorio, así en República Dominicana, para el año 2010 en la zona urbana, la maternidad adolescente en el quintil más rico era de un 7,1% mientras que en el más pobre era de 35,8%. Por su parte en la zona rural,

en el quintil más rico era de 11,9%, aumentando a 40,8% en el quintil más pobre (Trucco y Ullmann, 2015)²³. Actualmente, basado en la ENHOGAR-MICS 2014 es posible señalar que en el quintil más rico por cada 1.000 (mil) mujeres de 15 a 19 años solo 30 han sido madres mientras que en el quintil más pobre este valor aumenta a 172 (ONE y UNICEF, 2016).



Fuente: Elaboración propia sobre la base de gráfico II-4 (Trucco D. y Ullmann H., 2015).

En República Dominicana una madre adolescente alcanza en promedio 9,2 años de escolaridad, mientras que una mujer que no fue madre en su adolescencia logra 12,2, existiendo una brecha de 3 años (CEPAL, 2016), por lo que es relevante considerar que,

“Si la maternidad adolescente reduce la escolaridad y la oportunidad laboral de la madre y si esta realidad es más común en los hogares más pobres, entonces se produce uno de los más reconocidos ciclos de reproducción intergeneracional de la pobreza: jóvenes más pobres son madres adolescentes y la maternidad precoz reduce su escolaridad y sus oportunidades futuras, manteniendo a las madres y a sus hijos en situación de pobreza.” (Rico y Trucco, 2014; pág. 62-63)

Además, cabe considerar lo señalado por algunos estudios respecto a que “la maternidad adolescente más que ser un obstáculo para continuar con la trayectoria educativa, es el resultado de una trayectoria educativa problemática y fallida” (Rico y Trucco, 2014; pág. 63). De esta manera sería más probable un embarazo adolescente en población que pertenece a los grupos económicos familiares más bajos y que a la vez han tenido experiencias frustradas de educación y desmotivación o desincentivos respecto a continuar con su trayectoria educativa (Näslund-Hadley y Binstock, 2010 en Rico y Trucco, 2014). En términos socioculturales

“En algunos sectores sociales la maternidad se constituye simbólicamente en el paso hacia la adultez y mejoramiento de estatus en la comunidad. Constituirse en madre es una manera de inspirar respeto y ser una “mujer completa” en la visión de su entorno. Con las proyecciones inexistentes de movilidad, empleo u otros proyectos de bienestar futuro, la maternidad es resultado de un proceso donde el nivel educativo tiene poca significancia dentro de los proyectos de vida. Desde esta perspectiva, las implicancias sobre las políticas son distintas y deben avanzar más allá de la prevención del embarazo como un problema de educación sexual y reproductiva, no se debe olvidar incentivar en las adolescentes la

²³ Información extraída del gráfico II-4, cuya fuente es: Rodríguez, J. (2014). La reproducción en la adolescencia y sus desigualdades en América Latina. Introducción al análisis demográfico, con énfasis en el uso de micro datos censales de la ronda de 2010. Santiago. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

capacidad de tomar decisiones sobre el cuidado de sí mismas, de su propio cuerpo y su sexualidad” (Rico y Trucco, 2014; pág. 64).

En virtud de lo señalado anteriormente respecto a la ausencia de documentación, es importante reiterar que el 48% de los niños y niñas que salen de los hospitales públicos dominicanos sin registrarse son hijos de madres adolescentes, siendo uno de los aspectos que se entrecruzan en las líneas de reproducción de la pobreza y de las desigualdades sociales (UNICEF, 2016).

Uniones tempranas o matrimonio infantil o adolescente. En República Dominicana, según su Código Civil, no pueden contraer matrimonio los hombres antes de los dieciocho años cumplidos, y la mujer antes de cumplir los quince años (República Dominicana, 2007art. 144). Además el hijo que no tenga veinticinco años cumplidos, y la hija que no haya cumplido los veintiuno, no pueden contraer matrimonio sin el consentimiento de sus padres (Código Civil República Dominicana, art. 148), pero en el artículo 145 se señala que “Sin embargo, el Gobierno puede, por motivos graves, conceder dispensas de edad” (República Dominicana, 2007, art. 145), siendo este último aquel que da pie a que se realicen matrimonios con menores de 15 años principalmente en el caso de las mujeres, siendo el matrimonio infantil un fenómeno que se presenta en gran cantidad en la población dominicana.

Por esto, diversas organizaciones sociales en República Dominicana -siendo una de las principales “Plan Internacional RD”-, han solicitado a las autoridades que se eliminen las excepciones para contraer matrimonio antes de los 18 años. Así, en mayo de 2017 la Cámara de Diputados aprobó el Código de Ley del Código Civil que eleva a 18 años, sin excepciones, la edad mínima para contraer matrimonio. Siendo esta uno de los primeros pasos para erradicar el matrimonio infantil en República Dominicana.

En este país caribeño el matrimonio adolescente se da en gran parte de la población, así es como el 11,7% de las mujeres entre 15 y 49 años se casaron o unieron de manera estable antes de cumplir los 15 años y cerca del 37,1% lo hicieron antes de cumplir los 18 años. Al observar por tramo de edad, es posible apreciar que ha habido una tendencia a la baja en el porcentaje de mujeres que se casa o une antes de los 15 y los 18 años. En aquellas que se han casado antes de los 15 años, ha habido una disminución desde 13,4% al 8,3% entre los tramos de edad de 30-34 a 15-19. Y para las que se han casado o unido antes de los 18 años el porcentaje se ha reducido de un 40,2% a 27,5% entre los mismos tramos de edad (véase cuadro 25) (ONE y UNICEF, 2016).

Cuadro 25
Mujeres de 15 a 49 años en matrimonio o unión antes de cumplir los 15 y 18 años,
según tramos de edad

	Casadas antes de los 15 años (%)	Casadas antes de los 18 años (%)	Mujeres de 15 a 49 años (N°)
15-19	8,3	^a 27,5	5 319
20-24	12,3	35,9	5 231
25-29	12,9	37,3	4 376
30-34	13,4	40,2	4 107
35-39	13,1	39,5	3 693
40-44	11,6	36,9	3 293
45-49	11,4	32,1	3 181
Total	11,7	37,1	29 200

Fuente: Elaboración propia sobre la base de tabla CP.7, ONE y UNICEF, 2016.

^a En ONE y UNICEF (2016), este porcentaje alude a mujeres actualmente casadas o unidas.

Este tipo de matrimonio está fuertemente ligado a la pobreza, así mientras en el quintil más rico el 3,4% de las mujeres se unieron o casaron antes de los 15 años, en el quintil más pobre lo hizo el 23,1% de las mujeres, es decir, por cada 1 mujer rica que se casa antes de los 15 años, hay aproximadamente 7 mujeres pobres en la misma situación. Tendencia que se repite, en aquellas que se casan con menos de 18 años, donde se observa que el 58,6% de las mujeres dominicanas del quintil más pobre se casaron o unieron antes de esta edad, versus un 18,4% de las mujeres del quintil más rico (UNICEF, 2016). Desde una

perspectiva cualitativa se identifica que estas uniones tempranas o matrimonios infantiles también influyen en que abandonen la escuela, lo cual se ve reforzado por el sistema cultural, económico y social que predomina en una sociedad, en este caso en República Dominicana, que refuerza un papel subordinado de la mujer, asignándoles roles y responsabilidades diferenciadas de los hombres.

Lamentablemente como quedó de manifiesto anteriormente en ENHOGAR 2015 no es posible diferenciar las respuestas de “Se casó o embarazó”, para tener un antecedente por separado de ambos fenómenos. Sin embargo, los análisis econométricos para los países de América Latina y el Caribe sugieren que contraer matrimonio o unirse de manera temprana, siendo niña, reduce la probabilidad de completar la educación secundaria en 5% cuando se hace a los 17 años, y hasta 21% cuando es a los 12 años o antes. En la línea de la reproducción de la pobreza, ser hijo de una madre que se casó antes de los 18 años, con frecuencia aumenta la probabilidad de tener resultados educativos más deficientes, debido al impacto en la educación de la madre, transmitiendo los efectos perniciosos del matrimonio infantil de una generación a otra. En conjunto, los análisis sugieren que el matrimonio infantil tiene un gran efecto en la educación de las niñas, ya que ellas a menudo enfrentan limitaciones basadas en el género para mantenerse en la escuela (UNICEF, 2017).

3. Características del contexto escolar

Las características de la oferta educativa también tienen incidencia en la presencia y magnitud del fenómeno del abandono escolar, en el caso de República Dominicana se señalan principalmente aspectos relacionados con la disponibilidad de centros educativos y la calidad de la educación, siendo uno de sus criterios las características de infraestructura de los establecimientos, así como la calidad de los docentes (Guzmán y Cruz, 2009). A continuación, se revisan ciertos antecedentes a tener en consideración para una comprensión global del abandono escolar desde este punto y a partir de las impresiones que algunos actores tienen de la escuela.

Oferta e infraestructura educativa. En el caso dominicano se presenta una asociación entre el abandono escolar y la oferta educativa y las deficiencias de infraestructura. Guzmán y Cruz (2009) se preguntan respecto a ¿En qué medida las deficiencias de infraestructura se asocian con el abandono de la escuela?, señalando como posible plantear que la sobrepoblación en las escuelas contribuiría a una reducción de la calidad del proceso educativo y como derivada en el abandono escolar. Se indica como aproximación a esta hipótesis la asociación positiva existente entre la cantidad de alumnos por plantel educativo y el porcentaje de jóvenes que no asiste a la escuela. Así en las provincias con mayor número de alumnos por aula es donde se presenta un mayor porcentaje de estudiantes que abandonan el sistema educativo. Esta situación se pone en tensión en el caso de las zonas rurales donde generalmente hay menos estudiantes por aula, siendo un punto en el cual se podría ahondar en futuras investigaciones.

En virtud de estos hallazgos y a la luz del contexto rural, surge la interrogante de por qué en estos sectores, habiendo menos sobrepoblación de estudiantes, persisten altas tasas de abandono. Pero pese a que falta información, claro está que las razones del abandono en este contexto están lejos de ser reducida a la cantidad de estudiante por aula, puesto que el contexto rural presenta numerosos desafíos propios de esa zona. Algunas dificultades más específicas son los tiempos y los modos de traslado al establecimiento educativo, así como la variedad de edades que tienen los estudiantes en una misma sala, ante la falta de docentes y/o de pares.

Desde una perspectiva cualitativa, la cobertura educativa y la calidad de la oferta educativa han sido identificadas como uno de los factores relevantes para explicar el que gran parte de los jóvenes se encuentra fuera del sistema educativo. Si bien se reconoce que la magnitud del problema de infraestructura se ha reducido con el paso del tiempo, de igual modo se continúa considerando como un factor explicativo del abandono escolar.

“El sistema educativo al que acceden los más pobres es de menor calidad: infraestructura deficiente, profesores/as mal entrenados, falta de materiales y recursos pedagógicos, además de que son centros pobremente gestionados. Por tanto, este tipo de escuela contribuye de alguna manera a reproducir la pobreza” (Guzmán y Cruz, 2009; pág.106)²⁴.

²⁴ Dicha cita corresponde al perfil de un funcionario que trabajaba en educación, señalado como técnico educativo.

Docente. Las condiciones, el rol y actuar de los docentes también se asocia con el abandono escolar. En este punto cabe distinguir al menos dos situaciones, la primera respecto a la falta de profesores y lo que ello implica en la tasa estudiantes/docentes y por otro lado la calificación o calidad de los maestros.

Con relación a las condiciones, es relevante mencionar que, en muchos centros educativos de República Dominicana con altas tasas de abandono, se encuentra un mayor número de estudiantes por docente (Guzmán y Cruz, 2009). Esto último no explica el abandono, pero sí es un factor que contribuiría a generar un espacio educativo menos personalizado, e incluso inmanejable para los docentes. En relación a condiciones, también es considerable señalar que “la calidad del profesional de educación que está egresando de la universidad no parece haber mejorado sustancialmente; (y) muchos de los docentes y directores que ya obtuvieron sus licenciaturas no están adecuadamente preparados para gestionar institucional y pedagógicamente una escuela” (Flores y Lapaix, 2008 en Guzmán y Cruz, 2009; p.85). Esto indicaría que los profesionales no están siendo preparados de un modo que desarrolle competencias profesionales acorde a los desafíos del sistema educacional dominicano, generando dificultades para un buen desempeño de su labor, factor que podría vincularse con un desinterés de los estudiantes o un mal manejo de sus particularidades.

En cuanto al rol y el actuar del docente, se especifican elementos personales de cada uno que afectan su relación con los estudiantes, las posibilidades de aprendizaje de estos y también su motivación. Estos son elementos generalmente propios de los docentes y se relacionan como un factor influyente en el abandono de los estudiantes. Dentro de estos comportamientos se señala la dificultad para enseñar ciertos conocimientos y otorgarles a sus estudiantes las herramientas cognitivas y socioafectivas que les permitan aprender y fortalecerse (Román, 2013). Otro factor viene a ser las expectativas de los docentes con sus estudiantes, factor asociado a los bajos resultados de los jóvenes, desmotivación por aprender y falta de interés, algunas de las señales de estudiantes que se van desvinculando de su proceso de formación.

En este escenario, si bien no es posible establecer la causalidad, los expertos si consideran relevante el factor “calidad de la docencia” y su influencia sobre la motivación de los estudiantes, por lo cual, sería importante para disminuir el abandono escolar (Guzmán y Cruz, 2009; Román, 2013). Esta calidad docente puede ser referida a su formación profesional como a los vínculos que establecen con los estudiantes (Pozo, Loo, Martín, 2016; Espinoza-Díaz y otros, 2014).

No le gusta estudiar. Es interesante ver como se presenta este porcentaje a medida que se avanza en la edad de los niños, niñas y adolescentes, así al año 2006 en aquellos de 5 años la razón de “No le gusta estudiar” ocupa un 5% de las razones para no asistir a la escuela, luego representa un 9,6% y finalmente alcanza un 30,7% para las y los adolescentes de 14 a 17 años (véase cuadro 26). En esta misma tendencia, aunque con valores más bajos, en el año 2015 como respuesta a la pregunta “Razón por la que no asistió a clases este año escolar”, un 6,9% de aquellos entre 5 y 9 años indica que “No le gusta la escuela”, porcentaje que luego sube a 19,6% y 17,9% para aquellos de 10 a 14 años y 15 a 19, respectivamente. Esta situación lleva a preguntarse respecto al proceso de desapego o desconexión que sienten los niños y jóvenes con su educación y su escuela en particular, lo cual estaría vinculado a la experiencia educativa que han tenido y es un gatillante para repensar la configuración de las escuelas y del modelo pedagógico que se utiliza. Estas cifras son una alerta al sistema educativo en su conjunto.

Cuadro 26
Niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años que no asistieron a la escuela porque “No le gusta estudiar”, por grupo de edad, 2006
(En porcentajes)

Caracterización Inasistencia	5 años	6 a 13 años	14 a 17 años
Nunca ha asistido a la escuela	5,0	1,9	23,8
No asiste, pero asistió el año pasado	7,8	14,4	27,6
Asistió alguna vez, pero no asistió en los últimos dos años	0,0	24,8	33,9
Total (% de razones para no asistir)	5,0	9,6	30,7

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Cáceres y Morillo, 2007 en Guzmán y Cruz, 2009.

Al diferenciar la información de ENHOGAR 2015 por sexo es posible apreciar que la cantidad de hombres que no asistieron a clases en el año escolar 2015 porque “No les gusta la escuela” es el doble que las mujeres para todos los tramos de edad considerados. Lo que daría pie para señalar que la experiencia educativa ha generado apego o pertenencia con una intensidad menor en el caso de los hombres. Cabría interrogarse entonces sobre ¿cuáles serían los factores que generan esta diferencia por sexo?, así como considerar esta situación en el desarrollo de estrategias diferenciadas para disminuir el abandono escolar.

Cuadro 27
Niños, adolescentes y jóvenes que no asistieron a clases el año escolar 2015
porque “No les gusta la escuela”, según grupo de edad y sexo
(En porcentajes)

Grupo de Edad	Hombre	Mujer	Total
5 – 9	9,91	3,41	6,94
10 – 14	26,24	8,65	19,63
15 – 19	25,24	9,41	17,96
20 – 24	10,08	3,05	6,98
25 – 29	5,17	2,14	3,69

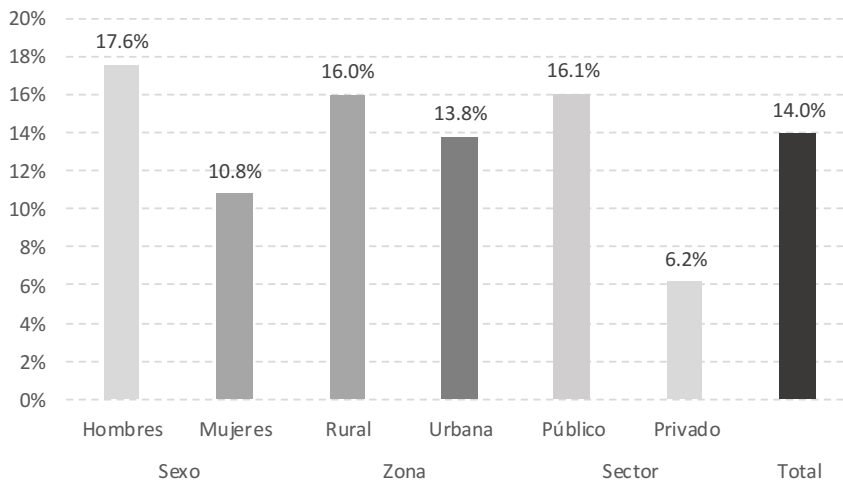
Fuente: Elaboración propia sobre la base de ENHOGAR 2015.

En sintonía con estos antecedentes y en consideración de lo multifactorial del proceso de abandono escolar, uno de estos factores apunta a la incapacidad de las escuelas por satisfacer las necesidades de los jóvenes. Particularmente el que en múltiples ocasiones los planes de estudio carecen de pertinencia o que se aplican metodologías de enseñanza-aprendizaje que son inadecuadas. Así escuelas particularmente rígidas, no se permiten flexibilidad para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes, generan un contexto que no pone al estudiante como centro y contribuye sustancialmente como factor del abandono. (Bellei, 2003 citado en UNICEF, 2008).

Sobreedad o rezago escolar. En este contexto la sobreedad -en virtud de un ingreso tardío o de complejidades en el aprendizaje- es una desmotivación para seguir estudiando, ya que, afecta negativamente su autoestima, su disposición y su productividad, dificultando el aprendizaje. Esto lleva al bajo rendimiento y desincentiva el interés del joven estudiante por continuar en la escuela, por lo que, por ejemplo, ante la posibilidad de trabajar, preferiría eso y salir del sistema educativo (Guzmán y Cruz, 2009). En la región de América Latina también se ha encontrado una importante presencia de rezago escolar, donde incluso se llega a tres años de atraso en la ruta de primaria y secundaria, situación que hace más cercana la posibilidad de salir del sistema educativo (UNICEF, 2012 en Rico y Trucco, 2014).

En República Dominicana la tasa de sobreedad en la educación secundaria, ha disminuido de un 20,1% a un 16,1% desde el período escolar 2010-2011 al 2014-2015 (MINERD, 2016^a). Al diferenciar por sexo en este último período, en los hombres se presenta una tasa de 17,6% versus un 10,8 para el caso de las mujeres. Al observar por zona, en todos los grados de la secundaria, la zona rural tiene tasas mayores que la urbana. Y en la misma línea, el sector público en todos los niveles tiene tasas de sobreedad mayores que el sector privado, siendo el promedio un 16,1% versus un 6,2% respectivamente. En este último punto, una de las posibles explicaciones puede ser que generalmente en el sector privado los estudiantes que reprueban un curso son expulsados de la escuela, llegando así entonces al sector público.

Gráfico 4
Tasa de sobreedad por sexo, zona y sector. Educación secundaria, 2014-2015



Fuente: Extracto de Anuario de Indicadores Educativos. Año lectivo 2014-2015 (MINERD, 2016^a)

Otros factores de contexto escolar. Los factores que inciden en el abandono escolar y que tienen relación con experiencia que tiene el joven en la escuela son: la condición de repitente, la transición entre la educación primaria y secundaria, la distancia entre las expectativas de los jóvenes y la oferta curricular y, por último, la convivencia y las relaciones entre los actores. Todas estas vivencias acentúan un sentimiento de desmotivación por aprender y encontrar sentido al espacio escolar (Román, 2013).

Para el caso de República Dominicana a través de un modelo *logit*, se ha establecido una relación directamente proporcional entre rendimiento académico y probabilidad de lograr terminar la secundaria a tiempo, así aquellos estudiantes con un mayor rendimiento académico tienen una mayor probabilidad de finalizar el nivel secundario a tiempo. Por cada punto que aumenta el promedio de calificaciones, la probabilidad de completar la escuela aumenta en un 5,4%, siendo una correlación significativa a un 99% de confianza estadística (IDEICE, 2016b).

4. Características de la economía y el mercado laboral

Efectos macroeconómicos. Al relacionar las tasas de matrícula con el ciclo económico es posible señalar que eventos económicos negativos podrían tener incidencia en asistir o no a la escuela. Para el caso dominicano, Flores y Lapaix (2008 en Guzmán y Cruz, 2009) señalan que en la crisis económica de mediados de los años ochenta, así como en la de 2003 – 2004, las tasas brutas de matrícula revirtieron la tendencia positiva que llevaban, no las de cobertura neta. Situación que Guzmán y Cruz (2009) señalan como relevante, ya que, es congruente con la hipótesis que indica que ante condiciones de crecimiento lento, recesión o crisis económica, los mayores abandonos se dan en la población de estudiantes con sobreedad. Ahora bien, también cabría considerar que en estos períodos disminuye la oferta de trabajo y que los jóvenes con estudios incompletos deberán competir con trabajadores adultos.

*Trabajo infantil*²⁵. Como se ha señalado anteriormente existe una importante “asociación entre la actividad laboral y la inasistencia escolar, y dicha asociación es mayor entre los NNA de sexo masculino, con edades superiores a los 13 años y que habitan en la región Sur o en la zona rural” (Guzmán y Cruz, 2009; pág.69), así también la actividad laboral es mayor entre quienes están fuera de la escuela versus los que asisten a la misma. Además, en virtud de la oferta educativa existente, la acción de trabajar condicionará la calidad de la educación que el joven reciba, en relación con las opciones educativas a las

²⁵ Con base en el Código del Trabajo de República Dominicana, las y los jóvenes pueden celebrar un contrato de trabajo desde los 14 años en adelante “con la autorización de su padre y de su madre o de aquél de éstos que tenga sobre el menor la autoridad, o a falta de ambos, de su tutor” (Art 17), así la protección de menores de edad en el mundo laboral implicar erradicar el trabajo infantil en menos de 14 años.

que podrá optar y a las diferencias entre las tandas vespertinas y nocturnas. Esto considerando que una ruta probable, es que el estudiante que trabaja entra en sobreedad, abandona las tandas diurnas y eventualmente abandona el sistema educativo (Guzmán y Cruz, 2009).

Ahora bien, en virtud de que la experiencia de abandono del sistema educativo es un proceso multifactorial, el trabajo solo explicaría parte de esta situación. En esta misma línea Pineda, Gómez y Ramírez (2002 en Guzmán y Cruz, 2009) señalan que la mayor parte de los niños, niñas y adolescentes empleados en trabajos caseros (junior, en negocios donde reside, etc.), se encuentran asistiendo a la escuela. Indicando que la actividad de trabajo casero es en ocasiones visibilizada como una vía de acceso a la escuela, principalmente para aquellos que provienen de hogares más pobres. Esta experiencia lleva a reflexionar sobre la relación actual entre estudio y trabajo, considerando que desde el sistema educativo la trayectoria ideal es que el joven solo estudie, por lo que, son pocas las iniciativas o espacios que permiten compatibilizar trabajo y educación, como dimensiones paralelas en su vida, lo que eventualmente podría incidir en la acción de abandonar la escuela.

Retorno de la educación. Otro de los factores que inciden en el abandono escolar dice relación con el nivel de valoración que existe de la educación en los hogares. Los estudios en República Dominicana coinciden en que la tasa de retorno es relativamente baja para la educación primaria y secundaria, junto a retornos elevados de la educación terciaria (Guzmán y Cruz 2009).

Desde los discursos de jóvenes también se identifica que la escasez de oportunidad de trabajo los lleva a cuestionar si vale la pena continuar estudiando para un beneficio en el largo plazo, lo cual reduce su nivel de aspiración escolar (Guzmán y Cruz, 2009). En otros países de la región y del mundo, como Brasil y Jamaica también sucede que niños, adolescentes y jóvenes de familias con ingresos bajos “suelen dejar la escuela para desempeñar trabajos manuales, trabajar en la construcción o ejercer otros trabajos semicualificados que no requieren haber finalizado la enseñanza secundaria, porque consideran que la educación no les ofrece ninguna garantía de empleo en el futuro (Barker y otros, 2012)” (UNESCO, 2015b).

a) Síntesis

Las distintas dimensiones señaladas, y cada una de las temáticas que se abordan, dan cuenta de la complejidad con que debe ser tratado el abandono escolar. Y no solo para la comprensión de cómo el fenómeno se gesta, sino cómo este convive y afecta tanto el ámbito personal como social de los sujetos. Esto, en virtud de que se establece una relación directa entre nivel educativo y calidad de vida, dado que se generan menores oportunidades de desarrollo y crecimiento económico para el país. Además de la reproducción intergeneracional de la desigualdad y la pobreza.

A partir de esta primera revisión se constata que el fenómeno del abandono escolar no se presenta de manera homogénea, sino que se evidencian diferencias, a partir de las dimensiones que se utilicen para observar, en este caso se ha dado cuenta de ellas en la educación secundaria en función del sector educativo (público, privado o semioficial), el grado escolar y la modalidad cursada (artes, general o técnico profesional), además de las diferencias de género.

En el sexto grado de educación secundaria es donde se produce el mayor nivel de abandono escolar, en los tres sectores educativos. Por otro lado, la modalidad técnico profesional es aquella que presenta los menores porcentajes de ocurrencia. Y como se ha señalado los centros educativos con JEE presentan menor abandono escolar que aquellos con jornada regular. El sector público provee la mayor cantidad de cobertura del sistema educativo dominicano, y junto con ampliar su matrícula en los últimos años, también ha aumentado el abandono escolar en los últimos 5 años, pasando de un 5,5% a un 7,3% para el periodo escolar 2014-2015, tendencia que se repite en los centros educativos del sector privado y semioficial, lo que lleva, a plantear que no ha sido solo un problema del sector público, sino que del sistema educativo en su conjunto.

Se ha evidenciado que hay ciertos factores asociados al abandono escolar que harían menos probable culminar la educación secundaria y que implican que este se presente y afecte de manera diferenciada a adolescentes y jóvenes según sus características sociodemográficas, familiares, personales y de contexto educativo. Las cuales, además se van entrecruzando, potenciando la probabilidad de que ocurra este fenómeno. A pesar de que el análisis del abandono escolar generalmente se realiza mediante una caracterización de perfil de quien ha vivido el abandono escolar, en la línea de factores que hacen más

probable este fenómeno en República Dominicana, a partir de la información disponible es posible señalar que mientras más cercano a la posición desfavorable de desigualdad social más probable se torna vivir el abandono escolar, en específico:

- **Dimensión social, económica y cultural:** contar con un bajo nivel socioeconómico y/o grupo económico familiar, ser hombre en función del estereotipo de género vigente, no contar con documentación de nacimiento e identificación. Vivir en una zona rural generaría una leve tendencia a mayor probabilidad de abandono escolar.
- **Dimensión personal y familiar:** pertenecer a un grupo familiar en que el jefe de hogar tiene un nivel educativo bajo, tener una madre con un bajo nivel de estudios, vivir en un hogar cuyo jefe tiene menos de 30 años y más de 60, tener una relación de parentesco lejana con el jefe de hogar, que en el núcleo familiar exista una baja valoración de la educación, ser madre en la adolescencia, casarse o unirse en la adolescencia.
- **Dimensión del contexto escolar:** sobreedad o rezago escolar, condición de repitente, un mal desempeño de los docentes, deficiencias en la infraestructura y el equipamiento, baja calidad de la educación de los centros educativos, escasa motivación de los estudiantes.
- **Dimensión de la economía y el mercado laboral:** crecimiento lento, recesión o crisis económicas, bajo retorno económico de la educación

En relación con la perspectiva de género, cabe señalar que este fenómeno afecta de manera diferente a hombres y mujeres, en primer lugar, en término de cantidad de personas que abandonan, así como a las principales razones. Hay más hombres que se retiran del sistema educativo, y sus motivos principales son el trabajo remunerado, inserción en el mercado laboral formal o informal, y en las mujeres es el trabajo no remunerado, en cuanto labores domésticas y de cuidado de otros.

Los entrecruzamientos entre estos factores potencian la línea de desigualdad social, de este modo, en el caso de los hombres aquellos de quintiles de ingreso más bajos tienen mayor probabilidad de vivir el abandono que sus pares de quintiles más altos. Según el mismo criterio económico, las mujeres de los menores quintiles tienen mayor probabilidad de contraer matrimonio o embarazarse en la adolescencia que aquellas que pertenecen a los quintiles más ricos. En esta misma línea, es más probable encontrar jefes de hogar y madres con niveles educativos más bajos en quintiles de ingresos menores, lo cual, reforzaría la reproducción de la desigualdad. Así es como en la educación se expresan también los ejes de la matriz de desigualdad de América Latina que ha propuesto la CEPAL (2016)

III. Jóvenes entre la educación y el trabajo

Los desafíos para la agenda de trabajo y jóvenes representan una de las principales preocupaciones para los países de la región tanto en lo que concierne a su incorporación al mercado del trabajo, como en garantizar el acceso a empleos decentes²⁶. En la actualidad, “el 13% de jóvenes de América Latina y el Caribe están en situación de desempleo y el 55,7% de los ocupados está en trabajos informales” (OIT, 2015, pág. 6). Junto con lo anterior, durante las últimas décadas la relación entre estudios y trabajo juvenil ha generado una “compleja paradoja: aún cuando los niveles educativos alcanzados son mayores a los de generaciones anteriores, tanto en años de escolaridad formal como en la diversidad de trayectos formativos, los jóvenes encuentran hoy serias dificultades para lograr una inserción laboral y social plena” (Vera, 2009, pág. 7). La educación no es garante de una buena inserción laboral, y, por otra parte, la demanda en formación de competencias y nivel educativo ha variado el escenario respecto al vínculo entre educación y trabajo. Lo que se observa es un escenario donde “además de la devaluación de credenciales, se observa una valoración diferencial de credenciales educativas” (Sendón, 2013, pág. 8).

En vista de la complejidad y paradojas contemporáneas en la relación entre educación y trabajo, resulta necesario analizar el impacto que tiene el nivel educativo y la modalidad de educación secundaria en el ingreso y las condiciones laborales de los jóvenes. Uno de los momentos claves para analizar esta relación es precisamente el proceso mediante el cual las personas ingresan, de manera permanente, progresiva o esporádica, al mercado laboral. Este período biográfico, en algunos casos breves y en otros extensos, constituye un momento crítico para observar la activación de los mecanismos de producción y reproducción intergeneracional, tanto de las oportunidades disponibles, como de los riesgos sociales que condicionan las decisiones y destinos de jóvenes.

A. Marco legal para el trabajo juvenil en República Dominicana

El mercado laboral tiene como principal instrumento jurídico el Código de Trabajo establecido en la ley (República Dominicana, 2012, Ley N° 16-92) y en la Constitución. Este establece como primer corte etario que la protección de los menores de edad en el mundo laboral implica la erradicación del trabajo infantil

²⁶ En el sentido que lo define la Organización Internacional del Trabajo (OIT), es aquel que garantiza un salario digno, acceso a la seguridad social, al disfrute de vacaciones pagadas y otros derechos de los trabajadores.

en menores de 14 años y que entre los 14 y los 16 años, se considera a los jóvenes como “menores no emancipados”, estos solo pueden “celebrar contrato de trabajo con la autorización de su padre y de su madre o de aquél de éstos que tenga sobre el menor la autoridad, o a falta de ambos, de su tutor” (República Dominicana, 2012, Ley N° 16-92, art. 17). Durante este período y en caso de ser contratado, el Estado deposita en el empleador la responsabilidad de que el/la menor de edad termine sus estudios escolares, al indicar que “en ningún caso el trabajo del menor podrá impedir su instrucción escolar obligatoria, la que estará a cargo y correrá por cuenta del empleador” (República Dominicana, 2012, Ley N° 16-92, art. 17). Durante este período, el joven que estudie y trabaja está amparado tanto por el Código laboral como por la Ley de instrucción escolar obligatoria, entendiéndose que sigue siendo dependiente económicamente a su familia, cuidador o tutor. Una vez que han cumplido los 16 años, los y las jóvenes “se reputan mayores de edad para los fines del contrato de trabajo” (República Dominicana, 2012, Ley N° 16-92, art. 17).

Paralelamente, la Ley General de la Juventud cuyo objetivo son las políticas públicas que conciernen a los jóvenes, deja establecido que se consideran jóvenes las personas cuya edad se ubica dentro del rango de 15 y 35 años (República Dominicana, 2000, Ley 49-2000, art.3), diferenciándose del estándar internacional que define como juventud el rango entre los 15 y 29 años.

B. Contexto laboral juvenil en República Dominicana

Las estadísticas generales muestran que la Población en Edad de Trabajar (PET) del país se ha expandido a un ritmo de 2,3% anual durante la última década. El 25% de esta población es menor de 20 años y dos tercios de esta tiene un nivel de escolaridad inferior a la escuela secundaria (OIT, 2013). La Población Económicamente Activa (PEA) se expandió a un ritmo anual de 2,4% durante la última década, de esta solo el 38% está constituido por mujeres, y casi la mitad (49,4%) tiene entre 20 y 39 años. A nivel educativo, un 40% de la PEA cuenta con un nivel de escolaridad primario; cerca de un 32% ha llegado al nivel secundario y solo un 20,8% ha cursado estudios superiores (OIT, 2013).

Según los datos de la Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo, para el año 2014 la PEA sumaba 4.9 millones de personas, con una tasa de participación de un 57,3% con respecto al total de la PET. A nivel nacional la tasa general de ocupación es de 49%, y la de desocupación de 14,5%.

Hacia el 2014 la población joven entre 15 y 24 años era de 1.9 millones, de los cuales el 50,2%, se declaran como personas económicamente activas. De este grupo, solo el 33,8% estaba ocupada, mientras que la tasa de desocupación era de 28,7%; esa proporción de desocupados duplica a la que registra la PEA total, evidenciando las dificultades que enfrentan los y las jóvenes para lograr su inserción laboral, especialmente, en empleos de calidad (IDEICE, 2016c).

En relación con los sectores de actividad económica, los principales sectores de la economía se distribuyen entre el sector servicios que acoge al 68,1% de la población activa ocupada, el industrial con el 17% y el agropecuario que sigue con el 14,4%. Según rama de actividad económica, la mayor cantidad de trabajadores está empleada en actividades terciarias: primero en servicios (“otros servicios”: vinculado a educación, salud, entre otros) con el 26,5% y luego el comercio al por mayor y menor con el 20,8% (IDEICE, 2016c).

Cuadro 28
Población ocupada, según sector y rama de actividad económica, 2014

Sector	Rama de actividad económica	Ocupados	Porcentaje
Agropecuarios	Agricultura y ganadería	609 197	14,4
	Subtotal	609 197	14,4
	Explotación de minas y canteras	10 453	0,2
Industria	Industrias manufactureras	416 375	9,9
	Electricidad, gas y agua	30 820	0,7
	Construcción	278 175	6,6
	Subtotal	735 823	17,4

Cuadro 28 (conclusión)

Sector	Rama de actividad económica	Ocupados	Porcentaje
Servicios	Comercio al por mayor y menor	878 007	20,8
	Hoteles, bares y restaurantes	272 440	6,5
	Transporte y comunicaciones	325 544	7,7
	Intermediación financiera y seguros	94 215	2,2
	Administración pública y Defensa	184 899	4,4
	Otros servicios	1 117 451	26,5
	Subtotal	2 872 556	68,1
Total general		4 217 576	100,0

Fuente: Información disponible en Tabla 3-12, IDEICE, 2016c.

Los jóvenes siguen la tendencia de concentrarse en el área de servicios, con un porcentaje mayoritario que trabajan en “Hoteles, bares y restaurantes” (21,0%). Luego le sigue la rama de construcción, el trabajo en industria, y finalmente “otras actividades y servicios”. Resulta interesante constatar como la industria del turismo opta por la contratación de jóvenes para la atención de sus servicios.

Cuadro 29
Principales ramas de actividad económica en jóvenes de 15 a 24 años, 2016

Ramas de actividad económica	Porcentaje de jóvenes empleados
Hoteles, bares y restaurantes	21,0
Construcción	21,2
Industria	17,0
Otras actividades y servicios	16,1

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Oficina Nacional de Estadísticas, 2016.

Por último, la calidad del empleo en República Dominicana, según la ENFT 2014, muestra que más de la mitad de la población ocupada (55,5%) tiene un trabajo en el sector informal de la economía. Vincularse al sector informal, por lo general, significa percibir salarios relativamente inferiores y dejar de recibir los beneficios contemplados en las normativas laborales del país, como seguridad social y vacaciones, entre otros. Los jóvenes son una población especialmente vulnerable a las condiciones precarias de empleo, así un 41% de los que trabajan lo hacen de manera informal, proporción que aumenta entre aquellos que proceden de hogares con pobreza extrema y moderada, siendo un 66% y 52%, respectivamente (IDEICE, 2016c). Como se sabe, la inserción laboral en empleos informales y precarios es particularmente grave, dado que esta tiene una importante influencia en las futuras trayectorias laborales de los jóvenes y su acceso a la protección social. En efecto, la primera experiencia de trabajo constituye una instancia de formación laboral que en caso de ser de baja calidad “implica el ingreso a un círculo vicioso en que una formación inicial precaria es seguida por aprendizajes de baja calidad en empleos de malas condiciones, que les imposibilitan obtener los conocimientos o competencias para acceder a mejores oportunidades laborales y de formación” (Vera, 2009, pág.11).

C. Trayectorias juveniles en torno a la educación y el trabajo

Uno de los principales indicadores respecto al impacto de la educación en el trabajo, es la relación entre el nivel educacional y las condiciones de ingreso al mercado de trabajo en jóvenes. La ENFT 2014, estimó que, durante el año 2014, más de 309 mil personas ingresaron al mundo laboral, de los cuales el 61,5% tenían entre 16 y 24 años. El total de la población entre 20 y 24 años era de 923.647 y de esta, el 58,2% contaba con doce o más años de escolaridad (es decir, había completado la educación secundaria). Al comparar esta proporción con el nivel educacional de los jóvenes de la misma edad en 2008, hay una

diferencia de ocho puntos menos (50,3%), la que deja en evidencia el avance que República Dominicana ha tenido en las tasas de culminación de este nivel educativo y su implicancia en términos de formación de capacidades, habilidades y competencias para el mundo del trabajo.

Ahora bien, con relación al tipo de empleo y el nivel educacional, del total de población ocupada con educación secundaria 52,6% trabaja en el sector informal de la economía mientras que de los que tienen estudios universitarios, el 80,8% trabaja en el sector formal. La diferencia en nivel educativo entre el sector formal e informal muestra que, si en el sector formal el 73,9% tiene estudios secundarios y/o superiores, en el sector informal, sólo el 39% cumple con esa cantidad de años de estudio. En función de esto, es posible inferir que en República Dominicana los y las jóvenes con mayores credenciales educativas tienen mayor probabilidad de conseguir empleo en el sector formal de la economía y no quedar atrapados en empleos precarios.

Cuadro 30
Población ocupada según nivel educativo y sector de la demanda
(En porcentajes)

Nivel / Sector	Formal	Informal
Primario	26,9	73,1
Secundario	47,4	52,6
Universitario	80,8	19,2
Ninguno	17,1	82,9

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Tabla 5-4, IDEICE, 2016c.

Una segunda variable para considerar en la relación entre trabajo y empleo es la modalidad de los estudios de los egresados, en este caso de la educación secundaria. La ENFT 2014 compara el número de trabajadores de la empresa u organización donde trabajan los jóvenes, y en ello se expresa, una leve diferencia a favor de aquellos de la modalidad técnico profesional, con relación a que trabajan en un mayor porcentaje (65,6%) en empresas entre 11 y más trabajadores, versus el 54,5% de los de modalidad general (IDEICE 2016c).

Cuadro 31
Distribución porcentual por número de trabajadores en el establecimiento donde el egresado trabaja, según modalidad de estudios
(En porcentajes)

N° de trabajadores	Modalidad		Total
	General	Técnico Profesional	
Diez o menos	44,9	34,4	38,7
Entre 11 y 60 trabajadores	27,6	37,1	33,2
Entre 61 y 200 trabajadores	7,7	7,2	7,4
Más de 200 trabajadores	19,2	21,3	20,4
Total	100	100	100

Fuente: Información disponible en Tabla 6-3, IDEICE, 2016c.

En relación con los ingresos, y basado en la misma ENFT 2014, es posible observar que en ambas modalidades el salario promedio mensual es RD\$12.000. Sin embargo, al poner el foco en los valores más altos se evidencia la diferencia en favor de los egresados de la modalidad técnico profesional, ya que un 24,7% de este grupo recibe ingresos por encima de los RD\$16.000, lo que contrasta con el 8,8% en el caso de la modalidad de formación general (véase cuadro 32). Desde otro punto de vista el límite superior del salario mínimo es de RD\$12.873, y mientras un 47,2% de los egresados de la modalidad técnico profesional está sobre ese salario, solo lo está un 29,7% de la modalidad general. Estos datos evidencian que al egresar de la modalidad técnico profesional existe una mayor probabilidad de recibir un ingreso

superior y aumenta en 2,1 veces la probabilidad de tener ingresos por encima del salario mínimo superior vigente (IDEICE, 2016c).

Cuadro 32
Distribución de los egresados ocupados por escala de ingresos, según modalidad^a

Intervalo de ingreso mensual	Modalidad del Nivel Medio		Total
	General	Técnico Profesional	
En moneda RD			
De RD \$8.000 o menos	19,6	19,6	19,6
Entre 8.001 y 12.000	50,7	32,7	40,1
Entre 12.001 y 16.000	20,9	22,9	22,1
Entre 16.001 y 20.000	4,7	12,6	9,4
20.001 y más	4,1	12,1	8,8
	100	100	

Fuente: Información disponible en Tabla 6-6 de IDEICE, 2016c.

^a En el estudio en cuestión (IDEICE, 2016c), esta información solo diferencia si el entrevistado cumplió con el nivel secundario y en la modalidad en la cual lo hizo, pero no distingue en esta tabla si el sujeto continuó estudios superiores ni el tipo de formación terciaria que puede haber cursado

La valoración de los empleadores es sin duda un elemento central en la consideración de las diferencias de ingreso y calidad de empleos según la modalidad de la educación secundaria. Resulta interesante observar que los empleadores califican con una mayor valoración la formación de quienes tienen una educación técnico profesional respecto a quienes son egresados como bachiller en formación general, con un 61% y un 23% respectivamente. Seguido de ello, ante la pregunta respecto al momento del contrato “¿Su empresa u organización prefiere que sean egresados con formación general, con formación técnico profesional o no tiene preferencia?”, casi la mitad (48%) prefiere egresados con formación técnica; un 28% elige que tenga formación general; el resto, no tiene preferencia (IDEICE, 2016c).

Al examinar las preferencias según el tipo de actividad en que participa el establecimiento del empleador, se observa una diferencia considerable en la preferencia de egresados de educación secundaria según se refiera al sector de servicios (predominante en la economía dominicana) o bien en actividades vinculadas a la industria y la agricultura. En el primer caso, se observa que en el área del comercio y los servicios de educación son los únicos donde se muestra una preferencia por la modalidad general. Mientras que en el resto (hoteles bares y restaurantes, servicios de salud, transporte y comunicaciones y otros servicios, intermediación financiera) se favorece la contratación de egresados de la modalidad técnico profesional o bien no se manifiesta preferencia alguna. En el caso de las ramas industriales y agrícolas, se observa una absoluta preferencia por la modalidad técnico profesional, llegando al 100% de los empleadores encuestados.

D. Transición juvenil de la educación al trabajo

A partir del enfoque del “ciclo de vida”, es posible analizar el paso de la educación al trabajo como parte de una transición “en base a la noción de moratoria de roles y de los cambios en los mecanismos de regulación de expectativas, derechos y obligaciones que derivan de la re-afiliación institucional” (Cardozo, 2012; pág. 110). Desde esta perspectiva el flujo que se experimenta desde la escuela al trabajo consiste en un proceso adaptativo donde sucede una progresiva incorporación al mercado laboral posibilitando el paso de la dependencia a la emancipación económica juvenil.

Con el fin de medir y analizar este proceso, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) define “la transición como el período que transcurre desde que el joven (15 a 29 años²⁷) termina su educación -sea por haberse graduado o por abandonar los estudios antes de graduarse- hasta que obtiene por primera vez un empleo estable o satisfactorio” (OIT, 2016; pág. 36). Para el estudio de este proceso la OIT ha desarrollado la Encuesta sobre la Transición de la Escuela al Trabajo (ETET) en más de 34 países, entre ellos República Dominicana,

²⁷ Cabe recordar que, en el caso de República Dominicana, la juventud es definida como el período entre los 15 y los 35 años de edad en la Ley General de la Juventud (Ley 44-00).

con el fin de “compilar información sobre la situación de los jóvenes en el mercado laboral y medir la facilidad o dificultad de insertarse en el mismo al concluir sus estudios” (OIT, 2016; pág. 9). El estudio por etapas permite clasificar y caracterizar a distintos grupos juveniles según el momento en que se encuentran en el proceso de incorporación al sistema laboral. En esta encuesta se distinguen tres etapas sucesivas: “transición no iniciada”, “en transición” y “transición completa”. Ahora bien, el modelo de transición con el que se concibe la encuesta, a pesar de proponer un “concepto dinámico” (OIT, 2016; pág. 53) de flujo hacia un trabajo estable, genera la idea de que existe una secuencia lineal y socialmente aceptada de hitos, expectativas y logros que condicionan los itinerarios de vida de las personas, lo cual no considera la diversidad de formas en que jóvenes y adultos experimentan las afiliaciones y desafiaciones escuela-trabajo a lo largo de sus vidas como idas y venidas.

Frente a esto, existen análisis que abordan la relación entre educación y trabajo desde la noción de trayectorias como una alternativa a la idea de transición. A partir de este enfoque, cuando se observan las trayectorias juveniles más allá de la pauta transicional, ciertos fenómenos tal como la desvinculación académica o el abandono escolar y el inicio de la vida laboral dejan de ser analizados como estados permanentes o estables, y pasan a reconocerse como momentos de afiliación difusa o intermitente en el mercado laboral (Cardozo, 2012). De este modo, la noción de trayectoria erradica el supuesto normativo y asume que la diversidad de movimientos de entrada y salida del mundo laboral y escolar no son procesos necesariamente progresivos, sino más bien fluctuantes y flexibles. Junto con lo anterior, la diversidad de trayectorias conlleva una heterogeneidad de motivos y significados asociados a estas experiencias, de ahí que “si bien para algunos jóvenes entrar a trabajar mientras aún se estudia es un imperativo económico, para otros puede ser ante todo una posibilidad de desarrollar experiencias profesionales y establecer redes sociales en anticipación de una inserción profesional futura” (Sols, Robles and Blanco, 2014; pág. 34).

1. Distribución y caracterización de jóvenes según etapa de transición

Las etapas de la transición establecidas en la ETET: “transición no iniciada”, “en transición” y “transición completa” distribuyen a la población joven²⁸ por grados de actividad e inactividad, lo que permite analizar el flujo de incorporación al sistema laboral apuntando a la obtención de un empleo satisfactorio. Siguiendo los resultados de la ETET, del total de 3.556 jóvenes encuestados, a continuación, se presenta el porcentaje de jóvenes según etapa de transición (OIT, 2016). A nivel general, el flujo de la población deja ver que existe una mayor acumulación de jóvenes que aún no ingresan al mercado laboral respecto de aquellos que han logrado hacerlo de forma plena.

Cuadro 33
República Dominicana: jóvenes según etapa de transición (14-29 años)
(En porcentajes)

En transición completa completa	24,9
En proceso de transición	51,6
Con transición aún no iniciada	22,1

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Encuesta sobre la Transición de la Educación al Trabajo (OIT, 2016).

Cabe decir que los jóvenes que han culminado la transición bien pueden ser profesionales jóvenes que recién ingresan al mercado laboral luego de años de estudios secundarios y/o universitarios, o también jóvenes que han dejado sus estudios y optado por iniciarse laboralmente en un trabajo que consideran satisfactorio. Por esto el indicador aislado respecto a la idea de culminación de la transición no distingue la diversidad de estas experiencias, en algunos casos de trayectorias exitosas con empleos estables y en otros, de ingresos al mundo del trabajo que carecen de condiciones de seguridad y calidad de empleo (en particular aquellos definidos como empleos satisfactorios en virtud de la valoración de los propios encuestados y no de condiciones objetivas que midan calidad).

²⁸ La ETET define la población joven como aquella que se encuentra entre los 14 y los 29 años.

Cuadro 34
Resumen de características de jóvenes según etapa de transición

Jóvenes	Porcentaje según situación
En transición completa	73,1% ha alcanzado un empleo estable
	19,7% tiene un empleo por cuenta propia
	7,2% tiene un empleo temporal satisfactorio
En proceso de transición	51,6% son estudiantes ocupados en el mercado del trabajo
Con transición aún no iniciada	97,4% son estudiantes sin trabajo
	2,6% son inactivos

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Encuesta sobre la Transición de la Educación al Trabajo (OIT, 2016).

Según nivel educacional, se observa que, en los jóvenes con transición completa, existe una mayoría concentrada en empleos estables (73,1%) y donde está la mayoría de los egresados de educación secundaria (modalidad general y técnica profesional), técnico superior y universitaria. Donde existe una mayor diferencia, según la encuesta ETET, es en los jóvenes cuentapropistas, donde se observa que en relación a la educación secundaria, existe una mayor prevalencia de egresados de la modalidad general que de la técnica profesional, con una diferencia de 5,4% y de egresados de educación técnico superior que de universitarios donde se observa una diferencia de 31,3%, lo cual evidencia una marcada tendencia de egresados de estudios superiores técnicos a iniciar estrategias de autoempleo.

Respecto a los jóvenes que están en pleno proceso de transición, en su mayoría se trata de estudiantes secundarios y universitarios activos en el mercado laboral con un 56,9%. Los desempleados constituyen el segundo grupo en importancia con un 18% del total de jóvenes en transición. Finalmente, del total de jóvenes que aún no ha iniciado el proceso de transición al mercado laboral, 97,4% son estudiantes sin trabajo, y 2,6% son inactivos, que no estudian ni se encuentran ocupados en el mercado del trabajo. Un 56,7% del total de inactivos que no han iniciado la transición solo han alcanzado niveles primarios de educación (OIT, 2016). En relación con las mujeres un 29,7% no ha iniciado la transición, lo que supera el 20,5% de hombres en esta misma categoría. Este considerable sesgo de género pareciera estar relacionado con que por una parte los hombres tienen una mayor probabilidad de abandonar los estudios y las mujeres de acumular niveles de estudio superiores, y por otra que existen mayores dificultades para que ellas se inserten en el mercado del trabajo. Cuestión que repercute en un menor flujo de entrada y participación laboral de las mujeres.

2. Barreras de acceso en la inserción laboral

Con relación a las barreras de acceso declaradas por jóvenes desocupados en la ETET, el principal obstáculo es la “insuficiencia de puestos de trabajo disponibles” con un 40,3%, luego le sigue el “requerimiento de una mayor experiencia laboral” con un 21,8% y en tercer lugar el “requerimiento de una formación educativa capaz de cubrir los requisitos de las vacantes” 15,5% (OIT, 2016). Esto último resulta de interés dado que puede vincularse a los factores que influyen sobre el abandono escolar, en tanto que los jóvenes consideran que la educación no es un medio que les entregue las habilidades requeridas o valoradas en el mercado laboral. Por otra parte, según la ENFT 2014, coincide la prevalencia de la “falta de experiencia laboral” que en este caso corresponde al 78% de los encuestados y se añade en segundo lugar la “falta de contactos” con un 64,4%. Si lo primero tiene directa relación con la condición juvenil en tanto carencia de años de experiencia, lo segundo refiere a un déficit en capital social que llega a ser considerado esencial para la obtención de empleos.

Entre los jóvenes ocupados que mantienen actividades como independientes, el motivo principal que declararon en la ETET para estar trabajando de ese modo es por “no haber podido encontrar trabajo a cambio de una remuneración o salario” con un 43,7%. Solo después declaran que esto se debe al deseo de tener mayor independencia, la que sigue como opción con un 34,9% de los encuestados cuentapropistas (OIT, 2016).

Cuadro 35
Distribución de egresados de la educación secundaria que buscan trabajo y razones que a su propio juicio les impide insertarse

Razones	Porcentaje ^a
Por la edad o juventud	43,2
Por la falta de experiencia	78,0
Por falta de contactos	64,4
Porque no hay trabajo en mi oficio o especialidad	8,0
Porque me piden más capacitación de la que tengo	17,6
Porque tengo más capacitación de lo que piden para los puestos	2,4
Porque los trabajos que me ofrecen están mal pagos	21,6
Porque lo discriminan por mis características físicas	3,6
Empecé a buscar hace poco tiempo	17,2

Fuente: Información disponible en Tabla 5-16, IDEICE, 2016c.

^a El informante podía señalar más de una razón.

3. Razones para no buscar/razones para rechazar trabajo

Entre los jóvenes dominicanos existen dos decisiones a nivel individual que definen su condición de inactivos: las razones para no buscar trabajo y las razones para rechazarlo. Respecto a las razones para no buscar trabajo en el caso de jóvenes desocupados, la que sobresale en la ETET es la educación o formación (35,2%), lo que representa un signo positivo en vistas de tener una población mejor formada antes de ingresar al mercado laboral. Le siguen razones familiares (19,7%) y la inexistencia de trabajos disponibles en su localidad (13,5%) (OIT, 2016), que remiten a razones más estructurales de exclusión social y laboral. Este dato muestra un importante sesgo de género en tanto si para las mujeres las razones familiares son las que definen el que dejen de buscar trabajo en un 26,4% de casos, esta misma razón en los hombres no supera el 7,9% (OIT, 2016). La responsabilidad en las tareas de cuidados define un patrón de género muy claro en República Dominicana al igual que en el resto de la región.

4. Determinaciones subjetivas en las decisiones juveniles sobre empleo

El impacto que tienen las determinaciones subjetivas en la definición de las trayectorias y transiciones laborales juveniles remite tanto al ámbito de proyección respecto al propio proyecto de vida, como a la satisfacción que declaran respecto a su actividad. En la actualidad, es la propia declaración de satisfacción lo que define la culminación del proceso de transición hacia el mercado laboral. A nivel general, la participación de jóvenes satisfechos con su empleo principal es alta (87,8%), existiendo de todas maneras cierta brecha entre los hombres que tienen una satisfacción en un 90,6% de los casos y las mujeres un 82,5% (OIT, 2016).

Si se analiza según el nivel educativo, se observa que los más satisfechos son quienes tienen estudios secundarios técnico profesionales con un 92,3% y aquellos con estudios no universitarios técnicos también con un 90,4% de los casos. Tal como se planteó en un inicio, la percepción de satisfacción ha demostrado ser un indicador confuso a la hora de delimitar qué trabajo culmina la transición. No es extraño entonces que, a pesar del alto índice de satisfacción con sus trabajos, gran parte de los jóvenes encuestado por la ETET (45,8%) han manifestado su interés por cambiarse de empleo, en la mayor parte de los casos buscando un aumento en su salario (47,6%). Resulta interesante constatar que, con relación a los niveles de estudio, son los jóvenes que han cursado estudios superiores técnicos quienes muestran una mayor estabilidad, rapidez y calidad de sus inserciones laborales, la que solo es superada en algunos casos por quienes tienen estudios universitarios.

Con relación a los objetivos y aspiraciones de vida, las perspectivas de los jóvenes de República Dominicana resultan similares según nivel de actividad, es así que tanto quienes son activos económicamente (sea empleados o desempleados) y aquellos inactivos en la actualidad, manifiestan como principal objetivo de vida: “tener una buena vida familiar”, con aproximadamente un 65% en ambos casos.

La influencia de la familia en la vida de los jóvenes dominicanos ha sido un tema recurrente en los estudios de juventud, en especial respecto a las mujeres para quienes esto resulta determinante en sus decisiones de buscar y rechazar un trabajo. No es de extrañar entonces que sea precisamente el éxito en esta área lo que marque el principal horizonte de la vida de los jóvenes. Llama la atención que la principal diferencia se observa respecto al tercer propósito que en el caso de inactivos y desempleados refiere a “hacer una contribución a la sociedad”, mientras para los empleados es “tener mucho dinero”.

Cuadro 36
Principales objetivos de vida por condición de actividad actual de los jóvenes

Objetivo	Empleados		Desempleados (definición flexible)	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Tener éxito en el trabajo	221.136	17,7	77.322	15,8
Hacer una contribución a la sociedad	92.984	7,5	65.799	13,4
Tener mucho dinero	128.494	10,3	25.390	5,2
Tener una buena vida familiar	805.064	64,5	320.748	65,6
Total	1.247.678	100,0	489.260	100,0

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Tabla 3.10 de OIT, 2016.

La relación entre estudios y trabajo en las trayectorias juveniles de República Dominicana evidencia la prevalencia y creciente importancia del nivel de estudios y la modalidad de la educación secundaria. Las condiciones de ingreso al mercado laboral en jóvenes demuestran que experimentan mayores dificultades que el resto de la población lo que se traduce en barreras de ingreso y una tasa de desempleo que supera la del promedio nacional. Ante esto, la educación cumple un rol clave en la preparación de los jóvenes frente al momento de transición tanto para preparación y ampliación de sus posibilidades de ingreso a empleos satisfactorios y estables, como a la respuesta a la demanda de mayor experiencia y cualificación desde los empleadores. Frente a esto resulta especialmente interesante observar el impacto que tiene la modalidad técnico profesional, en el nivel de educación secundaria, la que tanto a nivel de ingreso, de calidad de los empleos y de preferencia de los empleadores muestra mejores indicadores que la modalidad general.

IV. Elementos para reflexionar sobre el abandono escolar y la oferta de educación secundaria técnico profesional y recomendaciones de política pública

República Dominicana, en su afán por mejorar la educación del país, ha realizado acciones en distintos planos dirigidas a ese gran fin, lo cual se expresa en normativas, pactos, planes y estrategias, entre otras iniciativas de importancia en el ámbito educativo (mencionadas en la primera sección de este documento).

Todas estas acciones son expresiones de los esfuerzos que realiza el Estado de República Dominicana en pos de mejorar la educación del país y el bienestar de sus ciudadanos. Es posible plantear en virtud de la realidad educativa del país, que existen dos preocupaciones principales, cobertura y calidad -acceso y aprendizajes-. Es decir, aumentar la cobertura para que efectivamente todos tengan acceso a la educación y que esta sea de calidad, de modo que permita a niños, niñas, adolescentes y jóvenes desarrollar las habilidades y competencias, los aprendizajes, que requieren para desenvolverse en la vida en general e integrarse al mundo laboral, ejerciendo en todo momento una ciudadanía activa en la construcción de un mejor país.

En este contexto es que se tornan relevantes ciertas tensiones, referidas a la cobertura insuficiente, que en este caso particular remite a la educación secundaria y a la necesidad de mejorar los resultados y logros de aprendizaje y de retención, panorama en que hay una intención declarada por ampliar la cobertura de la modalidad Técnico Profesional de este nivel educativo.

En virtud del contexto educativo, la realidad del abandono escolar y de la modalidad técnico profesional del nivel secundario, como oportunidad para aumentar la permanencia de los jóvenes en la escuela y mejorar los aprendizajes, a continuación, se presentan recomendaciones y elementos para la reflexión y la toma de decisiones desde la política pública respecto a la oferta de la educación secundaria. Por lo tanto, una pregunta orientadora, en el contexto de transformación actual del sistema educativo dominicano, es ¿cómo desde la política pública se hace más efectiva la oferta de educación secundaria? En este caso en particular, se enfoca en señalar elementos que permitirían una mejor comprensión del fenómeno del abandono escolar y en cómo la educación secundaria en su modalidad técnico profesional es una oportunidad para remirar el sistema educativo. Poniendo el énfasis en mejorar la permanencia en

la escuela y las trayectorias de los estudiantes, siendo fundamental para ello la experiencia educativa que tienen las y los jóvenes. De este modo, en distintos ámbitos se irán entregando breves antecedentes y declarando las acciones que se recomienda realizar.

A. La experiencia educativa de adolescentes y jóvenes

1. Comprender la experiencia educativa de los adolescentes y jóvenes

Esto abarca tener claridad y conciencia de cómo se configuran, lo que significan, lo que implican y los efectos que tienen las experiencias educativas de adolescentes y jóvenes. Entender su lugar en la trayectoria de vida, lo cual es clave para abordar el fenómeno del abandono escolar y visibilizar a la modalidad técnico profesional de la educación secundaria como una alternativa para aumentar la permanencia y mejorar la educación del país. A partir de esta comprensión es que lograrán conectar con la valoración, pertinencia y sentido que la educación adquiere para ellos y que se construye a partir de la relación con la escuela y su proceso educativo.

Además, comprender esta experiencia educativa, contribuirá a entender los procesos que se dan dentro de las escuelas y las repercusiones que estos tienen en la vida de los sujetos, así como para rescatar las oportunidades que tiene y puede tener esta modalidad de estudios en el desarrollo y crecimiento de sus jóvenes y el país en su conjunto.

2. Visibilizar espacios de encuentro y enriquecimiento entre la experiencia educativa de los adolescentes y jóvenes estudiantes y su trayectoria de vida

En la literatura de América Latina se señala que hay una desconexión entre los jóvenes y la escuela, particularmente en los niveles socioeconómicos más bajos o sectores empobrecidos, se plantea así que existe un desajuste o distancia entre la cultura juvenil y la cultura escolar (Duarte, 2002; Rico y Trucco, 2014; UNESCO/OREALC, 2005).

Generalmente, parte importante del ordenamiento de los centros educativos de secundaria y de las políticas en esta área se construyen ignorando a adolescentes y jóvenes, de forma tal que la cultura escolar no integra a la cultura juvenil y en reiteradas ocasiones les da la espalda, sin considerar su realidad histórica y social (UNESCO/OREALC, 2005).

Para los jóvenes, el sistema educativo, sus docentes y los funcionarios, e incluso en reiteradas ocasiones sus familias -adultos en general-, no toman en cuenta sus opiniones y propuestas, sus intereses son ignorados por las normas y políticas de las autoridades de los centros educacionales, no se les considera como un actor válido, reproduciendo lógicas invisibilizadoras que son características del mundo adulto (CEPAL-OIJ, 2004; Duarte, 2012; Edwards y otros, 1995; Rico y Trucco, 2014). Si bien en ocasiones se les consulta su parecer, intereses y necesidades, muchas veces no se traducen en medidas efectivas, por lo que los adolescentes y jóvenes no desarrollan un sentido de pertenencia con la escuela ni de identidad con sus experiencias educativas, generando climas escolares negativos. Esto, les distancia de sus escuelas y, estudiantes distanciados y desconectados, son más propensos a abandonar o ser expulsados del sistema educativo institucional (Rico y Trucco, 2014).

Otra de las expresiones de este desajuste entre cultura escolar y cultura juvenil, es la reducción de los adolescentes y jóvenes solo a su condición de estudiantes, no considerados –ni menos valorados- como seres autónomos, que viven en contextos histórico-sociales particulares que condicionan sus acciones (UNESCO/OREALC, 2005). Se reduce así su experiencia vital, obviando que primero es un ser humano joven y luego estudiante. Ser estudiantes es una condición que solo se da al ser parte del sistema educativo, ser joven es parte de la trayectoria vital (Dubet, 2005), por ende, este sujeto no se reduce ni a su papel ni condición de estudiante, más bien teje una experiencia entre ser joven y estudiar.

En virtud de estos antecedentes es que se vuelve necesario visibilizar espacios de encuentro y enriquecimiento entre la experiencia educativa de los adolescentes y jóvenes estudiantes y su trayectoria de vida, y evitar el reduccionismo y minimizar los desajustes.

3. Comprender que el fenómeno del abandono escolar es progresivo y multifactorial

Por otro lado, la desafiliación ha sido un concepto empleado para aportar y complejizar la comprensión del abandono escolar. Incluir este concepto busca visibilizar que el proceso de salida temprana de la escuela se gesta por un vínculo de fenómenos. El abandono se relaciona, por un lado, con las circunstancias de vida y las experiencias que forman parte de la trayectoria de los jóvenes y, por otro lado, con las consecuencias sociales que dan contexto a dichas trayectorias, visibilizando así un sistema educativo que no ha sabido responder a sus necesidades. Esto implica que, pese a que los estudiantes puedan presentar numerosos indicadores de riesgo que harán más probable su salida temprana, tendrán un lugar fundamental los factores organizacionales y pedagógicos (Acevedo, 2014). Estos factores, sumados a otros de índole estructural (estratificación social, desigualdad de género y geográficas, entre otras), permiten entender que la desafiliación educativa es un fenómeno que tiene una gran complejidad y por ello no deberá entenderse como una decisión unilateral del joven estudiante.

Hablar de desafiliación permite ocuparse de una gran amenaza a la inclusión escolar, que tiene relación con cómo se piensan las políticas sociales de educación y cómo esas políticas se ponen en juego en las lógicas de funcionamiento de los establecimientos, las relaciones entre los actores del sistema escolar y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, así como con otras políticas de inclusión social. Por lo tanto, la escuela incide sobre cuán pertinente, atractiva y significativa es la experiencia de aprendizaje de los jóvenes. Entonces, hablar de desafiliación requiere incluir el rol de la escuela en cómo experimentan los jóvenes su educación, así como en sus procesos de desafección y distanciamiento.

4. La escuela debe interrogarse en perspectiva integral por qué se produce abandono escolar en la población juvenil y cómo se piensa la educación para promover experiencias pertinentes, íntegras y situadas, relevando su posición como espacio de transformación y la importancia del otro en el proceso de aprendizaje, lo colectivo y colaborativo

La escuela del siglo XXI tiene la misión de preparar a los jóvenes para un mundo que aspira al desarrollo pleno de las personas, a la innovación, a aumentar su productividad y disminuir los niveles de pobreza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha señalado una tensión relevante dado este objetivo, y es que, si bien la escuela ha avanzado, aún no resuelve con claridad uno de los temas que será desafiante en la vida de los jóvenes: la inserción laboral. Por lo tanto, en vinculación con la dimensión productiva, se ha propuesto la formación de habilidades para la vida, puestas al servicio de una inserción laboral adecuada y adaptativa, que apunte a disminuir el desempleo juvenil y promover la incorporación al mercado laboral formal, mercado laboral que a su vez se encuentra en profunda y constante transformación dado el paradigma de desarrollo tecnológico.

En virtud de lo señalado anteriormente sobre las diversas experiencias y trayectorias educativa y vitales y en el contexto del siglo XXI, respecto al abandono escolar, al ser la escuela considerada un espacio de desarrollo social y personal de los jóvenes y de su preparación para el mercado laboral, debe preguntarse, primero, por qué los jóvenes de cada contexto abandonan la escuela, y segundo, cómo pensamos su entorno educativo para promover experiencias pertinentes, íntegras y situadas.

Preguntas, en las que sus posibles respuestas debieran considerar al menos, dos perspectivas fundamentales. Por un lado, que la escuela junto con ser un lugar de socialización, en el cual se enseña o prepara a los jóvenes estudiantes para desarrollarse en la sociedad existente, es también un espacio de transformación social. En ella es posible y muchas veces necesario, “recrear” experiencias significativas que impactan en la construcción de la sociedad, por lo tanto, en el desarrollo y crecimiento del país y en

las características que estos tengan. Por otro lado, cabe considerar que el aprendizaje es colectivo y colaborativo (Bourgeois, 2011) características que se deben tener en cuenta al observar la experiencia educativa de los jóvenes, ya que, el aprendizaje adquiere sentido en función de otro, el aprendizaje profundo se logra cuando se comunica y se realiza con otros (Bourgeois, 2011).

El vínculo con otro, sentirse parte del “colectivo” genera adhesión y refuerza la pertinencia y el compromiso, es un espacio de confianza, en el que el sentimiento de protección está vigente y explícito, por lo que, como un factor incidente en los aprendizajes, se traduce en el aula como un aumento del logro de aprendizaje (Bourgeois, 2011).

Por lo cual, parte de los esfuerzos debieran estar orientados a hacer consciente lo relevante del otro, de lo colectivo y colaborativo en el proceso de aprendizaje, así como la preponderancia de la lógica individual que existe en el sistema educativo. Dado que la mayoría del logro, de las evaluaciones y de los aprendizajes se miden o constatan de manera individual, así como también sucede con la valoración de los errores, fracasos o el abandono escolar, se sugiere intencionar el aprendizaje colectivo, promover vínculos e instancias de colaboración que contribuyen al sentimiento de valoración del sujeto y afecta su interés o motivación por permanecer en un espacio educativo que le provee de experiencias positivas y le permite sentirse parte de un colectivo.

5. Educar para la vida, aquí y ahora

Existe, de forma latente, la concepción de que la educación está en función del trabajo, relación que es reduccionista en tanto subordina la primera a la segunda y priva a la educación de un fin en sí mismo. Aunque en el último tiempo ha habido avances en términos discursivos y de compromisos, respecto a educar para la vida, se desea enfatizar lo importante de superar esta comprensión reduccionista, ya que, lleva a que no se valoricen y prioricen de manera adecuada aspectos de la escuela como el desarrollo personal, familiar y social de los adolescentes y jóvenes. Además, sitúa sus resultados en el futuro, poniendo el presente solo como un tránsito que se debe orientar al logro de resultados posteriores. La experiencia de aprender está situada en el aquí y ahora, hay un sentido presente, por lo que, no es posible visibilizar todo el sentido en el futuro. Lo señalado se vincula a la vez con el hecho que, en contextos de mayor incertidumbre, resulta clave la percepción y valoración del sujeto en tanto capaz de aprender a aprender y desarrollar su autonomía para insertarse en un espacio social cambiante.

La postergación de la escuela como experiencia transformadora por sí sola, queda relegada en cuanto se posiciona como una variable dependiente del trabajo. Esto implicaría una visión de trayectoria alejada del presente y de la realidad circundante, y más bien pone su foco en el futuro y la funcionalidad de los conocimientos que se puedan adquirir. Dicho escenario percibe desajustes cuando se ve relacionado con jóvenes que buscan en sus escuelas, un espacio que les otorgue sentido. De esta forma, no es beneficioso ni acertado situar sus resultados en el futuro, puesto que puede impedir un estado de atención y goce del momento presente. El sentido de la experiencia educativa debe ser pensado en el tiempo actual con miras y beneficios futuros y no como una postergación del presente en función de un futuro mejor. Desde ahí cabe preguntarse ¿cuál es el aporte actual de la escuela para los adolescentes y jóvenes?, ¿en qué se expresa?, ¿cómo se está concibiendo la educación en esa arista?

Por otro lado, todo el proceso educativo, también será un momento de aproximación a la transición adulta donde los sujetos se verán impulsados a reflexionar sobre la valoración que tienen de la escuela. Por ello, al igual que los jóvenes van transitando hacia un estado de introspección, también la escuela tendrá que considerar las necesidades y realidades de ellos, como un insumo fundamental para darle sentido y pertinencia a la experiencia educativa, lo que incidirá en su motivación hacia el aprendizaje.

Este proceso implica una valoración de la educación tanto por los jóvenes como por sus familias. Dicho valor se funda en la educación como espacio para el desarrollo íntegro, así como el lugar en que se forman y adquieren habilidades y competencias que les permitirán insertarse con éxito en el mundo laboral. Lo cual se completa con la percepción de los retornos económicos que tenga educarse en función de adquirir una mayor remuneración y mejorar el nivel de vida. Siendo este último punto fundamental en las familias de nivel socioeconómico bajo, pero del cual en la mayoría de las ocasiones cuentan con poca información para hacer esa evaluación y adquirir esa valoración.

Los adolescentes y jóvenes, por su parte, buscarán sopesar qué puede brindarles la escuela en su trayectoria de vida que les haría más atractivo continuar en ella. Esto implica considerar la contribución que tiene el sistema educativo para el desarrollo integral de los adolescentes y jóvenes, en este caso, como insumo para aumentar la permanencia de los sujetos en la escuela, superando la lógica desde la que el abandono es solo una decisión de los jóvenes o que depende de factores externos a la escuela, sin que los centros educativos se involucren y visibilicen su contribución en que un joven abandone o no la escuela.

6. Visibilizar las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes con el fin de generar oportunidades de aprendizaje pertinentes

Por lo tanto, es central visibilizar las trayectorias reales de los jóvenes para mejorar y hacer más efectiva la oferta educativa del nivel secundario. Ello refiere al necesario reconocimiento, comprensión y validación de las trayectorias de vida reales de adolescentes y jóvenes, entre ellas las educativas, en las que además se da cuenta del proceso de constitución de identidad de estos sujetos. Esto requiere superar la lógica de la trayectoria ideal y lineal, en la que, por ejemplo, un sujeto debería solo ser estudiante por 12 años continuos hasta culminar el nivel correspondiente.

En términos del abandono escolar, como se ha dado cuenta, la incorporación al mundo laboral y las labores domésticas y de cuidado, que afecta en su mayoría a hombres y mujeres respectivamente, son dos de los principales factores que inciden en que adolescentes y jóvenes salgan de la educación secundaria antes de culminarla, abandonando la experiencia educativa formal. Una lectura de estas situaciones apunta a que en ellas se evidencia el desajuste de aspiraciones en tanto la oferta educativa secundaria está principalmente diseñada para adolescentes y jóvenes que sólo se dedican a estudiar, que no han tenido hijos y que no tienen necesidad de trabajar, más aún la educación secundaria técnico profesional, la cual cuenta solo con la alternativa oficial de nivel secundario alto (3° a 6° grado) para obtener el título de Bachiller Técnico. De este modo cuando se presentan situaciones que se alejan de la trayectoria ideal de la oferta educativa, esta no necesariamente cuenta con alternativas o dispositivos institucionalizados que se activen y aseguren las acciones o ajustes necesarios en pos de mantener dentro del sistema educativo a quienes se enfrentan a este tipo de situaciones.

Se vuelve necesario, entonces, el reconocimiento y la valoración de las diversas juventudes y formas de vivir lo juvenil (Duarte, 2000; Duarte 2002) y que ello implica experiencias educativas diferenciadas. Es de esta manera que se podrá pensar un sistema educativo que reconoce a sus estudiantes y establece un diálogo permanente con sus trayectorias.

7. Que los actores involucrados, entre ellos la escuela, no dejen ir a los adolescentes y jóvenes estudiantes, sino que les brinden nuevas oportunidades de aprendizaje

Los factores que mayormente inciden en el abandono escolar y que guardan relación con los contextos escolares son; la condición de repitente, la transición entre nivel primario y secundario, la distancia entre las expectativas de los jóvenes y la oferta curricular y, por último, la convivencia y las relaciones entre los actores (Román, 2013). Todas estas vivencias acentúan un sentimiento de desmotivación por aprender y encontrar sentido al espacio escolar y la experiencia educativa.

En la situación de desajuste y desencuentros ya señalada, la falta de diálogo y su expresión es una de las razones para abandonar la escuela siendo este un sentimiento de desconsideración que los desafecta, manifestado justamente en el caso de República Dominicana en la expresión “No les gusta la escuela” como motivo de aproximadamente un 20% de los adolescentes y jóvenes que no asisten a la escuela (ONE y UNICEF, 2016). Esta sensación de aburrimiento fundada en la distancia existente entre sus intereses y necesidades que no han sido atendidas por la oferta educativa, sus planes de estudio ni sus métodos de enseñanza (Kuasñosky y Szulik, 1996; Puiggrós, 1999).

Si bien la acción de abandonar la escuela la realiza un sujeto en particular -el joven estudiante-, su génesis y su proceso de gestación proviene de un entorno social que lo ha encaminado. En este sentido, pese a la importancia de factores como la vulnerabilidad social y económica, y en virtud de que el abandono escolar no es un evento puntual y espontáneo, sino un proceso gradual, existe la posibilidad de que la escuela contribuya a su disminución. Y, dada esa posibilidad, resulta crítico pensar cómo la escuela puede hacer una diferencia en la trayectoria vital de los adolescentes y jóvenes (Bridgeland, Dilulio y Burke, 2006).

Por ende, ¿cómo el sistema educativo y las escuelas pueden enfrentarse a la desafiliación de los adolescentes y jóvenes con ella? Responder esta pregunta implica pensar en la escuela; en cómo construye los espacios y el sentido de su quehacer, a propósito de los principios que guían ese camino.

En función de los avances en educación y los compromisos adquiridos por los países, se podría considerar como un horizonte en común los pilares fundantes de UNICEF respecto a los derechos de la educación (y a la educación como un derecho). Los principios explicitan que, como línea constitutiva de todos los esfuerzos de la escuela, debe estar el sentido por lograr que se reconozcan a los niños y jóvenes como personas activas en su aprendizaje (UNICEF, 2008). Y bajo el alero de esa premisa, pensar los modelos pedagógicos en función de las problemáticas e intereses de los adolescentes y jóvenes de este siglo. Esto implica una nueva búsqueda de afinidad, entre las juventudes y las escuelas, para que las experiencias sean congruentes y provechosas y de esta manera mejorar la oferta educativa del nivel secundario desde la política pública.

8. Considerar los intereses de los estudiantes en la oferta de educación secundaria, en particular en la modalidad técnico profesional

La educación técnica profesional tiene características propias que le facilitan a los estudiantes un proceso de enseñanza aprendizaje donde tienen la oportunidad de desarrollar competencias prácticas y concretas, que los acercan a experiencias de vinculación con el sector productivo. Estas oportunidades más ampliamente ligadas al área técnico profesional, podrían estar influyendo sobre la consolidación de la permanencia en la escuela. Puesto que dichas experiencias contribuirán como factores fundamentales en la motivación escolar y el sentido de pertinencia y pertenencia que los estudiantes puedan desarrollar respecto a la educación y a sus centros educativos. Ahora bien, los centros educativos deberán hacerse responsable por las necesidades del país y de la comunidad que las alberga, promoviendo una formación atractiva y pertinente.

En esa línea, es fundamental realizar un análisis de demanda de formación profesional con un enfoque territorial, el cual permita aprovechar los recursos locales y las ventajas comparativas, además de ser posible crear rutas de formación laboral por medio de la territorialización de la oferta. En este proceso se sugiere que la oferta sea claramente pertinente a las necesidades y requerimientos del territorio y del país y también dialogue con los intereses de los estudiantes. Un paso inicial para aquello dice relación con la adecuación de las estrategias pedagógicas (método).

Además, se debe considerar que el mundo laboral actual demanda cada vez más competencias generales, habilidades socioemocionales y de adaptación a los cambios, en virtud de la rapidez de los avances tecnológicos, lo cual también afecta la demanda del mercado.

Otro punto relevante es que a los adolescentes y jóvenes estudiantes se les brinde o facilite información respecto al mercado laboral y la realidad de las especialidades que podrían cursar, niveles de ingreso, proyección laboral, continuidad de estudios en la especialidad o en afines, no solo aproximarlos desde el apresto laboral, sino que, sobre las condiciones de trabajo, los sectores de la economía y sus proyecciones, remuneraciones, etc. Información que al menos desde los discursos de los entrevistados, jóvenes estudiantes y directivos de centros educativos, no se entrega de manera específica a los estudiantes y en los casos que se hace es por iniciativa del centro, y no como una política institucionalizada.

B. Una educación de calidad

1. Definir qué se va a garantizar, cómo y qué se requiere, con relación a una educación de calidad

Proveer una educación de calidad es una aspiración y una preocupación manifiesta y permanente de la mayoría de las naciones y sus sistemas educativos, compartida también por el conjunto de la sociedad. Y ha sido uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de la región (UNESCO/OREALC, 2007). Expresión de ello también es su presencia en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, a través de su objetivo 4 en el que se alude a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015a).

En República Dominicana, la educación de calidad adquiere una relevancia especial en virtud de la necesidad de aumentar la cobertura del sistema educativo en el nivel secundario en general y del interés por aumentar la modalidad técnico profesional en particular. En este escenario, mantener y mejorar la calidad de la educación adquiere mayor complejidad, por lo cual, se sugiere llevar adelante un proceso de definición respecto a lo que se comprende por una educación de calidad para todos y las garantías que el Estado entrega respecto a sus resultados y procesos.

Lo anterior en virtud de que la calidad de la educación es un concepto con una gran gama de significados, porque conlleva un juicio de valor respecto al ideal de persona y sociedad que se desea formar y construir y el tipo de educación que se requiere para ello, por lo que frecuentemente su entendimiento no es coincidente entre distintos actores de la sociedad. Así entonces las cualidades que se le exigen a la educación están condicionadas por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le asignan en un momento sociohistórico concreto, las diversas concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje en particular, así como los valores predominantes en una sociedad en particular. Todos ellos factores dinámicos, de modo tal que la definición de educación de calidad puede variar también en diferentes periodos en una misma sociedad (UNESCO/OREALC, 2007).

De este modo cabe preguntarse:

- ¿Qué se va a garantizar?, lo que pone el foco en los resultados que se esperan y apunta a definir estándares, respecto a la calidad de la educación, de los aprendizajes esperados y de la oferta educativa en función de su pertinencia, entre otros. Para esto es necesario contar con información para definir el estándar y con instrumentos de medición que permitan conocer los niveles alcanzados.
- ¿Cómo se garantiza?, lo que apunta al proceso, a la forma de lograrlo.
- ¿Qué se requiere para ello? En atención a la estructura institucional que se necesita para que ese proceso se lleve a cabo de la mejor manera posible, y así garantizar el cumplimiento de los estándares y el logro de los resultados definidos.

2. Crear un sistema de aseguramiento de la calidad

En este camino República Dominicana ha tenido avances como, por ejemplo, a través de la creación de la Comisión Nacional para la elaboración del Marco Nacional de Cualificaciones y el establecimiento del enfoque basado en competencias. En ese mismo trayecto es que como respuesta a las preguntas anteriores, es importante considerar la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación. Esto ha sido identificado como uno de los factores de éxito en la obtención de altos estándares de calidad en los aprendizajes de los estudiantes en países con mejores resultados de aprendizajes. Complementado por estrategias para atraer a los mejores estudiantes al ámbito de la docencia y con un fuerte sistema de formación docente, incentivando la revisión y evaluación permanente de las prácticas docentes. Para ello

estos países²⁹ se han esforzado en definir elevados estándares de calidad, por evaluar y monitorear de manera constante los resultados de aprendizaje en las escuelas y por intervenir con presión y apoyo en aquellos centros educativos en que no han sido alcanzados los resultados esperados. Intervenciones que complementan la inspección con el desarrollo de capacidades institucionales (Barber y Mourshed, 2007 en MINEDUC, 2016).

Un sistema de aseguramiento de la calidad educativa sería una herramienta para hacer efectiva la responsabilidad del Estado de otorgar a todos y todas una educación integral, de calidad y permanente en todos los niveles educativos. Este debe contar, al menos, con una estructura de gobernanza y un plan de aseguramiento de la calidad, que se revise cada cierto período de tiempo y que tenga acciones a nivel nacional y local. El plan debe ser definido a nivel interinstitucional, definir prioridades y metas estratégicas, mecanismos de coordinación y responsabilidades de cada institución, así como del sistema en su conjunto. Es fundamental que este sistema permita asegurar las condiciones necesarias para que todos los centros educativos desarrollen e implementen procesos educativos con las capacidades institucionales y profesionales para ofrecer una educación de calidad a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país (MINEDUC, 2016).

Estos insumos pueden ser una orientación para comenzar la tarea de garantizar una educación de calidad, definiendo lo que se entenderá por educación de calidad y los estándares que se utilizarán para cada ámbito.

C. Sentido compartido del ciudadano a formar

1. Establecer vínculos entre el sistema educativo y el productivo

Aprovechar las oportunidades que ofrece la educación técnica profesional como una alternativa para aumentar la permanencia de los estudiantes en el nivel secundario del sistema educativo requiere considerar lo que sucede en los centros educativos y lo que ocurre con los jóvenes una vez que finalizan sus estudios secundarios y están en disposición de ingresar al mercado laboral. Por lo cual es necesario establecer y fortalecer un vínculo explícito e intencionado entre el sistema educativo y el sistema productivo, en función del resguardo de la calidad de la educación. Con este fin se deben armonizar las agendas de ambos sistemas y desarrollar en conjunto un sentido compartido respecto al ciudadano que se desea formar, el desarrollo del país y el bienestar de su población, considerando sus aportes a esa tarea. En este contexto, adquiere gran relevancia la construcción de un Marco de Cualificaciones, en tanto, expresa las definiciones de lo que el joven desarrollará en su proceso educativo y su traducción en el mercado del trabajo.

En este punto es fundamental relevar que la definición del sentido compartido respecto al ciudadano a formar, al desarrollo del país y el bienestar, efectivamente sea un proceso de construcción conjunto, diferenciándose de aquellos en los que un sistema, generalmente el productivo, se suma o aporta a las iniciativas que existen en el otro, manteniéndose como un actor externo. Lo importante es el involucramiento y la responsabilización en el proceso de construcción de esas definiciones y sus formas de lograrlas.

En esta línea es fundamental institucionalizar los espacios de trabajo y confluencia de ambos sistemas, superando el voluntarismo personal, definiendo actores y responsabilidades claras, con el fin de propender a asegurar la ejecución de procesos y el logro de resultados.

²⁹ Los sistemas educativos estudiados en virtud de estar en los 10 primeros puestos del Informe PISA de la OCDE* fueron: Alberta**, Australia, Bélgica, Finlandia, Hong Kong, Japón, Holanda, Nueva Zelanda, Ontario**, Singapur***, Corea del Sur (*Liechtenstein y Macao también estuvieron dentro de los 10 mejores en el 2003, pero fueron excluidos por motivos técnicos. **Canadá calificó en el 5° puesto del Informe PISA; Alberta y Ontario fueron incluidas como provincias representativas. ***Singapur no participó en el PISA; Singapur tuvo las mejores calificaciones en matemática y ciencias en el TIMSS 2003) (Barber y Mourshed, 2007, en MINEDUC, 2016).

2. Fortalecer los procesos de formación y prácticas de los docentes con un enfoque integral de la educación que les permita visibilizarse como agentes de retención escolar

El docente es un actor primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el logro de resultados educativos exitosos, por lo cual, es fundamental contar con un plan de formación profesional claramente definido e intencionado. Este plan debe tener foco en desarrollar en los docentes un tipo de conciencia y de metacognición que le permita comprender el sentido de situar al estudiante al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que ello implica tanto en lo técnico pedagógico como en la gestión institucional, revalorizando la experiencia educativa y su imbricación con la trayectoria vital del joven estudiante.

En esta línea, uno de los elementos fundamentales es la instalación de espacios de práctica, aproximaciones al escenario real de trabajo, como parte del plan de formación profesional de los docentes, tanto para el futuro profesor como para aquel que ya se encuentra en servicio. En virtud de que el docente se hace en la práctica, se requiere entonces una formación continua que acompañe al profesor a lo largo de toda su trayectoria formativa y laboral, lo que en el caso de los docentes de la educación secundaria técnico profesional se traduce en una vinculación estable con el sector productivo durante todo su ejercicio profesional como profesor. Para el caso particular de República Dominicana, es relevante el empoderamiento de los docentes respecto al uso del enfoque basado en competencias, para lo cual se debe realizar un acompañamiento en su proceso de instalación y ejecución, que supere la lógica de la capacitación, en favor, de un trabajo directo con los docentes de los centros educativos.

Así entonces la formación práctica se constituye en una línea de formación curricular integradora donde se relaciona directamente la teoría con la realidad. Es importante que esta experiencia de formación práctica tenga una duración que permita observar cambios y procesos, y que no sea un hecho puntual y anecdótico, que cuenta con un acompañamiento reflexivo con profesores tutores, mentores y/o supervisores, y directores de los centros educativos donde se realizan las prácticas. Además, debe contar con una metodología definida y orientada a la exploración y reflexión, que se convierta en un espacio protegido para practicar y ejercer, analizar y reflexionar sobre la labor docente (PUCV, 2017).

En el marco de este entendimiento es que se requiere que los docentes se visibilicen y proyecten como agentes de retención escolar, para lo cual es importante un desarrollo socioemocional y de herramientas específicas para detectar y tratar riesgos a los que puedan estar expuestos los jóvenes estudiantes y que podrían incidir en su permanencia o no en el sistema educativo. Superando así la lógica de que aquella función es solo del departamento de orientación o de los psicólogos del centro educativo, sino que debe ser abordada por la comunidad escolar en su conjunto y por el docente en particular, entendiendo con son los actores que están mayor cantidad de tiempo con los estudiantes. Este proceso de toma de conciencia y eventualmente de acciones concretas, fortalece el rol del docente como agente de transformación, no solo promoción de la retención, sino que incluso antes de ello, en la motivación y encanto de los estudiantes con su aprendizaje.

Para que un campo de formación sea pertinente a los objetivos de aprendizaje del país y a los jóvenes aprendices, será fundamental que las escuelas se permitan espacios de reflexión y autoobservación, en función de asegurar la calidad de sus procesos y evaluar cómo hacerlo mejor.

A propósito de las comunidades de aprendizaje y la construcción de un sentido común entre las personas que comparten la experiencia en una escuela, la vinculación con otras escuelas es una oportunidad para mejorar la experiencia educativa de los jóvenes. A esto se le llama redes de escuelas cuyo objetivo es trabajar conjuntamente para enfrentar desafíos comunes. En estas se genera un tipo de colaboración y construcción de conocimiento que se transforma en un ambiente fértil para impulsar y llevar a cabo cambios dentro de las escuelas que participan de ellas. Esto se fomenta a través de las comunidades de práctica que se conforman dentro de la red. Las comunidades de práctica son grupos de personas que se reúnen con el objetivo de compartir ideas y experiencias para dar solución a problemáticas que enfrentan en conjunto (Wenger, 1998).

En el contexto de República Dominicana, las redes de Centros Educativos Técnico Profesionales tendrán la oportunidad de socializar experiencias y buenas prácticas para docentes y directivos, en función

de pensar conjuntamente estrategias que permitan prácticas más pertinentes a los principios de las redes. Estos principios son tres y se verán plasmados en las distintas dimensiones de trabajo en red; transformación escolar, trayectoria escolar y colaboración e intercambio de experiencias. De esta forma, la red podrá abordar los desafíos que la educación técnico profesional está enfrentando, permitiendo anticipar contextos de desafiliación tanto por los docentes como los estudiantes.

D. El abandono escolar propiamente tal

1. Producir y analizar información de manera oportuna y pertinente para comprender el abandono escolar

Una de las primeras acciones a considerar respecto al tratamiento del abandono escolar propiamente tal, tiene que ver con ampliar su comprensión y entender que este fenómeno es un proceso multifactorial y gradual, en el que se va produciendo la desvinculación entre el estudiante y la escuela, por lo cual se deben superar las perspectivas aisladas desde las que se presenta como una responsabilidad individual del joven estudiante, o de la escuela por las acciones para prevenir la deserción, o del entorno (Espínola y Claro, 2010; Álvarez, González y Marfán, 2014). Por lo que, son insuficiente e inefectivas las estrategias que apuntan a focalizar recursos y apoyo en escuelas con altos índices de vulnerabilidad y tratar el abandono escolar como un problema exclusivamente de la escuela (Espínola y Claro, 2010). En su lugar cabría darle relevancia al contexto socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven los jóvenes estudiantes, visibilizar la contribución y oportunidad que tienen las escuelas para aumentar su permanencia en el sistema educativo y valorar la capacidad de agencia de estos sujetos, de modo tal de avanzar en disponer de condiciones adecuadas en las que puedan desarrollarse y llevar buenos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Bajo estas consideraciones es fundamental reflexionar respecto a la experiencia educativa de los jóvenes, conocer y comprender sus contextos y trayectorias de vida, tal como fue discutido en la sección anterior.

Para conocer el contexto, las características, necesidades, intereses e inquietudes de los jóvenes estudiantes es necesario producir información de manera oportuna y pertinente con la que los centros educativos y sus actores, puedan contar para tomar decisiones basados en data³⁰, pudiendo ser cuantitativa como cualitativa (Schildkamp, Ehren y Lai, 2012), y así nutrir y fortalecer los procesos de planificación de la mejora educativa como abrir espacios para la modificación de prácticas (Álvarez, González y Marfán, 2014).

En este mismo sentido es relevante que el MINERD cuente con información oportuna y pertinente, por lo que, se torna necesario la construcción de instrumentos de producción de datos, que permitan dos asuntos centrales: 1) contar con información clave de los jóvenes, para lo cual se propone contar con un formulario de registro por estudiante, que se actualice al menos una vez al año, idealmente al inicio de cada periodo escolar y que sea parte del SIGERD o del nivel central. En este se deben considerar como mínimo: datos sociodemográficos, familiares, comunitarios y personales, con un énfasis en todos los factores que inciden de manera negativa o positiva en la permanencia del estudiante en el centro y en el abandono del sistema educativo, superando la noción del registro de notas o solo aspectos escolares; 2) tener a disposición información que permita conocer el fenómeno del abandono escolar en toda su complejidad más allá del número de estudiantes que “sale o abandona” la escuela antes de concluir la secundaria, sino que conocer las razones, motivos y causas, al menos a nivel de declaración de los afectados, información que debería estar disponible para todos los centros educativos.

Respecto a la raza o etnia es importante señalar que no se cuenta con ningún tipo de información que permita diferenciar el abandono escolar ni las experiencias educativas o trayectorias de los jóvenes por esa categoría. Y como es de conocimiento una de las mayores formas de discriminación es la invisibilización de la información (a pesar de que hay una Ordenanza de inclusión que considera específicamente esa variable).

³⁰ “Iketmoto y Marsh (2007), distinguen entre cuatro tipos de data: input data (tales como la información demográfica sobre los estudiantes), outcome data (como las tasas de retiro o puntaje en pruebas), process data (como el manejo financiero de la escuela o la calidad de la instrucción) y satisfaction data (opinión de los actores escolares y de la comunidad)” (Álvarez, González y Marfán, 2014; pág. 3)

Una vez que se cuenta con esta información se requiere realizar un trabajo de análisis de información y diseño de estrategias con base en evidencias el cual se sugiere que llegue al centro educativo, como unidad de intervención, pero que exista un nivel mayor de entendimiento el cual podría ser el distrito educativo o la provincia geográfica, desde el cual se puedan realizar análisis en virtud de características territoriales mayores y que permitan el trabajo colaborativo, en red y articulado, donde el nivel central puede prestar apoyo en términos de institucionalidad e infraestructura, siendo fundamental las capacidades de gestión y monitoreo de las orientaciones o políticas educativas. Lo importante es que estos antecedentes puedan estar a disposición de los distintos niveles y actores para que sean utilizados en la toma de decisiones de los centros educativos e incluso en la definición de sus Proyectos Educativos.

2. Crear un sistema de alerta temprana y protocolos de acción

Se sugiere además contar con un sistema de alerta temprana que permita identificar a estudiantes que estén en situaciones de riesgo para lo cual es fundamental la información del formulario de registro antes señalado. Al respecto, la investigación ha demostrado que es posible predecir con un 68% de seguridad cuáles estudiantes se retirarán del sistema escolar antes de terminar la secundaria (Bridgeland, 2009, en Espínola y Claro, 2010). Como se ha señalado anteriormente el abandono escolar es un proceso en el cual los potenciales jóvenes estudiantes que se retirarán se van desvinculando gradualmente de la escuela, por lo que se presenta la oportunidad de identificarlos de manera temprana y proporcionarles los apoyos necesarios que culminen con éxito su proceso educativo. Apoyos que pueden ser individualizados tanto en la escuela como a través de otras instituciones u organizaciones del territorio (Espínola y Claro, 2010).

El sistema de alerta temprana debe ser institucionalizado, desde el nivel central o al menos el distrital, con la flexibilidad necesaria para que cada centro pueda adaptar o sumar categorías o acciones, pero cumpliendo con un mínimo establecido. La investigación ha demostrado que muchos jóvenes que han abandonado el sistema educativo, no han sido casos irreversibles en un comienzo, sino que se trataba de jóvenes estudiantes esperando por una oportunidad de recibir el apoyo que necesitaban para permanecer en la escuela o el liceo (Left Behind in America, 2009, en Espínola y Claro, 2010).

El sistema de alerta temprana tendrá por objetivos proveer y analizar información en tiempo real que ponga en funcionamiento protocolos de acción que, de manera preventiva busque mantener en la escuela hasta que completen la secundaria a los potenciales jóvenes que podrían abandonar. De este sistema se podrían señalar los siguientes componentes: identificación de los indicadores del contexto educativo predictores del abandono escolar como la inasistencia frecuente, repetición, sobre edad, bajo rendimiento académico. Además de otros indicadores de riesgo social, como el trabajo, el embarazo o las labores de cuidado o domésticas. Identificación desde la escuela primaria de los jóvenes estudiantes que podrían estar en riesgo social y definir el protocolo de acción que cada estudiante requiere. Y en los casos en que se requiere de un tipo de apoyo social más específico (casos fuera de la competencia de la escuela secundaria), se deberá coordinar con otro tipo de organismos externos al espacio escolar y en consonancia con aquello definir el tipo de apoyo educativo que se dará a cada uno de los casos desde el sistema educativo, implementando un sistema individualizado de monitoreo y seguimiento de estas acciones (Espínola y Claro, 2010).

Así entonces, en virtud del establecimiento de este sistema de alerta temprana, es necesario contar con protocolos, que defina las orientaciones y acciones que se deben realizar según los casos en particular. En este sentido es fundamental la colaboración y coordinación interinstitucional que debe existir para derivar casos de mayor complejidad a otras instituciones, ya que, el apoyo a los estudiantes en riesgo de abandonar debe ser integral, considerando la participación y articulación con entidades territoriales que están fuera de la escuela, pero que podría aportar a mejorar su experiencia educativa. Entre ellas se cuentan las familias, instituciones gubernamentales (salud, empleo, programas sociales y de protección de derechos de infancia y juventud, entre otras), organizaciones de la sociedad civil especializadas en atención a situaciones complejas del ámbito social, así como las empresas o emprendimientos locales.

En relación con los factores asociados al abandono escolar, en el caso de los hombres uno de los que más se señala corresponde a la necesidad de trabajar y/o la falta de dinero en el hogar, por lo que, en virtud del Código del Trabajo de República Dominicana, si un estudiante puede trabajar desde los 14 años con autorización de los padres, es fundamental incorporar esa variable al sistema educativo. Visibilizar el

trabajo permite tratarlo de manera adecuada y contribuir a que las condiciones en que se desarrolle sean acordes a la normativa existente. Si bien hoy es casi imposible que un estudiante de secundaria estudie y trabaje por la jornada extendida, es relevante pensar en estrategias o alternativas que permitan hacer compatibles estos proyectos, de manera de contribuir a que el estudiante no se vea obligado a dejar su proceso educativo por la necesidad de trabajar. En el caso de las mujeres, como se discutió a lo largo del documento, uno de los factores más relevantes son el cuidado o las labores domésticas, así como el embarazo adolescente, el matrimonio infantil o las uniones tempranas, cabría revisar en esta línea, de qué manera la escuela puede contribuir a que estas estudiantes no se vean forzadas a dejar o interrumpir su trayectoria educativa, y por ejemplo, coordinar con otras instituciones que suplan labores de cuidado, contar con tutorías especiales entre otras. Fortalecer estrategias de prevención del embarazo.

3. Crear un sistema de seguimiento y acompañamiento al estudiante que ha debido abandonar la educación secundaria

En un siguiente momento, si el abandono escolar es inminente, se sugiere la creación de un mecanismo de seguimiento y acompañamiento al estudiante, ya sea, desde la escuela o el distrito. Este mecanismo tendrá como fin, producir información para el análisis, contar con antecedentes del estudiante y que el sistema educativo no le pierda el rastro, sino que acompañe al joven en dicho proceso de decisiones. Otorgándole alternativas para que continúe con su proceso educativo. En alguna de sus modalidades, favoreciendo por ejemplo, su transición desde una modalidad de estudios de la secundaria (diurna) a una modalidad alternativa (vespertina), sin que estrictamente salga del sistema educativo, sino que se defina una ruta para continuar con su trayectoria y tenga acceso al desarrollo de competencias específicas que refuercen la valoración por la continuidad de estudios en la medida que ella tiene sentido para su vida futura.

La literatura señala que el sistema educativo es quien puede encargarse de los jóvenes que abandonan la educación secundaria sin completar el ciclo, por lo que, no debería desentenderse de ellos. Son efectivamente los centros educativos los más apropiados para realizar el seguimiento de quienes abandonan en virtud de que pueden usar recursos de su entorno inmediato para saber en qué y en dónde están estos jóvenes y facilitar su acceso a formas de estudio alternativas (Espínola y Claro, 2010).

E. Con relación al ámbito pedagógico

1. Construir el sentido de la educación con foco en el aprendizaje y las experiencias educativas de los estudiantes

El campo pedagógico refiere a la relación de interacción entre los estudiantes y los adultos significativos que los acompañan en su proceso de formación, llámense estos docentes, tutores, empresarios, entre otros. Este vínculo supone un acompañamiento a lo largo de la formación, además de la puesta en práctica y la evaluación de los distintos momentos del proceso educativo (Martín y Savary, 1999). Este campo pone en juego el aprendizaje, desde cómo se piensa este proceso, para quién se piensa y dónde y cómo lograrlo. Esto refiere, inicialmente, al establecimiento de objetivos pedagógicos y un marco curricular acorde y, luego, pensar y crear estrategias para plasmar aquello por medio de una metodología efectiva.

Como se viene acentuando, la escuela tiene mucho que decir sobre la afiliación de los estudiantes con su educación. Escuelas que son particularmente rígidas, no se permiten flexibilidad para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes.

En los centros de educación secundaria de modalidad técnico profesional, a diferencia de los de formación general, se presentan algunas particularidades en relación con los objetivos de formación y las distintas formas de abordar su camino. Esto último podría facilitar una aproximación más sensible a las trayectorias reales de los jóvenes y sus características, contribuyendo a que su experiencia educativa sea más atractiva y pertinente a lo que ellos buscan.

Resulta central para esta reflexión, la noción de sentido que tiene la educación, en distintos niveles y para diferentes actores. Para los estudiantes el sentido se configura en relación con sus experiencias de formación previas y las expectativas que han forjado, las cuales contribuyen a la elaboración de metas

identitarias en relación a la educación. Por otro lado, la importancia del sentido en para los docentes requiere atender a los principios que fundamentan posicionar a los estudiantes al centro de su quehacer. Para profundizar en esto, las recomendaciones se guiarán por la pregunta: *¿qué elementos considerar al construir objetivos pedagógicos?* Por otro lado, la búsqueda de sentido se verá puesta en juego al distinguir qué sujeto se quiere formar, pregunta especialmente importante cuando se establece un enfoque de calidad. Para guiar estas recomendaciones se preguntará por *¿qué enfoque tienen los contenidos pedagógicos?*. Finalmente, el sentido cobra forma en un saber hacer y poner en práctica el enfoque desarrollado, el cual entiende que los estudiantes son diversos, son un eje articulador de la formación y necesitan participar de su aprendizaje. Será fundamental entonces que en lo relacionado al método se vea orientado por la pregunta *¿cuáles son algunas estrategias para plasmar lo anterior a través de una metodología efectiva?*

2. Definir objetivos pedagógicos posicionando al estudiante al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje

A propósito del creciente esfuerzo de República Dominicana por avanzar en la oferta de educación técnico profesional y teniendo como necesidad atender al abandono escolar, en conjunto con la expansión de la educación será crucial debatir en torno a los componentes que sustentan su orientación pedagógica. En esta línea, se presta atención a los elementos que son esenciales al momento de examinar los objetivos pedagógicos y qué prácticas podrían permitir una mayor coherencia con ellos.

Para posicionar en el centro a los estudiantes, será fundamental insistir como recomendación que las escuelas se enfrenten a repensar sus objetivos pedagógicos, puesto que serán estos la herramienta que guiará el quehacer, los que le otorgan propósito al trabajo cotidiano y son la base de la experiencia educativa de los estudiantes. A partir de los objetivos pedagógicos se irán construyendo expectativas en los docentes y los estudiantes, y se dará pie para establecer criterios y metas de desarrollo. Por lo tanto, en la lógica de promover una educación de calidad que sea pertinente a las trayectorias reales de los jóvenes, estos objetivos requieren ser revisados a la luz de los principios pedagógicos provenientes de la literatura de los modelos pedagógicos (véase Anexo) y de los principios explicitados en las políticas nacionales y en el proyecto educativo de cada centro educativo.

Lo relevante y en muchos escenarios, crítico, es que en su mayoría cuando las escuelas no encuentran respuestas a sus dificultades, es porque no se han detenido a reflexionar y repensar sus modelos. Son los modelos los que sientan las condiciones de aprendizaje y es necesario revisarlos en función de un proceso de aprendizaje coherente entre las teorías orientadoras y las prácticas ejecutoras. Es el riesgo a incurrir en prácticas que carezcan de coherencia y que, por tanto, pierdan el foco de la mirada holística (Gómez Mendoza, 1994).

Si bien en la educación dominicana se han reconocido esfuerzos importantes a nivel estructural tras la reformulación del currículo y una transición hacia un modelo basado en competencias, al igual que el esfuerzo por problematizar el abandono escolar, será fundamental desarrollar espacios de conversación y diálogo de estas reflexiones en los espacios locales. Es decir, cada escuela, cada director, docente y estudiante, tiene que formar parte del cuestionamiento sobre qué objetivos se quiere perseguir y por medio de qué principios se llegará a ello, siendo fundamental posicionar al estudiante, al aprendiz, al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Establecer contenidos pedagógicos resignificando al estudiante como sujeto con voluntad y agencia en su proceso de formación

Para responder la pregunta “¿qué enfoque tienen los contenidos pedagógicos?”, es necesario mirar el currículo de República Dominicana, dado que este le otorga propósito a la educación, le da contenido y metodología a los procesos, dentro de su marco de necesidades propias del desarrollo cultural, económico y tecnológico de la sociedad circundante (Klimenko, 2010). El país actualmente está trabajando en un nuevo diseño curricular común a todos los niveles educativos según en el enfoque basado en competencias (IDEICE, 2016b). Dada su prioridad y como recomendación central para este apartado, será fundamental que la organización curricular de este modelo, antes de responder qué es lo que quiere enseñar, se proponga seguir reflexionando sobre qué sujeto quiere formar. Resguardando que esa reflexión no solo implique delimitar un perfil de los jóvenes que se quiere formar, sino también problematizar una concepción de sujeto más ampliamente. Esto último con el objetivo de ser coherente en garantizar una educación de calidad como el país ha definido.

La formación basada en competencias facilita activar y movilizar el potencial que cada sujeto tiene, y fortalecer a las personas con recursos que les sean pertinentes para su hacer práctico y cotidiano (EURYDICE, 2002; Jonnaert y otros, 2006; Roegiers, 2005). Sin embargo, aquí solo se señala que el currículo basado en competencias podría lograr ese objetivo, mas no asegura que la pertinencia y el sentido que tiene la formación sea realmente vivida por los jóvenes. Por lo tanto, en función de definir qué jóvenes se quiere formar, es necesario recomendar en esta área que se promueva una reestructuración o resignificación en la concepción del sujeto aprendiz, alejándose de una lógica de sujeto pasivo y receptor del conocimiento, para acercarse a una visión de sujeto con voluntad y agencia en su proceso de formación. Este ejercicio trata de reconocer que los sujetos tienen una trayectoria de formación en estrecha relación con las experiencias identitarias y biográficas, tanto previas como actuales al momento de entrar, en este caso, a la educación de nivel secundario, particularmente a la modalidad técnico profesional. Y que hacerlos parte de su proceso de formación como co-constructores del conocimiento supera la idea de que no es necesario que la educación les haga sentido a los estudiantes, reclamando así que los jóvenes pueden llegar a estar intrínsecamente motivados a educarse y tener una experiencia educativa transformadora. Cabe destacar, como cautela, que el proceso de pensar a los estudiantes, sus necesidades y metas, poniéndolos al centro del proceso pedagógico, requiere de un *proceso de transformación* a toda la comunidad. En especial porque, no solo se está poniendo en juego una creencia con relación a la orientación del quehacer y el pensar, sino también se está problematizando cómo este cambio sobre el lugar del sujeto se traduce en prácticas coherentes y concretas que acerquen el conocimiento a los estudiantes.

En función de una coherencia entre qué jóvenes formar y en qué formarlos, deberá existir un consenso con relación a las competencias que le permitirán desenvolverse plenamente en su vida personal, social y laboral. Anclado también a un dispositivo que pueda delimitar estas competencias de manera transversal, para resguardar que todos los estudiantes se guíen según un currículo común. En ese escenario, se vuelve prioritario el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), instrumento que hace posible desarrollar y clasificar las cualificaciones profesionales y generar así una real coordinación entre los sistemas de formación y la educación técnico profesional.

a) Entre el Currículo y el Marco Nacional de Cualificaciones

Los esfuerzos detrás de impulsar el MNC tienen relación con mejorar la calidad y pertinencia de los programas educativos. Sin embargo, será necesario indagar previamente sobre el enfoque curricular basado en competencias, puesto que sin este tener coherencia con el MNC aumenta su complejidad en términos de alinear (1) lo que se quiere enseñar con (2) lo que los jóvenes deben saber. En específico, para resguardar que la formación por competencias sea coherente con su propósito transversal, se sugiere focalizarse en dos aspectos:

- Los perfiles de egreso de los estudiantes de educación técnico profesional.
- Los objetivos genéricos transversales a dicha modalidad, tanto en los cursos de la especialidad como en los de formación general.

i) Los perfiles de egreso

Para la elaboración de los perfiles de egreso, el MNC deberá traducirse, desde aquellas cualificaciones que estipula y sus consiguientes niveles de aprendizaje, en una comprensión de los estudiantes que sea contextual a la realidad de cada comunidad educativa. Lo anterior implica construir perfiles de egreso que resguarden la coherencia del currículo basado en competencias, tengan una visión protagónica de sus estudiantes y comprendan la diversidad que alberga cada sujeto. Por otro lado, el perfil de egreso sirve para guiar permanente el quehacer de toda la comunidad y, en contextos donde hay una alta participación de todos los estamentos en su construcción, habría mayor involucramiento en cumplir con los objetivos del perfil.

ii) Los objetivos genéricos

El currículo basado en competencias presenta una nueva forma de articular las distintas dimensiones del saber y del hacer en las instancias de enseñanza-aprendizaje. Esto resulta un desafío novedoso para las escuelas y sus docentes porque la concepción de competencia implica pensar un conocimiento o una habilidad que trasciende el componente cognitivo e incluye además competencias funcionales, personales y éticas (Arbizu Echávarri, 2015). Esto representa un reto y abre una recomendación con relación a la necesidad de capacitar a los docentes actualmente ejerciendo, puesto que su formación universitaria no estuvo actualizada a los cambios que el país está realizando, a pesar de que desde el 2004 se está utilizando en la modalidad técnico profesional del nivel secundario. Esto se podrá pensar como un acompañamiento pedagógico – superando la lógica de la capacitación- que acerque los conocimientos sobre el currículo al docente y lo que involucra en la práctica un currículo basado en competencias, dotándolo de herramientas y estrategias concretas. Por lo mismo, es fundamental que las universidades incorporen este cambio de currículo en la formación inicial y sean capaces de preparar a los futuros profesionales de la educación.

La cautela y el desafío que se hace patente con este nuevo enfoque curricular es generar herramientas y oportunidades de vinculación entre las distintas asignaturas o materias, como también inclusión de competencias transversales como referentes comunes a todas las áreas. Este enfoque viene a romper con la estructura compartimentalizada del currículo por áreas porque supone el desafío de configurar el saber y el hacer en conjunto (Garagorri Yarza, 2008). La complejidad de esta tarea no se limita al quehacer docente, también hace parte a los directivos de las escuelas, porque serán estos los que permitan instancias de vinculación entre docentes y construyan una comunidad abierta a colaborar entre sí (CEPPE, 2009). Por lo tanto, en este proceso de transformación de la educación dominicana se recomienda también realizar un acompañamiento directivo y de gestión a los centros educativos.

4. Optar por métodos pedagógicos que involucren de manera práctica al estudiante

Los modelos educativos, tras pensar su propósito y sentido, hacia dónde quieren encaminar sus esfuerzos y qué es aquello que quieren enseñar, requieren contemplar un saber cómo hacerlo. De esta manera, la enseñanza no será la mera adquisición de conocimientos, puesto que su orientación está en habilidades, destrezas y experiencias que le sirvan al estudiante para desenvolverse en contextos reales (Gálvez, 2011). Ante eso es necesario cuestionar; ¿cuáles son algunas estrategias para plasmar lo anterior a través de una metodología efectiva? A continuación, se persigue el objetivo de atender el cómo se puede poner en práctica y qué herramientas contribuyen a forjar un campo pedagógico coherente. Por sobre todo porque el contexto dominicano en educación técnico profesional se enriquece cuando formas innovadoras de abordar la práctica educativa los orientan hacia una educación que compromete a sus estudiantes. En un contexto de abandono escolar, será crítico enfatizar la relevancia de la coherencia, puesto que será una herramienta que podrá dar sentido y propósito a cada esfuerzo realizado y tendrá una clara finalidad.

a) La innovación al servicio de la educación

A propósito de alternativas que hoy se disponen para utilizar en los contextos de interacción pedagógica, es necesario contemplar un saber y entender cómo y para qué sirven ciertas herramientas, para luego tener un uso correcto de ellas. Por ende, la decisión de aproximarse a nuevas formas de pensar y hacer pedagogía

requiere, como se ha enfatizado previamente, entender el carácter procesual y complejo que es cualquier cambio. Lo cual en la práctica lleva a recomendar; sostener discusiones con diversos actores para pensar posibles cambios, incita a que dichos cambios respondan a las necesidades de la comunidad y hagan sentido con lo manifestado, que los cambios sean introducidos de forma paulatina y responsable, que se sigan los procesos necesarios para que las personas desarrollen las capacidades, habilitar todos los recursos necesarios, e, imposible olvidar, darle tiempo al proceso.

b) Educación dual

La educación dual tuvo sus orígenes en Alemania y se sustenta en dos instituciones (la escuela y una organización como las empresas) que realizan actividades, por un lado, teóricas-prácticas, y por otro, didácticas-productivas, las cuales se complementan y entrelazan (Araya Muñoz, 2008).

La escuela busca, por un lado, profundizar en competencias básicas, tanto personales como sociales. Por otro lado, desarrolla competencias especializadas que lo capaciten para el contexto laboral (Alemán Falcón, 2015). La segunda institución corresponde al sector productivo, porque el estudiante o aprendiz pasa el resto de su tiempo de formación en una empresa.

Que el sector productivo tenga la posibilidad de ejercer un rol formador permite acercar a los jóvenes a las necesidades del contexto, la forma de trabajar y así, desarrollar de forma práctica las competencias requeridas. Eso contribuye a acercar a los jóvenes a una formación que está en línea con las cualificaciones del mundo empresarial y ha significado, en el caso de Alemania, un crecimiento económico importante (Alemán Falcón, 2015). Lo anterior, es posible siempre que el trabajo entre los distintos sectores sea permanente, dado que será la base fundante para alcanzar los aprendizajes mínimos, forjar lazos estratégicos y necesarios para llevar a los estudiantes a los contextos empresariales, así como para que escuela y la empresa sostengan una constante comunicación (UNESCO, 2012).

En cuanto a la recomendación basada en este modelo, es importante constatar que no es necesario abordar el desafío de traspasar esto tal cual a la realidad dominicana. Es posible extraer ciertos elementos claves, como es la importancia de la experiencia práctica en un contexto fuera de la escuela y la oportunidad de vincularse y trabajar en una empresa, considerando en las decisiones que se tomen, en caso de priorizar por esta aproximación, que el sistema dual requiere de una industrialización relevante que brinde condiciones para abordar el trabajo antes descrito.

c) Aprender haciendo

Otra propuesta refiere a utilizar la metodología de aprendizaje llamada “prender haciendo”. Esta metodología busca problematizar el aprendizaje desde la experiencia y las acciones concretas, como una tensión hacia métodos más pasivos de aprender (Reese, 2011; Rodríguez García y Ramírez López, 2014), acentúa la importancia del descubrimiento, de la dialéctica y la reflexión. De esta forma, los estudiantes se enfrentan a situaciones de exploración en compañía de otros, quienes los guían, los estimulan y trabajan en colaboración con ellos para alcanzar nuevos aprendizajes (Reese, 2011).

Esta metodología de trabajo puede ser aplicada en espacios de formación general como en aquella de especialidades técnicas. Ahora bien, su componente práctico implica que la relación con las competencias técnicas será más fácil de visibilizar. Un desafío en esa línea es integrar esta metodología a cursos que trabajan otros conocimientos y habilidades, e incluso puede ser una oportunidad de vinculación de competencias de diversas áreas. Trabajar desde esta metodología tiene la ventaja de que invita a los estudiantes a ser participantes activos de su aprendizaje, un elemento clave cuando se intenta atacar la desvinculación y desmotivación de los jóvenes con la escuela. En ese sentido, se abre la posibilidad para que los jóvenes exploren nuevos espacios, hacerlos propios y sentir pertinente la enseñanza.

Retomando la relevancia de la innovación, pero así también sus cautelas, se necesitan puntualizar algunos temas que harán más pertinente y efectivo el trabajo con la metodología aprender haciendo. Por ende, así como se ha enfatizado previamente la importancia de considerar las necesidades cognitivas y los intereses personales de los estudiantes, se requiere saber cómo ayudar a los estudiantes y docentes a aprovechar las posibilidades que otorga el entorno y las actividades (Gardner, 2011). En ese sentido, una pregunta crucial que toda escuela y profesor deberá resguardar es ¿bajo qué circunstancias los distintos actores participan de las instancias de aprender haciendo que se han diseñado? Pensando en las actividades,

los recursos, el proceso de desarrollo de las actividades y el rol de cada uno, será crítico que la reflexión y delimitación de estos temas esté presente, puesto que sin ello se corre el riesgo de no lograr el involucramiento de los participantes ni alcanzar los objetivos de aprendizaje.

d) Retroalimentación

La tercera propuesta, en esta línea, guarda relación con las oportunidades que existen de retroalimentación y trabajo focalizado en dialogar y apoyar a los estudiantes. Estas iniciativas adoptan distintas denominaciones- instancias formales de retroalimentación, trabajo de tutorías, mentores, entre otros-. No obstante, en este caso se hablará de la diada docente-estudiante y la importancia de fomentar oportunidades de participación entre estos actores. Esta temática nuevamente tiene relevancia como un mecanismo efectivo para que los jóvenes se sientan acompañados durante su experiencia educativa en general y en su proceso de aprendizaje en particular, por medio de un espacio seguro en el cual ellos puedan aportar sus dudas, visiones y propuestas (Asún Inostroza, Zúñiga Rivas y Ayala Reyes, 2013).

Sin perder de vista la problemática del abandono escolar, existe consenso en que una forma efectiva de apoyar a los jóvenes previo al abandono es contar con planes más personalizados y centrados en cada estudiante (Balfanz y otros, 2009). Esta metodología releva la importancia de los acuerdos que establecen los profesores con cada uno de sus estudiantes, de forma tal que los aprendices puedan definir metas que sean atractivas y también plausibles de lograr (Bridgeland y otros, 2006). Además de esto, cuando se promueve un rol activo de parte de los docentes, estos pueden ser una ayuda en el establecimiento de vínculos con otros profesionales dentro y fuera de la escuela, redes comunitarias y programas que son de interés y apoyo para el estudiante (Martínez, 2010).

Con independencia de que existan intenciones de llevar prácticas de retroalimentación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se deberá contar con condiciones concretas y específicas para que esto suceda de forma adecuada. Algunas cautelas importantes tienen que ver con (1) reconocer la importancia del modo y (2) el contexto en que se producen los procesos. Además entender que, para que el aprendizaje sea efectivo, no solo la información entregada por el docente necesita ser pertinente, sino que el modo en que se provee deberá ser resguardado, para que el estudiante la pueda acoger, interpretar y utilizar (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Además, la retroalimentación no será solo en función del desempeño de los estudiantes a una tarea, sino la retroalimentación deberá ser sobre: la tarea (producto), los pasos y el proceso seguido para lograr el objetivo, las estrategias empleadas y la autopercepción de los estudiantes, no siempre explícitamente ligada a la tarea (Askew y Lodge, 2000).

Las interacciones humanas -entendiendo que son esenciales: la empatía, el vínculo intrapersonal en el aula y la atmósfera general de relaciones-, inciden en facilitar u obstaculizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto acentúa la importancia de promover una relación dialéctica entre los jóvenes y los docentes dado que la contribución de ambas partes, en tanto el docente y el estudiante tiene algo que enseñarle al otro, configura un entorno de zonas de desarrollo potenciales más rico y significativo (Klimenko, 2010). Y por ello, será fundamental que la relación que cultiva el docente con sus estudiantes sea por sobre todo de confianza, dado que será eso la clave para fortalecer el vínculo y construir relaciones que son, en efecto, de apoyo, aspecto crucial y que podría marcar diferencia en la experiencia educativo de un joven estudiante y en su proceso de abandono escolar. En esta línea, el abordaje del proceso descrito no es necesariamente individual, debe considerar el contexto y el grupo de pares, que actúa como espacio de desarrollo y acompañamiento en el proceso de aprender, así el docente puede activar procesos de colaboración y apoyo mutuo que se articulen con su estrategia de retroalimentación.

Bibliografía

- Acevedo, F. (2014). Una aproximación al fenómeno de desafiliación educativa en la transición hacia la educación superior en el interior de Uruguay. *Páginas de Educación*, 7(1), 131-148 [en línea] <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v7n1/v7n1a06.pdf>
- Alcázar, L. (2009). Asistencia y Deserción en Escuelas Secundarias Rurales del Perú. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 136-163.
- Aldrete, M., J. González y M. Preciado (2008). Factores psicosociales laborales y el Síndrome de Burnout en docentes de enseñanza media básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara, México. *Revista Chilena Salud Pública*, 12(1), 18–25 [en línea] <http://doi.org/10.5354/0719-5281.2008.1822>
- Alemán Falcón, J. A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educacional Pesqui*, 41(2), 495–511 [en línea] <http://doi.org/10.1590/s1517-97022014121532>
- Álvarez, N., R. González y J. Marfán (2014). “Conociendo las necesidades individuales de los alumnos: importancia del input data para la planificación de la mejora en escuelas desaventajadas chilenas”. Documento preparado para el Tercer Congreso Interdisciplinario de la investigación en educación (CIIE). Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Universidad Católica de Chile. Agosto [en línea] <http://achie.cl/ciie2014/351fc11.pdf?file=docs/sesiones/351.pdf> [fecha de consulta: agosto de 2017].
- Amargós, O. (2016). Estado de situación del sistema nacional de educación y formación técnico-profesional de la República Dominicana. Serie Macroeconomía del Desarrollo. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Diciembre, Santiago.
- Araya Muñoz, I. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación*, 32(1), 45–61 [en línea] <http://www.redalyc.org/html/440/44032105/>
- Arbizu Echávarri, F. M. (2015). Marco Nacional de Cualificaciones para República Dominicana: Bases. Santo Domingo [en línea] <http://www.dgetp.edu.do/upload/MarcoNacionalCualificacionesBasesRepDominicana.pdf>
- Askew, S.y C. Lodge (2000). *Feedback for Learning*. In S. Askew (Ed.), *Feedback for Learning* (1st ed., p. 175). New York: RoutledgeFalmer.
- Asún Inostroza, R., C. Zúñiga Rivas y M.C. Ayala Reyes (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación*, (38), 277–304 [en línea] <http://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>
- Balfanz, R. y otros (2009). *Grad Nation: A Guidebook to Help Communities Tackle the Dropout Crisis*. Everyone Graduates Center-Civic Enterprises: America's Promise Alliance

- Bourgeois, É. (2011). Piaget's constructivism and adult learning. En P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Learning* (pp. 340-347). New York: Routledge.
- Bourgeois, É. (2009). Aprendizaje y transformación del sujeto en formación. In J.-M. Barbier y otros (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (1st ed., p. 35). París: PUF.
- Bridgeland, J. M., J.J. DiIulio y K.B. Morison (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*. Civic Enterprises. Washington D.C [en línea] <http://eric.ed.gov/?id=ED513444>
- Cardozo, S. (2012). Trayectorias alternativas en la transición educación-trabajo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 109-127.
- CECC/SICA (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana/Sistema de la Integración Centroamericana) (2015). *Política Educativa Centroamericana 2013 – 2021*. Consejo de Ministros de Educación de los países miembros del Sistema de la Integración Centroamericana.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina* [en línea] http://www.giz-cepal.cl/files/S1600946_es.pdf.
- _____. (2017a). *Panorama Social de América Latina*. (LC/PUB.2017/12-P), Santiago, 2017.
- _____. CEPAL-OIJ (Comisión Económica para América Latina y el Caribe – Organización Iberoamérica de la Juventud) (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/3639-juventud-cohesion-social-iberoamerica-un-modelo-armar>
- _____. (2004). *La Juventud en Iberoamérica. Tendencias y Urgencias* [en línea] http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2785/S2004083_es.pdf?sequence=1
- CEPPE (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación) (2009). *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica*. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20–33.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409–426 [en línea] <http://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente [en línea] <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362000000200004&script=sciarttext&tlng=pt>
- _____. (2002). *Mundos jóvenes, mundos adultos: Lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar*. *Última década* (16), pp. 95-113.
- _____. (2012). *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*. *Revista Última*
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1, 1-78 [en línea] <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Edwards, V. y otros (1995). *El liceo por dentro: Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media* [en línea] <https://etnografiascolar.cl/2016/09/22/el-liceo-por-dentro-estudio-etnografico-sobre-practicas-de-trabajo-en-educacion-media/>
- Elder, G. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1–12 [en línea] <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128>
- Espíndola E. y A. León (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Septiembre – diciembre, número 30. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España. 39-62.
- Espínola, V. y J.P. Claro (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana [en línea] http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_10.pdf
- Espinoza-Díaz, O. y otros (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 19(1), 32-50 [en línea] <http://www.redalyc.org/pdf/834/83430693003.pdf>
- Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional: el entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), 431-453 [en línea] http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662014000200005&lng=es&tlng=es.
- EURYDICE (Red de Información sobre la Educación en Europa) (2002). *Las Competencias Claves: Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas [en línea] http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/49947/mod_resource/content/2/Competencias_clave_de_eurydice.pdf
- Fullan, M. y S. Stiegelbauer (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. Editorial Trillas. Caps. 3, 4 y 5 (pp. 36 – 88).

- Fullan, M. y M. Langworthy (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson [en línea] http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam/web.pdf
- Gallardo, G. y C. Sebastián (2016). Exclusión e Involucramiento con el Aprendizaje: una Propuesta de Comprensión desde los Enfoques Histórico-Culturales. In P. Freire, R. Moretti y F. Burrows (Eds.), *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos* (pp. 281–308). Universidad Alberto Hurtado.
- Gálvez, I. E. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas/Key Competencies as a main curricular element in Compulsory Education: an overview of European Experiences. *Revista Española de Educación Comparada*, (17), 239–261 [en línea] <http://ezproxy.puc.cl/docview/1114669992?accountid=16788>
- Garagorri Yarza, X. (2008). Curriculum por Competencias. *Padres Y Maestros*, (314), 5–8 [en línea]. <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1552>
- Gárate, C. (2011). Reflexión Pedagógica. Universidad de Chile.
- Gardner, C. M. (2011). Supporting cognitive engagement in a learning-by-doing learning environment: Case studies of participant engagement and social configurations in Kitchen Science Investigators. Georgia Institute of Technology [en línea] <https://search.proquest.com/openview/119534409a069bb682c56309281ae76b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Gómez Mendoza, M. A. (1994). El modelo como herramienta para el análisis de las escuelas y corrientes pedagógicas. *Ciencias Humanas*, 10(34) [en línea] <http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/1045>
- Guzmán y Cruz (2009). Niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo en República Dominicana. Proyecto Un Foro para la Mejora de la Educación Dominicana.
- Halcartergaray, M. A. y L. Alcalay (2007). Talleres de reflexión pedagógica [en línea] http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Directores/4 taller_reflexion_pedago.pdf
- Hord, S. M. (1997). Professional Learning Communities. Austin [en línea] <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.195.5722&rep=rep1&type=pdf>
- IDEC (Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad) (2016). Informe Final de Seguimiento y Monitoreo de IDEC 2013/2016.
- IDEICE (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa) (2016a). *Uso alternativo de datos administrados del Sistema de Gestión de Centros para estimar la deserción escolar: Propuesta de diseño de algoritmo para generar indicadores a nivel de Centro Educativo agregable a nivel Distrital y Regional*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) [en línea] <http://www.ideice.gob.do/>.
- _____ (2016b). *Deserción Escolar en República Dominicana. Explicación y análisis a través de características socioeconómicas de los hogares cercanos a centros educativos*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) [en línea] <http://www.ideice.gob.do/>.
- _____ (2016c). Evaluación de Resultados e Impacto de la Política de Educación Secundaria en República Dominicana. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). Santo Domingo. República Dominicana [en línea] <http://www.ideice.gob.do/>.
- Jonnaert, P. y otros (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de «l'agir compétent». Montreal [en línea] http://www.ibe.unesco.org/French/cops/Competencies/ORE_French.pdf
- Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. *Reflexión Investigativa*, 6(11), 103-120 [en línea] <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/371>
- Kuasñosky, S. y D. Szulik (1996). “¿Qué significa ser mujer joven en un contexto de extrema pobreza?”. En Margulis Mario Editor. *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Editorial Biblos: Buenos Aires
- Martin, J.P. y E. Savary (1999). Analyser les besoins de formation. In *Formateur d'adultes: se professionnaliser exercer au quotidien*. Lyon: Chronoque Sociale.
- Martínez, E. (2010). Ética profesional de los profesores. (Colección: Ética de las profesiones). Centro Universitario de la Compañía de Jesús y Deasclée: Bilbao, España.
- MINEDUC (Ministerio de Educación) (2016). *Plan de Aseguramiento de la Calidad 2016 – 2019*. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, Santiago, Chile.
- MINERD (Ministerio de Educación de República Dominicana) (2014). Memoria Institucional 2014.

- _____ (2015). *Marco Nacional de Cualificaciones para República Dominicana, Bases*. Santo Domingo, República Dominicana.
- _____ (2016a). Anuario de Indicadores Educativos. Año lectivo 2014-2015. Ministerio de Educación República Dominicana, Santo Domingo.
- _____ (2016b). Diseño Curricular, Nivel Secundario: Primer Ciclo (1°, 2 y 3°) 7mo, 8vo y 1ero. Santo Domingo, República Dominicana [en línea] <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-SECUNDARIO-PC.pdf>
- _____ (2016c). Memoria Institucional 2016. Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo.
- _____ (2016d). Propuesta Educativa 2016-2020: “Hacia una construcción colectiva”. Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo.
- _____ (2017a). Informe de Resultados de las Pruebas Nacionales 2017. Primera Convocatoria. Dirección de Evaluación de la Calidad. Dirección Técnica de Pruebas Nacionales, sección Estadísticas.
- _____ (2017b). Ordenanza n.º 03-2017. Que establece la validación de las directrices de la educación técnico profesional, así como su aplicación en los subsistemas de educación de adultos y de educación especial en lo referente a lo vocacional laboral. República Dominicana.
- Nicol, D. J. y D. Macfarlane-Dick (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218 [en línea] https://www.reap.ac.uk/reap/public/Papers/DN_SHE_Final.pdf
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid, España.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2013). *Trabajo decente, juventud, empleo de jóvenes, mercado de trabajo, política de empleo, política sobre la juventud, fomento del empleo, América Latina*. Lima: OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- _____ (2015). *Tendencias mundiales de empleo juvenil 2015: promover la inversión en empleos decentes para los jóvenes*. Ginebra: OIT.
- _____ (2016). *Transiciones en el mercado de trabajo de las mujeres y hombres jóvenes en la República Dominicana*. Oficina Internacional del Trabajo; Departamento de Cuentas Nacionales y Estadísticas Económicas del Banco Central de la República Dominicana. Ginebra: Work4Youth serie de publicaciones.
- ONE (Oficina Nacional de Estadísticas), (2014). Panorama Estadístico, Boletín Mensual, año 6, n° 64. Enero. Departamento de Investigaciones (ONE). Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. República Dominicana [en línea] <https://www.one.gob.do/publicaciones#>
- _____ (2016). Encuesta Nacional de Hogares – MICS 2015 [en línea] www.one.gob.do
- ONE y UNICEF (Oficina Nacional de Estadísticas y Fondo de las Naciones Unidas para la infancia) (2016). Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples - Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2014, Informe Final. Santo Domingo, República Dominicana: Oficina Nacional de Estadística.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Resolución 44/25. 20 noviembre 1989.
- _____ (2013). *La adolescencia y el derecho a la educación*. Revista Desafíos Número 17, noviembre 2013 [en línea] https://www.unicef.org/lac/Desafios_17_es.pdf.
- Presidencia de la República. (2014). Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030).
- Pozo, J.C., C. Loo y E. Martín (2016). El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo. En Manzi, J. y M.R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (1ª ed., pp. 545-584). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- PUCV (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) (2017). Seminario Formación Práctica para Profesionales del Siglo XXI. Innovaciones en la Formación Práctica de las Carreras de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo. Dra. Elizabeth Donoso y Dra. Ma. Verónica Leiva [en línea] <http://aula.virtual.ucv.cl/seminariopracticas/veronicleiva.pdf>
- Puiggrós, A (1999). En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo. HomoSapiens ediciones: Rosario.
- República Dominicana (2000). Ley General de Juventud, Ley 49-2000.
- _____ (2007). Código Civil de la República Dominicana.
- _____ (2016). Programa de Gobierno 2016 -2020. El cambio continúa. Cuatro años más de un buen gobierno. Lic. Danilo Medina Sánchez.
- _____ Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (2012). Ley N° 1-12, Estrategia Nacional de Desarrollo 2030.
- _____ Ministerio de Educación (1997). Ley N° 66-97, Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana.

- _____. (2012). Ministerio del Trabajo. Código de Trabajo de la República Dominicana. Código de Trabajo (Ley 16-92) y Normas Complementarias.
- Reese, H. W. (2011). The Learning-by-Doing Principles. Behavioral Development Bulletin, 11, 1–19 [en línea] <http://psycnet.apa.org/fulltext/2014-55719-001.pdf>
- Rico, Ma. N. y D. Trucco (2014). *Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro*. Serie de Políticas Sociales. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) [en línea] <http://www.cepal.org/es/publicaciones/35950-adolescentes-derecho-la-educacion-al-bienestar-futuro>
- Rincón-Gallardo Alcides, S. (2014). Innovación pedagógica en gran escala: ¿lujo o imperativo moral? Didac, (65), 11–18 [en línea] http://revistas.iberomx.com/didac/uploads/volumenes/19/pdf/Didac_65_.pdf
- Rodríguez García, A. y L. Ramírez López (2014). Aprender haciendo-Investigando Reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. Revista Academia Y Virtualidad, 7(2), 53–63 [en línea] <https://search-proquest-om.ezproxy.puc.cl/education/docview/1824718917/A85309F25EB34561PQ/1?accountid=16788>
- Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? En S. Toualbi-thaâlibi y K. Tawil (ed.), La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation (UNESCO-ONPS, pp. 107–124). Alger [en línea] http://www.bief.be/docs/publications/evaluation_des_compétences_070220.pdf
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59 [en línea] <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Schildkamp, K., M.C.M.Ehren y M.K.Lai (2012). Editorial article for the special issue on data-based decision making around the world: From policy to practice to results. *School effectiveness and school improvement*, 23 (2). 123 - 131.
- SEE, (Secretaría de Estado de Educación). (2008). Plan Decenal de Educación 2008 – 2018. Un instrumento de trabajo en procura de la Excelencia Educativa. Segunda Edición Revisada.
- Sendón, M.A. (2013). Dossier “Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación”. *Propuesta Educativa*, año 22, n° 40, noviembre, volumen 2, 8 – 31.
- Sevilla, M. (2017). Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe. Serie Políticas Sociales. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Enero, Santiago.
- Sols, P., H. Robles y E. Blanco (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México DF. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - El Colegio de México.
- Trucco, D. y H. Ullmann (eds.). (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Libros de la CEPAL, N° 137 (LC/G.2647-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) [en línea] http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38978/S1500718_es.pdf?sequence=4
- Tuck, R. (2007). An Introductory Guide to National Qualifications. Conceptual and Practical Issues for Policy Makers. International Labour Organization, Suiza.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2012). Los Jóvenes y las Competencias: Trabajar con la educación. Resumen. París [en línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509S.pdf>
- _____. (2015a). Educación 2030 Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 [en línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- _____. (2015b). La Educación Para Todos, 2000 – 2015. Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo [en línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- _____. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4 [en línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- _____. (2017). *Reducir la pobreza en el mundo gracias a la enseñanza primaria y secundaria universal*. Documento de política 32 / ficha descriptiva 44. junio.
- UNESCO/OREALC (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) (2005). *Educación secundaria en la región: ¿dónde estamos y hacia dónde vamos?* [en línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149270s.pdf>
- _____. (2007). Educación de Calidad Para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Buenos Aires, Argentina [en línea]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia) (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. New York, NY, Estados Unidos: [s.n] [en línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>
- _____(2016). República Dominicana 2016. Una oportunidad justa para cada niño [en línea] https://www.unicef.org/republicadominicana/Una_Oportunidad_Justa_RD_2016.pdf
- Van Dorn, R., G. Bowen y J.R. Blau (2006). “*The Impact of Community Diversity and Consolidated Inequality on Dropping Out of High School*”, *Family Relations*, 55 (January 2006), 105–118. Blackwell Publishing.
- Vera, A. (2009). *Los Jóvenes y la Formación para el trabajo en América Latina*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press [en línea] [https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=heBZpgYUKdAC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Wenger,+E.+\(1998\).+Communities+of+practice:+Learning,+meaning,+and+identity.+New+York:+Cambridge+University+Press.&ots=kfle0oeA3f&sig=AKdV9tC_ZzXZwRx_HoRcbesjW4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=heBZpgYUKdAC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Wenger,+E.+(1998).+Communities+of+practice:+Learning,+meaning,+and+identity.+New+York:+Cambridge+University+Press.&ots=kfle0oeA3f&sig=AKdV9tC_ZzXZwRx_HoRcbesjW4#v=onepage&q&f=false)

Anexo

Anexo

Principios pedagógicos

Las matrices de la formación humana son principios que han guiado la entrega de sentido a los modelos pedagógicos, dotándolos de orientaciones pertinentes y fundantes.

- **Afecto:** refiere a la comprensión afectuosa del docente. Surge de teóricos tales como Comenio y Pestalozzi, enfocados en relevar el vínculo afectivo entre la motivación y la cognición.
- **La experiencia natural:** alude a la no negación de la naturaleza de los niños y jóvenes, sino más bien la importancia de considerar tanto sus necesidades, intereses y talentos. Sus precursores son Rousseau y Freinet.
- **El diseño del medioambiente:** indica que las personas no se humanizan fuera de contexto, sino más bien en medio de la sociedad que les toca conformar. Por ende, el entorno social debe conformarse como un entorno de aprendizaje que, respetando la creatividad de cada cual, sea una influencia positiva en su aprendizaje. Impulsado por Herbart y Montessori.
- **El desarrollo progresivo:** los niños y jóvenes se desarrollan por un proceso constructivo interior, progresivo y diferenciado. Promovido por Rousseau, Montessori, Decroly y Piaget.
- **La actividad:** conlleva la construcción personal de herramientas conceptuales y morales que se constituyen a propósito de una actividad que es consciente y se reelabora internamente. Sus precursores son Dewey, Ferriere y la Escuela Activa a principio del siglo XX.
- **La individuación:** refiere a rescatar las diferencias individuales de cada uno, a partir de las propias experiencias, motivaciones, proyectos, metas e interacciones con la cultura. Esto problematiza la importancia de una enseñanza individualizada y acorde a las cualidades personales. Impulsado por Dewey, Rousseau, Decroly y Cousinet.
- **El antiautoritarismo y cogobierno:** los estudiantes no son pasivos, tanto en la autoridad a otros como en la copia del dictado. La inteligencia y autonomía se desarrolla en tanto están activos en su aprendizaje y lo definen en conjunto. Motivado por Dewey, Peterson y Freinet.
- **La actividad grupal:** el trabajo en grupos promueve la emulación, el apoyo y la crítica mutua que estimula el desarrollo intelectual y moral de todos los estudiantes. Promueve fases superiores de desarrollo porque facilita la interacción, comunicación y diálogo. Impulsado por Cousinet, Dewey, Kilpatrick y Freinet.
- **La actividad lúdica:** el juego es una experiencia de formación crítica pues promueve la creatividad, incorporación de reglas y estructura, favorece la comunicación y el trabajo en grupo, se asemeja a contextos reales en un universo ficticio y ayuda a prefigurar la vida. Su referente es Froebel.
- **El buen maestro:** los profesores se constituyen o deberán buscar ser referentes para sus estudiantes. En la medida en que los docentes le muestran posibilidades de acción, nuevos horizontes que le hacen cuestionarse y buscar soluciones novedosas, se ponen en juego las zonas de desarrollo potencial de los estudiantes. Los precursores son Montessori y Vigotsky.



NACIONES UNIDAS

Serie

CEPAL

Políticas Sociales

Números publicados

Un listado completo así como los archivos pdf están disponibles en

www.cepal.org/publicaciones

230. Estudio sobre el mejoramiento de la educación secundaria en la República Dominicana, Paulina Araneda, César Leyton y Catalina Bobadilla (LC/TS.2018/36), 2018.
229. Reformas del sistema de pensiones en Chile (1952-2008), Luis Hernán Vargas (LC/TS.2018/5), 2018.
228. El mundo del trabajo: cambios y desafíos en materia de inclusión, Marta Novick (LC/TS.2018/2), 2018.
227. La educación técnica en el Ecuador: El perfil de sus usuarios y su impacto en la inclusión laboral y productiva, Andrés Tomaselli (LC/TS.2018/1), 2018.
226. Confronting inequality: social protection for families and early childhood through monetary transfers and care worldwide, Fernando Filgueira, Cecilia Rossel, (LC/TS.2017/139), 2017.
225. Pension and income transfers for old age: inter- and intra-generational distribution in comparative perspective, Fernando Filgueira, Pilar Manzi, (LC/TS.2017/62), 2017.
224. Programas de transferencias condicionadas en América Latina y el Caribe: Tendencias de cobertura e inversión, Simone Cecchini, Bernardo Atuesta, (LC/TS.2017/40), 2017.
223. Caracterización de la participación laboral en Chile, Andrés Tomaselli, (LC/TS.2017/26), 2017.
222. Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe, María Paola Sevilla B, (LC/L.4287), 2017.
221. Aspectos institucionales de los sistemas de pensiones en América Latina, Andras Uthoff (LC/L.4282), 2016.
220. Políticas públicas para afrodescendientes: marco institucional en el Brasil, Colombia, el Ecuador y el Perú, Marta Rangel (LC/L.4275), 2016.
219. Gasto social y ciclo económico en América Latina y el Caribe, Varinia Tromben (LC/L.4245), 2016.
218. Regulación del mercado de trabajo y protección social en países de América Latina, Mario D. Velásquez Pinto (LC/L.4244), 2016.
217. Ciudades e infancia: juego, participación y derechos culturales en Rosario (Argentina), Cristina Bloj (LC/L.4000), 2014.
216. Hacia un sistema de transferencias monetarias para la infancia y los adultos mayores: Una estimación de impactos y posibilidades fiscales en América Latina, Fernando Filgueira, Ernesto Espíndola, (LC/L.3934), 2014.
215. Programas de transferencias, condicionalidades y derechos de la infancia. Apuntes a partir del caso del Uruguay, Cecilia Rossel, Denise Courtoisie y Magdalena Marsiglia (LC/L.3927), 2014.
214. Infancia y (des)protección social. Un análisis comparado en cinco países latinoamericanos, Claudia Giacometti y Laura Pautassi, (LC/L.3928), 2014.
213. Protección social para la infancia en El Salvador, Guatemala y Honduras: avances y desafíos, Juliana Martínez Franzoni, (LC/L.3921), 2014.
212. Promoción y protección social de la infancia y adolescencia en Haití, Nathalie Lamaute-Brisson, (LC/L.3919), 2014.
211. El sistema de pensiones contributivo chileno como locus de rivalidad y de un nuevo pacto social, Ana Sojo, (LC/L.3901), 2014.

POLÍTICAS
SOCIALES

230

POLÍTICAS
SOCIALES

POLÍTICAS SOCIALES



COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
ECONOMIC COMMISSION FOR LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN
www.cepal.org