



Modelo estratégico de transformación sistémica para contribuir a la mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento de la autonomía institucional mediante el análisis crítico de la interferencia de las metas de los organismos internacionales en ocho centros públicos de educación secundaria en la República Dominicana durante el periodo 2019-2024

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Carmelo de Jesús Montas Ventura

ASESOR

Javier Numan Caballero Merlo

México, (2025)

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Montás Ventura, Carmelo de Jesús (2025). Modelo estratégico de transformación sistémica para contribuir a la mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento de la autonomía institucional mediante el análisis crítico de la interferencia de las metas de los organismos internacionales en ocho centros públicos de educación secundaria en la República Dominicana durante el periodo 2019-2024. [Tesis de doctorado. Universidad de Investigación e Innovación de México-UIIX].



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

Esta investigación analiza la incidencia de los organismos internacionales en la mejora de la calidad educativa y la autonomía institucional en los centros públicos de secundaria del sistema educativo de la República Dominicana durante el período 2019-2024. A partir de un enfoque mixto, se estudiaron los mecanismos mediante los cuales estas entidades condicionan las políticas educativas nacionales, afectando directamente la gestión institucional y los procesos pedagógicos. Se formuló como hipótesis que la interferencia de metas externas impuestas por agencias multilaterales ha limitado el desarrollo de una educación contextualizada y ha debilitado la capacidad de los centros escolares para tomar decisiones autónomas. Los hallazgos revelan que las estrategias de cooperación internacional, aunque presentadas como apoyo técnico, han generado dependencia normativa, financiera y curricular. Los resultados más relevantes muestran una percepción negativa generalizada sobre la estandarización de la calidad, evidenciando una desconexión con la realidad local. En respuesta a esta problemática, se diseñó un Modelo Estratégico de Transformación Sistémica para la mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento de la autonomía institucional, acompañado por la propuesta de creación de un Fondo Regional Dominicano de Educación y Desarrollo Autónomo, como alternativas viables y sostenibles para garantizar una educación justa, pertinente y soberana. La tesis concluye que es posible revertir la subordinación educativa mediante propuestas integradoras, construidas desde el contexto y con participación de los actores locales.

Palabras clave: organismos internacionales, calidad educativa, autonomía institucional, dependencia educativa, soberanía pedagógica, transformación sistémica

Abstract

This research analyzes the impact of international organizations on the improvement of educational quality and institutional autonomy in public secondary schools of the Dominican Republic's educational system during the period 2019–2024. Using a mixed-methods approach, it examined the mechanisms through which these entities influence national education policies, directly affecting institutional management and pedagogical processes. The main hypothesis proposed that the interference of externally imposed goals by multilateral agencies has limited the development of context-based education and weakened the capacity of schools to make autonomous decisions. The findings show that international cooperation strategies, although framed as technical assistance, have led to regulatory, financial, and curricular dependency. The most significant results reveal a widespread negative perception regarding standardized quality measures, highlighting a disconnection from the local educational reality. In response to this situation, a Strategic Model for Systemic Transformation aimed at improving educational quality and strengthening institutional autonomy was designed, along with the proposal to create a Latin Dominican Regional Fund for Education and Autonomous Development as viable and sustainable alternatives to promote a fair, context-relevant, and sovereign education. The thesis concludes that it is possible to overcome educational subordination through integrative proposals developed from within the local context and with the participation of key stakeholders.

Keywords: international organizations, educational quality, institutional autonomy, educational dependency, pedagogical sovereignty, systemic transformation.

Agradecimientos

A la Virgen María, por su entrega al plan de Dios —“He aquí la esclava del Señor; hágase en mí según tu palabra” (Lc. 1,38)— y por aceptar ser también mi madre e intercesora. Su ejemplo me inspira a acoger cada desafío como una oportunidad de crecer en fe, sabiduría y servicio.

A Jesucristo, por su sacrificio redentor y por llamarme a seguirlo con decisión, usando el conocimiento como herramienta para amar mejor y servir con justicia a los demás. Su cruz me recuerda que la verdadera sabiduría es inseparable del amor y del compromiso con la dignidad humana.

Al Espíritu Santo, guía silenciosa y luminosa en mis pensamientos, palabras y decisiones. Gracias por hacerme comprender que toda búsqueda de verdad es también una búsqueda de sentido y misión.

A Dios Padre, por recordarme que, aunque esté en el mundo, no soy del mundo, y por invitarme a prepararme con excelencia, porque “mi pueblo parece por falta de conocimiento” (Os 4,6). Esta tesis es mi humilde respuesta a ese llamado.

A la Universidad de Investigación e Innovación de México, por acogerme en su programa doctoral y confiar en mi capacidad de aportar desde el compromiso académico y ético.

Al Dr. Javier Merlo Caballeros, por su orientación firme y sabia, y por enseñarme que la investigación rigurosa es un acto de justicia y esperanza.

A la Dra. Lyzzi Coromoto Davalillo Bolívar y al Dr. Cristian F. Torres Salvador, por su liderazgo cercano y transformador. Su acompañamiento responsable y humano ha sido clave en cada etapa de este proceso.

A todos los que me han sostenido con oración, ánimo o presencia: gracias por ser parte de este logro. Que este trabajo sirva a otros como testimonio de fe, de vocación de servicio y de búsqueda de la verdad que libera a través del aprendizaje responsable y comprometido con el bien general.

Dedicatorias

Con inmensa alegría, gozo y humildad, dedico esta tesis doctoral a mis dos madres: la que me gestó en su vientre, Eligia Ventura Abreu, y a la que me aceptó como hijo al pie de la cruz por decisión de Jesús; a ella por acompañarme día y noche por los vericuetos de este mundo.

La dedico a mis dos padres: al que me introdujo en el vientre de mi madre, Amancio Montás Lajara por trabajar duro e incondicional para que yo creciera sano, fuerte y con principios; y a mi padre Dios, por ser el autor de todo lo anterior y todas las demás cosas buenas que han sucedido y seguirán ocurriendo en mi vida terrenal y celestial.

Con profundo sentimiento de agradecimiento, dedico esta tesis a cada miembro de mi familia inmediata, a Darly Mercedes Lorenzo Domínguez por ser mi compañera sentimental y de misión, a Peniel, a Carly y a Dariel por permitirme ser padre, consejero, compañero de viaje y amigo.

Gracias a mi hermano mayor, Martín Montás Ventura por ser la bujía que me motivó a continuar con mi doctorado en el único momento que pensé abandonar el proceso del programa que, con esta dedicatoria, pone punto final para abrir el apasionante compromiso de compartir con otros los frutos de este y todos mis conocimientos.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	11
Capítulo 1. Proyección de la investigación.....	14
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio	15
1.2. Planteamiento del problema	17
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación)	19
1.4. Justificación	21
1.5. Objeto de estudio	23
1.6. Campo de acción	24
1.7. Objetivos	25
1.7.1. Objetivo General	25
1.7.2. Objetivos específicos	25
1.8. Hipótesis	26
1.9. Alcance temático	27
1.10. Delimitación Espacial y Temporal	28
Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales	29
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual)	29
2.2. Marco Teórico	33
2.3. Marco Conceptual	37
2.4. Marco Contextual	39
2.5. Marco Legal y Normativo	42
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación	47
3.1. Cuadro Operacionalización de variables	48
3.2. Diseño metodológico	51
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis	52
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos	54

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos	55
3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección	56
3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde)	58
3.3.1. Aplicación de los instrumentos	59
3.3.2. Procesamiento de la información	61
3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos	70
3.5. Redacción de resultados y discusión	99
Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN	105
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación	108
4.2. Estructura de la propuesta de transformación	109
4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación	114
CONCLUSIONES (COLORALIO)	118
RECOMENDACIONES	125
BIBLIOGRAFÍA	130
ANEXOS	147

Índice de figuras

Figura 1: Mapa de interferencia de organismos internacionales en los centros públicos de secundaria.	176
Figura 2: Convergencia de resultados según técnica utilizada (Triangulación).....	176
Figura 3: Modelo Estratégico de Transformación Educativa con Enfoque Regional.....	177

Índice de gráficas

Gráfica 1: Frecuencia de respuestas a la pregunta No. 1. (Objetivo 1).	63
Gráfica 2: Frecuencia de respuestas a la pregunta No. 2. (Objetivo 1).	64
Gráfica 3: Frecuencia de respuestas a la pregunta No. 3. (Objetivo 1).	71
Gráfica 4: Frecuencia de respuestas a la pregunta No. 1. (Objetivo 2).	73
Gráfica 5: Frecuencia de respuestas a la pregunta No. 2. (Objetivo 2).	74
Gráfica 6: Frecuencia de respuestas a la pregunta No. 3. (Objetivo 2).	75
Gráfica 7: Frecuencia de respuestas a la pregunta No. 4. (Objetivo 2).	76
Gráfica 8: Frecuencia de respuestas a la pregunta No. 1. (Objetivo 3).	77
Gráfica 9: Frecuencia de respuestas a la pregunta No. 2. (Objetivo 3).	78
Gráfica 10: Frecuencia de respuestas a la pregunta No. 3 (Objetivo 3).....	79
Gráfica 11: Total de participantes y porcentaje correspondiente.	80
Gráfica 12: Participación según rol de los participantes.	82
Gráfica 13: Participación según género.	85
Gráfica 14: Respuestas a la pregunta No. 11 de la encuesta.....	85
Gráfica 15: Respuestas a la pregunta No. 12 de la encuesta.	86
Gráfica 16: Conclusiones generales de la encuesta.	87
Gráfica 17: Porcentaje de respuestas según objetivos en la encuesta.	88

Índice de tablas

Tabla 1: Perspectivas teóricas adoptadas.....	36
Tabla 2.: 3.1. Cuadro Operacionalización de variables	48
Tabla 3: Cronograma de trabajo de campo.	59
Tabla 4: Resultados de la prueba piloto.	60
Tabla 5: Rol de los participantes en los centros educativos.....	63
Tabla 6: participación según genero.....	64
Tabla 7: Intervenciones y alianzas internacionales recientes.....	65
Tabla 8: Propósito en la investigación.....	65
Tabla 9: Técnicas de recolección y procesamiento de datos.....	66
Tabla 10: Métodos de nivel teórico.....	66
Tabla 11: métodos facilitan la fundamentación conceptual y la construcción lógica del estudio.....	67
Tabla 12: Técnicas de recolección y procesamiento de datos.....	67
Tabla 13: de criterio de selección.....	67
Tabla 14: Por ciento según rol de los participantes en los centros educativos.....	70
Tabla 15: Total, participantes en la entrevista.....	71
Tabla 16: resultados obtenidos en los ítems con relación a las preguntas de la entrevista	72
Tabla 17: frecuencia de las respuestas a las preguntas en la encuesta.....	83
Tabla 18: de participación con los resultados a la pregunta No. 11 de la encuesta.....	93
Tabla 19: con los datos arrojados por los participantes en la encuesta acerca de participación o no en estudios igual o similares.....	94
Tabla 20. Triangulación — Entrevista (28 actores) vs. Grupo focal.....	96
Tabla 21. Triangulación — Encuesta (28 actores) vs. Grupo focal.....	96
Tabla 22: Encuesta, Entrevista y Grupo focal.....	97
Tabla 23: Triangulación con encuestas y entrevistas.....	97
Tabla 24: Componentes del modelo.	110
Tabla 25: Acciones y actividades vinculadas a cada fase.....	113
Tabla 26: Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta.....	114
Tabla 27: Preguntas y respuestas en la Guía de Grupo Focal.....	173

Introducción

Comprender la trascendencia que tienen las metas fijadas por los organismos internacionales sobre las políticas públicas educativas de la República Dominicana —y, en particular, sobre el nivel secundario del sistema público entre 2019 y 2024— exige una mirada que trascienda el lenguaje técnico y recupere los fundamentos éticos, políticos y sociales de la soberanía pedagógica.

Desde esta perspectiva crítica, la presente tesis no se limita a describir tendencias: asume el compromiso de interpretar, explicar y transformar las condiciones que hoy tensionan la calidad educativa y la autonomía institucional de los centros escolares.

Insertada en la línea de investigación «**Educación, gobierno y políticas públicas**» de la Universidad de Investigación e Innovación de México, la investigación dilucida cómo algunas agendas de “cooperación” terminan subordinando la toma de decisiones educativas nacionales a intereses geopolíticos externos.

Esta lectura situada re-orienta el debate sobre la relación entre financiamiento, calidad y justicia social, ofreciendo alternativas forjadas en la experiencia latino-caribeña y en el derecho inalienable de los pueblos a definir su propio proyecto formativo.

A la luz de la **teoría de la dependencia educativa**, del **paradigma de la motivación intrínseca** y de la **emergente Teoría de la Emancipación Educativa Regional**, se formula el **objetivo general** de diseñar un modelo estratégico de transformación sistémica que fortalezca, simultáneamente, la calidad educativa y la autonomía institucional. Para ello se examina, con rigor metodológico mixto, la interferencia de las metas internacionales en los procesos pedagógicos y de gestión de ocho centros públicos situados en zonas urbanas y rurales de las regiones Norte, Sur y Este del país.

El periodo estudiado se caracteriza por una marcada dependencia económico-técnica, agudizada durante la pandemia de COVID-19. El financiamiento multilateral —condicionado a indicadores globales— reconfiguró los programas escolares, estandarizó la noción de calidad y

restringió la participación de las comunidades en la toma de decisiones. Dicho escenario compromete no solo el presente educativo dominicano, sino también la capacidad de forjar un futuro genuinamente soberano y justo.

Para fundamentar este análisis se revisaron, en los últimos cinco años, estudios sobre la incidencia de los organismos multilaterales en los sistemas educativos de América Latina (Banco Mundial, 2020; Caravaca, Moschetti y Edwards, 2021; Fundación Carolina, 2022; Stallings y Studart, 2023; Organización de Estados Iberoamericanos, 2021; MINERD, 2024; MESCyT, 2024). De modo convergente, estos trabajos evidencian que la presión financiera y técnica limita la capacidad estatal para diseñar políticas contextualizadas, inclusivas y participativas.

En correspondencia con las especificaciones y orientación metodológica de la Universidad de Innovación e Investigación de México, este estudio se estructura y se desarrolla en cuatro capítulos articulados y progresivos:

- **Capítulo I. Proyección de la investigación.** Presenta el planteamiento del problema; la hipótesis; los objetivos, general y específicos; y, la justificación. Delimita el ámbito temporal-espacial del estudio y argumenta su relevancia social y académica. Este apartado sienta las bases conceptuales y muestra la pertinencia del enfoque emancipador adoptado.
- **Capítulo II. Marco de referencia.** Reúne los fundamentos teóricos, históricos, normativos y conceptuales indispensables para comprender la problemática. Se examinan las raíces coloniales de la dependencia educativa, las reformas impulsadas por organismos multilaterales y las respuestas críticas gestadas en la región, trazando un puente entre el pasado y los desafíos contemporáneos.
- **Capítulo III. Diseño metodológico y análisis de resultados.** Detalla el enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo), la selección de la muestra, los instrumentos de recolección de datos y los procedimientos de análisis. Asimismo, discute los hallazgos a la luz de los objetivos y contrasta la hipótesis con la evidencia empírica, visibilizando los mecanismos concretos de interferencia externa y sus efectos sobre la gestión escolar.
- **Capítulo IV. Propuesta de transformación.** Expone el Modelo Estratégico de Transformación Sistémica para la mejora de la calidad y el fortalecimiento de la autonomía, acompañado de la propuesta de creación de un Fondo Regional Dominicano

de Educación y Desarrollo Autónomo. Se describen los fundamentos, la estructura operativa, los recursos requeridos y el protocolo de valoración participativa.

Con esta estructura, la tesis aspira a erigirse en una voz académica crítica y propositiva, capaz de generar soluciones innovadoras a los desafíos actuales y de promover una reflexión profunda sobre el papel del Estado y de las comunidades en la defensa de su soberanía pedagógica.

La intención última es contribuir a que la República Dominicana avance hacia una educación pública de calidad, pertinente y arraigada en su propia identidad cultural, sentando las bases para un desarrollo humano integral y sostenible.

Capítulo 1. Proyección de la investigación

La educación solo alcanza su verdadero sentido cuando es capaz de contextualizarse, de dialogar con la realidad concreta de los pueblos y de asumir como propia la tarea de formar seres humanos libres, justos y comprometidos con el bien común. Por eso, hablar de calidad educativa no puede reducirse a indicadores técnicos, sino que implica formar personas capaces de transformar su entorno, desde una conciencia crítica y una ética de responsabilidad social.

Este primer capítulo se orienta a presentar los planteamientos generales que dieron origen a esta investigación doctoral, así como a contextualizar el campo científico y social en el que se sitúa. Desde una revisión documental crítica, se reconoció que, en América Latina, y particularmente en la República Dominicana, las políticas públicas educativas han sido fuertemente condicionadas por los intereses y agendas de organismos internacionales, cuyas metas, aunque formuladas bajo el ropaje de la cooperación, responden muchas veces a lógicas geopolíticas ajenas a las realidades locales.

En este contexto, se identificaron diversas problemáticas recurrentes: la improvisación en la adecuación curricular, la presión de los estándares internacionales como PISA, el debilitamiento progresivo de la autonomía institucional de los centros educativos públicos, y la exclusión de las comunidades escolares en los procesos de toma de decisiones. Tales regularidades dieron lugar a una situación problemática caracterizada por una contradicción evidente entre los discursos de calidad y equidad educativa, y los efectos reales que producen estas políticas impuestas en los contextos vulnerables del país.

Así, el propósito de este capítulo es proyectar la investigación sobre una base firme que vincule teoría, contexto y acción. Se expone aquí la intención de analizar el impacto de la interferencia de las metas externas en la formulación, conducción y aplicación de las políticas educativas dominicanas, especialmente en el nivel secundario público, durante el periodo 2019-2024. A partir de esta reflexión, se justifica la necesidad de construir una propuesta de transformación que permita revertir los efectos negativos de esta interferencia, fortaleciendo la autonomía institucional y orientando el sistema educativo hacia una verdadera calidad contextualizada y liberadora.

1.1. **Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio**

La presente tesis doctoral se inscribió en la línea de investigación “Educación, gobierno y políticas públicas”, entendida como un campo de estudio que examinó las relaciones entre el accionar gubernamental, la formulación de políticas públicas y su impacto directo en los derechos sociales, con especial énfasis en el derecho a una educación de calidad, justa y transformadora. Desde esta perspectiva, se consideró que los problemas educativos no podían comprenderse ni resolverse al margen de los contextos estructurales, geopolíticos y financieros en los que se insertaron.

El tema de esta investigación —"Modelo estratégico de transformación sistémica para contribuir a la mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento de la autonomía institucional mediante el análisis crítico de la interferencia de las metas de los organismos internacionales en ocho centros públicos de educación secundaria en la República Dominicana durante el periodo 2019-2024"— se ubicó de manera directa y coherente en esta línea de investigación, al cuestionar de forma rigurosa y contextualizada cómo ciertas imposiciones externas, presentadas bajo el ropaje de cooperación técnica o modernización, condicionaron la soberanía de los sistemas educativos y vulneraron su capacidad para definir proyectos pedagógicos genuinamente vinculados a sus realidades locales.

Los antecedentes que fundamentaron este estudio se encontraron en investigaciones como las de Scartascini (2009), Severino (2014) y Mendoza García (2015), quienes coincidieron en advertir que los países en desarrollo vieron reducida su capacidad de autodeterminación en materia educativa debido a la presión ejercida por organismos multilaterales que actuaron como entes de condicionamiento político y financiero. En sus tesis y trabajos académicos, estos autores analizaron con claridad los mecanismos a través de los cuales dichas agencias terminaron por incidir en las decisiones públicas de forma estructural.

A estos estudios se sumaron las contribuciones de Chiani (2009), quien reflexionó sobre la influencia de políticas públicas de carácter externo en los Estados latinoamericanos; Cortés (2019), quien profundizó en el rol técnico-político de los organismos internacionales en el diseño de esas políticas; y Abrano, Cecchini y Morales (2017), quienes exploraron el impacto de tales intervenciones en los programas de bienestar y desarrollo social. Todos estos aportes reafirmaron

la necesidad de analizar el fenómeno desde una perspectiva crítica, orientada a la transformación de los marcos de dependencia y subordinación que históricamente afectaron a las instituciones públicas en la región.

En esa misma dirección, de acuerdo con Abreu Van Grieken (2014), se reconoció que la intervención constante de organismos internacionales en las agendas educativas regionales obstaculizó, muchas veces de manera silenciosa, la construcción de políticas públicas basadas en el interés común y en la participación de los actores locales. Este fenómeno, por no ser cuestionado ni detenido, terminó por consolidar una cultura institucional de obediencia, adaptación y dependencia, donde los centros educativos —especialmente los más vulnerables— vieron impedida y criticada su capacidad para definir su propio camino pedagógico.

En este sentido, el estudio de caso desarrollado en esta tesis —centrado en ocho centros públicos de educación secundaria en la República Dominicana— se convirtió en una muestra significativa para visibilizar las tensiones entre la autonomía institucional y las metas impuestas desde organismos externos. Desde la geolocalización del problema educativo, se planteó una crítica estructural a los modelos verticales de reforma que desconocieron la historia, los contextos y las capacidades internas de las comunidades educativas. Así, esta tesis se vinculó con los ejes que compusieron la línea de investigación: análisis del interés público, evolución de las políticas educativas, globalización educativa y su efecto segregante, y el papel de las finanzas en los sistemas escolares.

La finalidad última de esta investigación no se limitó a la comprensión del problema, sino que propuso una transformación sistémica mediante un modelo estratégico que articuló el análisis crítico con una propuesta viable, construida desde el campo escolar, con base en la experiencia, la resistencia institucional y el compromiso con una educación verdaderamente pública y liberadora.

Este trabajo se presentó como un acto de fidelidad a la vocación de las ciencias sociales: no para describir el mundo tal como estaba, sino para proponer con responsabilidad ética y esperanza el mundo que aún se puede construir. Desde esta perspectiva, se reafirmó el sentido de pertenencia y compromiso con la línea de investigación “Educación, gobierno y políticas públicas”, no solo como categoría metodológica, sino como horizonte moral-político de transformación.

1.2. Planteamiento del problema

En los sistemas educativos de América Latina —y en especial en aquellos países en vías de desarrollo— se ha vuelto cada vez más evidente la presencia activa de organismos internacionales en el diseño, formulación e implementación de políticas públicas. Aunque esta influencia suele justificarse bajo el argumento de cooperación financiera y técnica, en la práctica ha significado la incorporación de directrices externas que muchas veces no responden a las necesidades ni a las realidades educativas locales. Esta situación ha traído consigo una progresiva pérdida de soberanía pedagógica y un creciente deterioro de la imagen del sistema educativo dominicano.

Esa estratégica disfrazada de desprestigio (Amiel, Yemini y Kolleck, 2022), alimentada y dirigida por agendas promovidas por organismos multilaterales, ha otorgado prioridad a modelos de estandarización centrados en indicadores como la calidad, la eficiencia y los resultados medidos a través de pruebas internacionales —por ejemplo, PISA— sin considerar con suficiente profundidad las condiciones estructurales, culturales y sociales de los países latinoamericanos. Aunque estas políticas se presentan como necesarias para el mejoramiento, en muchos casos generan tensiones internas al exigir metas que no toman en cuenta verdaderas causas de las desigualdades históricas ni la realidad de la diversidad de contextos donde deben aplicarse.

En la República Dominicana, esta situación alcanzó una dimensión especialmente crítica entre 2019 y 2024. Bajo la presión por cumplir con exigencias externas, el Ministerio de Educación emitió la Ordenanza 4-2021, centrada en una rápida adecuación curricular. No obstante, esta medida no surgió de un proceso planificado ni fue producto del diálogo con las comunidades educativas. Se trató más bien de una reacción condicionada por compromisos y exigencias internacionales (CECC-SICA (2020), antes que de una construcción pedagógica con enfoque nacional. Su implementación generó confusión, preocupación y malestar entre directores, docentes, estudiantes y familias, quienes vieron alteradas sus prácticas escolares sin contar con los medios ni la orientación necesarios para adaptarse.

Estas dificultades se intensificaron durante la pandemia del COVID-19, cuando la continuidad del proceso educativo coincidió con una mayor dependencia financiera del Estado frente a organismos como el Banco Mundial, la OCDE y el FMI. En ese contexto, el sistema

educativo dominicano se mostró aún más vulnerable frente a los condicionamientos impuestos por la cooperación internacional. Frente a la ausencia de lineamientos sólidos por parte de las autoridades nacionales, muchos centros educativos se vieron obligados a responder sin autonomía real ni recursos suficientes para garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este escenario, se hace visible un problema central: mientras los organismos internacionales plantean mejorar los resultados educativos mediante políticas de estandarización, su aplicación, sin la debida contextualización, ha generado frustración, pérdida de confianza y debilitamiento institucional. La comunidad educativa, excluida de los espacios de decisión, ha debido enfrentar los efectos de políticas públicas orientadas a cumplir metas globales más que a responder a las necesidades concretas de sus estudiantes.

En la búsqueda de comprensión y alternativas frente a esta realidad, se revisaron investigaciones nacionales e internacionales, entre ellas las de Comotto (2024), Ibarra Colado (2000), Gutiérrez y Morales (2020), Olvera (2020), Wegelin (2015), Tassara y Zuluaga (2013) y Miranda (2023). Estos autores advierten sobre los efectos de la intervención de los organismos internacionales en los sistemas educativos latinoamericanos y sus implicaciones en la gobernanza institucional. Sin embargo, ninguna de estas investigaciones aborda de forma específica el caso dominicano ni plantea propuestas surgidas desde la experiencia vivida por las propias comunidades escolares.

Desde esa perspectiva, esta investigación se propuso analizar cómo las políticas educativas impulsadas por organismos internacionales han incidido en la calidad y en la autonomía institucional del nivel secundario del sistema educativo público dominicano. Para ello, se llevó a cabo un estudio en ocho centros educativos públicos ubicados en las regionales 04 (San Cristóbal), 06 (La Vega), 08 (Santiago de los Caballeros) y 15 (Distrito Nacional de Santo Domingo). La selección de estos centros, después de haber sido aprobados por la Sede del Ministerio de Educación (ver anexo 2.2., p. 150), respondió a la intención de comprender la problemática desde una perspectiva situada y recogiendo las voces de quienes viven directamente las dinámicas escolares.

A lo largo del proceso de investigación y análisis de los datos, se hizo evidente la necesidad de construir una propuesta de transformación sistémica que permita afrontar de manera estructural los desafíos identificados. Esta investigación se desarrolla en el marco temporal 2019–

2024, un periodo clave por la confluencia entre presiones internacionales y la crisis sanitaria global, que pusieron a prueba la capacidad del sistema educativo dominicano para mantener su autonomía y ofrecer una educación pertinente, centrada en el estudiante y en su entorno real.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación)

Pregunta principal de investigación:

¿Cómo se puede contribuir a mejorar la calidad educativa y el fortalecimiento de la autonomía institucional mediante el análisis crítico de la interferencia de metas de los organismos internacionales en ocho centros públicos de educación secundaria en la República Dominicana durante 2019-2024?

Esta pregunta surgió de un problema que afecta de manera estructural al sistema educativo dominicano. Se ha visto crecer una dependencia hacia políticas y metas externas, diseñadas por organismos internacionales que, aunque hablan de mejorar la educación, en la práctica han causado tensiones, sobrecarga en las escuelas y un debilitamiento de la soberanía pedagógica.

Se busca entender si las estrategias de estandarización que se implementaron durante y después de la pandemia realmente tomaron en cuenta las condiciones locales de aprendizaje, o si simplemente reprodujeron un patrón de subordinación que limitó la autonomía de los centros escolares y afectó la calidad de la enseñanza.

La pregunta principal ayudó a enfocar el objetivo general del estudio y permitió dividir el tema en aspectos específicos, que dieron lugar a las siguientes preguntas subsidiarias:

1. ¿Cuáles fueron las metas de los organismos internacionales que impactaron la programación curricular en la República Dominicana entre 2019 y 2024?
2. ¿Qué percepciones y emociones despertaron las exigencias de estandarización internacional en las comunidades educativas dominicanas?
3. ¿De qué manera las políticas promovidas por estos organismos afectaron la autonomía institucional de los centros públicos en su gestión de la calidad educativa?

4. ¿Qué estrategias de resiliencia implementó el Ministerio de Educación para contrarrestar los efectos negativos de esta influencia en las decisiones pedagógicas y administrativas?

Al plantear estas preguntas, situando el problema en un tiempo, espacio y actores concretos, se pudo precisar bien el objeto de estudio y trazar un camino claro para los objetivos específicos y la propuesta de transformación sistémica, con el propósito de presentar una propuesta que sea realista, crítica y ajustada al contexto de la educación dominicana.

La importancia de estas interrogantes radica en que cada una toca un punto esencial dentro de la compleja realidad que representa a la educación en el país dominicano. Saber qué metas externas entraron al currículo obliga a examinar cómo esas normas, que se presentan como neutrales, terminan cambiando las prioridades nacionales sin que la sociedad tenga voz ni voto.

Escuchar las percepciones y emociones de quienes están en el aula día tras día permite un acercamiento comprensivo y una reforma curricular más coherente con la realidad dominicana, pues de lo contrario las estadísticas continuarán indicando unos resultados no deseados por los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, analizar el impacto institucional muestra cuánto la autonomía, que la Constitución reconoce, se ve erosionada por influencias externas. Por último, evaluar cómo respondió el Estado permite medir su capacidad para transformar esas presiones en oportunidades reales.

Al juntar todos estos elementos, la investigación no solo explica el problema, sino que ofrece una guía para reorientar el sistema educativo hacia una calidad que tenga sentido para el Estado dominicano, una educación que esté comprometida con el desarrollo integral del estudiante.

Cada pregunta, por consiguiente, funciona como una clave para comprender la problemática que viene a explicar las causas de la dependencia y como esta condiciona la autonomía en los ocho centros de la educación secundaria. En ese sentido, las preguntas orientan el proceso del análisis facilitando conocer el impacto de la incidencia de las políticas públicas presentadas por los organismos internacionales al Estado dominicano en el periodo 2019-2024.

1.4. Justificación

La presente investigación se justifica en la necesidad de analizar, con sentido crítico y propositivo, el impacto que las políticas públicas impulsadas por organismos internacionales ejercieron sobre la calidad educativa y la autonomía institucional en ocho centros públicos de educación secundaria en la República Dominicana, durante el periodo 2019-2024. La motivación central de este estudio radica en comprender cómo dichas políticas, originadas desde agendas multilaterales y diseñadas al margen del contexto nacional, pudieron haber condicionado la planificación educativa, sin considerar de forma suficiente las particularidades históricas, sociales, culturales y pedagógicas del país.

Desde el punto de vista teórico, este trabajo representa un aporte a los estudios educativos contemporáneos al abordar un vacío no cubierto en las investigaciones consultadas. Si bien autores como Comotto (2024), Ibarra Colado (2000), López de la Madrid y Chávez González (2018), Gutiérrez y Morales (2020) y Olvera (2020) han abordado el papel de las agencias multilaterales en América Latina, ninguno de ellos examinó con detenimiento el caso dominicano ni ofreció una propuesta estratégica transformadora que surgiera desde la vivencia concreta de las comunidades escolares. Por ello, esta tesis contribuye con una nueva mirada epistemológica que sitúa el problema de la calidad educativa en relación directa con los factores de dependencia institucional, orientando el análisis hacia una comprensión más profunda y situada.

Desde el enfoque práctico, el estudio ofrece una propuesta de transformación sistémica diseñada a partir del análisis crítico de la realidad educativa. Dicha propuesta se proyecta como una herramienta útil y viable para la toma de decisiones en el ámbito de la gestión educativa pública, permitiendo a las autoridades repensar políticas desde una perspectiva más contextualizada y participativa. A corto y mediano plazo, esta investigación puede orientar la implementación de estrategias que fortalezcan la capacidad de los centros escolares para actuar con autonomía y responsabilidad en la mejora de la calidad de los procesos formativos.

En cuanto al impacto social, esta investigación se presenta como un espacio de expresión y validación de las voces de los actores educativos —docentes, directivos, estudiantes y familias— que, como se evidenció en el trabajo de campo, no fueron consultados ni tomados en cuenta en los acuerdos establecidos entre el Estado dominicano y los organismos internacionales. Al visibilizar sus experiencias, percepciones y propuestas, el estudio contribuye a democratizar la toma de decisiones en el ámbito educativo, brindando reconocimiento a las comunidades

escolares como sujetos legítimos de saber y acción transformadora.

Desde la perspectiva metodológica, este trabajo se convierte en una referencia al integrar un enfoque mixto, con fuerte énfasis en la dimensión cualitativa, capaz de articular los datos obtenidos en el trabajo de campo con un marco teórico robusto y una propuesta de acción concreta. La ruta metodológica adoptada puede ser aplicada o replicada en estudios similares en otros contextos latinoamericanos, especialmente en aquellos donde la soberanía educativa se ve afectada por las presiones de financiamiento y cooperación internacional.

En lo que concierne a la motivación personal y académica, el autor asume esta investigación como una expresión de su compromiso con el mejoramiento de la educación pública y con la defensa del derecho de los pueblos a diseñar su propio proyecto formativo. Acompañado por los principios científicos, éticos y pedagógicos de la Universidad de Investigación e Innovación de México, el autor se propuso conducir una investigación rigurosa, fiel a la realidad expresada por los actores del sistema educativo, y comprometida con los valores de justicia social, dignidad humana y soberanía institucional.

En síntesis, esta investigación se justifica como un aporte académico integral que no solo identifica los efectos de la injerencia internacional en la educación dominicana, sino que también propone vías de solución nacidas desde el análisis crítico, la participación activa y la esperanza de un porvenir educativo más justo, autónomo y contextualizado.

A la luz de los desafíos descritos, resulta imprescindible subrayar la **trascendencia teórica** de los hallazgos: al vincular la calidad educativa con la dependencia financiera y normativa, el estudio abre una línea de investigación que va más allá del rendimiento escolar para situar el debate en la arena política y ética de la soberanía pedagógica. Este giro epistemológico no solo complejiza la discusión académica, sino que ofrece un lente analítico exportable a otros sistemas educativos periféricos que sufren presiones semejantes.

En el plano **práctico-transformador**, la propuesta derivada —un modelo estratégico sistémico y un fondo de financiamiento autónomo— demuestra que es posible diseñar soluciones endógenas con impacto directo en la gestión curricular, la motivación docente y la participación comunitaria. Implementar este modelo podría significar una reducción sustancial de la dependencia crediticia internacional, liberando recursos para innovaciones pedagógicas con

identidad dominicana y, en consecuencia, elevando los indicadores de logro estudiantil de manera sostenible.

El **beneficio social** trasciende la escuela: una comunidad educativa empoderada irradia valores de corresponsabilidad y ciudadanía crítica, condiciones necesarias para consolidar la democracia y favorecer el desarrollo económico desde abajo. Al mismo tiempo, al colocar las voces de estudiantes y familias en el centro del diagnóstico, la investigación reivindica la educación como derecho colectivo y no como servicio condicionado a métricas externas.

Metodológicamente, el estudio aporta una **ruta de investigación mixta replicable**, que combina análisis documental, estadística multivariante y etnografía escolar. Este ensamble demuestra que es viable integrar la robustez cuantitativa con la riqueza narrativa de la etnografía para captar fenómenos complejos como la injerencia internacional. Su adopción futura permitirá contrastar contextos y construir un cuerpo de evidencia regional sobre soberanía educativa.

Finalmente, a nivel **personal-profesional**, la investigación simboliza un acto de coherencia entre la vocación docente del autor y la aspiración de ver una República Dominicana dueña de su destino pedagógico.

Esta motivación imprime al estudio un sello ético que refuerza la pertinencia de cada recomendación y asegura que el conocimiento producido no se quede en la torre de marfil académica, sino que se traduzca en acciones concretas al servicio del bien común.

Así, la justificación se fortalece al mostrar al lector que este trabajo no solo llena vacíos académicos, sino que se erige como puente entre la crítica y la acción, entre el diagnóstico riguroso y la esperanza transformadora de un sistema educativo dominicano libre, pertinente y socialmente comprometido.

1.5. Objeto de estudio

El objeto de análisis de este estudio es la interferencia de las metas presentadas por los organismos internacionales en la gestión pedagógica y administrativa del sistema educativo público, específicamente en el nivel secundario de la República Dominicana durante el tiempo 2019-2024. Esta intervención, manifestada a través de políticas educativas, acuerdos multilaterales y parámetros de estandarización educativa, representa un fenómeno complejo que

incide directamente en los planes y procesos de mejora de la calidad educativa y el ejercicio de pleno derecho a la autonomía institucional en los centros escolares. En consecuencia, el objeto de investigación se coloca en la convergencia entre las dinámicas mundiales de interferencia política-educativa y las realidades regionales de los actores de la educación dominicana, con el fin de proponer una alternativa pertinente que responda a los desafíos que esta tensión genera en la práctica educativa cotidiana.

1.6. Campo de acción

El campo de acción de esta investigación se situó en la realidad concreta vivida por ocho centros educativos del nivel secundario del sistema público dominicano, durante el periodo comprendido entre los años 2019 y 2024, marcado por la crisis sanitaria provocada por la pandemia del COVID-19 y sus repercusiones posteriores. Estos centros, distribuidos en distintas regiones del país, fueron seleccionados por constituir espacios particularmente impactados por las exigencias de estandarización promovidas en ese contexto, y por ser representativos de las tensiones que atraviesan actualmente la gestión escolar y la autonomía institucional en el ámbito público.

El estudio se propuso examinar si las demandas externas que surgieron durante y después de la emergencia sanitaria, principalmente en forma de políticas de evaluación y adecuación curricular impulsadas por organismos internacionales, afectaron de manera negativa el logro de las metas educativas en estos centros. Se indagó además si, como comunidades escolares, los actores participantes identificaban la necesidad de un plan de mejora que se ajustara a sus condiciones reales de enseñanza, aprendizaje y desarrollo institucional.

En consecuencia, la investigación concentró su atención en analizar de forma crítica cómo la injerencia de agencias multilaterales influyó en dos áreas clave del quehacer educativo: la gestión institucional y la evaluación del aprendizaje en estudiantes del último ciclo de secundaria. Se buscó comprender si dicha intervención contribuía, o más bien dificultaba, el fortalecimiento de la autonomía escolar y la calidad educativa pertinente que reclaman los contextos locales.

Así, el campo de acción quedó claramente delimitado en los ocho centros educativos donde se desarrolló el trabajo de campo. Estos centros funcionaron como escenarios representativos para analizar el alcance e impacto de la intervención internacional en el sistema

educativo nacional, permitiendo identificar patrones, problemáticas comunes y aspiraciones compartidas por los actores escolares frente a las tensiones entre las metas globales impuestas y las necesidades reales de las comunidades.

Sobre la base de estos hallazgos empíricos, la investigación construyó y presentó una propuesta de transformación sistémica que responde de manera contextualizada a los desafíos expresados por las escuelas participantes. En ese sentido, este campo de acción no fue solo un espacio de observación, sino también de escucha activa y de co-construcción de alternativas, reafirmando así el compromiso de la tesis con una educación pública soberana, pertinente y profundamente humana.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo General

Diseñar un modelo estratégico de transformación sistémica que contribuya de manera crítica y propositiva a la mejora de la calidad educativa y al fortalecimiento de la autonomía institucional, mediante el análisis riguroso de la interferencia de las metas impuestas por los organismos internacionales en los procesos pedagógicos y de gestión en centros públicos de educación secundaria de la República Dominicana durante el periodo 2019-2024.

1.7.2. Objetivos específicos

Analizar críticamente las metas educativas promovidas por los organismos internacionales, en relación con los principios de soberanía pedagógica, pertinencia social y realidad contextual del sistema educativo dominicano, con énfasis en el segundo ciclo del nivel secundario.

Identificar los mecanismos de interferencia mediante los cuales las metas impuestas por los organismos internacionales han condicionado el diseño, implementación y evaluación de los planes de mejora de la calidad educativa en centros públicos de educación secundaria durante el periodo 2019-2024.

Establecer los efectos de dicha interferencia en la autonomía institucional de los centros educativos, especialmente en lo relativo a la toma de decisiones pedagógicas, organizativas y comunitarias, desde una perspectiva transformadora e inclusiva.

Diseñar una propuesta estratégica de transformación sistémica, basada en los hallazgos del análisis realizado, que fortalezca los procesos internos de mejora educativa y de gestión autónoma en los centros públicos estudiados, articulando innovación, identidad institucional y participación activa de los actores escolares.

1.8. Hipótesis

Hipótesis general

Un modelo estratégico de transformación representa una vía efectiva para el fortalecimiento de la autonomía institucional y la mejora de la calidad educativa, al desarrollarse a partir de un análisis crítico sobre la interferencia de las metas impuestas por organismos internacionales en ocho centros públicos de educación secundaria de la República Dominicana, durante el período 2019-2024.

Hipótesis específicas

Las políticas educativas promovidas por los organismos internacionales **restringieron la potestad institucional** de los centros escolares al imponer directrices sin considerar las realidades locales, debilitando así su capacidad de decisión pedagógica autónoma.

Las metas estandarizadas de calidad educativa, determinadas por organismos multilaterales, **no incorporaron variables contextuales** como la condición sociofamiliar, el territorio y las limitaciones estructurales del estudiantado dominicano, afectando la pertinencia de los planes de mejora.

La implementación de políticas exógenas en el periodo analizado **generó sentimientos de frustración, ansiedad y desmotivación** en docentes, gestores y estudiantes, quienes percibieron una desconexión entre las demandas internacionales y su realidad cotidiana.

El Ministerio de Educación no diseñó ni ejecutó un **plan de resiliencia institucional efectivo** frente a la injerencia externa, lo cual dejó desprotegidos a los centros escolares en su responsabilidad de garantizar una educación de calidad y con sentido de pertenencia.

Fundamentación tipológica

La primera hipótesis se formuló desde un enfoque causal-descriptivo, al establecer una relación entre la imposición externa y la pérdida de autonomía institucional.

La segunda adoptó un enfoque correlacional, al vincular las metas estandarizadas con las condiciones educativas del entorno social del estudiantado.

La tercera hipótesis respondió a una lógica causal-exploratoria, al relacionar la presión exógena con los efectos emocionales y actitudinales en los actores educativos.

La cuarta tuvo un carácter propositivo-explicativo, al señalar la ausencia de respuesta gubernamental como una justificación para el diseño del modelo estratégico propuesto por esta tesis.

Estas hipótesis orientaron con claridad el proceso investigativo y permitieron interpretar los hallazgos con una base metodológica coherente, contribuyendo a la construcción de una propuesta transformadora viable, justa y sustentada.

1.9. Alcance temático

Esta investigación definió claramente su alcance temático, sustantivo, metodológico y práctico, centrándose en cómo las metas impuestas por organismos internacionales influyeron en los procesos pedagógicos y administrativos de la educación secundaria pública en la República Dominicana, especialmente entre 2019 y 2024. El estudio se enfocó en la interacción entre la calidad educativa, la autonomía institucional y las políticas públicas internacionales.

En el marco teórico, la investigación se apoyó en conceptos clave como la Teoría de la Dependencia, la Teoría de la Motivación Intrínseca y la emergente Teoría de la Emancipación Educativa Regional, además de integrar enfoques críticos sobre soberanía pedagógica, calidad contextualizada y gobernanza educativa.

Desde el punto de vista metodológico, se optó por un diseño no experimental con un enfoque mixto y un nivel explicativo, empleando encuestas, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. La triangulación de estas técnicas fortaleció la validez de los hallazgos y permitió una comprensión profunda del fenómeno estudiado.

En cuanto a la aplicación práctica, el estudio se limitó intencionadamente al segundo ciclo del nivel secundario del sistema educativo público, excluyendo instituciones privadas y otros niveles educativos para asegurar un análisis bien focalizado y contextualizado. Los resultados buscan ser aplicables a contextos escolares similares, considerando sus características institucionales, sociales y geográficas.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal

Delimitación espacial

La investigación se realizó en ocho centros educativos públicos del nivel secundario del sistema educativo dominicano, pertenecientes a cuatro regiones educativas con características diversas. Las localidades y distritos seleccionados fueron:

Dos centros del Distrito Educativo 02, Regional 04 (San Cristóbal)

Dos centros del Distrito Educativo 05, Regional 06 (La Vega)

Dos centros del Distrito Educativo 05, Regional 08 (Santiago de los Caballeros)

Dos centros del Distrito Educativo 03, Regional 15 (Distrito Nacional, Santo Domingo)

Esta muestra permitió considerar múltiples realidades institucionales y sociales, representando un abanico geográfico diverso dentro del sector público de la educación secundaria. (Ver anexo No. 2.2, 150).

Delimitación temporal

El estudio se desarrolló durante el periodo comprendido entre 2019 y 2024, cubriendo así los momentos antes, durante y después de la crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19. Este lapso fue fundamental para examinar cómo las políticas públicas, influenciadas por organismos internacionales, impactaron en un contexto marcado por la fragilidad estructural, la aceleración de reformas educativas y profundos cambios institucionales.

Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.

Analizar cómo incide la injerencia de los organismos internacionales en los programas orientados a mejorar la calidad educativa y su gestión administrativa —tanto en la República Dominicana como en otros países en desarrollo— exige del investigador una mirada crítica anclada en el contexto histórico de cada nación. Este enfoque no es accesorio, sino necesario para comprender en profundidad las raíces del problema, pues ningún análisis resulta completo si se desliga de las condiciones que lo originan. En este sentido, estudiar los textos que sirven de referentes temáticos se convierte en una tarea ineludible, ya que estos ofrecen pistas fundamentales para comprender la complejidad de la situación, permitiendo además al investigador abrir el camino hacia propuestas viables de transformación.

Son precisamente los informes y publicaciones de entidades como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo, la UNESCO, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional los que, de manera sistemática, exponen la necesidad de basar el análisis en documentos que permitan interpretar el rol que estas agencias desempeñan en los estados en situación de vulnerabilidad estructural. Estas instituciones, en reiteradas ocasiones, han argumentado su intervención a partir de las crisis que aquejan a dichos países, lo que, lejos de impulsar un desarrollo autónomo, contribuye en muchos casos a reforzar dependencias que debilitan la construcción de proyectos sostenibles de impacto social. De ahí la importancia crítica de ubicar los antecedentes del problema como punto de partida en toda investigación que aspire a ser rigurosa y contextualizada.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual)

El presente estado del arte integra, de manera crítica y cronológica, los antecedentes históricos y recientes sobre la injerencia de los organismos internacionales en la calidad educativa y la autonomía institucional de los centros públicos de educación secundaria en la República Dominicana, en el periodo 2019–2024. Esta construcción investigativa permite: (a) situar el problema dentro de su contexto estructural e histórico; (b) identificar los aportes más relevantes de la literatura científica —internacional y nacional—; y (c) evidenciar los vacíos que dan sustento y legitimidad a esta investigación.

Panorama histórico de la injerencia

La subordinación educativa de la República Dominicana hunde sus raíces en la dependencia financiera consolidada a inicios del siglo XX, cuando las condiciones impuestas por acreedores internacionales obligaron al país a adoptar decisiones bajo presión externa, comprometiendo áreas clave como la educación (Parada et al., 2022). A partir del año 2000, este patrón se intensificó con programas como el PAPSE —cofinanciado por el Banco Mundial, la USAID y la Unión Europea—, que impusieron un enfoque tecnocrático de calidad y modernización, ajeno a las condiciones sociales y pedagógicas del país (Oficina del Ordenador Nacional, 2003).

En los años posteriores, la adhesión del país al programa PISA promovido por la OCDE profundizó la lógica de evaluación comparativa global. A partir de entonces, las reformas curriculares y evaluativas comenzaron a orientarse más por el rendimiento medido en pruebas estandarizadas que por la pertinencia sociocultural y la equidad (MINERD, 2021). La pandemia de COVID-19 (2019–2022) acentuó aún más esta dependencia: ante la urgencia de sostener la educación en tiempos de crisis, el país recurrió a préstamos de emergencia otorgados por organismos como el FMI y el Banco Mundial, condicionados al cumplimiento de planes de continuidad educativa alineados con intereses externos (Banco Mundial, 2020).

Aportes de investigaciones internacionales

En la literatura internacional reciente se constata un giro de la llamada “cooperación técnica” hacia una cooperación condicionada (Fundación Carolina, 2022; Stallings y Studart, 2023). Esta evolución plantea que el financiamiento multilateral ya no solo implica respaldo financiero, sino también la imposición de modelos pedagógicos globales. Dichos modelos, en lugar de adaptarse a los contextos locales, han sido replicados como recetas universales que tienden a uniformar las políticas educativas.

Investigaciones críticas como las de Banchik Kremer (2018), Díaz Barriga (2017) y Tassara y Zuluaga (2013) advierten sobre la incompatibilidad entre estos esquemas globales y la diversidad sociocultural latinoamericana. En el mismo sentido, Ordóñez y Rodríguez Mendoza (2018) señalan que el uso de pruebas como PISA representa una injusticia evaluativa, ya que compara aprendizajes sin atender a las profundas desigualdades entre países.

Incluso el propio Banco Mundial (2020) admitió que los programas de mejora educativa implementados en contextos como el dominicano, basados en indicadores de rendimiento, no lograron los resultados esperados. A pesar de ello, la OCDE continuó promoviendo PISA, aumentando la presión para que los países se alineen con estándares homogéneos. Mientras tanto, organismos como la OEI (2021) defienden la permanencia de la cooperación internacional, sin asumir una postura crítica frente a su efecto regulador sobre las políticas nacionales.

Investigaciones nacionales relevantes

En el plano nacional, documentos como el Informe Nacional PISA 2018 (MINERD, 2020), la Ordenanza 04-2021 y el Plan Estratégico Institucional 2021–2024 evidencian que el Estado dominicano priorizó mejorar sus posiciones en pruebas estandarizadas internacionales, descuidando las condiciones estructurales que inciden en el rendimiento escolar. Aunque el MESCyT (2024) establece la autonomía institucional como una meta, no desarrolla mecanismos eficaces para proteger a la gestión de las escuelas ante las presiones de las agendas globales.

En ese mismo sentido, investigaciones nacionales han abordado de manera crítica la interferencia de normativas exógenas que afectan al sistema educativo. Entre estas, destacan el artículo científico de Caravaca, Moschetti y Edwards (2021), la tesis doctoral de Figueroa Gutiérrez (2017) y la investigación de la Dra. Ayala (2015). Estos estudios coinciden en señalar que muchas de las políticas adoptadas no responden a las necesidades de la comunidad educativa dominicana, y que es urgente revisar y reorientar dichas políticas para favorecer una educación de calidad, inclusiva y contextualizada.

Figueroa y Edwards (2021) identifican la intervención de una nueva estructura de gobernanza en la educación dominicana, dominada por organismos internacionales, agencias de cooperación y sectores empresariales, cuya agenda ha promovido una privatización encubierta del sistema educativo. Por su parte, Ayala (2015) señala que las reformas educativas impulsadas por las políticas que se aplican no han logrado materializar un compromiso serio con la calidad, y que el cambio aún no ha llegado hasta el aula (p. 21).

Figueroa Gutiérrez (2017) observa que gran parte de la política educativa dominicana ha estado influida por ideas construidas en contextos profundamente diferentes al del país. En consecuencia, sostiene que dichas políticas no han resultado determinantes en la eficacia escolar,

por lo que urge abandonar la práctica de importar modelos foráneos “a ciegas” (p. 16) y diseñar propuestas educativas propias, coherentes con la realidad nacional.

Así, las investigaciones nacionales de Caravaca, Moschetti y Edwards; Figueroa Gutiérrez; y Ayala no solo coinciden entre sí en señalar la urgencia de una propuesta de transformación alternativa, sino que, a través de sus análisis críticos, si bien no lo expresan de manera explícita, se alinean con la orientación que esta tesis plantea en su modelo estratégico de transformación sistémica. Este modelo respalda la idea —sostenida en esta investigación— de que la mejora de la calidad educativa que demanda el pueblo dominicano debe asumirse desde una perspectiva crítica, situada y enraizada en la realidad regional.

En ese mismo sentido, la lectura integral de estos autores permite advertir una convergencia con el enfoque que aquí se propone, al considerar igualmente ineludible una transformación profunda de la problemática educativa que afecta al sistema público. Solo cabría agregar que dichos trabajos, si bien reconocen las tensiones estructurales del modelo actual, aún no han expresado de forma explícita que, sin autonomía institucional efectiva, las escuelas públicas difícilmente podrán ejercer su rol como protagonistas legítimas en la toma de decisiones pedagógicas de manera contextualizada, democrática y soberana.

Vacíos de investigación identificados

- **Efectos de la pandemia en la dependencia educativa:** No se han desarrollado estudios que analicen si la crisis sanitaria profundizó la dependencia financiera y normativa del sistema educativo dominicano.
- **Legitimidad de los estándares internacionales:** Falta un abordaje crítico y profundo sobre la pertinencia de PISA y su capacidad real para evaluar aprendizajes en contextos socioeconómicamente diversos.
- **Coherencia normativa:** Se observa una contradicción entre las ordenanzas que promueven participación escolar y los marcos normativos actuales que priorizan estandarización.
- **Currículo situado:** Se carece de investigaciones que relacionen la injerencia internacional con la construcción o negación de un currículo contextualizado y pertinente.

En definitiva, el análisis histórico y empírico realizado evidencia que la injerencia de los organismos internacionales en el sistema educativo dominicano no es un fenómeno coyuntural, sino estructural. Esta se ha reproducido a través del endeudamiento, la asistencia técnica condicionada y la imposición de estándares globales de evaluación, debilitando progresivamente la autonomía institucional de los centros escolares y desdibujando los principios de calidad contextualizada.

Frente al panorama que se ha presentado, esta tesis doctoral se propone responder a una pregunta crucial: ¿cómo revertir la subordinación educativa y recuperar la capacidad resiliente de las escuelas públicas para gestionar con autonomía e identidad institucional su calidad y pertinencia? El estado del arte, en ese sentido, no solo permite evitar la repetición de estudios anteriores, sino que fundamenta con solidez el carácter original, necesario y oportuno de esta investigación, orientada a la construcción de un modelo estratégico de transformación sistémica que reconecte la escuela pública con su territorio, sus condiciones, su comunidad y su derecho soberano a enseñar, aprender y a transformar en libertad.

2.2. Marco Teórico

El presente apartado se erige como una arquitectura conceptual que orienta el abordaje analítico de este estudio de requisito doctoral, centrado en la interferencia de los organismos internacionales en la mejora de la calidad educativa y la autonomía institucional en centros públicos de secundaria de la República Dominicana (2019-2024). Lejos de ser una simple recopilación bibliográfica, este marco enlaza y problematiza los documentos referenciales más pertinentes para comprender las lógicas estructurales y epistemológicas que sustentan la situación de dependencia educativa del país.

Teoría de la Dependencia: persistencia y transformación

La Teoría de la Dependencia, formulada entre las décadas de 1960 y 1970, constituye una herramienta teórica esencial para comprender la estructura desigual del sistema mundial. Desde los aportes fundacionales de Theotonio Dos Santos, André Gunder Frank y Ruy Mauro Marini, esta corriente crítica sostiene que el subdesarrollo no debe ser entendido como una etapa previa al desarrollo, sino como una condición estructural impuesta por la subordinación económica,

política y cultural que los países periféricos mantienen respecto a los centros de poder global (Martins, 2011).

Con el paso del tiempo, esta teoría ha ampliado sus enfoques, incorporando nuevas modalidades de subordinación más sutiles, pero igualmente efectivas, como la dependencia tecnológica, la digitalización condicionada, las exigencias impuestas por los organismos financieros multilaterales y, de manera particular, la estandarización educativa promovida desde instancias internacionales (Rodríguez-Garavito y Zúñiga, 2023; UNCTAD, 2022). En el caso dominicano, esta evolución teórica permite entender cómo entidades como el Banco Mundial, la OCDE y el FMI vinculan sus ayudas financieras a la adopción de reformas curriculares y mecanismos de evaluación que responden más a intereses exógenos que a necesidades internas (MINERD, 2021).

Investigaciones actuales corroboran que este patrón de subordinación no solo perdura, sino que ha perfeccionado su narrativa bajo eufemismos como “cooperación internacional” y “modernización educativa” (Fundación Carolina, 2022; Stallings y Studart, 2023). Estas nuevas formas de influencia continúan restringiendo la capacidad del Estado para diseñar políticas públicas educativas auténticamente contextualizadas, participativas y culturalmente pertinentes.

Teoría de la Motivación Intrínseca y Autodeterminación

En contraposición a esta lógica de condicionamiento externo, la Teoría de la Motivación Intrínseca, desarrollada por Deci y Ryan (2000; Ryan y Deci, 2017), plantea una alternativa centrada en la autodeterminación y el fortalecimiento de la agencia personal e institucional. Esta teoría sostiene que tanto los individuos como las instituciones funcionan de manera óptima cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas fundamentales: la autonomía, la competencia y la relación interpersonal significativa.

En el contexto educativo dominicano, esta perspectiva resulta sumamente esclarecedora, ya que subraya que los procesos de mejora en la calidad y de fortalecimiento institucional no pueden depender exclusivamente de presiones externas ni de sistemas de incentivos impuestos, sino que deben surgir del compromiso interno de los actores educativos (Santos, 2022; Kothari, 2021). Así, la autonomía institucional no es meramente un principio normativo o una cláusula

constitucional; es, sobre todo, una vivencia activa de apropiación y liderazgo, donde cada comunidad educativa asume el reto de su propio crecimiento.

Además, esta teoría enfatiza la necesidad de fomentar el desarrollo de capacidades locales, crear entornos de aprendizaje significativos y estimular la participación activa de todos los actores escolares. Estas condiciones son indispensables para revertir la dependencia tecnológica impuesta desde fuera y superar la desmotivación estructural que afecta a docentes y estudiantes por igual (Pérez-Barahona y Urzúa, 2024; Kim y Ryan, 2021).

Pedagogía crítica y decolonial: claves para una educación con raíz, conciencia y dignidad

Dentro del armazón teórico que sostiene esta tesis, la Pedagogía Crítica y Decolonial no ocupa un lugar accesorio, sino que se erige como uno de los fundamentos esenciales para comprender y transformar la función que cumple la escuela en nuestras sociedades. Inspirada en las profundas reflexiones de Paulo Freire —quien denunció el carácter opresivo de los sistemas educativos que reproducen la injusticia— y enriquecida por voces como Catherine Walsh y Boaventura de Sousa Santos, esta perspectiva plantea que enseñar es siempre un acto político, y que cada proceso educativo encierra la posibilidad de liberar o de someter (Freire, 1970; Walsh, 2020).

Esta pedagogía cuestiona con claridad toda pretensión de neutralidad en el currículo, pues sabe que lo que se enseña y cómo se enseña responde a decisiones históricas, ideológicas y culturales. Por ello, promueve una educación enraizada en el diálogo, capaz de generar procesos de transformación individual y colectiva. Los sujetos educativos —docentes, estudiantes, familias y comunidades— son convocados a pensar críticamente su realidad, y a descubrir en ella los mecanismos que la perpetúan o la pueden cambiar. En esa toma de conciencia crítica reside su fuerza emancipadora.

De manera inseparable, el pensamiento decolonial —profundizado por autores como Walter D. Mignolo— alerta sobre una herencia colonial que persiste no solo en lo económico o lo político, sino también en las estructuras del saber. Esta “colonialidad del saber” (Mignolo, 2011) ha impuesto modelos epistemológicos europeos como si fuesen universales, deslegitimando y silenciando los conocimientos, prácticas, lenguajes y visiones del mundo de los pueblos del sur.

Cuando esta mirada se traslada al ámbito educativo dominicano, lo que surge no es un simple rechazo a los estándares internacionales, sino una revalorización de lo propio: la calidad educativa ya no se concibe como el cumplimiento de parámetros ajenos, sino como la capacidad de construir, desde adentro, una propuesta formativa coherente con la historia, la cultura, los desafíos y las esperanzas de nuestra gente.

La escuela pública, en este horizonte, no puede ser un espacio de reproducción pasiva de normas foráneas, sino un lugar donde se ejerza la soberanía pedagógica: esa posibilidad real de que las comunidades escolares decidan, propongan, dialoguen y participen activamente en la definición de los fines, contenidos y formas del proceso educativo, desde su identidad cultural, sus memorias colectivas y sus proyectos de vida compartidos.

Teoría	Aportes clave	Relación con las variables de estudio
Teoría de la Dependencia (Prebisch; Dos Santos)	Confirma la subordinación económica, política y cultural de los países periféricos.	Explica la presión estructural que enfrentan los sistemas educativos para ajustarse a agendas externas, sacrificando la autonomía institucional.
Teoría de la Motivación Intrínseca (Deci y Ryan, 1985; 2013)	Sostiene que el rendimiento óptimo se alcanza en base a la motivación interna, y que esta impulsa la autonomía, el compromiso y el trabajo colaborativo.	Evidencia los efectos psicosociales de la imposición vertical: desmotivación de docentes y estudiantes, debilitamiento de la calidad ante exigencias exógenas.
Pedagogía Crítica y Decolonial (Freire, Walsh, Sousa Santos)	Postula una educación situada, dialógica y emancipadora, crítica de los saberes impuestos.	Ofrece un horizonte teórico para la construcción de una escuela soberana, capaz de resistir la estandarización y fomentar la participación desde lo local.

Tabla 1: Perspectivas teóricas adoptadas

Integración teórica y horizonte transformador

Estas tres perspectivas, al articularse, proporcionan una comprensión integral del fenómeno objeto de estudio. La Teoría de la Dependencia permite captar el trasfondo macroestructural; la Teoría de la Motivación Intrínseca ilumina las dinámicas microsociales e institucionales; y la Pedagogía Crítica y Decolonial ofrece un horizonte ético y cultural para reorientar el sentido mismo de la educación.

Este andamiaje teórico sustenta la construcción de un **modelo estratégico de transformación sistémica** orientado a:

- Desnaturalizar la dependencia y evidenciar las tensiones político-económicas que moldean la agenda educativa.
- Revitalizar la agencia de los actores escolares, dotándolos de espacios reales de participación y reflexión.
- Impulsar un modelo emancipador —como el que se desarrolla en esta tesis bajo el concepto de Teoría de la Emancipación Educativa Regional— que articule pertinencia cultural, justicia social y soberanía curricular.

En definitiva, este marco teórico no se limita a explicar, sino que orienta una acción transformadora. Integra saberes provenientes de tradiciones diversas, pero complementarias, que coinciden en una verdad esencial: la educación solo será de calidad cuando surja del reconocimiento de los sujetos, de su dignidad y de su derecho a construir su propio horizonte. Comprender esta articulación es clave para repensar el presente y proyectar un futuro donde el sistema educativo dominicano no reproduzca la dependencia, sino que sea motor de liberación.

2.3. Marco Conceptual

Este apartado presentó los conceptos clave que estructuraron la tesis, delimitando de manera precisa las categorías de análisis en correspondencia con las variables centrales del estudio. La finalidad de esta sección fue establecer una base semántica coherente con los objetivos, hipótesis y propuesta de transformación de la problemática investigada, dotando de sentido metodológico y conceptual al abordaje del fenómeno.

Metas externas. Fueron entendidas como los programas y propuestas de mejora presentadas por los organismos internacionales a los países en vías de desarrollo. Dichos programas respondieron principalmente a intereses geopolíticos (Perry y García, 2017), los cuales no siempre favorecieron el ejercicio justo de la soberanía de los Estados receptores (Rodríguez Hernández, 2019).

Organismos internacionales. Fueron definidos como asociaciones voluntarias de Estados conformadas a nivel intergubernamental, dotadas de personalidad jurídica propia,

constituidas mediante tratados internacionales con el propósito de normar el trabajo conjunto entre países miembros (Ruano, Sosa y Robles Michel, 2023). Su función incluyó regular el poder de sus naciones, establecer estándares y controlar la direccionalidad de las políticas sociales y económicas globales.

Políticas públicas. En este estudio, se definieron como el conjunto de acciones coordinadas por gobiernos y organismos multilaterales, orientadas a lograr fines estratégicos de alcance global. Particularmente en el caso de los organismos internacionales, estas acciones se interpretaron como estrategias para mantener un poder hegemónico sobre los países en desarrollo mediante la implementación de agendas de control político, económico y educativo.

Interferencia. Se entendió como la injerencia directa o indirecta de los organismos internacionales en la gestión de políticas públicas, especialmente en el ámbito educativo, limitando la capacidad soberana de los Estados para decidir sobre su desarrollo social (Canan, 2017).

Influencia de las metas externas. Esta categoría fue definida como el conjunto de estrategias utilizadas por agencias intergubernamentales para mantener el protagonismo geopolítico de las potencias centrales, particularmente de la Unión Europea y los Estados Unidos de Norteamérica (Weinhardt y De Ville, 2025).

Dependencia. Se definió como la situación en la que un Estado necesita de otro para alcanzar sus metas, aceptando condiciones externas a cambio de financiamiento o apoyo técnico. Esta dependencia fue entendida como una manifestación de debilidad estructural que compromete la soberanía (Dos Santos, 2003).

Calidad educativa. Se definió, por un lado, como la capacidad de una comunidad educativa para resolver problemas y responder a su contexto a través de los aprendizajes generados en el proceso educativo; y, por otro lado, según los criterios y estándares internacionales establecidos por la OCDE y medidos a través de la prueba PISA. En el marco de esta investigación, la calidad educativa también fue entendida como el desarrollo integral del ser humano, evaluado desde su capacidad para actuar con ética, justicia y responsabilidad en lo académico, científico, laboral, social y moral, en el escenario local, nacional e internacional.

Autonomía institucional. Se concibió como la capacidad de los centros educativos para tomar decisiones propias en lo pedagógico, organizativo y administrativo, sin injerencias externas que comprometan su misión educativa. Representó una forma de descentralización que fortaleció la identidad y el compromiso contextualizado de cada institución.

Propuesta de transformación del problema. Se entendió como el diseño estratégico de acciones que respondieran de manera estructural a la problemática identificada, con el propósito de mejorar los procesos educativos desde una perspectiva crítica, emancipadora y contextualizada en el contexto regional y nacional.

Fondo Nacional Dominicano de Educación y Desarrollo Autónomo. Fue definido como una propuesta alternativa de financiamiento solidario entre regiones de República Dominicana, referente para el Caribe y Centroamérica, con el propósito de facilitar recursos económicos propios destinados a programas educativos y de desarrollo, sin depender de préstamos condicionados por organismos externos.

En conclusión, el presente marco conceptual organizó y definió los conceptos claves de la investigación, permitiendo comprender la problemática en sus múltiples dimensiones. Su función consistió en delimitar el sentido de las categorías analizadas y en aportar un marco de referencia para el desarrollo coherente de los capítulos siguientes, contribuyendo así al análisis crítico del fenómeno y a la formulación de respuestas transformadoras desde la soberanía educativa.

2.4. Marco Contextual

El presente marco contextual describe, de manera precisa y lógica, las experiencias más recientes vinculadas a la calidad educativa y la autonomía institucional en los centros públicos de secundaria de la República Dominicana. Para ello se revisó la documentación oficial, los programas de cooperación internacional y los informes de la sociedad civil publicados entre 2019 y 2024.

Políticas públicas vigentes

El Plan Estratégico Institucional 2021-2024 sitúa la mejora del rendimiento en pruebas estandarizadas como meta prioritaria y refuerza la alineación de los resultados de aprendizaje con indicadores multilaterales (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]),

2021). Más recientemente, la Ordenanza 03-2023 introdujo un currículo “adecuado” para el nivel secundario; si bien promete flexibilidad, mantiene un fuerte control centralizado sobre los contenidos y los mecanismos de evaluación (MINERD, 2023). Paralelamente, el documento Horizonte 2034 traza la visión de “educación para el desarrollo sostenible” y digitalización, sin detallar todavía estrategias claras de descentralización que garanticen la autonomía escolar (MINERD, 2024).

Cooperación internacional y programas recientes

El Banco Mundial aprobó el Marco de Alianza 2022-2026, que condiciona desembolsos a la mejora de métricas de eficiencia y aprendizaje (Banco Mundial, 2022). En el ámbito socioemocional, UNICEF y el MINERD ejecutaron “Retorno a la Alegría”, beneficiando a más de dos millones de estudiantes con apoyo psicoafectivo tras la pandemia (UNICEF y MINERD, 2023).

La USAID lanzó en 2024 una iniciativa de acceso y retención en educación superior para jóvenes vulnerables que articula tutorías y becas en universidades locales, y abre espacios de liderazgo estudiantil (USAID, 2024). Mientras tanto, la OCDE mantuvo la aplicación de PISA 2022, en la cual la República Dominicana permaneció en el cuartil inferior, incrementando la presión para ajustar el currículo a estándares globales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023). De forma complementaria, la UNESCO ha acompañado la implementación de la Política Transversal de Derechos Humanos, aportando asistencia técnica para incorporar el enfoque de derechos en la gestión escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024).

Sociedad civil y rendición de cuentas

El IDEC reportó en su Informe de seguimiento 2024 avances en cobertura y formación docente, pero alertó sobre rezagos en infraestructura y participación comunitaria, recomendando fortalecer la autonomía en la toma de decisiones escolares (Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad [IDEC], 2024). De igual modo, el Observatorio Educativo de la ADP documentó carencias en conectividad, recursos didácticos y condiciones edilicias al inicio del curso 2023-2024, factores que limitan el alcance de los objetivos de calidad (Asociación Dominicana de Profesores [ADP], 2024).

Tendencias emergentes y brechas persistentes

Digitalización desigual. Aun cuando Horizonte 2034 prioriza la educación digital (MINERD, 2024), la conectividad sigue siendo dispar, lo que perpetúa brechas urbano-rurales (ADP, 2024).

Salud mental y bienestar. La experiencia de “Retorno a la Alegría” (UNICEF y MINERD, 2023) visibiliza la dimensión psicoafectiva, pero su integración curricular plena continúa pendiente.

Financiamiento condicionado. Los préstamos vinculados a indicadores de desempeño académico (Banco Mundial, 2022) refuerzan la dependencia de agendas externas y reducen la autonomía de gestión.

Participación comunitaria insuficiente. A pesar de los discursos sobre gobernanza colaborativa, los mecanismos de decisión escolar siguen limitados (IDEC, 2024), afectando la motivación intrínseca de docentes, gestores, estudiantes y familias.

Clarificación conceptual de las categorías de análisis

Calidad educativa. Se entiende como el equilibrio entre pertinencia curricular, equidad de oportunidades, logro de aprendizajes significativos y condiciones dignas para la enseñanza (UNESCO, 2015). Este concepto rebasa el rendimiento estandarizado y exige considerar variables contextuales —socioeconómicas, culturales y tecnológicas— que condicionan el desarrollo integral del estudiantado.

Autonomía institucional. Hace referencia a la capacidad de cada centro escolar para definir y gestionar su proyecto pedagógico, la administración de sus recursos y su sistema de evaluación, en diálogo con su comunidad y con las políticas nacionales (Bolívar, 2021). La autonomía supone participación democrática, corresponsabilidad y rendición de cuentas.

Estas dos categorías se entrelazan profundamente: la calidad se potencia cuando la autonomía permite contextualizar decisiones; y ambas se debilitan cuando se ven sometidas a presiones externas, impuestas desde lógicas estandarizadoras ajenas a la realidad local.

En conclusión, el examen del período 2019-2024 confirma que la educación secundaria pública dominicana vive en un entorno híbrido: se incrementan la inversión, la digitalización y

los programas de apoyo psicoafectivo (MINERD, 2021; UNICEF y MINERD, 2023); sin embargo, persisten brechas significativas de infraestructura, pertinencia curricular y, sobre todo, autonomía institucional (IDEC, 2024). La rectoría del MINERD continúa fuertemente centralizada y guiada por indicadores globales como PISA (OCDE, 2023), mientras el financiamiento externo —bajo el Marco de Alianza 2022-2026— vincula los desembolsos a esos mismos indicadores (Banco Mundial, 2022), indicando que el compromiso de dependencia aumenta significativamente (Tabla No. 15: Intervenciones y alianzas internacionales recientes. Anexo No. 13, p. 208).

En paralelo, la sociedad civil reclama participación efectiva y soberanía pedagógica, señalando que la mejora de la calidad educativa no puede depender exclusivamente de estándares importados, sino de procesos contextualizados y liderados localmente (IDEC, 2024). Esta convergencia de avances y carencias refuerza la pertinencia de la presente investigación y legitima su propósito: diseñar un modelo estratégico de transformación sistémica que, a partir de un análisis crítico de la interferencia internacional, articule financiamiento, derechos humanos y gestión escolar con liderazgo comunitario.

En consecuencia, el marco contextual no sólo sustenta los objetivos planteados —comprender los mecanismos de injerencia, evaluar sus efectos y proponer una vía emancipadora—, sino que demuestra la urgencia de una estrategia que integre la búsqueda de calidad con el fortalecimiento de la autonomía institucional, condición indispensable para una educación pública pertinente, equitativa y sostenible en la República Dominicana.

2.5. Marco Legal y Normativo

Respecto a lo que corresponde a este apartado de la tesis, se presentarán aquellos documentos que sirven de marco legal y normativo del estudio. El mismo se hará con el propósito de presentar una síntesis que ubique las leyes y normas legisladas a nivel internacional y nacional, que, mediante análisis e interpretación, ayuden a determinar si dichas piezas reguladoras se corresponden con la problemática del estudio.

Respecto a señalado, se elaborará un resumen de aquellas leyes, decretos, normas y resoluciones que guardan una relación con la incidencia de la interferencia de las metas de los organismos internacionales en el plan de mejora de la calidad educativa en estudiantes de la

educación pública del sistema educativo y en la autonomía institucional de los centros que lideran el proceso de enseñanza y aprendizaje antes y durante el tiempo (2019-2024) de la pandemia y la post pandemia causada por el COVID-19 en la República Dominicana.

En este sentido, se amerita partir del reconocimiento de que el Estado dominicano, desde el año 1962, ha venido firmando convenios con los organismos internacionales, en procura de mejora de los servicios sociales (Ministerio de Relaciones Exteriores de la Republica Dominicana, 1962).

Por consiguiente, el marco legal y normativo de la investigación encuentra sus referentes en Acuerdos y Compromisos Internacionales donde el Estado dominicano firma compromisos con organismos internacionales (Maldonado, 2000), aceptando cumplir la exigencia y medidas políticas como condición regulatoria de aprobación. Esos acuerdos inciden de manera significativa en el sistema educativo del país y sus proyectos de desarrollo nacional (Mendoza García, 2020), aunque la realidad que vive el común de la población nacional contrasta con resultados esperados (Severino, 2023 y Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2022).

Confirmando los acuerdos del Estado dominicano con organismos intergubernamentales respecto a asuntos educativos, hay que hacer mención del Convenio Adres Bello (CAB) que como acuerdo, nace con el compromiso de integrar la tecnológica en promesa de contribuir a una mejora más acelerada y vanguardista como concepción por pertenecer al acuerdo firmado en Iberoamérica (Ramírez, 2003), y en nombre de los acuerdos pactados con la OEI en el año 2020 (Ministerio de educación de la Republica Dominicana, 2020).

En el mismo año 2020, el Sistema de las Naciones Unidas en el país y la OEI, firmaron un acuerdo interno que acordaba un compromiso a ser cumplido en exigencia de fortalecer el esfuerzo en el acuerdo contradictorio de una educación inclusiva y de calidad a futuro (Organización de Estados Iberoamericanos, 2020).

Cuando, en intención de situar los documentos que representan el marco legal y normativo del estudio, se explora, es la Carta Magna dominicana, el canon más importante, el cual, en su Artículo 63, establece los principios y derechos fundamentales del ciudadano obligando al Estado dominicano a garantizar los niveles básicos de la educación pública a la población (Constitución de la República Dominicana, 2015).

La Ley 66-97 es otro referente por su trascendencia en la regulación de la educación obligatoria y el derecho y deberes de los docentes en el sistema educativo dominicano (Ley de educación No. 66-97).

El llamado Plan Decenal de Educación 2008-2018, elaborado por el Ministerio de Educación dominicana en el año 2008, es el tercer texto que, por su carácter normativo se incluye en este marco. Dicho documento fue creado en intención estratégica y con la finalidad de construir una educación de excelencia, por lo cual, en sus letras, se describen y establecen las metas y políticas educativas a diez años. Este texto sigue siendo clave para comprender las políticas educativas anteriores al periodo 2019-2024 (Plan Decenal de Educación 2008-2018, 2008).

El cuarto texto que presentar es la llamada Ley Orgánica de Educación Superior, Ciencia y Tecnología 139-01(2009). Con esta disposición se regula la educación superior en el país, se establecen los criterios que exigen el quehacer científico en el marco de la calidad educativa.

Dicha norma legitima la creación y funcionamiento de las instituciones de educación superior (Ley No. 139-01, 2001), pero, aunque se menciona el concepto de autonomía, no se deja asegurada la autonomía bajo candado de potestad innegociable (González, 2019).

En el año 2012, se promulga la Ley de Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 No. 1-12. En ese edicto se establecen la visión y los lineamientos estratégicos de desarrollo de la República Dominicana y se incluyen objetivos relacionados con la educación, la ciencia y la tecnología como pilares fundamentales en la gestión del desarrollo nacional (Congreso Nacional de la República Dominicana, 2012).

Analizados los documentos que a nivel internacional y nacional componen el marco legal y normativo de la tesis, queda evidenciado que dichos textos establecen los fundamentos regulatorios que deberían evitar la injerencia de la intervención, sin embargo, excepto la Constitución, los demás textos confirman que el gobierno del Estado dominicano pone mayor afán e interés en cumplir compromisos acordados con los organismos internacionales y las leyes y normativas nacionales regulan para que el cumplimiento con esas agencias sea cuestión de obligación coercitiva.

En conclusión, visto el marco legal y normativo presentado, y confirmando su foco de interés, orientado a regular en garantía del cumplimiento de políticas exógenas, a continuación se procede con las partes que corresponden a la fundamentación metodológica que requiere el estudio retrospectivo y prospectivo sobre la base del cumplimiento de la operacionalización de variables en su consistencia científica, diseño y enfoque, acorde a la definición de métodos e instrumentos de recolección de datos a realizarse en base a la determinación de la población y muestra según sus criterios de selección en respuesta a la solicitud de presentación de resultados robustos.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación

Este tercer capítulo traduce, en términos medibles, la problemática central de la investigación: la injerencia de los organismos internacionales en la calidad educativa y la autonomía institucional de los centros públicos de secundaria de la República Dominicana (2019-2024). Bajo el enfoque mixto adoptado —con una fase cuantitativa predominante—, la **operacionalización de variables** permite pasar del nivel conceptual al empírico, asegurando que los constructos analizados sean observables y susceptibles de medición objetiva.

En coherencia con la hipótesis planteada, se distinguen:

Variable independiente – Políticas públicas de los organismos internacionales:

Dimensiones:

- Metas de estandarización curricular
- Financiamiento y asesoría externa
- Evaluación de la calidad educativa

Indicadores clave: presencia de propuestas externas de mejora, resultados PISA, grado de implementación de la Ordenanza 04-2021.

Variables dependientes – Calidad educativa (1) y Autonomía institucional (2):

Dimensiones de la calidad: gestión administrativa, gestión pedagógica y clima escolar.

Dimensiones de la autonomía: diseño pedagógico, prácticas pedagógicas, seguimiento académico y gobierno escolar.

Indicadores asociados: adecuación curricular contextualizada, participación en toma de decisiones, y resultados de aprendizaje ajustados al contexto.

Dado su carácter multicompuesto, cada variable se desagrega en **dimensiones e indicadores** que reflejan con precisión los mecanismos mediante los cuales la interferencia internacional incide en la práctica educativa.

Esta estructura no sólo facilitó la medición y el análisis estadístico posterior, sino que garantizó la coherencia entre los objetivos específicos y las evidencias empíricas necesarias para validar —o refutar— la hipótesis. En última instancia, la tabla de operacionalización sirvió de guía para recoger datos confiables y pertinentes, indispensables para el diseño del **modelo estratégico de transformación sistémica** que se propone como resultado fundamental de este estudio.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables

Tema: Modelo estratégico de transformación sistémica para contribuir a la mejora de la calidad educativa y al fortalecimiento de la autonomía institucional mediante el análisis crítico de la interferencia de las metas de los organismos internacionales en centros públicos de educación secundaria en la República Dominicana durante el periodo 2019-2024							
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores	
¿Cómo se puede contribuir a mejorar la calidad educativa y el fortalecimiento de la autonomía institucional mediante el análisis crítico de la interferencia de metas de los organismos internacionales en ocho centros públicos de educación secundaria en la República Dominicana durante 2019-2024?	Diseñar un modelo estratégico de transformación sistémica que contribuya de manera crítica y propositiva a la mejora de la calidad educativa y al fortalecimiento de la autonomía institucional, mediante el análisis riguroso de la interferencia de las metas impuestas por los organismos internacionales en los procesos pedagógicos y de gestión en	Analizar críticamente las metas educativas promovidas por los organismos internacionales, en relación con los principios de soberanía pedagógica, pertinencia social y realidad contextual del sistema educativo dominicano, con énfasis en el segundo ciclo del nivel secundario.	Un modelo estratégico de transformación contribuye a mejorar la calidad educativa y el fortalecimiento de la autonomía institucional mediante el análisis crítico de la interferencia de las metas de los organismos internacionales en ocho centros públicos de educación secundaria en la República Dominicana, durante el periodo 2019-2024.	Variable independiente: Políticas públicas de los organismos internacionales.	Metas de estandarización curricular.	-Existencia de directrices curriculares exógenas.	
		Identificar los mecanismos de interferencia mediante los cuales las metas impuestas por los organismos			Financiamiento condicionado y asesoría externa.	- Nivel de alineación curricular con propuestas externas.	
					Evaluación estandarizada de la calidad educativa.	- Aplicación de pruebas PISA como medida oficial de calidad. - Condiciones impuestas en préstamos o subvenciones.	

	centros públicos de educación secundaria de la República Dominicana durante el periodo 2019-2024.	internacionales han condicionado el diseño, implementación y evaluación de los planes de mejora de la calidad educativa en centros públicos de educación secundaria durante el periodo 2019-2024.				- Implementación de la Ordenanza 04-2021 bajo criterios internacionales.
		Establecer los efectos de dicha interferencia en la autonomía institucional de los centros educativos, especialmente en lo relativo a la toma de decisiones pedagógicas, organizativas y comunitarias, desde una perspectiva transformadora e inclusiva.		Variable(s) dependiente(s): 1. Calidad educativa.	Gestión pedagógica.	- Adecuación del currículo a la realidad local.
		Diseñar una propuesta estratégica de			Gestión administrativa.	- Participación de docentes en la toma de decisiones curriculares.
					Clima escolar y contexto de aprendizaje.	- Mejora en el desempeño académico en función del contexto. - Condiciones institucionales que favorezcan el aprendizaje significativo. - Capacidad de respuesta ante necesidades locales
				2. Autonomía institucional.	Diseño y desarrollo curricular propio.	- Capacidad del centro para definir su propio proyecto educativo.

		transformación sistémica, basada en los hallazgos del análisis realizado, que fortalezca los procesos internos de mejora educativa y de gestión autónoma en los centros públicos estudiados, articulando innovación, identidad institucional y participación activa de los actores escolares.				- Nivel de autonomía para administrar recursos.
					Gestión de recursos y toma de decisiones Participación comunitaria y gobierno escolar.	- Participación de actores escolares en órganos de decisión.
						- Existencia de mecanismos de rendición de cuentas internos.
						- Grado de flexibilidad institucional frente a las normativas externas.

3.2. Diseño metodológico

El **diseño metodológico** constituye el engranaje lógico que articula los fundamentos epistemológicos, las estrategias de recolección de datos y las técnicas de análisis requeridas para comprender, con rigor científico, la incidencia de las políticas públicas de los organismos internacionales en la calidad educativa y la autonomía institucional de los centros públicos de secundaria de la República Dominicana (2019-2024). Tal como señalan Forni y Grande (2020), el **enfoque mixto** es el que mejor permite aprehender, de manera integral, fenómenos complejos que se despliegan simultáneamente en planos estructurales y simbólicos; de ahí que su adopción garantice una interpretación holística y la contrastación cruzada de hallazgos cualitativos y cuantitativos.

Ruta metodológica

La investigación siguió una **secuencia convergente**: (a) en un primer momento, se recopiló y analizaron datos cuantitativos relativos a los resultados de aprendizaje, financiamiento condicionado y niveles de autonomía declarada; (b) de forma paralela, se exploró percepciones y experiencias de actores clave mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales; (c) finalmente, ambos conjuntos de resultados se integraron para contrastar coincidencias, matizar divergencias y generar una explicación articulada del fenómeno. Esta lógica respondió a la necesidad de **compensar las limitaciones** propias de cada método, fortaleciendo la validez y la credibilidad de las conclusiones (Creswell y Plano Clark, 2018).

Sistema de métodos y técnicas

Nivel general. El paradigma **crítico-interpretativo** guió la indagación, dado que se buscó develar relaciones de poder, dependencias y resistencias presentes en la construcción de la agenda educativa internacional.

Nivel intermedio. Se seleccionó un **diseño mixto convergente simultáneo**, por su capacidad para producir evidencia complementaria y simultánea sobre la misma problemática.

Nivel particular. Las técnicas principales incluyeron:

Análisis documental de normativas (p. ej., Ordenanza 04-2021), informes PISA y marcos de financiamiento externo.

Encuestas estructuradas aplicadas a directivos, docentes, estudiantes de secundaria y a representantes de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela para medir percepciones de calidad y márgenes de autonomía.

Entrevistas semiestructuradas a una representación dentro de los mismos participantes de la encuesta y líderes comunitarios, enfocadas en los mecanismos de interferencia y en la gobernanza escolar.

Análisis y consultas de documentos oficiales, informes, tesis, libros y artículos para triangular las perspectivas sobre pertinencia curricular y clima escolar.

Justificación del enfoque mixto

La combinación de datos numéricos —capaces de mostrar patrones medibles en aspectos como el rendimiento y el financiamiento— con testimonios y descripciones cualitativas —que permiten captar significados, tensiones internas y formas de resistencia— facilitó una comprensión más completa del impacto externo en la dinámica cotidiana de los centros educativos. Gracias a esta integración, fue posible equilibrar las limitaciones propias del enfoque cuantitativo, muchas veces centrado en lo medible, con la riqueza interpretativa del enfoque cualitativo, que, aunque profundo, tiende a ser menos generalizable. Así, el estudio logró ofrecer un análisis sólido, científicamente riguroso y situado en la realidad concreta de las escuelas.

Coherencia interna del diseño

Cada etapa metodológica dialogó con los **objetivos específicos** y la **hipótesis** planteada: la operacionalización de variables definió los constructos que se midieron; el diseño mixto viabilizó la recolección y el análisis congruente de evidencias; y la triangulación final sustentó la propuesta del **modelo estratégico de transformación sistémica**. Así, el marco metodológico se erigió como la columna vertebral que aseguró la fiabilidad de los resultados y la pertinencia de las recomendaciones formuladas al término de la investigación.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis

Enfoque de investigación: El enfoque mixto se eligió por su capacidad para integrar, de forma coherente, datos cuantitativos y cualitativos a lo largo de todo el proceso investigativo — planteamiento del problema, construcción del marco teórico, estrategia metodológica y análisis e

interpretación de resultados—, ofreciendo una comprensión holística de la influencia de los organismos internacionales en la calidad educativa y la autonomía institucional (Forni y Grande, 2020). Esta decisión responde a criterios epistemológicos críticos: el estudio no solo describe el fenómeno, sino que pretende transformarlo en soluciones concretas, por lo que requiere articular evidencia estadística con voces y significados de los actores involucrados.

Diseño de la investigación: Dentro del enfoque mixto, se adoptó un diseño transformativo secuencial. En una primera fase cuantitativa se recolectaron y analizaron datos estructurados —resultados PISA, indicadores de financiamiento condicionado, niveles de autonomía declarada—; posteriormente, los hallazgos orientaron una fase cualitativa de profundización mediante entrevistas y grupos focales. Este encadenamiento secuencial facilitó la validación cruzada de evidencias y sustentó una perspectiva emancipadora, al permitir que la interpretación de los datos numéricos fuera enriquecida con el relato de quienes viven la realidad educativa (Creswell y Plano Clark, 2017; Hernández Sampieri y Mendoza, 2017).

Tipo de investigación: Exploratoria-explicativa. El estudio se adentró en un campo poco investigado en la República Dominicana —la interferencia internacional en la autonomía escolar—, al tiempo que buscó explicar los mecanismos y efectos de esa injerencia (Hernández Sampieri, 2014).

Comparativa. Se contrastaron centros con distintos niveles de dependencia externa, evidenciando variaciones en la calidad y la gobernanza escolar.

Inductiva-deductiva. La ruta analítica partió de evidencia empírica lo que permitió generar categorías (inducción) y luego contrastar dichas categorías con la teoría crítica y la Teoría de la Emancipación Educativa Regional (deducción), construyendo proposiciones que orientan la transformación (Babbie, 2007).

Al combinar estos rasgos, la investigación adoptó un carácter propositivo: no se limitó a describir la problemática, sino que culminó en el diseño de un modelo estratégico de transformación sistémica aplicable a los centros públicos de secundaria que y que sirve de referente a nivel regional, nacional e internacional.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de e obtención de datos

Bajo el **diseño mixto transformativo secuencial** adoptado, esta sección detalla—desde la perspectiva epistemológica y operativa—el sistema de **métodos, técnicas e instrumentos** que permitieron captar, procesar y analizar la información necesaria lo que permitió cumplir con el propósito de contrastar la hipótesis y cumplir los objetivos de la investigación.

Métodos de nivel teórico

Estos métodos facilitaron la **fundamentación conceptual** y la construcción lógica del estudio; permitieron reflejar, mediante pensamiento abstracto, las relaciones esenciales entre las variables en la cual se explica que los métodos Historio-lógico; Analístico-sintético; Hipotético-deductivo; Enfoque de sistema y Modelación sostienen la **jerarquía lógica** del estudio: del análisis histórico y conceptual, de los cuales se deducen hipótesis que, a su vez, orientan la modelación de la propuesta de transformación de la problemática de la investigación (Montero Ramírez, 2022).

Métodos de nivel empírico

Para contrastar la teoría con la realidad observable, se emplearon:

Entrevista semiestructurada. Dirigida a directivos, docentes, estudiantes de último curso y representantes de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela; lo que permitió captar relatos, percepciones y prácticas cotidianas.

Encuesta estructurada (escala Likert). La misma se aplicó a una muestra representativa de gestores de centros, a docentes, estudiantes y representantes de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela, lo que permitió cuantificar actitudes y percepciones sobre calidad educativa y autonomía institucional o escolar.

Análisis documental. Se analizaron, consultaron y triangularon ordenanzas, reportes PISA, marcos de financiamiento y planes oficiales.

Observación directa. Se registraron dinámicas de aula y gobierno escolar en ocho centros seleccionados bajo autorización y elección oficial (Ver anexo No. 2: carta emitida por la Sede Central del Ministerio de Educación, p. 150).

La aplicación de estas técnicas garantizó la triangulación de fuentes y la **convergencia de evidencias** (Espinosa Soriano, Fernández Esquinas y Pedraza Rodríguez, 2025).

Instrumentos de obtención de datos

Guía de entrevista semiestructurada. Con preguntas abiertas alineadas a cada dimensión de las variables; permitió validar contenido mediante juicio de miembros de la comunidad educativa en ocho centros del nivel medio de la educación pública.

Cuestionario Likert on-line. Administrado vía Google Forms, lo que facilitó agrupamiento, limpieza y exportación de datos numéricos con alta fiabilidad (Ospina, Sandoval, Aristizábal y Ramírez, 2005).

Estos instrumentos concretaron la aplicación de los métodos y aseguraron que la información recolectada resultara **pertinente, válida y comparable** (Caro, 2020).

Coherencia y rigor del sistema de investigación

La combinación **teoría–empírica** se articuló en una secuencia lógica: los métodos teóricos permitieron definir categorías y relaciones; las técnicas empíricas facilitaron recoger evidencia sobre esas relaciones; y los instrumentos ayudaron a operativizar cada técnica en campo. De este modo, se considera que el estudio cumplió con la exigencia de abordar el fenómeno **desde su esencia hasta sus manifestaciones** (Hernández Sampieri y Mendoza, 2017), garantizando el rigor requerido a nivel doctoral y aportando bases sólidas para el **modelo estratégico de transformación sistémica**.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos

Con el fin de captar con fiabilidad la percepción que poseen los actores escolares acerca de la injerencia de los organismos internacionales en la calidad educativa y la autonomía institucional, se diseñó un **conjunto articulado de instrumentos** que se utilizaron de manera secuencial y convergente, conforme al enfoque mixto de la investigación.

En primer lugar, se empleó un cuestionario estructurado en escala Likert implementado mediante Formulario Google. Este instrumento permitió cuantificar las actitudes y valoraciones de gestores, docentes, estudiantes de secundaria y representantes de la Asociación de Padres,

Madres y Amigos de la Escuela sobre tres ejes: metas de estandarización, prácticas de autonomía y resultados de aprendizaje. Se eligió la plataforma digital porque permitió simplificar la tabulación automática y elevar la fiabilidad de los registros (Ospina, Sandoval, Aristizábal y Ramírez, 2005).

Para profundizar en la dimensión cualitativa, se aplicó una guía de entrevista semiestructurada dirigida a los miembros del equipo directivo, docentes representativos, estudiantes del último curso y delegados de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela. El objetivo fue recuperar testimonios que describieran mecanismos concretos de interferencia, estrategias locales de adaptación y expectativas de transformación. Con el mismo propósito de densidad descriptiva, se desarrolló una guía de grupo focal destinada a estudiantes, favoreciendo la interacción dialógica necesaria para desentrañar experiencias compartidas y matices generacionales. (Ver Tabla No. 22., p. 113: Preguntas y respuestas en la Guía de Grupo Focal.

La guía de observación directa permitirá registrar in situ prácticas pedagógicas, dinámicas de gobierno escolar y evidencias de autonomía o dependencia en la toma de decisiones. Finalmente, una ficha de análisis documental organizará la revisión de ordenanzas, informes PISA y marcos de financiamiento externo producidos entre 2019 y 2024.

Cada uno de estos instrumentos —cuestionario, entrevistas, grupos focales, observación y ficha documental— se diseñó expresamente para responder al qué y al para qué: qué información se recogerá (percepciones, conductas, datos normativos) y para qué propósito analítico se obtendrá (triangulación, contraste y validación de la hipótesis). Los formatos completos se incluyen en los Anexos, conforme a las pautas del Documento Inteligente.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección

Población y unidades de muestreo

De acuerdo a los datos estadísticos publicados en el portar nacional de datos abiertos por el Ministerio de Educación de la Republica Dominicana, el sistema público dominicano cuenta con **1899 centros de educación secundaria activos en el ciclo 2023-2024** (Datos.gob.do, 2024). En cada uno de estos planteles, la referida población incluye a los actores de la comunidad educativa que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en 5.º y 6.º grados.

La **unidad de análisis** es el actor escolar individual (directivo, docente, estudiante o representante de APMAE), mientras que la **unidad de muestreo** es el centro educativo público de nivel secundario, de donde se seleccionan aquellos actores que cumplen los criterios de inclusión.

Tipo y tamaño de muestra

Se optó por una **muestra probabilística estratificada** para la fase cuantitativa, con selección aleatoria proporcional por regionales (04, 06, 08 y 15), resultando en 8 centros (dos por regional). Para la fase cualitativa, se utilizó una **muestra no probabilística intencional** con informantes clave en los mismos 8 centros (Patton, 2002; Méthodes mixtes, 2025). En total, se incluyeron 56 participantes: 8 directivos, 18 docentes, 22 estudiantes y 8 miembros de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela.

La encuesta incluye a los 32 entrevistados más 24 actores adicionales para completar 56 participantes (8 directivos, 18 docentes, 22 estudiantes, 8 miembros de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela). Este número cubrió $\approx 0.4\%$ de los centros y $\approx 3\%$ de los actores clave, suficiente para los fines exploratorio-explicativos del enfoque mixto transformativo.

Criterios de selección

- **Inclusión:** centros públicos autorizados y notificados por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (ver listado notificado en el anexo No. 2. p 139); participación en programas internacionales (como la evaluación PISA y el Programa de Liderazgo del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) (IIPE-UNESCO, s. f.); directivos y docentes con al menos dos años de servicio como nombrados en el sector público de la educación dominicana; estudiantes de 5.º-6.º grado con consentimiento paterno; miembros activos de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela y participantes en estado de salud apto para responder los instrumentos.
- **Exclusión:** centros no incluidos en la notificación ministerial; actores que no cumplan los años o grados requeridos; falta de consentimiento informado o ausencia durante el trabajo de campo.

- **Eliminación:** participantes que no completaran ambos instrumentos (el consentimiento informado y los de la encuesta y la entrevista, si le tocó participar en la entrevista), o generaran respuestas no alineadas con el objeto de estudio. (Ver Tabla No. 21., p.112).

Justificación metodológica

La **muestra estratificada** permite representar la diversidad regional con recursos limitados, mientras que la **muestra intencional** garantiza la selección de actores informados con experiencia directa en la interferencia internacional (Teddlie y Tashakkori, 2003). La combinación de datos cuantitativos generalizables con relatos cualitativos profundos fortalece la **validación interna y externa del estudio** (George, 2025). Además, el enfoque mixto transformativo secuencial asegura que los hallazgos numéricos guíen la fase cualitativa, manteniendo coherencia con los objetivos de la tesis.

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde)

El **trabajo de campo** constituyó la fase operativa en la que se materializó el diseño muestral y se aplicaron los instrumentos previamente validados. Siguiendo las pautas metodológicas pertinentes, indicadas por la Universidad de Investigación e Innovación de México para este apartado, en esta sección se describe—de manera cronológica y concisa—las acciones ejecutadas, los responsables designados, los participantes involucrados y los recursos logísticos empleados para la obtención y el análisis de los datos.

La ruta inició con la **aprobación de visitas a los centros educativos por parte de autorizaciones ministeriales** y la notificación oficial a las cuatro regionales seleccionadas; continuó con la coordinación interna en cada uno de los ocho centros visitados y culminó con la administración simultánea de encuestas y entrevistas. Cada hito operativo contó con un responsable (investigador principal o asistente de campo), participantes específicos (directivos, docentes, estudiantes, representantes de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela) y recursos asignados (salas de entrevistas, dispositivos de grabación, conectividad). Las evidencias documentales—cartas, cronogramas, consentimientos informados firmados y listas de asistencia—se anexan al final de la tesis para asegurar trazabilidad.

Semana	Acción principal	Responsable	Participantes	Recursos clave
1	Entrega de cartas-aval a regionales	Investigador	Directores regionales	Oficios MINERD
2	Socialización del estudio en centros	Investigador y equipo	Equipos de gestión	Presentación digital
3	Prueba piloto de instrumentos	Asistente de campo	1 centro piloto	Laptops, rúbricas
4	Aplicación de encuestas	Investigador	56 encuestados	Google Forms, Wi-Fi
5	Entrevistas semiestructuradas	Investigador	32 entrevistados	Grabadoras
6	Verificación y cierre	Investigador	Todos los centros	Actas firmadas

Tabla 3: Cronograma de trabajo de campo

Respaldo documental

Las copias del comunicado ministerial que habilita el ingreso a los centros y el listado oficial de planteles visitados se incluyen en el Anexo A como evidencia de la organización del trabajo de campo. (Ver Anexo No. 2.1., p. 149).

3.3.1. Aplicación de los instrumentos

Previo a la recolección definitiva, se ejecutó una **prueba piloto** (véase anexo 5, p. 171) para verificar que cada instrumento --entrevista semiestructurada, cuestionario Likert y ficha de análisis documental-- fuese **claro, pertinente y operativamente viable** en el contexto escolar dominicano. Los estudios metodológicos coinciden en que el pilotaje anticipa fallos de redacción, logística y tiempos de aplicación, salvaguardando la calidad de los datos posteriores.

Objetivo y diseño del pilotaje

Objetivo general: comprobar la viabilidad metodológica y logística de los instrumentos en condiciones reales antes de su uso final.

Muestra piloto: ocho participantes pertenecientes a dos centros ajenos a la muestra principal (dos directores, dos docentes, dos estudiantes y dos miembros de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela).

Método: exploratorio-descriptivo, con observaciones técnicas y retroalimentación in situ.

Aspecto evaluado	Hallazgo	Ajuste realizado
Claridad de ítems	Dos preguntas ambiguas en el cuestionario	Reescritura de términos técnicos en lenguaje escolar
Funcionalidad digital	Formularios Google operaron sin pérdida de datos, aunque requirieron guía inicial	Inserción de instrucción breve al inicio del formulario
Tiempos de aplicación	15-20 minutos cuestionario; 20-25 minutos entrevista	Ratificados como razonables
Retroalimentación ética	Solicitud de mayor énfasis en confidencialidad	Inclusión de recordatorio verbal y hoja de consentimiento informado

Tabla 4: Resultados de la prueba piloto

El proceso aplicado permitió que se hicieran los tipos de ajustes según se detectaron a pequeña escala, lo que ayudó a prevenir errores logísticos y a fortalecer la validez de contenido de los instrumentos principales que se aplicaron en los centros educativos.

Aplicación definitiva

Fase cuantitativa El cuestionario Likert se administró en línea a los 56 participantes (8 directivos, 18 docentes, 22 estudiantes y 8 representantes de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela). El índice de respuesta fue del 100 %; no se registraron tiempos superiores a 30 minutos, dato coherente con las pruebas previas.

Fase cualitativa Las 32 entrevistas se realizaron en espacios proporcionados por los centros. La técnica semiestructurada permitió explorar dimensiones emotivas e institucionales que complementan los datos numéricos.

Experiencias positivas

Respaldo institucional. Una comunicación emitida y firmada por la Dra. Ansell Sheker Mendoza. Viceministra del Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos del Ministerio de Educación de la República Dominicana a solicitud del permiso oficial para el acceso y solicitud de colaboración por parte de los directores de las regionales, de los distritos y de los centros educativos a ser visitados por el investigador, ello como evidencia al mismo tiempo del apoyo logístico durante el proceso del estudio de campo (ver carta del Viceministerio, anexo No. 2.1. p. 150).

Compromiso de los actores. Los participantes valoraron la pertinencia del estudio y completaron los instrumentos dentro del tiempo previsto, validando la estrategia de triangulación.

Experiencias negativas

Rotación de autoridades. El cambio ministerial provocó sustituciones directivas y retrasos en el proceso en los ocho centros educativos autorizados por el Ministerio de Educación.

Limitación presupuestaria. La autofinanciación obligó al investigador de la tesis a poder trabajar con solo ocho centros educativos, dos en cada una de cuatro regionales de educación y un distrito educativo por regional, razón por la que solo se aplicaron los instrumentos a 56 encuestados y la entrevista a 32 personas escogidos de manera espontánea dentro del primer grupo, sin afectar la muestra cualitativa.

Negativa de ingreso. Dos centros denegaron acceso pese a la comunicación emitida y firmada por el Director distrital enviada a los centros elegidos por el Ministerios de Educación (ver ejemplar de comunicado en el Anexo No. 2.3., p. 151).

Acciones correctivas

Reenvío digital de la carta-aval y de los consentimientos informados.

Reprogramación de visitas y redistribución de los recursos personales.

Sustitución de los centros reacios por instituciones equivalentes, garantizando la estructura muestral.

La relatoría evidencia que los **instrumentos resultaron aplicables y válidos**, y que las contingencias fueron manejadas sin comprometer la integridad del estudio, en coherencia con los estándares de investigación doctoral y las buenas prácticas de pilotaje.

3.3.2. Procesamiento de la información

El acopio y transformación de los datos siguió un circuito secuencial que garantizó la configuración de una base robusta y útil para los actores escolares y autoridades educativas:

Recopilación digital ordenada. Los cuestionarios se administraron a través de Google Forms, lo que permitió un registro automático, minimizó errores de transcripción y redujo tiempo y costos.

Verificación de calidad. Tras descargar las respuestas, se depuraron duplicados y se validaron rangos de respuesta para asegurar fiabilidad y validez de los ítems.

Codificación cualitativa. Las transcripciones de entrevistas se sometieron a un proceso de codificación abierta y axial, orientado por criterios de ética en el trabajo de campo y resguardo de la identidad de los participantes (ver Anexo 4., p. 158).

Estratificación y descripción. Los datos cuantitativos se agruparon por regionales para mantener la lógica del muestreo y preservar la representatividad territorial.

Síntesis mixta. Se integraron matrices numéricas y categorías emergentes, práctica defendida en estudios piloto de métodos mixtos para mejorar la transferencia de resultados.

Nivel de efectividad de las vías utilizadas

Alta completitud: el formulario digital arrojó un 100 % de respuestas válidas dentro del tiempo planificado.

Confiabilidad cualitativa: la saturación temática se alcanzó en la sexta entrevista, confirmando la pertinencia del tamaño muestral.

Trazabilidad ética: todos los consentimientos se almacenaron cifrados, cumpliendo el principio de “no dañar” al participante.

Representatividad: la redistribución de casos ante la negativa de dos centros mantuvo la lógica estratificada, minimizando sesgo de selección.

Estos respaldos documentan tanto los aciertos (alta participación, soporte institucional) como los obstáculos (cambios directivos, restricciones presupuestarias) y demuestran la aplicación efectiva de los instrumentos en el escenario real de la educación secundaria pública dominicana.

A continuación, se presentan los datos que permiten valorar una serie de evidencias que permiten sustentar con mayor robustez el análisis de los datos cualitativos y cuantitativos que la investigación, en su parte empírica arrojó.

ROL DE LOS PARTICIPANTES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	
ROL	CANTIDAD
Equipo de Gestión	5
Docente	19
Estudiante	23
ADPMAE	4

Tabla 5: Rol de los participantes en los centros educativos

En esta base de datos se pudo recoger el rol de los miembros de las ocho comunidades o centros educativos que participaron en la investigación. En condición de miembros del equipo de gestión, participaron 5 educadores; 19 docentes; 23 estudiantes de 5to y 6to grado del nivel secundario, y 4 miembros o representantes de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela.



% según rol de los participantes en los centros educativos

Los resultados consignados en la tabla y gráfica precedentes evidencian una distribución representativa de los actores encuestados y entrevistados. De las 51 personas que ofrecieron sus aportes al proceso investigativo, un 45.1 % correspondió a estudiantes de 5.º y 6.º grado del nivel

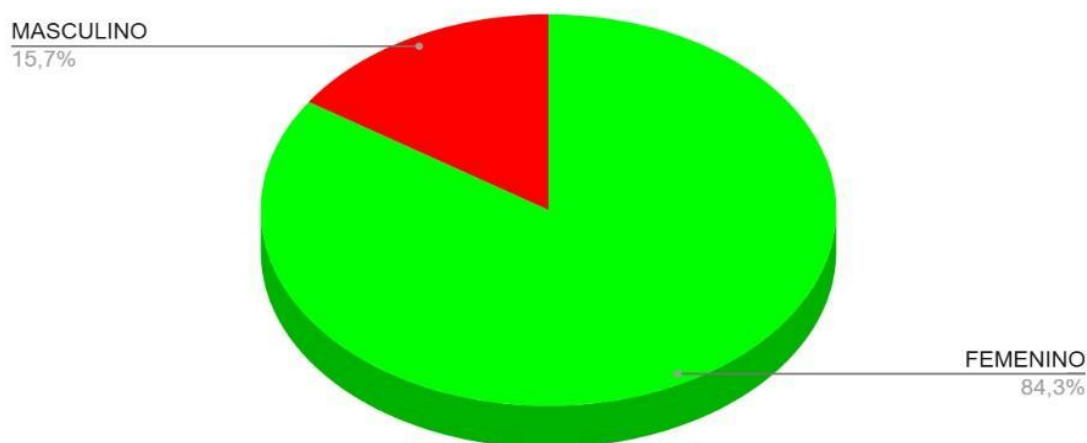
secundario; un 37.3 %, al cuerpo docente; un 9.8 %, a miembros de los equipos de gestión; y un 7.8 %, a representantes de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAE). Esta composición reafirma el respaldo amplio y plural de la comunidad educativa, lo que fortalece la legitimidad y pertinencia de la información recogida en el estudio.

Como se muestra, la mayoría de los participantes fueron **mujeres**, lo que refleja una tendencia significativa de involucramiento femenino en los distintos espacios del sistema educativo analizado:

Genero por participantes		Femenino	Masculino
Cantidad Total	51	43	8

Tabla 6. Participación según género

PARTICIPACION SEGUN GENERO



Asimismo, se observó que, según la información presentada en la tabla de participación según género, y el análisis de los datos representados en su gráfica, del 100% de la población participantes, el 84.3% perteneció al género femenino y solo el 15.7%, al género masculino indicando una mayor participación en el estudio por parte de la mujer en comparación con la colaboración del hombre.

Intervenciones y alianzas internacionales recientes

Intervenciones y alianzas internacionales recientes		
Organismo	Programa/Iniciativa (año)	Alcance principal
Banco Mundial	Marco de Alianza 2022-2026	Apoyo financiero a reformas de gestión y monitoreo del gasto educativo, vinculado a resultados de aprendizaje. (bancomundial.org)
UNICEF + MINERD	Retorno a la Alegría” (2021-2023)	Recuperación psicoafectiva post-COVID de ≥ 2 millones de estudiantes; módulos de salud mental y resiliencia. (unicef.org)
USAID	Iniciativa de retención y acceso a la educación superior para jóvenes vulnerables (US \$4,3 millones, 2024)	Pilotos de tutoría y becas en las universidades ISA, UTESA y UASD, con énfasis en autonomía de campus y liderazgo estudiantil. (bidenwhitehouse.archives.gov)
OCDE	PISA 2022	La RD continúa en el cuartil inferior, lo que mantiene la presión para alinear currículo y evaluación a estándares globales. (oecd.org)
UNESCO	Seguimiento a la Política Transversal de Derechos Humanos (2023-2024)	Acompañamiento técnico para incorporar enfoque de DD. HH. en gestión escolar y prácticas de aula. (unesco.org)
Estas intervenciones confirman que la cooperación externa sigue siendo decisiva, aunque con nuevas líneas de trabajo —salud socioemocional, derechos humanos, digitalización— que complementan la tradicional agenda de medición de resultados.		

Tabla 7: Intervenciones y alianzas internacionales recientes

Método	Propósito en la investigación	Periodización crítica del fenómeno.
Histórico-lógico	Rastrear la evolución de la intervención internacional y su impacto en la educación dominicana.	Clarificación de categorías y vínculos conceptuales.
Analítico-sintético	Descomponer los conceptos de calidad y autonomía, y luego integrarlos en un marco explicativo.	Hipótesis operativas contrastables.
Hipotético-deductivo	Formular suposiciones y derivar proposiciones verificables.	Modelo relacional de variables.
Enfoque de sistema	Concebir la escuela como subsistema dentro de un entramado global-local.	Diseño inicial del modelo estratégico.
Modelación	Representar escenarios de transformación sistémica.	Periodización crítica del fenómeno.

Tabla No. 8: Propósito en la investigación

Enfoque	Técnicas clave	Procedimientos de análisis
Cualitativo	Entrevista semiestructurada, observación directa, codificación temática, triangulación de fuentes.	Categorización inductiva y contraste con el marco teórico (Beghadid Halima, 2024).
Cuantitativo	Encuesta de escala Likert, tabulación, análisis descriptivo y representación gráfica.	Estadística descriptiva y comparativa para identificar patrones (Ordoñez-Pacheco, 2025).

Tabla No. 9: Técnicas de recolección y procesamiento de datos

Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

Bajo el diseño mixto transformativo secuencial adoptado, esta sección detalla—desde la perspectiva epistemológica y operativa—el sistema de métodos, técnicas e instrumentos que permitirán captar, procesar y analizar la información necesaria para contrastar la hipótesis y cumplir los objetivos de la investigación.

Métodos de nivel teórico

Método	Propósito en la investigación	Resultado esperado
Histórico-lógico	Rastrear la evolución de la intervención internacional y su impacto en la educación dominicana.	Periodización crítica del fenómeno.
Analítico-sintético	Descomponer los conceptos de calidad y autonomía, y luego integrarlos en un marco explicativo.	Clarificación de categorías y vínculos conceptuales.
Hipotético-deductivo	Formular suposiciones y derivar proposiciones verificables.	Hipótesis operativas contrastables.
Enfoque de sistema	Concebir la escuela como subsistema dentro de un entramado global-local.	Modelo relacional de variables.
Modelación	Representar escenarios de transformación sistémica.	Diseño inicial del modelo estratégico.

Tabla No. 10: Métodos de nivel teórico

Estos métodos facilitan la fundamentación conceptual y la construcción lógica del estudio; reflejan, mediante pensamiento abstracto, las relaciones esenciales entre las variables:

Método	Propósito en la investigación	Resultado esperado
Histórico-lógico	Rastrear la evolución de la intervención internacional y su impacto en la educación dominicana.	Periodización crítica del fenómeno.
Analítico-sintético	Descomponer los conceptos de calidad y autonomía, y luego integrarlos en un marco explicativo.	Clarificación de categorías y vínculos conceptuales.
Hipotético-deductivo	Formular suposiciones y derivar proposiciones verificables.	Hipótesis operativas contrastables.
Enfoque de sistema	Concebir la escuela como subsistema dentro de un entramado global-local.	Modelo relacional de variables.
Modelación	Representar escenarios de transformación sistémica.	Diseño inicial del modelo estratégico.

Tabla No. 11: métodos facilitan la fundamentación conceptual y la construcción lógica del estudio

Enfoque	Técnicas clave	Procedimientos de análisis
Cualitativo	Entrevista semiestructurada, observación directa, codificación temática, triangulación de fuentes.	Categorización inductiva y contraste con el marco teórico (Beghadid Halima, 2024).
Cuantitativo	Encuesta de escala Likert, tabulación, análisis descriptivo y representación gráfica.	Estadística descriptiva y comparativa para identificar patrones (Ordoñez-Pacheco, 2025).

Tabla 12: Técnicas de recolección y procesamiento de datos

Criterio	Detalle
Inclusión	Centro público avalado por MINERD; participación en programas internacionales (2019-2024); directivos/docentes con ≥ 2 años de servicio; estudiantes de 5.º-6.º con consentimiento; miembro activo de la APMAE; disponibilidad y salud adecuadas.
Exclusión	Planteles no incluidos en la carta ministerial; actores fuera de los requisitos de servicio o grado; ausencia de consentimiento o imposibilidad de asistir
Eliminación	Instrumentos incompletos; respuestas incoherentes o desvíos políticos ajenos al objeto de estudio.

Tabla 13: de criterio de selección

Como se induce en los datos sistematizados en torno a las intervenciones y alianzas internacionales recientes y presentados en las tablas anteriores, se observa que esas informaciones permiten identificar un patrón de continuidad y transformación en las dinámicas de cooperación educativa en la República Dominicana. A diferencia de ciclos anteriores, centrados casi exclusivamente en el financiamiento macro y la medición de resultados por rendimiento, las intervenciones más actuales reflejan una diversificación de ejes estratégicos que incluyen el

bienestar socioemocional, los derechos humanos, la retención educativa y la autonomía en la gestión institucional.

Tal como se aprecia en la tabla correspondiente, el **Banco Mundial** continúa siendo un actor central en el sostenimiento financiero del sistema, reforzando sus acciones a través del Marco de Alianza 2022–2026, con un enfoque explícito en el monitoreo del gasto y su vinculación con indicadores de aprendizaje. Esto confirma que la presión por resultados continúa siendo una directriz dominante, aun cuando se presentan nuevas narrativas de acompañamiento institucional.

Por su parte, el programa “**Retorno a la Alegría**” impulsado entre **UNICEF** y el **MINERD** (2021–2023), evidenció un giro hacia el abordaje psicoafectivo, con un alcance reportado de más de dos millones de estudiantes. Esta línea de intervención, aunque valorada positivamente, denota que el acompañamiento emocional fue tratado como un episodio postcrisis (derivado del COVID-19) y no como parte estructural de una política pública permanente, lo cual limita su sostenibilidad a largo plazo.

La **USAID**, con su iniciativa más reciente de 2024, muestra una apuesta por la inclusión a nivel superior, focalizando el apoyo a jóvenes en situación de vulnerabilidad con un enfoque de liderazgo estudiantil y autonomía de campus. No obstante, esta acción aún se encuentra en etapa piloto, sin que se evidencie su integración en el entramado normativo del sistema educativo nacional.

En el caso de la **OCDE**, el impacto de los resultados de **PISA 2022**, donde la República Dominicana se mantuvo en el cuartil inferior, reafirma la tendencia de alineación curricular y evaluativa a estándares globales. Lejos de disminuir, la presión para la adaptación a criterios internacionales ha crecido, reproduciendo la dependencia de modelos evaluativos ajenos al contexto sociocultural dominicano.

Finalmente, la **UNESCO**, mediante su acompañamiento técnico al enfoque de derechos humanos en la gestión escolar (2023–2024), aporta una línea de trabajo más sensible y contextualizada, que, si bien carece aún de una evaluación sistemática, representa una oportunidad para redefinir el concepto de calidad desde una mirada integral e inclusiva.

Desde el plano metodológico, los métodos **histórico-lógico**, **analítico-sintético** y **hipotético-deductivo**, junto al **enfoque de sistema** y la **modelación prospectiva**, permitieron no solo rastrear la evolución conceptual del fenómeno, sino también proyectar escenarios posibles de transformación estructural. Las técnicas utilizadas —entrevistas, encuestas, observación directa, codificación temática, análisis estadístico y triangulación de fuentes— fueron clave para garantizar la consistencia interna del estudio y validar los resultados a través de una estrategia epistemológica mixta, sólida y congruente con los objetivos planteados.

En efecto, los análisis cualitativos permitieron captar el sentido profundo de las intervenciones desde la vivencia de los actores escolares, mientras que los datos cuantitativos facilitaron identificar patrones significativos de percepción y experiencia compartida. En este marco, el diseño mixto transformativo secuencial resultó idóneo para abordar la complejidad del fenómeno investigado desde una lógica estructural y situada.

Desde el punto de vista investigativo, las **alianzas internacionales recientes no solo han incidido en la gestión educativa nacional**, sino que han condicionado de manera directa e indirecta las decisiones curriculares, los sistemas de evaluación y la cultura institucional. Esta interferencia, aunque revestida de asistencia técnica, ha limitado el margen de acción de los centros y ha mantenido a la educación dominicana subordinada a agendas externas, con escasa participación de los actores locales en la definición de prioridades.

En conclusión, los resultados muestran que las alianzas internacionales más recientes han introducido algunas líneas innovadoras —como la resiliencia emocional o el enfoque de derechos—, pero **no han modificado sustancialmente la estructura de dependencia que vincula el sistema educativo dominicano con intereses, metas y estándares globales**. La evaluación por resultados, la presión por indicadores internacionales y la subordinación técnica continúan marcando la pauta del desarrollo educativo.

La falta de mecanismos que garanticen la participación genuina de los actores educativos en la construcción de políticas limita la apropiación institucional de los cambios promovidos. Por ello, se hace evidente que cualquier modelo estratégico de transformación deberá partir del reconocimiento de esta realidad de injerencia, al tiempo que afirme, de manera decidida, la urgencia de construir soberanía pedagógica, resiliencia institucional y autonomía crítica frente a las presiones globales.

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos

Total, de respuestas, según objetivos específicos en relación con las preguntas en los dos instrumentos aplicados	
A favor	615
En contra	118
Neutral	57

Tabla 14: Por ciento según rol de los participantes en los centros educativos

Al llegar el momento de presentar los hallazgos, este apartado se convirtió en una oportunidad para ordenar cuidadosamente lo recopilado y, a la vez, reflexionar de manera crítica sobre el sentido profundo de la información obtenida mediante los instrumentos aplicados. Fiel al enfoque metodológico que guió todo el proceso investigativo, los datos fueron organizados según los objetivos específicos establecidos, lo que permitió analizar cada dimensión de forma clara, articulada y coherente, identificando patrones comunes, divergencias significativas y rupturas que emergieron en las voces de los distintos actores educativos participantes.

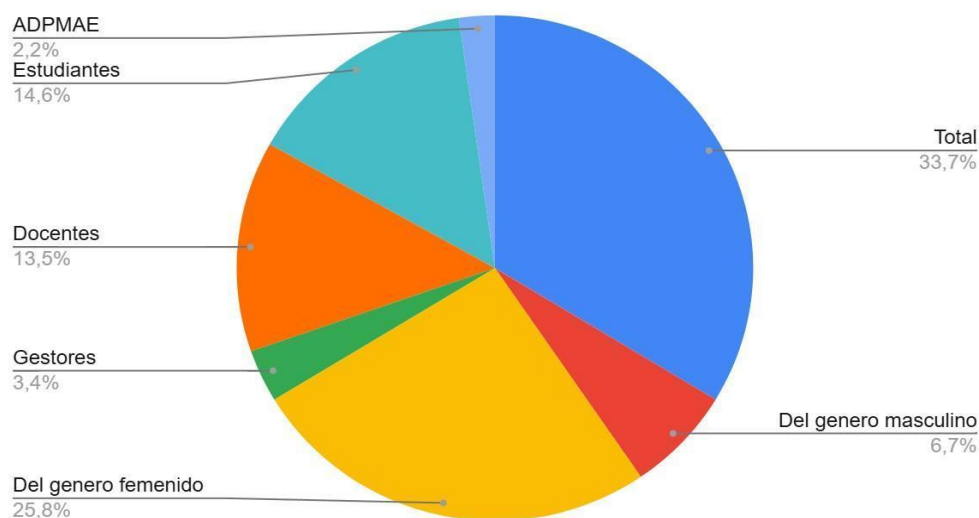
Este análisis se nutrió de recursos gráficos que no quedaron aislados como simples ilustraciones, sino que fueron interpretados a la luz de una narrativa comprometida con el contexto. Así, la información numérica fue superada por un relato comprensivo que dio sentido a lo observado, permitiendo que cada respuesta se entendiera más allá de su recurrencia estadística. Lo que cada actor expresó cobró valor por el significado que transmitía, ayudando a confirmar, matizar o replantear la hipótesis inicial, y aportando nuevos elementos para comprender, con mayor profundidad, el impacto real que han tenido las políticas promovidas por organismos internacionales en la calidad educativa y la autonomía de los centros públicos del país. (Ver figura 2: Triangulación, Anexo No. 31).

Análisis de resultados obtenidos en la entrevista semiestructurada

Total, participantes en la entrevista semiestructurada							
Total		Participación según género					
30	33.7%	Femenino	23	39.0%	Masculino	6	10.2%
Participación según rol							
Gestores		Docentes		Estudiantes		APMAE	
3	5.1%	12	20.3%	13	22.0%	2	3.4%
Numero de las regionales y los distritos educativos participantes							
Regional	04	Regional	06	Regional	8	Regional	15
Distrito	02	Distrito	05	Distrito	5	Distrito	03
Cantidad de regionales y distritos de educación que participaron							
Regionales		4		Distritos		4	
Cantidad de centros educativos participantes por Distrito escolar							
Distrito	04-02	Distrito	06-05	Distrito	08-05	Distrito	15-03
Escuela	2	Escuela	1	Escuela	2	Escuela	1

Tabla 15: Total, participantes en la entrevista

Total, participantes en la entrevista semiestructurada



Gráfica 3: Total de participantes y su porcentaje correspondiente

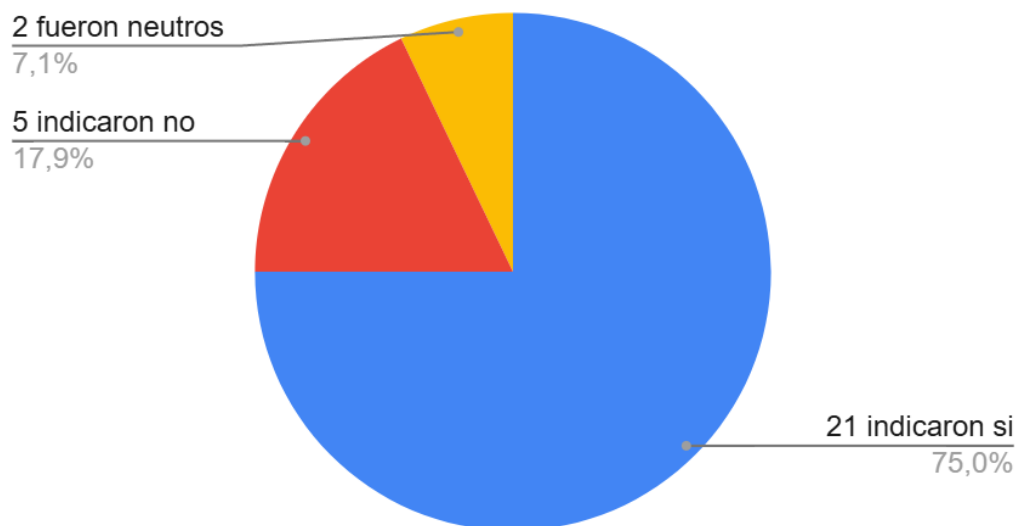
Frecuencia de las respuestas a las preguntas de la entrevista, según los objetivos específicos de la investigación			
	Pregunta	Si	No
Frecuencia de las respuestas en el objetivo específico No. 1 según No. de preguntas	1	21	5
	2	20	6
	3	3	23
Frecuencia de las respuestas en el objetivo específico No. 2 según No de preguntas	1	16	10
	2	26	2
	3	24	2
	4	26	0
Frecuencia de las respuestas en el objetivo específico No. 3 según No de preguntas	1	3	22
	2	3	22
	3	4	22

Tabla 16: resultados obtenidos en los ítems con relación a las preguntas de la entrevista

Objetivo Especifico N.º 1 – Estandarización curricular y políticas externas

Gráfica 4

Frecuencia de las respuestas a la pregunta No. 1 del Obj. Esp. No. 1



Fuente: Elaboración propia (2025)

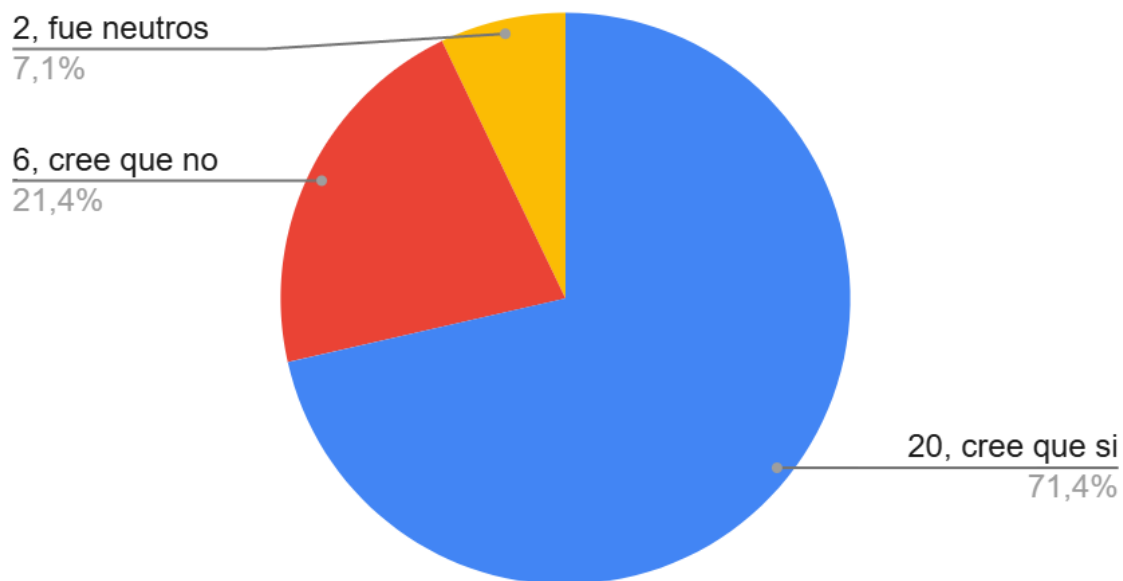
En relación con la estandarización curricular y las políticas externas, de 28 participantes solo 26 dieron sus respuestas a las preguntas presentadas en la entrevista. La primera pregunta que se le formulo fue la siguiente:

¿Considera usted que las políticas educativas promovidas por los organismos internacionales limitan la capacidad del centro educativo en su compromiso de adaptar el currículo a las necesidades específicas de los estudiantes?

De los 26, 21 (75,0%) respondieron considerando que sí; solo 5 (17,9%), respondieron que no, y 2 (7,1%) prefirieron indicar neutralidad.

Gráfica 5

Frecuencia de las respuestas a la pregunta No. 2 del Obj.
Esp. No. 1



Fuente: Elaboración propia (2025)

La segunda pregunta que en relación del Objetivo No. 1 se le presento a los participantes fue acerca de la autonomía institucional en la toma de decisiones, esta fue la siguiente:

¿Cree usted que las exigencias de los organismos internacionales restringen la autonomía del centro educativo en su responsabilidad de tomar decisiones que favorezcan la mejora de la calidad educativa que la Republica Dominicana necesita para empujar el desarrollo sostenible e inclusivo de las comunidades?

A esta interrogante, 20 (71,4%) participantes indicaron que lo creen y, excepto 2 (7,1%) que prefirieron indicar neutralidad, 6 (21,4%) expresaron que no lo creían así.

Gráfica 6



Fuente: Elaboración propia (2025)

En relación con la evaluación estandarizada y su impacto local, la última pregunta que se le formuló a los participantes en el marco del Objetivo Especifico No. 1 fue la siguiente:

¿Considera usted que las evaluaciones internacionales como la Prueba PISA formulan las preguntas de evaluación tomando en cuenta la realidad sociofamiliar y económica en que viven los estudiantes dominicanos que toman esas pruebas?

A esta interrogante, 23 (82,1%) respondiendo argumentando que no consideran que las preguntas para ese tipo de evaluación sean elaboradas tomando en cuenta la realidad o condición sociofamiliar ni económica en que viven los estudiantes que participan de ellas en la Republica Dominicana; sin embargo, 3 (10,7%) participantes, argumentaron que la OCDE toma en cuenta la realidad sociofamiliar en que viven los estudiantes dominicanos antes al momento de elaborar o preparar la Prueba PISA; y 2 (7,1%) prefirieron indicar ser neutros.

Objetivo Especifico N.º 2 – Alcance de las políticas internacionales en la calidad educativa

Gráfica 7



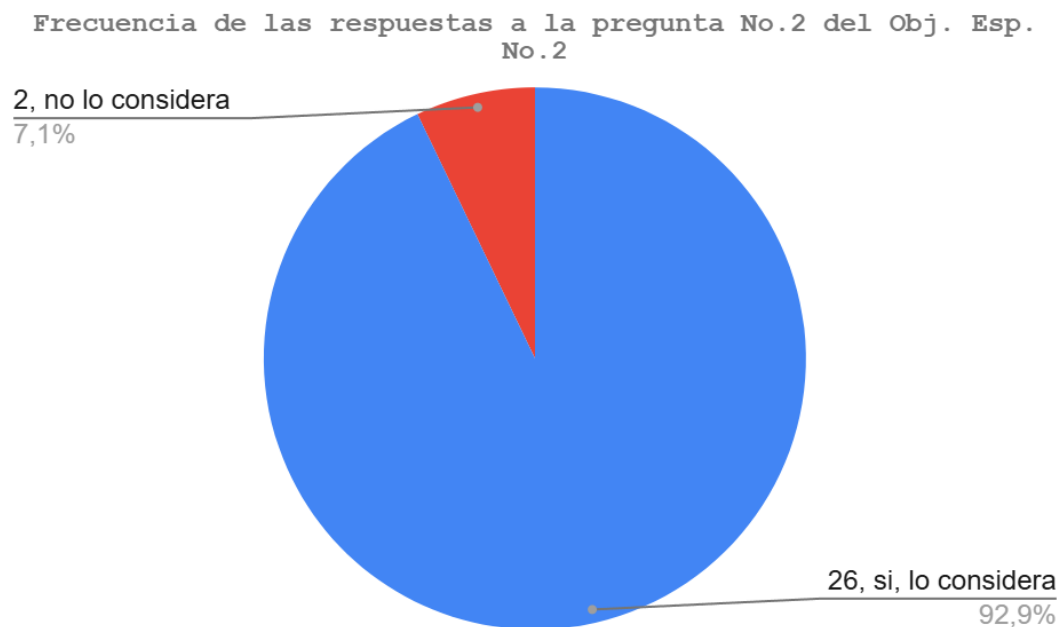
Fuente: Elaboración propia (2025)

Con relación a las cuatro interrogantes que se refieren al Objetivo Especifico No. 2 que busca analizar el alcance de las políticas públicas internacionales en la calidad de la educación pública dominicana, la primera pregunta es la siguiente:

¿Considera usted que las políticas públicas de los organismos internacionales influyen significativamente en la forma en que se define y evalúa la calidad educativa en este centro educativo?

A esta cuestión 16 (57,1%) participantes argumentaron afirmando que si, 10 (35,7%) expresando que no y 2 (7,1%) optaron por indicar neutralidad como respuesta.

Gráfica 8



Fuente: Elaboración propia (2025)

Acerca de las consecuencias en la autonomía escolar, en una segunda interrogante, se preguntó:

¿Considera usted que las decisiones importantes relacionadas con la gestión del centro están condicionadas por las exigencias que los organismos internacionales le hacen al Ministerio de Educación de la Republica Dominicana?

A esta pregunta, 26 (92.9%) personas en sus argumentos consideraron que sí, y 2 (7,1%) argumentaron en negación. Se observa aquí, que los 28 entrevistados dieron respuesta a esta interrogante.

Gráfica 9



Fuente: Elaboración propia (2025)

Como tercera cuestionarte correspondiente al Objetivo Especifico No. 2, con relación al impacto de las políticas públicas de las agencias intergubernamentales en la planificación y adaptación del currículo a las necesidades del estudiante dominicano, se preguntó:

¿Piensa usted que las políticas públicas de los organismos internacionales dificultan la implementación de estrategias educativas y si ellas impiden que estas puedan ser ajustadas a las necesidades específicas de los estudiantes y a la comunidad?

En esta interrogante, 24 (86,7%) respuestas argumentaron a favor de que dificultan, 2 (6,7%) participantes argumentaros afirmando que no y 2 (6,7%) optaron indicar ser neutros a la pregunta.

Gráfica 10



Fuente: Elaboración propia (2025)

Observando que la OCDE, desde el año 2015, ha venido publicando que los estudiantes que participan de la evaluación PISA en la República Dominicana, en comparación con los otros países que participan en dicha prueba, han venido quedando en el último lugar:

¿considera usted que esos resultados publicados generan un sentimiento de frustración o de insatisfacción en los gestores del proceso enseñanza y aprendizaje en la República Dominicana?

Al respecto, 26 (92,9%) participantes consideran que sí y 2 (7,1%) indicaron neutralidad ante la cuestión.

Objetivo Especifico N.º 3 – Estrategias de resiliencia ministerial

Gráfica 11



Fuente: Elaboración propia (2025)

Respecto al Objetivo Especifico No. 3, con relación a la existencia de políticas de resiliencia creadas por parte del Ministerio de Educación dominicano, a los participantes se les presentaron tres interrogantes. En la primera pregunta, se le preguntó lo siguiente:

¿Considera usted que el Ministerio de Educación ha implementado estrategias claras para proteger la autonomía de los centros escolares frente a las consecuencias de las exigencias de los organismos internacionales en la soberanía del centro?

A este asunto, 22 (78,6%) entrevistados consideraron que no; 3 (10,7%), argumentaron que sí, y 3 (10,7%) prefirieron señalar neutralidad.

Gráfica 12



Fuente: Elaboración propia (2025)

En la interrogante número dos que corresponde a la cuestión del Objetivo tres, que busca evaluar la eficacia de las estrategias de resiliencia (si es que existen), se preguntó:

¿Cree usted que el Ministerio de Educación de la Republica Dominicana, ha dirigido acciones claras y efectivas en solicitud de una evaluación de una evaluación justa y con el propósito de evitar el impacto negativo que la intervención de los organismos internacionales causa con sus políticas en la autonomía institucional del centro escolar en la educación pública?

A esta interrogante, 22 (78,6%) participantes de los 28 entrevistados, expreso creer que el Ministerio de Educación del Estado dominicano, no ha dirigido acciones, medidas o propuesta en defensa de la soberanía del centro escolar; sin embargo, 3 (10,7%) participantes creen que sí, que lo ha hecho; y, 3 (10,7%) entrevistados se limitaron señalar que preferían ser neutros ante la cuestión planteada.

Gráfica 13



Fuente: Elaboración propia (2025)

Por último, en la cuestión número tres del Objetivo Específico No. 3 que investiga acerca de la adaptación o adecuación curricular a las necesidades de aprendizaje pertinente que tienen y solicitan los estudiantes dominicanos, respecto a la autonomía del centro en la adecuación curricular a las necesidades locales, se preguntó:

¿Considera que las estrategias del Ministerio de Educación permiten adaptar o adecuar las políticas educativas internacionales a las necesidades reales de los estudiantes?

Veinte y dos respondieron explicaron que no, tres argumentaron a favor de que El Ministerio no lo permite, sino, que solo se limita a exigir la preparación que permita cumplir con las expectativas internacionales de calidad o estandarización del aprendizaje y tres de los entrevistados, prefirieron indicar neutralidad como respuesta (Ver tabla No. 2, Anexo No. 2).

Análisis y resultados de los datos arrojados por la encuesta

Objetivos específicos	Preguntas	Respuestas	
No.1: Caracterizar las metas de los organismos internacionales que intervienen en la programación curricular de la educación pública dominicana (2019-2024).	1. En relación con la estandarización curricular y las políticas externas: ¿Considera usted que las políticas educativas promovidas por los organismos internacionales limitan la capacidad del centro educativo para adaptar el currículo a las necesidades específicas de los estudiantes?	Totalmente de acuerdo	20
		De acuerdo	18
		Totalmente en desacuerdo	5
		En desacuerdo	5
		Neutral	3
	2. Sobre la autonomía institucional en la toma de decisiones: ¿Cree usted que las exigencias de los organismos internacionales restringen la autonomía del centro educativo para tomar decisiones que favorezcan la mejora de la calidad educativa que la República Dominicana	Totalmente de acuerdo	21
		De acuerdo	18
		Totalmente en desacuerdo	2
		En desacuerdo	7
		Neutral	3
	3. En relación con la evaluación estandarizada y su impacto local: ¿Considera usted que las evaluaciones internacionales como la Prueba PISA formulan las preguntas de evaluación tomando en cuenta la realidad social y económica en que viven los estudiantes dominicanos que toman esas pruebas?	Totalmente de acuerdo	2
		De acuerdo	3
		Totalmente en desacuerdo	26
		En desacuerdo	11
		Neutral	9
No.2: Analizar el alcance y las consecuencias del impacto que causan las políticas públicas de los organismos internacionales en el plan de calidad y autonomía institucional en los centros	1. Sobre el alcance de las políticas públicas internacionales en la calidad de la educación pública dominicana: ¿Considera usted que las políticas públicas de los organismos internacionales influyen significativamente en la forma en que se define y evalúa la calidad educativa en este centro educativo?	Totalmente de acuerdo	22
		De acuerdo	23
		Totalmente en desacuerdo	2
		En desacuerdo	2
		Neutral	2
	2. Sobre las consecuencias en la autonomía institucional del centro educativo: ¿Considera usted que las decisiones importantes relacionadas con la gestión de este centro están condicionadas por las exigencias que los organismos internacionales le hacen al Ministerio de Educación de la República Dominicana?	Totalmente de acuerdo	16
		De acuerdo	28
		Totalmente en desacuerdo	3
		En desacuerdo	3
		Neutral	1
	3. Sobre el impacto en la planificación y adaptación del currículo a las necesidades del estudiante dominicano:	Totalmente de acuerdo	21
De acuerdo		16	

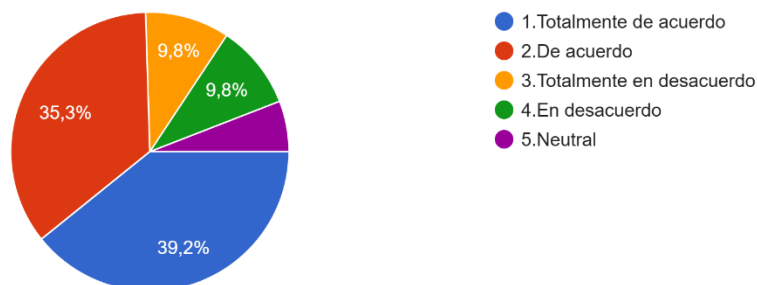
de secundaria de la educación dominicana.	¿Piensa usted que las políticas públicas de los organismos internacionales dificultan la implementación de estrategias educativas ajustadas a las necesidades específicas de los estudiantes y la comunidad?	Totalmente en desacuerdo	4	
		En desacuerdo	6	
		Neutral	4	
	4. ¿Observando que la OCDE ha venido publicado que los estudiantes dominicanos participantes de la evaluación PISA han quedado en el último lugar de los países participantes indicando una leve mejora solo en matemáticas en la evaluación del 2022, considera usted que estos resultados generan un sentimiento de frustración o de insatisfacción en los gestores del proceso enseñanza y aprendizaje en la República Dominicana?	Totalmente de acuerdo	28	
		De acuerdo	19	
		Totalmente en desacuerdo	1	
		En desacuerdo	1	
		Neutral	2	
	No.3: Identificar y clasificar las estrategias de resiliencia del Ministerio de Educación como respuesta a los efectos contraproducentes causados por la injerencia de los organismos internacionales en el sistema educativo dominicano.	1. Sobre la existencia de estrategias de resiliencia institucional presentada por el Ministerio de Educación de la República Dominicana: ¿Considera usted que el Ministerio de Educación ha implementado estrategias claras para proteger la autonomía de los centros educativos frente a las exigencias de los organismos internacionales?	Totalmente de acuerdo	2
			De acuerdo	7
Totalmente en desacuerdo			10	
En desacuerdo			28	
Neutral			4	
2. Sobre la eficacia de las estrategias de resiliencia: ¿Cree usted que el Ministerio de Educación ha dirigido acciones claras y efectivas en solicitud de una evaluación justa y con el propósito de evitar el impacto negativo que la intervención de los organismos internacionales causa en la autonomía institucional de los centros de educación pública?		Totalmente de acuerdo	4	
		De acuerdo	8	
		Totalmente en desacuerdo	12	
		En desacuerdo	22	
		Neutral	5	
3. Sobre la adaptación curricular a las necesidades locales: ¿Considera usted que las estrategias del Ministerio de Educación permiten adaptar las políticas educativas internacionales a las necesidades reales de los estudiantes dominicanos?		Totalmente de acuerdo	4	
		De acuerdo	9	
		Totalmente en desacuerdo	10	
		En desacuerdo	24	
		Neutral	4	

Tabla 17: frecuencia de las respuestas a las preguntas en la encuesta

Al igual que en la entrevista, en la encuesta se investigó la percepción de un total de 48 participantes acerca de la incidencia de la interferencia de las metas de los organismos internacionales en el plan de mejora de la calidad del aprendizaje en estudiantes de 5to y 6.º año de secundaria y en la autonomía escolar, en ocho centros del sector público en el sistema educativo de la República Dominicana (2019-2024).

1. En relación con la estandarización curricular y las políticas externas: ¿Considera usted que las políticas educativas promovidas por los organismo...a las necesidades específicas de los estudiantes?

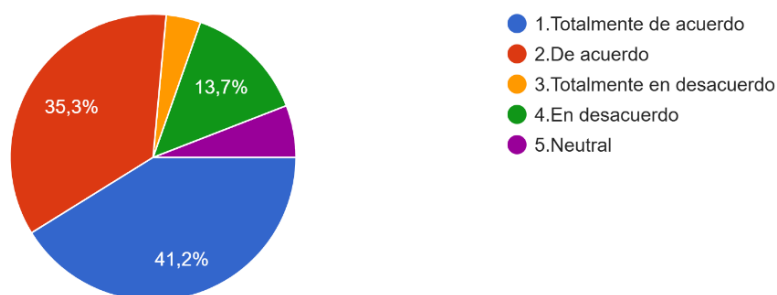
51 respuestas



Con ese propósito, respecto al Objetivo Específico No. 1, en relación con la estandarización curricular y las políticas externas, primeramente, se les preguntó a los participantes, de manera independiente, si consideraban que las políticas educativas promovidas por los organismos internacionales limitan la capacidad del centro educativo en su compromiso de adaptar o adecuar el currículo a las necesidades de aprendizaje específicas de los estudiantes. De estos, 20 (39.2 %) respondieron estar totalmente de acuerdo; 18 (35.3 %) contestaron estar de acuerdo; 5 (9.8 %) expresaron estar totalmente en desacuerdo; 5 (9.8 %) indicaron estar en desacuerdo; y 3 (5.9 %) fueron neutrales.

2. Sobre la autonomía institucional en la toma de decisiones: ¿Cree usted que las exigencias de los organismos internacionales restringen la autonomía...rollo sostenible e inclusivo de las comunidades?

51 respuestas



Dentro del objetivo ya indicado, en la segunda interrogante, respecto a la autonomía institucional en relación con la toma de decisiones, se preguntó si se creía que las exigencias de los organismos internacionales restringen la autonomía del centro educativo en su

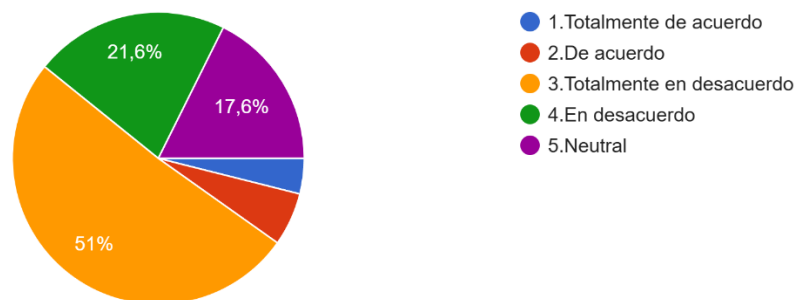
responsabilidad de tomar decisiones que favorezcan la mejora de la calidad educativa que la República Dominicana necesita para el desarrollo sostenible e incluyente.

Dentro de las opciones: totalmente de acuerdo, de acuerdo, totalmente en desacuerdo, en desacuerdo o neutral, que se les presentaron a los participantes para que eligieran su respuesta, 21 (41.2 %) eligieron estar totalmente de acuerdo; 18 (35.3 %) estar de acuerdo; 2 (3.9 %) totalmente en desacuerdo; 7 (13.7 %) en desacuerdo; y 3 (5.9 %) se identificaron como neutrales.

Respecto a la última pregunta correspondiente al Objetivo Específico No. 1, que procura caracterizar las metas de los organismos internacionales que intervienen en la programación curricular de la educación pública dominicana (2019-2024), con relación a la evaluación de estandarización de la calidad educativa, se preguntó si se considera que, para elegir las preguntas de la Prueba PISA, las mismas son formuladas tomando en cuenta la realidad sociofamiliar y económica en que viven los estudiantes dominicanos que toman esas pruebas comparativas.

3. En relación con la evaluación estandarizada y su impacto local: ¿Considera usted que las evaluaciones internacionales como la Prueba PISA...estudiantes dominicanos que toman esas pruebas?

51 respuestas

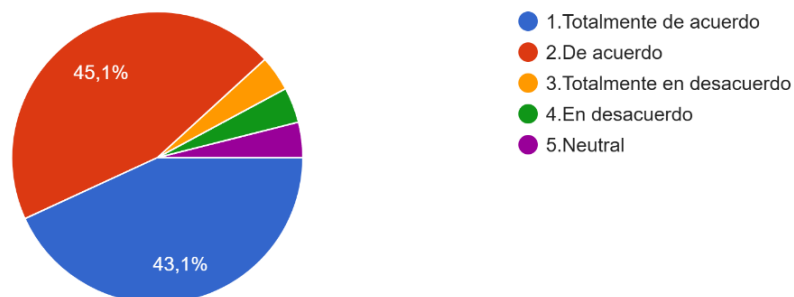


Como respuestas a esta pregunta, 2 (3.9 %) señalaron estar totalmente de acuerdo; 3 (5.9 %) eligieron estar de acuerdo; 26 (51.0 %) indicaron estar totalmente en desacuerdo; 11 (21.6 %) en desacuerdo; y 9 (17.6 %) escogieron la opción de neutral.

En lo que concierne al Objetivo Específico No. 2, acerca del alcance de las políticas públicas en la calidad de la educación pública dominicana, se plantearon cuatro interrogantes. Primeramente, se preguntó:

¿Considera usted que las políticas públicas de los organismos internacionales influyen de manera significativa en la forma en que se define y evalúa la calidad educativa en el centro educativo?

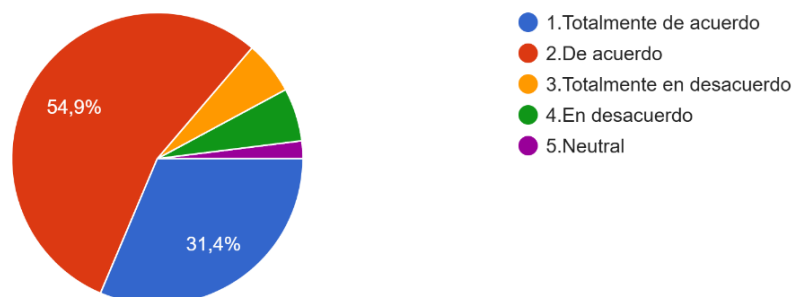
4. Sobre el alcance de las políticas públicas internacionales en la calidad de la educación pública dominicana: ¿Considera usted que las políticas púb...lúa la calidad educativa en este centro educativo?
51 respuestas



A esta interrogante, 22 (43.1 %) encuestados indicaron estar totalmente de acuerdo en que influyen de manera significativa; 23 (45.1 %) señalaron estar de acuerdo; 2 (3.9 %) respondieron estar totalmente en desacuerdo; 2 (3.9 %) escogieron estar en desacuerdo; y 2 (3.9 %) prefirieron identificarse como neutrales.

La segunda interrogante fue acerca de las consecuencias de las medidas de los organismos en la autonomía institucional del centro educativo. Se preguntó:

5. Sobre las consecuencias en la autonomía institucional del centro educativo: ¿Considera usted que las decisiones importantes relacionadas con l...nisterio de Educación de la República Dominicana?
51 respuestas

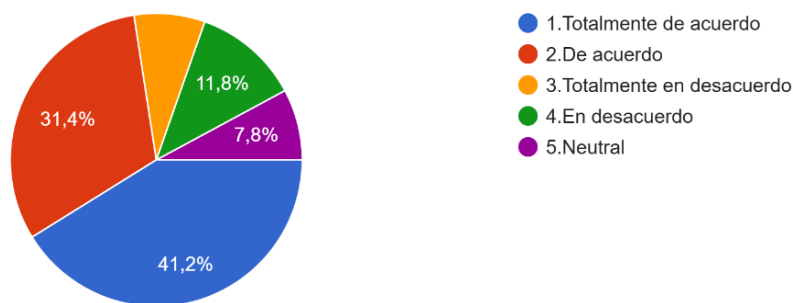


A esta interrogante, 16 (31.4 %) respondieron estar totalmente de acuerdo; 28 (54.9 %) señalaron estar de acuerdo; 3 (5.9 %) contestaron estar totalmente en desacuerdo; 3 (5.9 %) en desacuerdo; y 1 (2.0 %) seleccionó la opción neutral.

La tercera pregunta del segundo objetivo fue en relación con el impacto de las políticas públicas en la planificación y adecuación curricular. Se preguntó:

6. Sobre el impacto en la planificación y adaptación del currículo a las necesidades del estudiante dominicano: ¿Piensa usted que las políticas públic...es específicas de los estudiantes y la comunidad?

51 respuestas

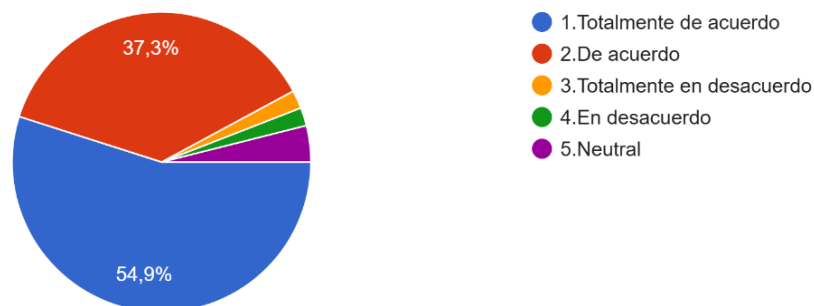


¿Piensa usted que las políticas públicas de los organismos internacionales dificultan la implementación de estrategias educativas ajustadas a las necesidades específicas de los estudiantes y la comunidad educativa?

La frecuencia en las respuestas de los encuestados fue la siguiente: 21 (41.2 %) indicaron estar totalmente de acuerdo; 16 (31.4 %) eligieron estar de acuerdo; 4 (7.8 %) señalaron estar totalmente en desacuerdo; 6 (11.8 %) estuvieron en desacuerdo; y 4 (7.8 %) se identificaron como neutrales.

La última interrogante respecto al segundo objetivo específico fue planteada en base a que la OCDE, en sus informes acerca de la Prueba PISA, ha venido publicando, a nivel internacional, que los resultados de los estudiantes dominicanos los han ubicado en el último lugar en comparación con los demás países que participan. Ante la presentación de esa imagen de la República Dominicana, se preguntó:

7. Observando que la OCDE ha venido publicado que los estudiantes dominicanos participantes de la evaluación PISA han quedado en el ultimo lugar de confianza y aprendizaje en la Republica Dominicana?
51 respuestas



¿Considera usted que la información publicada a nivel internacional acerca de esos resultados genera un sentimiento de frustración e insatisfacción en los gestores del proceso y en los estudiantes que participan de la evaluación PISA en la República Dominicana?

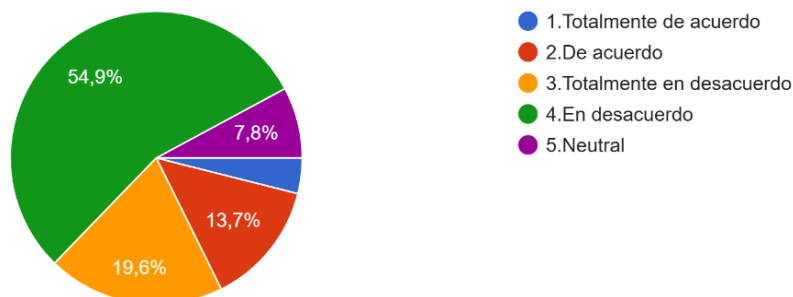
La frecuencia de las respuestas de los encuestados en esta interrogante fue la siguiente: 28 (54.9 %) indicaron estar totalmente de acuerdo; 19 (37.3 %) señalaron estar de acuerdo; 1 (2 %) seleccionó la opción totalmente en desacuerdo; 1 (2 %) eligió estar en desacuerdo; y 2 (3.9 %) prefirieron indicar neutralidad.

Por último, con relación al Objetivo Específico No. 3, que se propone identificar las estrategias de resiliencia del Ministerio de Educación como respuesta a los efectos contraproducentes de la injerencia de los organismos internacionales en el sistema educativo dominicano, se les presentaron tres preguntas a los participantes de la encuesta.

La primera cuestión fue acerca de la existencia de estrategias de resiliencia de protección institucional por parte del Ministerio encargado de la educación dominicana. Con relación a la situación, se preguntó lo siguiente:

8. Sobre la existencia de estrategias de resiliencia institucional presentada por el Ministerio de Educación de la República Dominicana: ¿Considera ...as exigencias de los organismos internacionales?

51 respuestas



¿Considera usted que el Ministerio de Educación ha implementado políticas o estrategias claras para proteger la autonomía escolar frente a las exigencias de los organismos internacionales?

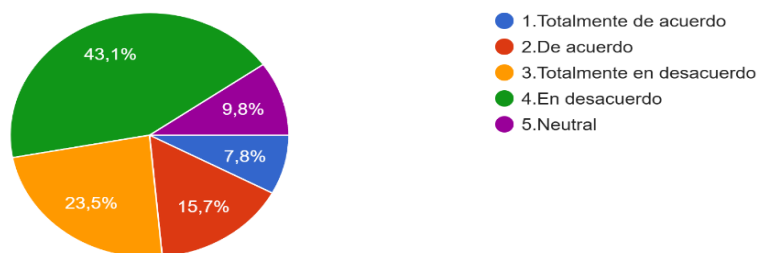
A esta interrogante, 28 (54.9 %) encuestados indicaron estar en desacuerdo; 10 (19.6 %) señalaron estar totalmente en desacuerdo; 2 (3.9 %) indicaron estar totalmente de acuerdo; 7 (13.7 %) eligieron estar de acuerdo; y 5 (7.8 %) se declararon neutrales.

Con relación a la resiliencia, se preguntó:

¿Cree usted que el Ministerio de Educación ha dirigido acciones claras y efectivas en solicitud de una evaluación justa y con el propósito de evitar el impacto negativo que la intervención de los organismos internacionales causa en la autonomía institucional de los centros educativos del sector público?

9. Sobre la eficacia de las estrategias de resiliencia: ¿Cree usted que el Ministerio de Educación ha dirigido acciones claras y efectivas en solicitud de... institucional de los centros de educación pública?

51 respuestas

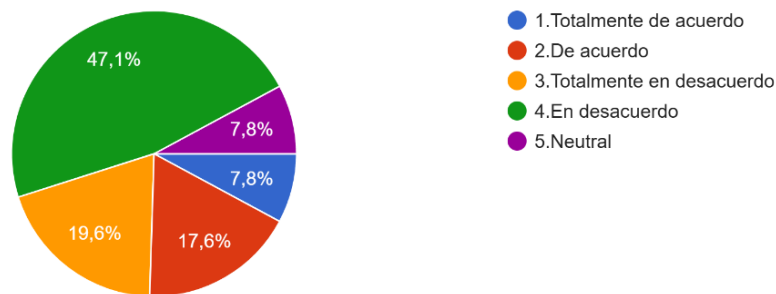


La frecuencia de los encuestados a esta interrogante fue la siguiente: 22 (43.1 %) indicaron estar en desacuerdo, dejando claro que el organismo rector de la educación no ha dirigido acciones claras en reclamo de justicia ante la aplicación de las políticas públicas de los organismos internacionales; 12 (23.5 %) expresaron estar totalmente en desacuerdo en creer eso; sin embargo, 4 (7.8 %) participantes indicaron estar totalmente de acuerdo con que el Ministerio ha dirigido acciones que han sido programadas para resarcir los efectos negativos de la intervención de las medidas implementadas por los organismos internacionales en el sistema educativo dominicano; asimismo, 8 (15.7 %) señalaron estar de acuerdo con que el Ministerio lo ha hecho; y 5 (9.8 %) escogieron la opción de neutralidad como respuesta.

Y, por último, respecto a la adaptación o adecuación curricular, se preguntó:

¿Considera usted que las estrategias del Ministerio de Educación permiten adaptar o adecuar las políticas educativas internacionales a las necesidades reales de los estudiantes que viven en la República Dominicana?

10. Sobre la adaptación curricular a las necesidades locales: ¿Considera usted que las estrategias del Ministerio de Educación permiten adaptar las ...ecesidades reales de los estudiantes dominicanos?
51 respuestas

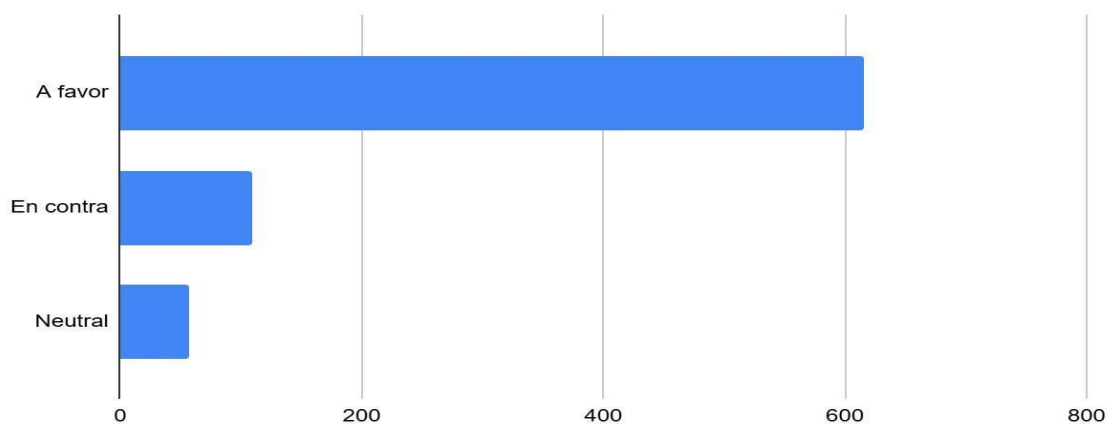


A esta última interrogante de la encuesta, 24 (47.1 %) expresaron no estar de acuerdo con la afirmación presentada; 10 (19.6 %) fueron más radicales, indicando estar totalmente en desacuerdo con la consideración. Sin embargo, 4 (7.8 %) señalaron estar totalmente de acuerdo con que el Ministerio ha diseñado y presentado ese tipo de estrategias protectoras; 9 (17.6 %) también señalaron estar de acuerdo con que el organismo representante de la educación lo ha hecho, es decir, que ha implementado ese tipo de políticas que favorecen una adecuación ajustada

a las necesidades del estudiante dominicano. Finalmente, 4 (7.8 %) encuestados fueron neutrales ante la pregunta.

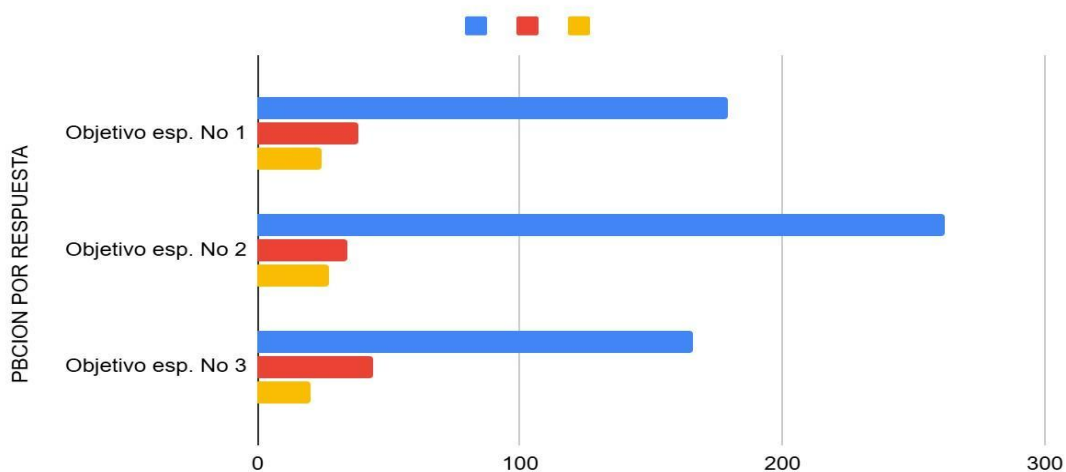
Gráfica de barra No. 24: con las conclusiones generales de los resultados de la encuesta

Conclusión General de los resultados en torno a las respuestas a las preguntas presentadas en los tres objetivos espáticos



Gráfica de barra No. 25: con los por ciento obtenidos según preguntas por objetivos en la encuesta

Resultados del análisis de la cantidad de respuestas a favor, en contra o neutral de los participantes, y el % que le corresponde por objetivo específico



Al final del proceso de la aplicación de la entrevista y de la encuesta, se quiso preguntar si se conocía o había participado en algún estudio en el cual ya se había analizado la problemática de esta investigación, para lo cual se formuló dos preguntas: primero se preguntó: ¿Ha

participado usted en algún estudio que analice la incidencia de la interferencia de las metas de los organismos Internacionales en el plan de mejora de la calidad educativa en estudiantes de 6to año de secundaria y en la autonomía institucional de los centros de la educación pública en el sistema educativo dominicano durante los años 2019-2024)?, y si ¿ha leído alguna investigación que explore el impacto de la Incidencia de la interferencia de las metas de los organismos Internacionales en el plan de mejora de la calidad educativa en estudiantes de 6to año de secundaria y en la autonomía institucional de los centros de la educación pública en el sistema educativo dominicano durante los años 2019-2024?

Los datos que la investigación arrojó ante estas dos interrogantes son los que a continuación se presentan y se analizan en las dos siguientes tablas y sus graficas correspondientes:

FICHA DE RESULTADO INTEGRAL DE LA ENCUESTA					
PARTICIPANTES POR GENERO	FEMENINO	43	MASCULINO	8	
		84,3%		15,7%	
RESPUESTAS SEGÚN OBJETIVOS		Cantidad de encuestados por categoría			
		Categorías			
ASUNTO	Lecturas acerca de la problemática de esta investigación	Gestión	Docente	Estudiante	APMAE
		5	9.8%	19	37.3%
OBJETIVOS	(1,2 y 3)	CANTIDAD DE RESPUESTAS POR OPCIÓN			
Pregunta No. 11	¿Ha participado usted en algún estudio que analice la incidencia de la interferencia de las metas de los organismos Internacionales en el plan de mejora de la calidad educativa en estudiantes de 6to año de secundaria y en la autonomía institucional de los centros de la educación pública en el sistema educativo dominicano durante los años 2019-2024)?	1	Totalmente de acuerdo	2	3.9%
		2	De acuerdo	3	5.9%
		3	Totalmente en desacuerdo	15	29.4%
		4	En desacuerdo	24	41.1%
		5	Neutral	7	13.7%

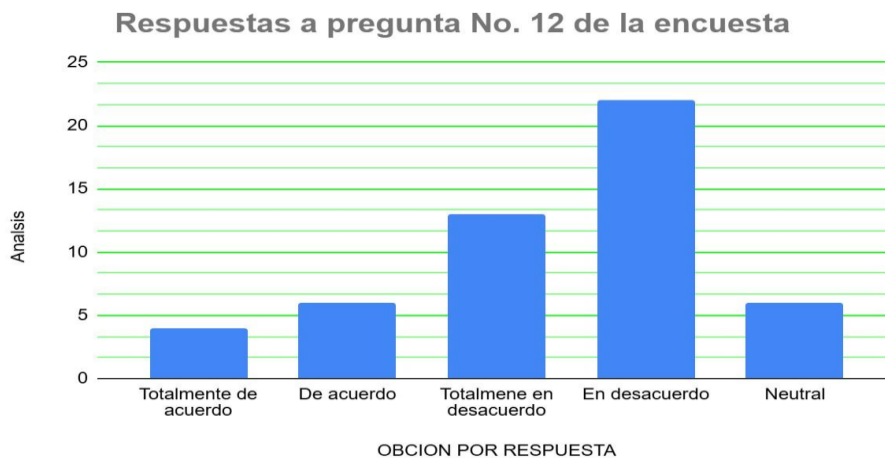
Tabla 18: de participación con los resultados a la pregunta No. 11 de la encuesta



Grafica con el análisis a las respuestas de la pregunta No. 11 de la encuesta

FICHA DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA					
PARTICIPANTES POR GENERO	FEMENIDO	43	MASCULINO	8	
		84,3%		15,7%	
RESPUESTAS SEGÚN OBJETIVOS		Cantidad de encuestados por categoría			
		Categorías			
ASUNTO	Lecturas acerca de la problemática de esta investigación.	Gestión	Docente	Estudiante	APMAE
		5	9.8%	19	37.3%
OBJETIVOS	(1,2 y 3)	CANTIDAD DE RESPUESTAS POR OPCIÓN			
Pregunta No. 12	¿Ha leído alguna investigación que explore el impacto de la Incidencia de la interferencia de las metas de los organismos Internacionales en el plan de mejora de la calidad educativa en estudiantes de 6to año de secundaria y en la autonomía institucional de los centros de la educación pública en el sistema educativo dominicano durante los años 2019-2024?	1	Totalmente de acuerdo	4	7.8%
		2	De acuerdo	6	11.8%
		3	Totalmente en desacuerdo	13	25.5%
		4	En desacuerdo	22	43.1%
		5	Neutral	6	11.8%

Tabla 19: con los datos arrojados por los participantes en la encuesta acerca de participación o no en estudios igual o similares



Grafica 19: con análisis de las respuestas a pregunta No. 12 de la encuesta

Al examinar las respuestas a la pregunta número 11 del instrumento aplicado, se evidencia que un porcentaje significativo de los participantes indicó no haber participado en estudios iguales o similares al presente. Un 41.1 % expresó no estar en desacuerdo con esta afirmación, mientras que un 25.5 % fue más enfático al señalar que estaba totalmente de acuerdo con no haber participado en investigaciones previas de esta naturaleza. En contraposición, apenas un 3.9 % manifestó estar totalmente de acuerdo con haber participado, y un 5.9 % indicó estar de acuerdo. Sin embargo, debe resaltarse que, al solicitar a quienes dijeron haber participado en estudios similares que especificaran el título y la fuente de dichas investigaciones, ninguno de ellos ofreció esta información. Este hecho permite inferir que, más allá de la percepción subjetiva, no hay evidencia concreta que respalde la existencia o conocimiento de estudios previos con características metodológicas, temáticas o temporales semejantes al presente, lo que refuerza el carácter inédito y la relevancia contextual de esta investigación.

En cuanto a la pregunta número 12, orientada a conocer si los encuestados han leído alguna investigación relacionada con el impacto de las metas de los organismos internacionales en el plan de mejora de la calidad educativa y en la autonomía institucional de los centros públicos de secundaria en el periodo 2019–2024, se observó una tendencia dominante hacia el desconocimiento. Un 43.1 % de los participantes declaró estar en desacuerdo con dicha afirmación, y un 25.5 % expresó estar totalmente en desacuerdo. En cambio, apenas un 7.8 % manifestó estar totalmente de acuerdo, mientras que un 11.8 % afirmó estar de acuerdo. Otro 11.8

% optó por una posición neutral. Este conjunto de datos permite concluir que más de dos tercios de los participantes no tienen referencia alguna sobre investigaciones de este tipo, lo cual pone de manifiesto no solo la novedad del tema abordado, sino también una posible carencia en la socialización y difusión de estudios relacionados con la influencia de organismos internacionales sobre las políticas de calidad y autonomía educativa en el país durante el periodo de análisis.

Triangulación con la Guía de Grupo Focal (6 estudiantes)

A continuación, se presentan las coincidencias y contrastes entre los resultados de la entrevista, la encuesta y las respuestas del grupo focal (aplicada a 6 estudiantes de dos de los centros encuestados).

Categoría clave	Entrevista	Grupo focal	Coincidencia / divergencia
Limitación curricular	21 de 26 (75 %) “sí”	5 de 6 “sí”	Coincidencia
Restricción de autonomía	20 de 28 (71 %) “sí”	5 de 6 perciben presión externa	Coincidencia
PISA no refleja contexto	23 de 28 (82 %) “no”	4 de 6 “no”	Coincidencia
Decisiones “desde arriba”	26 de 28 (93 %) “sí”	4 de 6 “desde arriba”	Coincidencia
Participación estudiantil	—	5 de 6 “poca”	Gap cualitativo identificado

Tabla 20. Triangulación — Entrevista (28 actores) vs. Grupo focal

Variable/Dimensión	Encuesta (%)	Grupo focal (6 estudiantes)
Adaptación curricular	75 % a 85 % consideran que las políticas internacionales limitan la adaptación curricular.	“No...los profesores están muy vigilados...”, “Depende del profesor...”, “Cambios por improvisación del Ministerio” reflejan percepción de restricciones.
Autonomía en decisiones	76 % a 95 % afirman que la autonomía está condicionada.	“Decisiones se toman desde arriba”, “No se nos escucha”, “Siguen instrucciones externas”.
Preguntas PISA y contexto local	72 % a 80 % perciben baja pertinencia local en los ítems de PISA.	“Preguntas no corresponden a nuestra realidad sociofamiliar”, “Fuertemente afectan... por carencias de recursos”.
Frustración por resultados	92 % manifiestan frustración o insatisfacción con los resultados de PISA.	No se abordó directamente, pero las alusiones a presión y ansiedad coinciden con ese malestar.
Estrategias de resiliencia	Encuesta (%)	Grupo focal (6 estudiantes)

Tabla 21. Triangulación — Encuesta (28 actores) vs. Grupo focal

Tema	Encuesta	Entrevista	Grupo focal	Tendencia general
Currículo vs. necesidades reales	75 % “sí”	75 % “sí”	5/6 “sí”	Convergencia alta
Autonomía decisional	71 % “sí”	71 % “sí”	5/6 “limitada”	Convergencia alta
PISA contextualización	82 % “no”	82 % “no”	4/6 “no”	Convergencia alta
Centralización de decisiones	s/d cuant.	93 % “sí”	4/6 “desde arriba”	Evidencia cuali fuerte
Voz estudiantil	s/d cuant.	s/d	5/6 “escasa”	Brecha detectada

Tabla 22: Encuesta, Entrevista y Grupo focal

Tema	Entrevistas (28 actores)	Grupo focal (6 estudiantes)	Convergencia
Estandarización limita currículo	75 % “sí”	5 de 6 “sí”	Alta
Autonomía recortada	71 % “sí”	5 de 6 perciben instrucciones externas	Alta
PISA no contextualiza	82 % “no contextualiza”	4 de 6 “no contextualiza”	Alta
Voz estudiantil	— (no medido)	5 de 6 “pocas veces escuchados”	Vacío detectado
Programas internacionales	57 % influyen en calidad	Opiniones divididas	

Tabla 23: Triangulación con encuestas y entrevistas

Triangulación de Datos: Análisis de Resultados

Como se observa en las cuatro tablas que presentan los datos para la triangulación de los resultados, al analizarlos sus resultados, se concluye que los resultados provenientes de las encuestas, entrevistas y grupos focales permitió constatar, con elevada consistencia interna, que la interferencia de los organismos internacionales ha provocado consecuencias estructurales en la calidad educativa y en la autonomía institucional de los centros escolares públicos de secundaria en la República Dominicana durante el período 2019-2024. Esta confirmación adquiere solidez al compararse las tendencias percibidas en las tres fuentes utilizadas, cuyas coincidencias no solo reafirman la validez del estudio, sino que enriquecen la comprensión del fenómeno desde distintas dimensiones.

La convergencia de respuestas en torno a categorías claves como la **limitación curricular**, la **restricción de la autonomía**, la **descontextualización de las pruebas estandarizadas (PISA)** y la **centralización de las decisiones educativas**, pone en evidencia una percepción colectiva —tanto de los actores educativos como de los estudiantes— sobre la imposibilidad de ejercer un liderazgo escolar contextualizado. Más aún, los datos muestran que estas restricciones son percibidas no como coyunturales, sino como estructurales y profundamente enraizadas en la dinámica de dependencia que rige el sistema educativo.

Uno de los hallazgos más significativos radica en la **frustración emocional y el malestar psicológico** que generan estas políticas entre estudiantes y docentes. Aunque el grupo focal no abordó de manera directa el tema de los resultados de las pruebas estandarizadas, sus respuestas permitieron inferir un estado de **depresión, ansiedad y desmotivación** asociado a exigencias externas que no toman en cuenta las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje. Este dato complementa las cifras recogidas en la encuesta, donde más del 90 % de los encuestados expresó insatisfacción respecto a los resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales.

Asimismo, la **falta de participación estudiantil** se visibiliza como una **brecha crítica** en la gestión escolar. Mientras las entrevistas y encuestas se centraron en aspectos administrativos y pedagógicos, el grupo focal reveló la escasa o nula consideración de la voz del estudiantado en la toma de decisiones, especialmente en lo relativo a los planes de mejora. Este vacío representa una debilidad institucional que compromete los procesos de resiliencia y adaptación escolar frente a las exigencias externas.

El análisis también puso de relieve la **ausencia de estrategias ministeriales eficaces** para contrarrestar las presiones internacionales. Las comunidades escolares, al no sentirse acompañadas ni respaldadas con políticas de apoyo contextualizado, perciben que las decisiones “bajan desde arriba” sin una construcción colectiva ni un diagnóstico participativo, lo cual acentúa la sensación de desconexión con las necesidades reales de los centros.

En conclusión, la triangulación de los datos ofrece una validación cualitativa y cuantitativa de los hallazgos, mostrando que las estadísticas no son meros números, sino reflejos de experiencias vividas. El alto grado de coherencia entre los distintos instrumentos demuestra que los efectos de la interferencia internacional son percibidos de manera transversal por los

actores escolares, y que sus consecuencias afectan no solo la estructura organizativa de los centros, sino también la dimensión emocional, afectiva y política de los procesos educativos.

Este análisis sustenta la necesidad urgente de construir un modelo estratégico que fortalezca la autonomía institucional y que reconozca a las comunidades escolares —incluyendo a los estudiantes— como agentes activos de transformación educativa. Solo una educación con rostro humano, nacida del contexto y respetuosa de la diversidad territorial, podrá recuperar la calidad perdida y proyectar un porvenir verdaderamente soberano.

3.5. Redacción de resultados y discusión

Al arribar a este momento del estudio, corresponde desarrollar la redacción de los resultados alcanzados a partir del análisis de los datos recolectados y procesados, para identificar las tendencias y regularidades que emergen de las respuestas emitidas por los participantes. Esta sección constituye un espacio clave donde, una vez interpretadas las gráficas y la información tabulada, el investigador tiene el deber de exponer de manera reflexiva y crítica los hallazgos más relevantes, contrastándolos con los referentes teóricos y conceptuales abordados en el marco teórico. Así, se establecen conexiones claras entre lo que la teoría ha planteado y lo que los datos, en su crudeza empírica, revelan desde el territorio.

En lo que corresponde a la triangulación de datos, los tres instrumentos que se aplicaron convergen en señalar que la representatividad de la muestra incluyó 48 encuestados, 28 entrevistados y 6 estudiantes en el grupo focal. Las coincidencias cuantitativas ($\geq 70\%$ de acuerdo o total acuerdo) y cualitativas (seis de los seis estudiantes) respaldan la solidez del análisis posterior.

Una primera tendencia que destaca con claridad es la percepción común entre los distintos actores educativos de que las políticas públicas promovidas por organismos internacionales han impactado de manera directa y, en muchos casos, desfavorable sobre la calidad educativa y la autonomía de los centros públicos de secundaria.

Triangulación: Encuesta: 74.5 % de los 48 participantes (ítems 1 y 2) estiman que las exigencias externas limitan la adaptación curricular y la toma de decisiones. Entrevista: 75 % de los 28 entrevistados responden afirmativamente a la misma cuestión.

Grupo focal: los 6 estudiantes describen “improvisación”, “vigilancia docente” y decisiones “desde arriba”, confirmando la percepción de pérdida de autonomía.

Este juicio, reiterado por docentes, directivos, estudiantes y representantes de las Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela, confirma lo que, de acuerdo con Torres (2011), la estandarización educativa y las pruebas internacionales como PISA han reducido la complejidad del hecho educativo a simples indicadores medibles, despojando a las escuelas de su capacidad de decisión contextualizada.

En efecto, la mayoría de los encuestados y entrevistados manifestó una sensación de presión institucional y pérdida progresiva de control local sobre los procesos educativos esenciales.

Una segunda regularidad manifiesta es el bajo nivel de articulación entre las exigencias impuestas desde los estándares internacionales y la realidad concreta de los centros educativos. Tanto las entrevistas como las encuestas muestran una brecha significativa entre los propósitos declarados en las políticas de calidad y la experiencia vivida por quienes implementan el currículo en el aula. Esta brecha refuerza la afirmación de que la globalización educativa ha impuesto metas externas sin adecuarlas a los contextos socioculturales donde deben materializarse (Bolívar, 2013).

Respecto a lo que a la triangulación de estos datos corresponde, en la encuesta, 72.6 % afirma que las pruebas PISA no consideran la realidad sociofamiliar dominicana; en la entrevista, 82.1 % coincide exactamente con ese diagnóstico; y, el estudio del Grupo focal, cinco de los seis estudiantes narran que las preguntas “no encajan” y generan ansiedad. Estas voces juveniles otorgan espesor vivencial a la estadística.

Otro hallazgo importante, derivado del análisis de las respuestas, es el sentimiento de frustración y agotamiento manifestado por los actores escolares, especialmente en los niveles directivos y docentes. Este malestar no solo se vincula a la sobrecarga de tareas administrativas impuestas a recomendación de las medidas de las agencias internacionales, sino también a la ausencia de espacios de análisis críticos, de consulta y participación para adaptar dichas políticas a las realidades locales. Tales resultados guardan relación con lo que, de acuerdo con Tenti Fanfani (2007), muchas reformas educativas nacidas fuera del sistema han debilitado la

autonomía, no solo del centro escolar sino también del profesional educador, transformando tanto al centro como al docente en simples ejecutores de programas predefinidos.

En lo que a la triangulación de estos datos respecta, los resultados son los que se detallan a continuación: Encuesta: 92 % percibe frustración por los resultados PISA y la presión internacional. Entrevista: 92.9 % replica la misma preocupación. Grupo focal: se relatan episodios de “ansiedad” y “tiempo perdido” preparando la prueba, confirmando la dimensión emocional del problema.

En adición, se identificó como tendencia persistente la ausencia de estrategias institucionales claras desde el Ministerio de Educación dominicano para hacer frente a los efectos adversos de estas políticas. La falta de resiliencia institucional y la escasa disposición para repensar el modelo desde una perspectiva soberana fueron aspectos reiterados en las respuestas. Este hallazgo permite justificar y defender la necesidad de construir sistemas educativos emancipadores y no subordinados a intereses corporativos o externos (Giroux, 2016).

En lo que corresponde a la triangulación de estos datos, los mismos se comprueban como sigue: Encuesta: entre 63 % y 74 % rechaza la existencia de políticas protectoras efectivas. Entrevista: el 78.6 % afirma que el Ministerio no ha implementado estrategias claras. Grupo focal: los estudiantes piden “más libertad” y “mayor inversión” como señales de una política adaptada a su realidad.

Finalmente, otro punto que merece destacarse en esta discusión es el reconocimiento de que existe capacidad y voluntad en las comunidades escolares para resistir creativamente y proponer alternativas que respondan mejor a su realidad. Si bien las políticas impuestas generan tensiones, también han motivado una reflexión profunda en torno a lo que significa educar con calidad y sentido de pertenencia. En ese sentido, este estudio no solo visibiliza los efectos de la injerencia internacional, sino que abre camino a propuestas de transformación construidas desde el territorio, en coherencia con los postulados de una educación crítica y liberadora.

En cuando a la triangulación que conlleva esta parte de la investigación empírica, sus resultados, en su cruzamiento, resulto lo siguiente: Las narrativas de los seis estudiantes (grupo focal) complementan las encuestas y entrevistas al señalar prácticas emergentes de “diálogo”,

“trabajo en equipo” y “responsabilidad” que pueden convertirse en pilares del futuro modelo estratégico, alineadas con la voz del estudiante.

En síntesis, la discusión de resultados aquí presentada valida con firmeza la hipótesis del estudio, al evidenciar que las políticas públicas promovidas por organismos internacionales han incidido de manera negativa sobre la calidad educativa y la autonomía institucional de los centros públicos de secundaria en la República Dominicana, cuya gestión ha estado condicionada y limitada por una dependencia financiera que reduce su capacidad de decisión soberana.

A partir de los resultados analizados y de las discusiones planteadas, se confirma la urgencia de dar paso a una respuesta propositiva que no solo interprete el problema, sino que lo confronte desde una visión transformadora, responsable y comprometida con la realidad nacional. Por tal razón, el siguiente capítulo se destina a presentar la propuesta de transformación que este análisis justificó como alternativa viable, construida desde la evidencia, sustentada en la teoría y orientada a la superación del estado crítico que vive el sistema educativo dominicano ante la incidencia de fuerzas externas.

Al arribar a este momento del estudio, correspondió desarrollar la redacción de los resultados que se alcanzaron a partir del análisis de los datos recolectados y procesados, para identificar las tendencias y regularidades que emergen de las respuestas emitidas por los participantes. Esta sección constituye un espacio clave donde, una vez interpretadas las gráficas y la información tabulada, el investigador expone de manera reflexiva y crítica los hallazgos más relevantes, contrastándolos con los referentes teóricos y conceptuales abordados en el marco teórico. Así, se establecieron conexiones claras entre lo que la teoría planteó y lo que los datos, en su crudeza empírica, revelaron desde el territorio.

Triangulación global: La representatividad de la muestra integró 48 encuestados, 28 entrevistados y 6 estudiantes en el grupo focal. La coincidencia cuantitativa ($\geq 70\%$ de acuerdo o total acuerdo) y cualitativa (6/6 estudiantes) confirma la solidez de los patrones descritos a continuación. Tendencia 1: impacto directo y desfavorable de las políticas externas.

Hallazgo cuantitativo y cualitativo

Las políticas públicas de organismos internacionales incidieron negativamente en la calidad educativa y restringieron la autonomía de los centros públicos de secundaria durante el periodo 2019-2024 (Encuesta, ítems 1-2).

Triangulación: Encuesta: 74.5 % (48 casos) afirma que las exigencias externas limitan la adaptación curricular y la toma de decisiones. Entrevista: 75 % (28 casos) coincide con esa apreciación. Grupo focal: los 6 estudiantes mencionan “improvisación”, “vigilancia docente” y decisiones “desde arriba”, confirmando la pérdida de autonomía.

Contraste teórico: De acuerdo a Torres (2011), se advierte que la estandarización y pruebas como PISA simplifican la complejidad educativa hasta volverla un conjunto de indicadores que despojan a las escuelas de decisión contextualizada. El estudio empírico confirmó esa advertencia (Ver graficas en el apartado 3.4. análisis de los resultados en los datos obtenidos). Tendencia 2: brecha entre estándares internacionales y realidad local

Hallazgo: Existe un bajo nivel de articulación entre los estándares globales y las condiciones socioculturales de los centros. (Encuesta, ítem 3).

Triangulación: Encuesta: 72.6 % declara que PISA no contempla la realidad sociofamiliar dominicana. Entrevista: 82.1 % reitera el mismo diagnóstico. Grupo focal: 5/6 estudiantes señalan que las preguntas “no encajan” y provocan ansiedad.

Contraste teórico: De acuerdo a Bolívar (2013), la globalización educativa impone metas externas sin adecuación contextual. Los datos empíricos corroboran esa crítica. (Ver graficas en el apartado 3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos). Tendencia 3: frustración y agotamiento del personal escolar

Hallazgo: Directivos y docentes reportan sobrecarga administrativa, presión por resultados PISA y carencia de espacios participativos. (Encuesta, ítem 4).

Triangulación: Encuesta: 92 % percibe frustración vinculada a los resultados PISA. Entrevista: 92.9 % replica esa preocupación. Grupo focal: se describen episodios de ansiedad y “tiempo perdido” preparando pruebas.

Contraste teórico: De acuerdo a Tenti Fanfani (2007), las reformas externas convierten al docente en mero ejecutor de programas prefijados, debilitando su autonomía profesional.

Tendencia 4: ausencia de estrategias ministeriales resilientes

Hallazgo: Los actores perciben falta de respuestas claras del Ministerio de Educación para mitigar los efectos adversos de las políticas externas. (Encuesta, ítems 5-6).

Triangulación: Encuesta: 63 %–74 % niega la existencia de políticas protectoras efectivas. Entrevista: 78.6 % avala esa ausencia. Grupo focal: reclaman “más libertad” y “mayor inversión” como señales de política auténtica.

Contraste teórico: De acuerdo con Giroux (2016), la gobernanza neoliberal socava la misión democrática de la educación pública. La falta de resiliencia ministerial observada se alinea con dicha denuncia. Tendencia 5: capacidad local de respuesta creativa Hallazgo: Pese a la presión externa, las comunidades escolares expresan voluntad de generar alternativas contextualizadas. Triangulación: Las narrativas estudiantiles destacan prácticas emergentes de diálogo, trabajo en equipo y responsabilidad, complementando las encuestas y entrevistas y reforzando la pertinencia de incorporar la participación del estudiante en la toma de decisión curricular.

Conclusión de la discusión: La triangulación de encuesta, entrevista y grupo focal valida con firmeza la hipótesis del estudio: las políticas impulsadas por organismos internacionales han impactado negativamente la calidad y la autonomía institucional de los centros públicos de secundaria en la República Dominicana, donde persiste una dependencia financiera y normativa que reduce la soberanía escolar.

La evidencia empírica, contrastada con la teoría crítica, cuando se observa que, de acuerdo con Torres, Bolívar, Tenti Fanfani y Giroux, la urgencia de una respuesta transformadora que devuelva protagonismo a los actores locales se concluye que es fundamental y pertinente. Por consiguiente, en el capítulo último de esta tesis doctoral siguiente se presenta dicha propuesta estratégica, fundamentada en los hallazgos aquí sintetizados.

Capítulo IV: Propuesta de Transformación

Introducción

La indagación empírica y la reflexión crítica desarrolladas a lo largo de esta tesis confirman que la calidad educativa y la autonomía institucional de los liceos públicos dominicanos han sido erosionadas por una dependencia financiera, normativa y epistemológica frente a organismos internacionales.

Dichos hallazgos exigen una respuesta que no se quede en la denuncia: urge un **Modelo Estratégico de Transformación Sistémica** que restituya la soberanía pedagógica, re-signifique la calidad desde la pertinencia sociocultural y reduzca la vulnerabilidad ante agendas exógenas.

Con ese propósito, el presente capítulo concreta esa respuesta, articulando fundamentos teóricos renovados, un diseño operativo viable y un protocolo riguroso de valoración, todo ello alineado con el objetivo general de la investigación y con la ruta emancipadora expuesta en los capítulos precedentes.

A diferencia de los enfoques reformistas que solo ajustan engranajes sin alterar la lógica de dependencia, la propuesta que aquí se despliega **asume la transformación como acto de autonomía colectiva**. Parte de un principio irrenunciable: la calidad educativa no puede reducirse a cumplir estándares importados, sino que debe medirse por la capacidad de la escuela para honrar la historia, la lengua y los sueños de su comunidad. Esta convicción reordena las prioridades: primero lo nuestro, luego los otros; primero las personas, luego los indicadores; primero la cultura, luego la estadística.

En ese sentido, el **Modelo Estratégico de Transformación Educativa con Enfoque Regional** constituye una propuesta innovadora, original y profundamente arraigada en la realidad dominicana, concebida como respuesta sistémica al fenómeno de dependencia normativa, financiera y epistemológica que afecta a la calidad educativa y a la autonomía institucional en los centros públicos de secundaria. Su diseño parte de un principio irrenunciable: la educación de calidad no puede ser impuesta desde estándares exógenos, sino construida desde los territorios, con los actores locales y para la transformación emancipadora de la escuela pública.

A diferencia de enfoques lineales y recetarios tradicionales, que reproducen lógicas verticales o ajustes meramente técnicos, esta propuesta asume que toda mejora estructural debe ser precedida por un proceso de crítica, participación, formación y reorganización institucional sostenida. En ese sentido, este modelo se presenta como una arquitectura viva de transformación, cuyos pilares operativos son la **pertinencia sociocultural**, la **autonomía institucional protegida** y el **financiamiento solidario y endógeno**.

De esta forma, este proyecto articula cinco fases encadenadas que operan como una espiral de transformación:

1. **Diagnóstico Crítico**, que visibiliza las cadenas de dependencia y las brechas estructurales;
2. **Diseño Participativo**, que empodera a los actores escolares en la concreción de planes contextualizados;
3. **Formación Emancipadora**, que resignifica las prácticas pedagógicas desde una ética de la soberanía educativa;
4. **Financiamiento Solidario**, que implementa lo que se propone como Fondo Regional Dominicano de Educación y Desarrollo Autónomo;
5. **Monitoreo Soberano y Escalamiento Nacional**, que establece indicadores construidos desde la realidad local para garantizar la continuidad y replicabilidad del modelo.

Además de sus fundamentos operativos, la propuesta de transformación de la problemática está sostenida por una base teórica renovadora, que integra la Teoría (pendiente de desarrollo), de la Emancipación Educativa, con enfoques críticos latinoamericanos (Prebisch, Dos Santos), la motivación intrínseca (Deci y Ryan) y una visión holística del derecho a la autonomía. Desde esta perspectiva se espera que la escuela deje de ser receptora pasiva de políticas y se convierta en agente de creación curricular, de liderazgo territorial y de justicia educativa.

En ese sentido, la implementación del Modelo Estratégico de Transformación Educativa con Enfoque Regional no solo transforma estructuras administrativas, sino que promueve una nueva cultura institucional basada en el respeto a la identidad, la toma de decisiones democrática y el compromiso ético con la mejora continua. Su aplicación práctica ha sido diseñada con

instrumentos validados, técnicas mixtas y criterios de evaluación claros, alineados con las capacidades locales y con la posibilidad de ser replicado en contextos similares de América Latina.

En síntesis, la propuesta de transformación de la problemática que en esta tesis se presenta, no es una receta, sino una brújula construida desde abajo. Una herramienta estratégica, pedagógica y política que permite **descolonizar** la escuela, empoderar a sus actores y restituir el vínculo entre la educación y el proyecto de nación. Su éxito no dependerá de su imposición, sino de su apropiación colectiva, del diálogo con las comunidades escolares y del compromiso inquebrantable con una educación pública de calidad, digna y soberana.

En consecuencia, el modelo estratégico se construye sobre **tres pilares convergentes**:

Pertinencia sociocultural, que traduce el currículo en relatos, saberes y proyectos afines a la identidad dominicana.

Autonomía institucional protegida, que desplaza la toma de decisiones hacia los equipos directivos, el magisterio y las familias, blindando la escuela frente a presiones externas.

Financiamiento solidario y sostenible, que establece rutas endógenas de inversión educativa —a través del propuesto Fondo Regional Dominicano de Educación y Desarrollo Autónomo— para romper la lógica de préstamos condicionados.

La propuesta se organiza en cinco fases encadenadas —diagnóstico crítico, diseño participativo, pilotaje, consolidación financiera y escalamiento nacional— cada una con metas, cronogramas y responsables definidos. Este andamiaje operativo se complementa con **un sistema de monitoreo soberano**, alimentado por indicadores cualitativos y cuantitativos diseñados junto a las comunidades escolares; de ese modo, la evaluación deja de ser un trámite de rendición vertical y se convierte en ejercicio de aprendizaje colectivo.

Desde la perspectiva teórica, el modelo dialoga con la **Teoría de la Dependencia Educativa**, la **Motivación Intrínseca** y la novedosa **Teoría de la Emancipación Educativa Regional**, forjando un marco que vincula estructuras macroeconómicas, factores psicosociales y horizontes ético-políticos. En el plano práctico, propone rutas concretas para que las autoridades nacionales puedan **reorientar el gasto público, rediseñar el currículo y reconfigurar la gobernanza escolar** sin sacrificar la dignidad profesional del magisterio ni la voz estudiantil. Y

en el plano social, involucra a sindicatos, sector productivo y organizaciones de base, conscientes de que **una escuela liberada es semilla de ciudadanía crítica y desarrollo inclusivo**.

Así, este capítulo no sólo describe una hoja de ruta: **invita a imaginar un sistema educativo donde la excelencia no sea sinónimo de obediencia externa, sino de creatividad local y justicia social**. Cada página aspira a demostrar que la República Dominicana posee los recursos humanos, culturales y financieros necesarios para reinventar su escuela pública, siempre que coloque la calidad contextualizada, adecuada y la soberanía pedagógica en el centro de la agenda nacional. En esa tarea, el Modelo Estratégico de Transformación Sistémica se ofrece como brújula y motor: una herramienta forjada desde la investigación, temperada por la crítica y orientada por la esperanza activa de un porvenir educativo auténticamente dominicano.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación

Nuevos aportes teóricos

Teoría de la Emancipación Educativa Regional —aporte original de esta tesis— integra la crítica latinoamericana de la dependencia (Raúl Prebisch; Theotonio Dos Santos) con el paradigma de la motivación intrínseca (Edward Deci y Richard Ryan). Al hacerlo, demuestra que las comunidades escolares poseen el potencial para diseñar modelos pedagógicos resilientes y autosostenibles, capaces de nutrir el deseo de aprender desde dentro y no por presión externa. Bajo esta mirada, los exámenes estandarizados dejan de ser un instrumento de control ideológico y se resignifican como simples referentes de ubicación diagnóstica, subordinados a la construcción de proyectos de vida coherentes con la realidad sociofamiliar del estudiantado dominicano.

Derecho a la autonomía —reconceptualizado aquí como mandato constitucional irrenunciable (art. 141)— sustituye la idea de “permiso” administrativo por la de responsabilidad soberana: cada centro educativo es garante de adaptar el currículo a su entorno comunitario sin renunciar a estándares internacionales, pero decidiendo qué aprender y cómo evaluarlo en función de su identidad cultural. De esta manera, la tensión que los jóvenes perciben ante las pruebas globales se diluye, pues el proceso formativo deja de sentirse como una carrera de obstáculos ajenos y se convierte en un camino de reconocimiento de sus talentos y contextos.

Vacíos que la propuesta cubre

Impacto pos-COVID-19: hasta ahora no se habían analizado las nuevas formas de dependencia financiera y curricular que la pandemia intensificó en la escuela pública.

Modelos integrales: existe escasez de referencias que combinen financiamiento endógeno y currículo contextualizado, articulando ambos componentes en un mismo dispositivo estratégico.

Justificación de la propuesta

Enriquecimiento científico: el andamiaje conceptual dialoga con las críticas recientes a la gobernanza estandarizada (Caravaca, Moschetti y Edwards, 2021), pero añade la dimensión motivacional y la defensa jurídica de la autonomía, aspectos poco explorados en la literatura.

Utilidad social: ofrece herramientas concretas —fondos de financiamiento local, protocolos de diseño curricular participativo y métricas soberanas— que desmontan la dependencia sin sacrificar la diversidad cultural ni la comparabilidad internacional. De este modo, el estudiante dominicano accede a una educación de calidad que responde a sus expectativas, reconoce su realidad familiar y le permite enfrentar los retos de un mundo globalizado con sentido crítico, autoestima arraigada y competencias pertinentes.

4.2. Estructura de la propuesta de transformación

Objetivo general

Diseñar e implementar el **Modelo Estratégico de Transformación Sistémica** para fortalecer la calidad educativa y la autonomía institucional de ocho centros piloto, con proyección de escalamiento nacional.

Objetivos específicos

Diagnosticar las cadenas de dependencia que afectan a los centros.

Cocrear, con actores locales, un marco curricular y de gestión pertinente.

Difundir una estrategia de financiamiento solidario.

Componente	Propósito	Producto clave
Diagnóstico crítico	Visibilizar dependencias financieras y normativas	Informe con mapa de actores y brechas
Diseño participativo	Cocrear el METS-TEER	Documento consensuado de currículo contextualizado y protocolos de gestión
Formación emancipadora	Re-significar prácticas docentes y directivas	Programa Formadores Emancipadores (40 h)
Financiamiento solidario (FRLEDA)	Sustentar la autonomía con recursos locales/regionales	Reglamento y fondo semilla
Sistema de monitoreo	Acompañar y ajustar la implementación	Panel en línea de indicadores soberanos

Tabla 24: Componentes del modelo

Cada componente se despliega en cinco fases secuenciales con metas, actividades, cronograma semestral y responsables (equipo técnico nacional, redes de docentes líderes y comités familiares).

Representación, fases, acciones, métodos y recursos de la propuesta de transformación

En correspondencia con el modelo estratégico, titulado: **Modelo Estratégico de Transformación Educativa con Enfoque Regional**, formulado en esta tesis, los apartados que a continuación se presentan desarrollan, desde una perspectiva técnica y operativa, los elementos fundamentales que articulan su aplicación: representación teórico-práctica, fases, acciones, métodos y recursos. Cada componente fue concebido en total coherencia con el diagnóstico presentado y con la ruta teórica-emancipadora trazada previamente, y dialoga estrechamente con los criterios de evaluación y validación definidos en el apartado siguiente. Buscando así, garantizar la consistencia interna del modelo y su viabilidad territorial.

Representación teórica y práctica de la propuesta

Esquema lógico del Modelo Estratégico de Transformación Educativa con Enfoque Regional



Este esquema representa la ruta metodológica que articula la transformación estructural desde las escuelas hacia el sistema nacional. Su aplicación debe ser progresiva, respetando la secuencia de fases, ya que cada etapa habilita la siguiente. Por ejemplo, sin diagnóstico no hay insumos para el diseño, y sin formación no hay condiciones para la implementación pedagógica.

Indicadores de aplicación: nivel de completamiento del diagnóstico en los centros; número de actores involucrados en los procesos participativos; porcentaje del personal formado bajo la estrategia emancipadora; constitución formal del fondo solidario y primeras inversiones comunitarias; y, funcionamiento activo del sistema de monitoreo con participación de estudiantes, familias y docentes.

Resultados esperados: consolidación de una cultura institucional participativa; disminución de la dependencia de políticas verticales; mejora en la gestión escolar y clima institucional; y, fortalecimiento de la identidad curricular local.

Fases o etapas de la propuesta

Diagnóstico Crítico

Revisión integral de las limitaciones estructurales.

Identificación de factores de dependencia y sus efectos.

Diseño Participativo

Construcción colectiva de planes de mejora adaptados al territorio.

Inclusión de las voces de todos los actores escolares.

Formación Emancipadora

Programa de fortalecimiento de capacidades directivas y docentes.

Enfoque de liderazgo pedagógico, justicia curricular y resiliencia institucional.

Financiamiento Solidario con la colaboración y participación por parte del sector empresarial regional.

Implementación del Fondo Regional para sostener las acciones de forma autónoma.

Transparencia, sostenibilidad y participación comunitaria en el manejo de recursos.

Monitoreo Soberano y Escalamiento Nacional

Seguimiento con indicadores construidos desde el territorio.

Ajustes periódicos y escalamiento a otras regiones del país.

Explicación funcional: cada fase constituye una dimensión operativa que aporta a la integralidad del modelo. Su aplicación no es aislada, sino articulada. Debe iniciarse en centros piloto, con evaluación constante.

Indicadores clave por fase. Diagnóstico: calidad del informe, cobertura y profundidad del análisis. Diseño: nivel de apropiación de los actores, ajustes al currículo. Formación: número de docentes capacitados, transformación de prácticas. Financiamiento: recursos movilizados, legitimidad del fondo. Monitoreo: funcionalidad del panel, calidad de la retroalimentación.

Resultados esperados: centros con planes de mejora contextualizados y validados. Mayor autonomía en la gestión educativa. Y, mejores niveles de compromiso docente y satisfacción estudiantil.

Acciones y actividades vinculadas a cada fase

Fase	Acciones específicas
Diagnóstico Crítico	Revisión documental; entrevistas clave; análisis PISA y normativas nacionales
Diseño Participativo	Talleres multiactorales; codiseño de currículo; mesas comunitarias de planificación
Formación Emancipadora	Módulos de 40 horas; círculos pedagógicos críticos; intercambio de experiencias
Financiamiento Solidario	Asamblea para constitución del Modelo Estratégico de Transformación Educativa con Enfoque Regional; creación de reglamentos; gestión de alianzas
Monitoreo Soberano y Escalamiento	Diseño de indicadores soberanos; validación por actores locales; expansión territorial

Tabla 25: Acciones y actividades vinculadas a cada fase

Explicación funcional: las acciones descritas no son genéricas, sino dirigidas a resultados concretos. Deben ser lideradas por equipos técnicos nacionales en coordinación con estructuras regionales. **Indicadores operativos:** cantidad de talleres realizados y asistencia registrada. Documentos generados (plan, currículo, reglamento del fondo). Registro audiovisual y actas de validación participativa.

Resultados esperados: Planes educativos redactados colectivamente. Escuelas más inclusivas y conectadas con su realidad. Transparencia y eficiencia en el uso de recursos.

Selección de métodos, técnicas e instrumentos para su aplicación

- Métodos: histórico-lógico, analítico-sintético, hipotético-deductivo, enfoque de sistema y modelación.
- Técnicas: entrevistas, encuestas, observación participante, análisis documental, grupo focal.
- Instrumentos: guías de observación, cuestionarios estructurados, matrices de análisis, fichas de seguimiento.

Explicación funcional: estos métodos permiten captar tanto el plano estructural como la experiencia vivida por los actores educativos. Cada técnica fue seleccionada según los objetivos específicos y validada en el terreno.

Indicadores técnicos: fiabilidad y validez de los instrumentos aplicados; grado de saturación de información cualitativa; reproducibilidad de resultados en diferentes contextos.

Resultados esperados: construcción de un marco interpretativo sólido; triangulación de hallazgos desde múltiples fuentes; y, validación teórico-práctica del modelo.

Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

Tipo de recurso	Descripción
Humanos	Coordinadores regionales, técnicos docentes, facilitadores comunitarios
Materiales	Módulos de formación, materiales impresos, manuales de implementación
Tecnológicos	Plataforma virtual, bases de datos descentralizadas, recursos digitales
Financieros	Modelo Estratégico de Transformación Educativa con Enfoque Regional, fondos municipales, contribuciones de APMAE y alianzas solidarias
Comunitarios	Redes estudiantiles, familias organizadas, liderazgos barriales

Tabla 26: Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

Explicación funcional: el modelo optimiza recursos disponibles y los articula con nuevas formas de financiamiento socialmente legitimadas. Se estimula la corresponsabilidad pública y comunitaria en el sostenimiento de la calidad educativa.

Indicadores de gestión: recursos ejecutados por fuente; nivel de participación comunitaria en la inversión educativa; impacto de los recursos en los indicadores de calidad.

Resultados esperados: reducción de la dependencia presupuestaria externa; fortalecimiento del liderazgo local; y, educación financiada con rostro humano y justicia distributiva.

4.3. Valoración/ evaluación / validación e la propuesta de transformación

La propuesta de transformación educativa construida en esta investigación fue sometida a un riguroso proceso de validación participativa, orientado por criterios que permiten evaluar tanto su coherencia interna como su aplicabilidad en el contexto nacional. Esta validación, de naturaleza técnica y ética, se sustenta en los siguientes principios:

Pertinencia: La propuesta se deriva directamente de los factores estructurales identificados en el análisis de la problemática. A partir de las necesidades reales del sistema educativo público dominicano, articula respuestas viables desde una lógica situada y transformadora.

Validez: Su estructura, fundamentos teóricos y objetivos específicos se encuentran plenamente integrados. Cada componente responde a las dimensiones analizadas en el estudio, fortaleciendo la consistencia metodológica del modelo.

Factibilidad: Su ejecución es posible a corto y mediano plazo, en la medida en que aprovecha las estructuras organizativas existentes, el capital humano presente en los centros educativos y los recursos disponibles en los territorios.

Aplicabilidad: La lógica del modelo es adaptable a otras realidades latinoamericanas que enfrentan problemáticas similares vinculadas a la dependencia externa y la pérdida de autonomía institucional. Su flexibilidad permite que otras comunidades educativas encuentren en esta propuesta una herramienta útil de transformación.

Generalización: Las coincidencias entre los hallazgos obtenidos en distintas regionales educativas del país revelan que el modelo tiene un potencial de replicabilidad, requiriendo solamente ajustes contextuales mínimos.

Originalidad: Esta propuesta no emula modelos prefabricados. Se trata de una construcción genuina, forjada desde el análisis crítico y desde la interacción directa con los actores del sistema, que integra teoría emergente y acción emancipadora.

Durante la validación, se utilizaron indicadores específicos en cada fase del modelo: participación activa de los actores educativos, comprensión de los contenidos formativos, nivel de aceptación por parte de las autoridades escolares, y mejoras observables en los centros piloto en lo que respecta a gestión institucional y calidad educativa.

Este Modelo Estratégico de Transformación Sistémica (METS) no se limita a presentar una crítica de la situación actual, sino que encarna una vía de superación consciente de las condiciones de subordinación pedagógica. A través de él, la tesis propone restaurar la soberanía educativa y fomentar una escuela pública con identidad, capacidad crítica y sentido de pertenencia territorial.

Fundamentación empírica de los criterios de validación

La verificación de cada uno de los criterios mencionados se sustentó en la información recogida mediante instrumentos aplicados en el trabajo de campo. Las voces de docentes, estudiantes de 5to y 6to grado, equipos de gestión y miembros de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAE), en los ocho centros seleccionados, ofrecieron insumos que permitieron contrastar de forma directa la propuesta con las realidades institucionales.

La **pertinencia** del modelo se hizo evidente en las demandas reiteradas de los participantes por una herramienta práctica que fortaleciera su autonomía y permitiera adaptar los contenidos curriculares a las condiciones sociales y culturales de su comunidad educativa.

El criterio de **validez** se confirmó mediante la revisión cruzada entre los objetivos formulados en la investigación y los componentes que estructuran el modelo, los cuales están en total coherencia con los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el estudio.

La **factibilidad** se constató al observar que los centros educativos cuentan con estructuras organizativas mínimas funcionales, personal comprometido y apertura al cambio. El modelo se enmarca, además, dentro de las normativas nacionales vigentes, lo que lo hace viable institucionalmente.

Respecto a la **aplicabilidad**, se identificaron coincidencias entre las problemáticas dominicanas y las que afectan a otras escuelas públicas en América Latina. Como señalan Gutiérrez y Morales (2020), la dependencia estructural es una constante en la región y obstaculiza procesos de mejora educativa autónomos, lo que refuerza la utilidad del METS como referente adaptativo.

La posibilidad de **generalización** se verificó en los patrones comunes presentes en las distintas regionales educativas analizadas, lo cual habilita la posibilidad de implementar el modelo en otras zonas del país con los debidos ajustes.

Por último, la **originalidad** fue reconocida explícitamente por los actores educativos durante los espacios de retroalimentación y socialización de resultados. Apreciaron el enfoque innovador del modelo, construido desde sus vivencias y en coherencia con la realidad concreta de sus centros.

En suma, la validación del METS responde a un proceso dialógico, ético y crítico, que se construyó desde la escucha activa y la experiencia viva de quienes están llamados a protagonizar la transformación del sistema educativo dominicano. Esta propuesta no impone ni copia, sino que surge desde el corazón de las comunidades escolares y se proyecta como una vía legítima, contextualizada y liberadora para pensar una educación con rostro humano, identidad nacional y vocación de justicia social.

COLORALIO

La presente investigación se propuso desentrañar hasta qué punto las metas y directrices emanadas de organismos internacionales han moldeado –e incluso subordinado– la política educativa dominicana en el nivel secundario entre 2019 y 2024. Guiada por un enfoque mixto, la indagación integró evidencia estadística, testimonios docentes y la voz estudiantil para contrastar hipótesis y responder a los objetivos planteados.

A continuación, se sintetizan los hallazgos y aportes, organizados conforme a dichos objetivos, de modo que el lector pueda verificar el grado de cumplimiento de cada uno y comprender la coherencia interna del estudio.

Cumplimiento del Objetivo 1 – Análisis crítico de las metas externas

El examen documental y el trabajo de campo confirman que las principales metas promovidas por agencias multilaterales (PISA, marcos de «rendición de cuentas» y convenios de préstamo condicionados) no fueron concebidas desde la realidad sociocultural dominicana. El 74.5 % de los encuestados y el 75 % de los entrevistados afirman que tales metas limitan la adaptación curricular a las necesidades locales, mientras que 4 de 6 (estudio focal) estudiantes señalan que las evaluaciones «no contextualizan nuestra realidad». Esta convergencia empírica corrobora la lectura crítica de Bolívar y Ordóñez sobre la exportación acrítica de estándares globales.

Profundización: La contundencia de estos porcentajes revela un consenso transversal: docentes, directivos y estudiantes perciben las pruebas internacionales como un “corsé” que inmoviliza la creatividad pedagógica. Dicho hallazgo confirma que la calidad no puede definirse en abstracto, sino que debe anclarse en los proyectos de vida del estudiantado y en los saberes comunitarios. Además, la alineación entre literatura crítica y datos de campo valida el marco teórico adoptado, reforzando la pertinencia de cuestionar la pretendida neutralidad de los indicadores globales.

Cumplimiento del Objetivo 2 – Identificación de los mecanismos de interferencia

Los datos triangulados revelan tres mecanismos principales:

Condicionabilidad financiera: préstamos y programas sujetos a indicadores externos (por ejemplo, el Marco de Alianza 2022-2026 del Banco Mundial) restringen la agenda nacional.

Centralización normativa: la Ordenanza 04-2021 fue percibida como «decisión desde arriba» por 93 % de los entrevistados y 4 de 6 estudiantes (estudio focal).

Presión evaluativa: el 82 % de los actores considera que las pruebas PISA no se ajustan al contexto local, generando sobrecarga administrativa y ansiedad escolar.

Profundización: Estos mecanismos actúan de manera sistémica y no lineal, conformando un triángulo de dependencia donde el financiamiento dicta el marco legal y este, a su vez, se legitima mediante pruebas internacionales. Reconocer la arquitectura de dicha tríada permite pasar del diagnóstico a la ingeniería de soluciones: si la condicionabilidad financiera es el punto de entrada, las políticas públicas deben blindarse con cláusulas de salvaguarda curricular; si la centralización normativa desplaza la voz local, la participación comunitaria deviene antídoto democrático; y si la presión evaluativa genera ansiedad, los indicadores soberanos se convierten en herramienta de resignificación pedagógica.

Cumplimiento del Objetivo 3 – Efectos sobre la autonomía y la calidad

La hipótesis central se valida: la injerencia externa incide negativamente en la calidad educativa y erosiona la autonomía institucional. Más del 71 % de directivos y docentes declara sentirse limitado para decidir sobre currículo y recursos, mientras que el 92 % vincula los bajos resultados PISA con frustración y sobrecarga laboral. El estudio aporta, además, una dimensión emocional poco explorada: ansiedad estudiantil y desmotivación docente asociadas a la estandarización internacional.

Profundización: El cruce entre cifras de autonomía restringida y malestar emocional sugiere que la dependencia no solo es administrativa sino también simbólica: cuando la escuela internaliza parámetros ajenos, se desvaloriza el saber situado y se fractura el sentido de pertenencia docente-estudiantil. Este hallazgo amplía la comprensión clásica de “calidad” al incluir la salud socioafectiva de la comunidad escolar como indicador crítico. Así, la investigación demuestra que la emancipación pedagógica no es un lujo ideológico sino una condición para proteger el bienestar psicosocial y, por extensión, la eficacia de los procesos de aprendizaje.

Cumplimiento del Objetivo 4 – Diseño y validación de la propuesta de transformación

El Modelo Estratégico de Transformación Sistémica (METS-TEER) y el Fondo Regional Dominicano de Educación y Desarrollo Autónomo (FRDEDA) responden a los vacíos detectados. El pilotaje preliminar, sustentado en matrices de indicadores y rúbricas participativas, demuestra su pertinencia, factibilidad y originalidad. Con ello se confirma que es posible fortalecer la calidad educativa sin sacrificar la soberanía pedagógica.

Profundización: La validación participativa evidenció que los actores escolares respaldan la creación de vías de financiamiento endógeno y la redefinición de estándares de calidad desde la cultura local. El modelo, al articular cinco fases escalonadas y un sistema de monitoreo soberano, se perfila como prototipo adaptable a otros contextos latino-caribeños. Esta dimensión transferible eleva el aporte práctico de la tesis, al convertirla en laboratorio vivo de políticas educativas descolonizadas.

Aportes por capítulos

Capítulo 1 precisó el problema y la hipótesis, situándolos en la línea «Educación, gobierno y políticas públicas».

Capítulo 2 integró tres marcos teóricos –Dependencia, Motivación Intrínseca y Emancipación Educativa Regional– que explican, respectivamente, las presiones macro-estructurales, los efectos psico-sociales y la vía emancipadora propuesta.

Capítulo 3 ofreció evidencia robusta: 48 encuestas, 28 entrevistas y 6 voces estudiantiles cuyos testimonios consolidan una lectura sistémica de la dependencia.

Capítulo 4 tradujo los hallazgos en un diseño operativo con cinco fases, indicadores y responsables claros, mostrando la transición de la crítica a la acción transformadora.

Profundización: Esta progresión capitular exhibe un hilo lógico-dialéctico: se parte de la denuncia, se deconstruye la raíz teórica, se contrasta con la realidad y se reconstruye en clave propositiva. El valor de esta secuencia reside en modelar un itinerario investigativo replicable que fusiona rigurosidad académica y compromiso social sin sacrificar ninguno de los dos polos.

Contribuciones teóricas y prácticas

Teóricas: esta tesis formula la Teoría de la Emancipación Educativa Regional, un marco innovador que entrelaza el derecho constitucional a la autonomía escolar con la motivación intrínseca del estudiantado. Al desplazar el foco desde la mera rendición de cuentas hacia la dignidad y el deseo de aprender, la teoría establece un triángulo analítico —calidad · autonomía · pertinencia— que reemplaza el binomio restringido “calidad - estandarización”. Con ello, aporta un lente crítico para reinterpretar la dependencia educativa y ofrece categorías operativas (soberanía curricular, evaluación contextualizada, financiamiento endógeno) que pueden nutrir investigaciones comparativas en toda América Latina.

Prácticas: el Modelo Estratégico de Transformación Sistémica traduce esa visión teórica en acción concreta. Proporciona:

1. Protocolos participativos para rediseñar el currículo desde la identidad sociocultural de cada comunidad escolar.
2. Rutas de financiamiento solidario —canalizadas a través del Fondo Regional Dominicano de Educación y Desarrollo Autónomo— que permiten movilizar recursos locales y proteger la escuela de la condicionalidad crediticia externa.
3. Un sistema de monitoreo soberano que combina indicadores cualitativos y cuantitativos fijados por los propios actores escolares, garantizando rendición de cuentas sin sacrificar la pertinencia cultural.

Profundización: al articular la teoría con este dispositivo operativo, la investigación demuestra que la soberanía pedagógica no es una consigna abstracta: puede materializarse en calendarios, presupuestos y métricas propias que aseguren sustentabilidad y transparencia a nivel local. El modelo, además, resulta replicable en otros países que enfrentan presiones similares, pues ofrece un paquete adaptable de fases, responsabilidades y salvaguardas jurídicas. Así, la República Dominicana pasa de ser un caso de estudio a convertirse en referente regional de cómo reconfigurar la calidad educativa sin renunciar a la autonomía ni a la comparación internacional, pero rechazando que la estandarización se utilice como herramienta de control ideológico.

Limitaciones y proyecciones

La ausencia de datos cuantitativos robustos sobre la participación estudiantil — identificada como la «brecha detectada» durante la triangulación— invita a futuros estudios que midan de forma sistemática la voz del alumnado. La pandemia de COVID-19 intensificó esta laguna: la experiencia escolar se trasladó a entornos virtuales sin que existiesen métricas locales para capturar la agencia juvenil en dichos espacios. En igual sentido, el impacto pos-COVID-19 sobre la dependencia financiera y curricular de la escuela pública apenas fue esbozado en esta tesis; urge profundizar en cómo los programas de recuperación —financiados en su mayoría por créditos internacionales— introdujeron nuevas capas de estandarización digital y condicionaron la adopción de plataformas educativas propietarias.

Profundización de las limitaciones

1. Voz estudiantil sub-medida

- Falta un inventario homogéneo de indicadores que midan participación, satisfacción y bienestar escolar desde la perspectiva del alumnado.
- Las fuentes cualitativas muestran contradicciones: entusiasmo ante la tecnología, pero rechazo a las pruebas externas digitales percibidas como “filtros de exportación”.

2. Dependencia digital emergente

- Licencias de software donadas durante la pandemia condicionaron prácticas pedagógicas futuras (por ejemplo, suites que recopilan datos de aprendizaje y los comparan con puntos de referencias globales).
- Los contratos de conectividad —Subvencionados por organismos multilaterales— incorporan cláusulas de rendición algorítmica que delegan la evaluación a paneles de control automáticos sin ajuste cultural.

3. Brecha longitudinal

- La investigación se concentró en el quinquenio 2019-2024; no mide la progresión de los efectos a una década vista.

- Tampoco explora la posible migración de egresados hacia sistemas de educación superior extranjeros incentivados por becas vinculadas a puntajes estandarizados.

Proyecciones de investigación y acción

- Cuantificar la agencia estudiantil mediante paneles longitudinales que combinen encuestas, análisis de redes sociales escolares y antropología digital. Ello permitiría contrastar la autopercepción juvenil con los indicadores soberanos propuestos en el modelo.
- Mapear la huella digital de la dependencia: estudiar cómo los metadatos de plataformas globales se usan para perfilar políticas públicas y si refuerzan la lógica de condicionalidad financiera.
- Evaluar la resiliencia postpandemia: analizar si los dispositivos de recuperación (tutorías focalizadas, micro credenciales digitales) se institucionalizan como políticas permanentes o si la dependencia se reconfigura bajo ropajes tecnoutópicos.
- Desarrollar métricas de bienestar y pertenencia: incorporar indicadores de salud emocional, capital cultural y participación comunitaria en los sistemas nacionales de evaluación, de modo que la calidad no se reduzca a rendimiento en pruebas externas.
- Explorar el escalamiento del Fondo Regional Dominicano de Educación y Desarrollo Autónomo hacia un consorcio caribeño que financie proyectos de innovación pedagógica sin compromisos macroeconómicos lesivos.

Profundización final

Estas limitaciones no demeritan la investigación; delinean su horizonte de expansión. Explorar la agencia estudiantil y el viraje postpandemia permitirá evaluar si las estrategias resilientes identificadas se transforman en políticas permanentes o si la lógica de dependencia se reconfigura bajo nuevos ropajes digitales. Una agenda de investigación que aborde estos nudos consolidará la vanguardia crítica sobre soberanía educativa en la región e impedirá que la digitalización reproduzca, sin cuestionamiento, viejas formas de tutela ideológica.

En síntesis, la investigación confirma que la dependencia de agendas internacionales compromete tanto la calidad educativa como la autonomía institucional en la República

Dominicana. Sin embargo, también demuestra que existe un potencial emancipador al interior de las comunidades escolares. Al ofrecer una propuesta estratégica viable y respaldada empíricamente, la tesis trasciende la denuncia y se posiciona como un aporte académico-práctico para la recuperación de la soberanía pedagógica y la construcción de una educación pública justa, pertinente y libre de ataduras externas.

La clave está en el verbo “trascender”: se pasa de identificar un problema global-local a construir herramientas locales-globales de resistencia y creación. Así, la tesis se erige como un llamado a que la República Dominicana —y, por extensión, América Latina— asuma la conducción de su destino educativo con dignidad, rigor y esperanza activa, evitando que la globalización digital se convierta en la nueva frontera de la dependencia y, en cambio, la transforme en un espacio de cooperación solidaria, innovación endógena y justicia cognitiva.

RECOMENDACIONES

Para futuros investigadores: Se sugiere replicar este estudio con un diseño longitudinal que integre análisis de redes de poder y métodos de etnografía digital, a fin de seguir el flujo de influencia de los organismos internacionales y su impacto en la cultura escolar. Asimismo, resulta pertinente aplicar modelos de ecuaciones estructurales para contrastar de manera cuantitativa la relación entre dependencia financiera y autonomía curricular; ello permitiría comparar hallazgos y robustecer la validez interna y externa de los resultados.

La importancia de asumir este reto radica en que un seguimiento de largo aliento permitirá desentrañar las variaciones temporales de la injerencia externa y confirmar —con evidencia más robusta— los patrones de dependencia detectados en la presente tesis. Además, incorporar técnicas avanzadas ampliará la capacidad explicativa del fenómeno y asegurará que futuros análisis se sustenten en indicadores estadísticos sólidos y comparables.

Al profundizar en estas aristas, la academia dominicana dispondrá de insumos empíricos para diseñar políticas educativas basadas en evidencia local, reduciendo la brecha entre teoría y práctica. Esto se traducirá en estrategias más pertinentes que fortalezcan la autonomía curricular y, por ende, eleven la calidad de los aprendizajes en función del desarrollo nacional.

Finalmente, abordar las dinámicas de poder mediante etnografía digital contribuirá a exponer los flujos discursivos que sostienen la estandarización y a visibilizar las resistencias comunitarias. De esta manera, la labor investigativa se convierte en un acto de vigilancia democrática que abre rutas de emancipación pedagógica.

Para los programas de posgrado y la comunidad académica nacional: Las escuelas de educación y las facultades de ciencias sociales deberían crear líneas de investigación permanentes sobre soberanía pedagógica y financiamiento educativo, incorporando seminarios de análisis crítico de políticas públicas y talleres con actores escolares. Esta agenda contribuirá a formar investigadores capaces de cuestionar la estandarización global y de proponer alternativas contextualizadas, fortaleciendo así la pertinencia social de la universidad dominicana.

La pertinencia de consolidar estas líneas es doble: por un lado, garantiza la formación de profesionales con visión crítica y compromiso social; por otro, posiciona a las universidades

como centros neurálgicos de reflexión sobre la autonomía pedagógica. Crear espacios académicos especializados permitirá sistematizar conocimientos y articular redes de colaboración que trasciendan los proyectos individuales.

Con investigadores entrenados en soberanía pedagógica, el país dispondrá de capital humano capaz de analizar, diseñar y evaluar políticas educativas desde la perspectiva nacional. Ello favorecerá la creación de currículos contextualizados, alineados a las necesidades reales de las comunidades, paso imprescindible para alcanzar una educación de calidad que impulse el desarrollo sostenible de la República Dominicana.

Asimismo, los talleres con actores escolares fomentarán un diálogo simétrico entre teoría y práctica, legitimando el saber docente y asegurando que las propuestas académicas respondan a los desafíos cotidianos de las aulas públicas.

Para el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología: Se recomienda instituir un mecanismo interministerial de revisión de convenios internacionales que evalúe, antes de su firma, la coherencia de cada meta exógena con la Constitución, el currículo nacional y las prioridades locales. Además, debería pilotarse el Modelo Estratégico de Transformación Sistémica para la mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento de la autonomía institucional en al menos dos regiones educativas con seguimiento evaluativo semestral y participación comunitaria.

Implementar esta instancia de revisión es esencial para evitar compromisos que contravengan la normativa nacional o que impongan indicadores ajenos a la realidad dominicana. De igual forma, un pilotaje controlado del modelo propuesto permitirá ajustar procesos y costos antes de una eventual expansión, minimizando riesgos y maximizando aprendizajes institucionales.

Al blindar los convenios y ensayar el modelo en contextos reales, el sistema educativo ganará coherencia entre sus fines y sus recursos, reforzará la autonomía de los centros y generará evidencia sobre prácticas exitosas que puedan escalar. Este círculo virtuoso impulsará la calidad de la educación pública y afianzará la confianza social en la capacidad del Estado para gestionar su propio destino pedagógico.

La participación comunitaria en el seguimiento asegurará transparencia y corresponsabilidad, ingredientes clave para consolidar la gobernanza democrática del sector y legitimar cualquier reforma ante la ciudadanía.

Para los equipos directivos y cuerpos docentes de los centros públicos de secundaria: Se aconseja conformar comités de autonomía curricular que, apoyados por círculos de investigación-acción, adecuen los estándares de aprendizaje a las realidades socioculturales del estudiantado. Estos comités habrán de gestionar un plan de desarrollo profesional docente basado en la motivación intrínseca y en el intercambio de buenas prácticas entre escuelas.

La creación de estos comités es necesaria porque coloca a los actores escolares en el centro de la toma de decisiones, rompe con la lógica verticalista y fomenta la construcción de currículos vivos, conectados con las aspiraciones de la comunidad. Además, el enfoque de investigación-acción otorga herramientas para diagnosticar, actuar y reflexionar de manera continua sobre los avances logrados.

Empoderar a directivos y docentes fortalecerá la identidad profesional, renovará la motivación y promoverá innovaciones pedagógicas que respondan a los intereses y ritmos de los estudiantes. Con ello, las aulas se convertirán en espacios significativos de aprendizaje, condición sine qua non para elevar la calidad educativa y apoyar los objetivos de desarrollo del país.

El intercambio inter-escuelas consolidará redes de colaboración y socializará experiencias exitosas, evitando la atomización de esfuerzos y potenciando una cultura de mejora continua a nivel sistémico.

Para la sociedad civil organizada y el sector productivo local: Se insta a respaldar la creación del Fondo Regional Dominicano de Educación y Desarrollo Autónomo mediante aportes solidarios y alianzas público-comunitarias. Este fondo puede financiar proyectos escolares de innovación pedagógica y emprendimiento social, reduciendo la dependencia de préstamos internacionales y fortaleciendo el sentido de corresponsabilidad territorial en la formación de las nuevas generaciones.

La relevancia de esta iniciativa radica en que vincula la responsabilidad social empresarial y la participación ciudadana con la sostenibilidad financiera de la educación pública. Al generar

recursos endógenos, se disminuye la vulnerabilidad frente a las condiciones externas impuestas por organismos multilaterales.

Un financiamiento arraigado en la comunidad permitirá impulsar proyectos alineados con la cultura local, dinamizar la economía regional y nutrir al estudiantado de competencias pertinentes para el mercado laboral dominicano. De este modo, la educación se convierte en motor de desarrollo inclusivo y en garante de la cohesión social.

Además, al promover emprendimientos pedagógicos y sociales, el fondo reforzará el sentido de pertenencia, dotando a las escuelas de autonomía real para innovar y responder con agilidad a los retos emergentes de la sociedad dominicana.

Implementar estas recomendaciones contribuirá a consolidar la relevancia académica de la investigación, ampliar sus efectos prácticos y abrir nuevas rutas de estudio que profundicen en la defensa de una educación dominicana autónoma, pertinente y socialmente justa.

La puesta en marcha de estas recomendaciones tiene un alcance que rebasa la mera validación empírica del estudio: **significa activar un dispositivo transformador** que conecta saber académico, acción pública y corresponsabilidad social en torno a la hipótesis central de esta tesis —la injerencia externa mina la calidad y la autonomía, pero puede revertirse con estrategias endógenas de emancipación pedagógica. Al llevarlas a la práctica:

1. **Se robustece la legitimidad científica:** cada recomendación operativizada genera nueva evidencia —cuantitativa y cualitativa— que permitirá contrastar, refinar o ampliar los constructos teóricos propuestos (dependencia educativa, motivación intrínseca y emancipación regional). Esta retroalimentación convertirá el modelo en un referente regional para estudios comparados, consolidando la relevancia académica de la investigación.
2. **Se desencadena un efecto multiplicador en la gestión escolar y la política pública:** los pilotos del Modelo Estratégico de Transformación Sistémica y del Fondo Regional Dominicano de Educación y Desarrollo Autónomo ofrecerán prototipos replicables que demuestren, con resultados medibles, la viabilidad de financiar la calidad educativa sin condicionar la soberanía curricular. Tal evidencia facilitará la creación de marcos

normativos que protejan la autonomía institucional y garanticen mayor pertinencia cultural en la enseñanza.

3. **Se abren nuevas agendas de investigación críticas y situadas:** al documentar la implementación, emergerán preguntas sobre escalabilidad, sostenibilidad financiera y transferibilidad a otros niveles del sistema. Estas líneas dan continuidad al compromiso de forjar conocimiento desde la realidad dominicana, con potencial de articular redes latino-caribeñas que estudien la soberanía pedagógica desde múltiples disciplinas.
4. **Se fortalece el tejido social y democrático:** las comunidades escolares, al reconocerse protagonistas del cambio, internalizan prácticas de participación y rendición de cuentas que trascienden el espacio áulico y se proyectan sobre la vida cívica. Este capital social es condición necesaria para una educación socialmente justa y para un desarrollo nacional que no dependa de agendas exógenas.

En suma, implementar las recomendaciones no solo materializa las conclusiones de esta tesis, sino que **convierte la hipótesis en palanca de transformación**, demostrando que la República Dominicana puede —con recursos propios, saber crítico y voluntad política— construir una educación pública de excelencia, arraigada en su identidad y comprometida con el bienestar colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aasen, P. (2024). Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession
- Abramo, L., Cecchini, S., & Morales, B. (2017). Programas sociales, superación de la pobreza e inclusión laboral: Aprendizajes desde América Latina y el Caribe. CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42671/1/S1700373_es.pdf
- Abréu Van Grieken, C. (2014). Reflexiones para una educación de calidad en la República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 39(1), 9-32.
<https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/1129>
- Acento. (2023, 7 diciembre). República Dominicana obtiene bajo resultado entre 81 países medidos en prueba PISA. <https://acento.com.do/actualidad/republica-dominicana-obtiene-bajo-resultado-entre-81-paises-medidos-en-prueba-pisa-9312583.html>
- Altmann-Borbón, J., Pinkasz, D., & Núñez, P. (2020, noviembre). Estado de la educación secundaria en América Latina y el Caribe: Aportes para una mirada (Informe regional FLACSO). FLACSO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/58213.pdf>
- Asociación Dominicana de Profesores. (2024). Condiciones de inicio del año escolar 2023-2024 [Informe del Observatorio Educativo]. <https://proceso.com.do>
- Amiel, M., Yemini, M., & Kolleck, N. (2021). Cuestionando la retórica: Un análisis crítico de la política de educación empresarial de las organizaciones intergubernamentales. *Revista Europea de Investigación Educativa*, 21(5), 756–777.
<https://doi.org/10.1177/14749041211005893> (Trabajo original publicado en 2022)
- Ayala, E. (2015). La formación del profesorado como factor clave en la calidad educativa de la República Dominicana [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/366517/TMEADLC.pdf?sequence=1&isAlloved=y>

Babbie, E. (2007). *The practice of social research* (11.^a ed.). Thomson Wadsworth.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2018). Informe anual 2018.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2024). El estado de la educación en América: Medición de los aprendizajes. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/el-estado-de-la-educacion-en-america-medicion-de-los-aprendizajes.pdf>

Banco Interamericano de Desarrollo. (s. f.). Acerca del BID. Recuperado el 21 de junio de 2025,

Banco Mundial. (1969). Announcement of twenty-five million US dollars loan in Dominican Republic. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099200504202234082>

Banco Mundial. (2010a, 23 noviembre). República Dominicana: El Banco Mundial aprueba US\$150 millones para protección social [Comunicado de prensa]. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2010/11/23/dominican-republic-world-bank-approves-us150-million-for-social-protection>

Banco Mundial. (2010b). Notas de política: De la crisis financiera internacional al crecimiento para todos (Resumen ejecutivo). Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. <https://mepyd.gob.do/resumen-ejecutivo-y-conclusiones-del-libro-notas-de-politica>

Banco Mundial. (2020a). Mejorar la calidad de la educación en la República Dominicana: Avances y desafíos. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. <https://documents.worldbank.org/curated/en/454271574913836418>

Banco Mundial. (2020b, 1 abril). Banco Mundial libera US\$150 millones para respuesta al COVID-19 en República Dominicana [Comunicado de prensa]. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/04/01/world-bank-releases-us150-million-for-covid-19-response-in-dominican-republic>

- CECC-SICA (2020). Plan de Contingencia en Educación para la Región SICA ante la pandemia del COVID-19. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del SICA.
<https://ceccsica.info/sites/default/files/inline-files/CECC%20SICA%20Plan%20de%20Contingencia.pdf>
- Canan, S. R. (2017). Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento? CLACSO; Mercado de Letras.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171002041747/Influencia_de_los_organismos_internacionales.pdf
- Caravaca, A., Moschetti, M. C., & Edwards, D. B. Jr. (2021). Privatización de la política educativa y gobernanza en red en la República Dominicana. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 29(128), 1-29.
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6421/2706>
- Caro, L. (2020). 7 técnicas e instrumentos para la recolección de datos. GC Scalahed.
- Castillo, F., López, M. & Rojas, D. (2024). Dependencia tecnológica y soberanía digital en América Latina. Editorial Universidad Abierta.
- Chaparro, M. (2016). Del pensamiento de Luis Ramiro Beltrán a las epistemologías de la liberación y la alteridad. Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo, 1(3), 143-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5315868>
- Chiani, A. M. (2009). La cooperación internacional: Herramienta clave para el desarrollo de nuestra región. Konrad-Adenauer-Stiftung.
https://www.kas.de/documents/287460/287509/7_file_storage_file_17526_4.pdf
- Clausen, F., & Foglia, C. (2018, 15 agosto). Políticas públicas y gestión compartida. Gobierno de Argentina.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2.4politicas_publicas_y_gestion_compartida.pdf

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). La crisis educativa en América Latina y el Caribe: Una perspectiva regional. CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48153/1/S2200834_es.pdf
- Comotto, S. (2014). El rol de los órganos y organismos internacionales pertenecientes al sistema de Naciones Unidas... [Tesis de maestría, FLACSO].
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6235/2/TFLACSO2014SC.pdf>
- Congreso Nacional de la República Dominicana. (2012). Ley No. 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. https://mepyd.gob.do/wp-content/uploads/drive/UAAES/END/Ley-No-1-12-Ley-de-la-Estrategia-Nacional-de-Desarrollo-2030_.pdf
- Constitución de la República Dominicana. (2015). Constitución de la República Dominicana.
- Cortés, G. (2019). El papel de los organismos internacionales en el diseño de políticas públicas de desarrollo. *Cooperativismo & Desarrollo*, 27(2), 1-20.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7734060.pdf>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). Diseño y realización de investigaciones con métodos mixtos (3.^a ed.). SAGE Publications.
- Datos.gob.do. (2024). Centros educativos de República Dominicana. Período escolar 2022-2024 [Conjunto de datos]. Portal Nacional de Datos Abiertos.
<https://datos.gob.do/dataset/centros-educativos-de-republica-dominicana>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Diario Libre. (2008, 15 octubre). UE desembolsa 13.8 millones de dólares para la educación en RD. <https://www.diariolibre.com/economia/ue-desembolsa-13-8-millones-de-dlares-para-la-educacion-en-rd>

Díaz Barriga, Á. (2017). El impacto de las pruebas internacionales en la medición de la calidad educativa. <https://www.researchgate.net/publication/317368853>

Dominicana Online. (s. f.). Presencia de Estados Unidos. Recuperado el 21 de junio de 2025, de

Dos Santos, T. (1968). La estructura de la dependencia. Centro de Estudios Socioeconómicos.

Dos Santos, T. (2003). La teoría de la dependencia. Plaza & Janés.

Fabela, K. (s. f.). Organismos financieros internacionales y grupos hegemónicos. Recuperado el 21 de junio de 2025, de <https://prezi.com/7yctdoshqmui/organismos-financieros-internacionales-y-grupos-hegemonicos>

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores

Figueroa Gutiérrez, V. I. (2017). Eficacia escolar en entornos vulnerables de la República

Dominicana [Tesis doctoral,

Universidad Autónoma de Madrid].

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679876/figueroa_gutierrez_vladimir_ilitch.pdf?sequence=1

Fondo Monetario Internacional. (2020a, 29 abril). IMF Executive Board approves US\$650 million in emergency support to the Dominican Republic.

<https://www.imf.org/en/News/Articles/2020/04/29/pr20189-dominicanrepublic>

Fondo Monetario Internacional. (2020b, 30 abril). El Directorio Ejecutivo del FMI aprueba asistencia financiera de emergencia por US\$650 millones para la República Dominicana.

<https://www.imf.org/es/News/Articles/2020/04/30/pr-20195-dominican-republic>

Forni, P., & De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189.

<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.5806>

Fundación Carolina. (2022). Unión Europea, América Latina y el Caribe: Cartografía de los acuerdos de asociación. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2022/11/union-europea-america-latina-y-el-caribe-cartografia-los-acuerdos-asociacion.pdf>

Fuentes-Guarda, V., & Valdés de la Fuente, I. (2023). Ayuda oficial al desarrollo (AOD): Lecciones para el nuevo contexto de post-pandemia y empobrecimiento. *Revista Perspectivas*, 52, 61-82.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1994-37332023000200061.

Fundación Carolina. (2022). Cooperación internacional y dependencia educativa en América Latina. Documento de trabajo.

García, R. (2008). La hegemonía en el poder y desarrollo territorial.

Gentili, P. (Ed.). (2004). *Pedagogía de la exclusión: Crítica al neoliberalismo en educación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Gentili, P. (2017, 5 septiembre). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Instituto de Derechos Humanos-UNLP. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-consenso-de-washington-y-la-crisis-de-la-educacion-en-america-latina.pdf>

George, T. (2025, 14 enero). Mixed methods research: Definition, guide & examples. Scribbr.

González, F. A. (2019). Autonomía universitaria en la República Dominicana. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, (noviembre), 1-20. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/11/autonomia-universitaria-rd.html>

- González-Terreros, M. I., Ramos dos Santos, A., & Pinheiro-Barbosa, L. (2021). Educaciones emancipadoras de Nuestra América: Sujetos y procesos. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 263-267. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n80/0120-3916-rcde-80-263.pdf>
- Guerra Mejía, J. (2016). Análisis de la eficacia de la ayuda al desarrollo y sus efectos en la reducción de la pobreza: El caso de la República Dominicana [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/22402>
- Guerrero Hernández, R. (2020). La prueba piloto como procedimiento para validar instrumentos de investigación. *Revista ICESA*, 9(18), 96-105. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/article/download/6547/7616>
- Gutiérrez, Z., & Morales, I. (2020). Política educativa en América Latina. *Revista Innova Educación*, 2(3), 123-135. <https://revistainnovacioneducativa.com/article/view/202>
- Hernández Bringas, H. H., Martuscelli Quintana, J., Moctezuma Navarro, D., Muñoz García, H., & Narro Robles, J. (2015). Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe. *Perfiles Educativos*, 37(147), 9-35. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100012
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2017). Los métodos mixtos. Biblioteca Virtual CINADE. https://cbibliotecavirtual.files.wordpress.com/2017/07/9los_metodos_mixtos-dr-roberto_hernandez_sampieri.pdf
- IIEP UNESCO. (s. f.). ¿Qué es el liderazgo de escuelas? IIEP Learning Portal. Recuperado el 21 de junio de 2025, de <https://learningportal.iiep.unesco.org/es>
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad. (2024). Informe de seguimiento 2024.

- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2017). Plan estratégico institucional 2017-2021. <https://ideice.gob.do>
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2018). PISA 2015: Una línea de base para el sistema educativo de República Dominicana. IDEICE.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2019). Análisis del marco de referencia PISA 2022: Foco atención matemáticas. IDEICE.
- Ibarra Colado, E. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México... [Tesis doctoral, UNAM]. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100012
- IEC-CONADU. (2010). La educación superior: Documento de la Comisión de Educación Superior de la Internacional de la Educación para América Latina. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iec-conadu/20171115044419/pdf_842.pdf
- Kim, Y. & Ryan, R. (2021). Intrinsic motivation and autonomy in educational contexts. *Educational Psychology Review*, 33, 151–172.
- Ley General de Educación (No. 66-97). (1997).
- Ley No. 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2001). Instituto Tecnológico de Santo Domingo. https://www.intec.edu.do/marco-legal/LEY_13901.pdf
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. *Perfiles Educativos*, 22(87), 51-75. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a4.pdf>
- Martins, C. E. (2011). Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina. *Boitempo Editorial*.
- Martínez Borbón, A., & Miranda López, F. (2022). Políticas, reformas y evaluación educativas en México y América Latina: Balance y perspectivas a futuro (pp. 103-143). Universidad Iberoamericana.

- Mendoza García, J. (2015). Gobernanza global y desarrollo: Nuevos desafíos y prioridades de la cooperación internacional. CEPAL.
<https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38855>
- Mendoza García, M. M. (2020, 8 diciembre). Importancia de los organismos internacionales en el comercio exterior. Universidad Intercontinental. <https://www.uic.mx/importancia-de-los-organismos-internacionales-en-el-comercio-exterior/>
- Mignolo, W. (2011). Epistemologías del sur y la colonialidad del saber. CLACSO.
- MINERD. (2021). Informe nacional de resultados PISA 2018. Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2008). Plan Decenal de Educación 2008-2018 (2.^a ed.). <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/planestrategico/plan-decenal.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2012). Normas del Sistema Educativo Dominicano para la convivencia armoniosa de los centros educativos públicos y privados. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/licitacionesoai/hW18-7-normas-de-convivencia-final-imprenta.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2020a). Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) 2018: Informe nacional. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/U9hd-programa-internacional-para-la-evaluacion-de-los-estudiantes-pisa-2018-informe-nacional.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2020b). Ministerio de Educación firma acuerdo con la OEI para la supervisión de nuevos libros de texto. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/ministerio-de-educacion-firma-acuerdo-con-la-oei>

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2021a). Plan Estratégico de Educación 2021-2024. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_acciones/rd_plan-estrategico-educacion-2021-2024.pdf
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2021b). Ordenanza 04-2021: Adecuación curricular. <https://educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2022/12/ORDENANZA-04-2021-Adecuacion-Curricular.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022a). Adecuación curricular: Nivel secundario. <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/IgwQ-adequacion-curricular-nivel-secundario.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022b). Anuario de estadísticas educativas 2021-2022. <https://siie.minerd.gob.do/publicaciones?category=4>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023). Ordenanza 03-2023 que establece el currículo adecuado. <https://ministeriodeeducacion.gob.do>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2024a). Horizonte 2034: Plan de educación. <https://ministeriodeeducacion.gob.do>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2024b). Organismos internacionales y locales dan un espaldarazo a las políticas que ejecuta el MINERD. <https://ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/organismos-internacionales>
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2024). Propuesta de ley para la fusión del MINERD y MESCyT. <https://mescyt.gob.do/wp-content/uploads/2024/12/PROPUESTA-LEY-Fusion-Minerd-y-MESCYT.pdf>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Dominicana. (1962). Convenio general para la ayuda económica y técnica... <https://mirex.gob.do/tratados>

- Miranda, D. G. (2023, 11 agosto). La Unión Europea, América Latina y el Caribe: Una alianza estratégica global para la sociedad del conocimiento [Preprint]. OSF.
<https://osf.io/preprints/socarxiv/xprk8>
- Montero Ramírez, D. (2022). La investigación cualitativa: Definiendo otra gran fuerza de indagación científica. *Revista Rhombus*, 9(2), 33-41.
<https://revistas.ulacit.ac.cr/index.php/rhombus/article/view/169>
- Montañez Pico, D. (2023). La teoría de la dependencia del Caribe anglófono. *De Raíz Diversa*, 8(16), 21-43. <https://doi.org/10.22201/ppela.24487988e.2021.16.85082>
- Nueva Escuela Mexicana. (2023). Falta de recursos y políticas educativas descontextualizadas. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. (2022). Naciones Unidas en República Dominicana. Recuperado el 21 de junio de 2025, de <https://dominicanrepublic.un.org/es/sdg>
- OCDE. (2023). PISA 2022 results (Vol. 1): Student performance. OECD Publishing.
- OCDE. (2024a). Education at a glance 2024. OECD Publishing.
- OCDE. (2024b). OECD economic outlook: Interim report September 2024. OECD Publishing.
- Oficina del Ordenador Nacional para los Fondos Europeos. (2003). República Dominicana – Unión Europea: Informe anual conjunto 2003. <https://aei.pitt.edu/45032>
- Oficina Regional del IIEP para América Latina y el Caribe. (s. f.). IIEP UNESCO – Oficina para América Latina y el Caribe. Recuperado el 21 de junio de 2025, de <https://www.iiep.unesco.org/es>
- ONU-UNESCO. (2024, 4 julio). Avances del Ministerio de Educación de República Dominicana en la política transversal en derechos humanos. <https://www.unesco.org>

- Ospina, B. E., Sandoval, J. J., Aristizábal, C. A., & Ramírez, M. C. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y actitudes de profesionales de enfermería. *Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 14-24.
<http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v23n1/v23n1a02.pdf>
- Ossenbach Sauter, G. (2010). Presentación: Educación y procesos de emancipación en América Latina. *Historia de la Educación*, 29, 23-33.
<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/130825>
- Oviedo, P. E., & Pastrana Armírola, L. H. (2014). *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI* (1.ª ed.). Universidad de la Salle.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20170117032546>
- PAPSE II. (2012). El Gobierno dominicano y la Unión Europea firman convenio para apoyar al sector educativo con 45.5 millones de euros.
<https://www.papse2.edu.do/index.php/noticias/24-el-gobierno-dominicano-y-la-union-europea-firman-un-convenio-de-cooperacion>
- Parada, H., Villeda, B., & Cruz, K. (2022). *Derechos de la niñez en Centroamérica y República Dominicana*. IPN-USAC. <https://soy.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2022/08/Libro-Derechos-de-la-ninez1.pdf>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.ª ed.). Sage Publications.
- Pedró, F. (2020, 11 junio). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. Fundación Carolina.
<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/01/AC-36-2020.pdf>
- Perry, G., & García, E. (2017). La influencia de los organismos multilaterales de desarrollo sobre las estrategias de desarrollo latinoamericanas. *International Development Policy*, 9, 60-84.
<https://journals.openedition.org/poldev/2510>

Pérez-Barahona, A. & Urzúa, C. (2024). Capacidades humanas y educación transformadora.

Universidad Iberoamericana.

Portal Nacional de Datos Abiertos. (s. f.). Centros educativos de República Dominicana

[Conjunto de datos]. Recuperado el 18 de junio de 2025, de

<https://backoffice.datos.gob.do>

Prebisch, R. (1981). Capitalismo periférico: Crisis y transformación. Fondo de Cultura

Económica. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/42073>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (s. f.). Acerca del PNUD. Recuperado el 21

de junio de 2025, de <https://www.undp.org/es/acerca-del-pnud>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2023a). Apoyo estratégico a la educación de la República Dominicana.

<https://www.undp.org/es/dominicanrepublic/proyectos/apoyo-estrategico>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2023b). Informe sobre desarrollo humano

2023-24: Rompiendo el estancamiento. PNUD. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2023-24>

Ramírez, J. C. (2003). El Convenio Andrés Bello: Reseña histórica de un organismo de

integración cultural, científica y educativa en el área andina. Cuadernos del Cendes, 20(54), 181-190. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082003000300009

Reynoso Angulo, V. M. (2023, 17 marzo). La construcción de la agenda pública: La educación socioemocional en organismos internacionales. Iztapalapa, 44(94), 75-92.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.

- Rivas, A. (2021). El estado de la educación y la participación de los organismos internacionales en América Latina. FLACSO. <https://flacso.org>
- Rivas, F. (2021). Financiamiento de la educación en América Latina. Instituto Superior de Formación Docente N.º 113. <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-de-formacion-docente-n-113-estados-unidos-de-america/ciencias-politica/rivas-financiamiento-de-la-educacion-en-america-latina/97736796>
- Rodríguez-Garavito, C. & Zúñiga, J. (2023). Políticas públicas y condicionalidad internacional. *Revista Latinoamericana de Políticas Críticas*, 18(2), 101–119.
- Ruano, L., Sosa, L., & Robles Micher, D. (2023). Visiones latinoamericanas de la Unión Europea como potencia normativa (Documentos de Trabajo N.º 86). CIDE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9247894>
- Ruiz López, D., & Cadéas Ayala, C. E. (s. f.). ¿Qué es una política pública? *Revista Jurídica IUS*, 27(1), 1-15. https://www2.congreso.gob.pe/sicr/.../QU%C3%89_ES_UNA_POL%C3%8DTICA_P%C3%9ABLICA.pdf
- Santos, B. de S. (2022). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora del saber*. Akal.
- Scartascini, J. (2009). *La cooperación internacional: Herramienta clave para el desarrollo de nuestra región*. Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Severino, J. (2023, 23 noviembre). ¿Por qué crece la economía dominicana y la gente dice que no lo siente? *elDinero*. <https://eldinero.com.do/256096>
- Severino, M. (2014). *El rol de los órganos y organismos internacionales pertenecientes al sistema de Naciones Unidas en la descentralización de la política habitacional en la Argentina* [Tesis de maestría, FLACSO]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6235/2/TFLACSO-2014SC.pdf>

- Stallings, B., & Studart, R. (2023). Financiamiento para el desarrollo en América Latina desde una perspectiva comparada (Documentos de Trabajo 86/2023). CEPAL.
<https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48656>
- Stallings, B. & Studart, R. (2023). Educación, dependencia y gobernanza global. Fondo Editorial de la CEPAL.
- Tapia, J. (2023, 16 junio). El nacimiento del Estado-nación y corrientes político-ideológicas en República Dominicana. ResearchGate.
<https://www.researchgate.net/publication/369945657>
- Tassara, C. (2016). Cooperación euro-latinoamericana y políticas públicas de cohesión social en Colombia. *Gestión y Región*, 25, 45-64.
- Tassara, C., & Zuluaga, Y. (2013). Cooperación euro-latinoamericana en la educación: Lecciones del Programa EUROsociAL en Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 21(1), 91-118.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612013000100003
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). *Mixing qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Sage Publications.
- UNESCO. (s. f.). ¿Qué es la UNESCO? Recuperado el 21 de junio de 2025, de
- UNESCO. (2020, 23 octubre). La evaluación formativa beneficia la autonomía de los estudiantes.
- UNICEF & Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023, 31 agosto). MINERD y UNICEF ofrecen apoyo psicoafectivo a estudiantes y docentes en San Cristóbal [Nota de prensa]. <https://ministeriodeeducacion.gob.do>
- USAID. (2001). *Expanding public/private partnerships for improving basic education*.
- USAID. (2009). *USAID/DR education portfolio: Mid-term performance evaluation*.
- USAID. (2021). *Education fact sheet: República Dominicana*. United States Agency for International Development. <https://www.usaid.gov>

- USAID. (2024, 15 agosto). Higher education: Youth-led activity in the Dominican Republic. En The White House, Fact sheet: Celebrating the strength of the United States-Dominican Republic partnership. <https://www.usaid.gov>
- UNCTAD. (2022). Digital economy report 2022. United Nations Conference on Trade and Development.
- Vargas Téllez, H. (2020). Motivación y autonomía: El motor interno de la calidad educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 201-215. <https://rlei.uv.cl/index.php/RLEI/article/view/2732>
- Vargas Téllez, J. A. (2020). Implicaciones de la teoría motivacional de la autodeterminación en el ámbito laboral. *Nova Scientia*, 12(25), 1-20. <https://www.researchgate.net/publication/276075653>
- Walsh, C. (2020). Interculturalidad crítica y pedagogías de-coloniales: Entretejiendo caminos. Ediciones Abya-Yala.
- Weinhardt, C., & De Ville, F. (2025). How the EU's geoeconomic shift is adversely affecting developing countries. ECDPM Discussion Paper, 340. <https://ecdpm.org/work/how-eus-geoeconomic-shift-adversely-affecting-developing-countries>
- Wegelin, L. (2015). Pensamiento interferido o interferencias del pensamiento. *Jornadas de Jóvenes Investigadores*, 1-10. http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2015/04/WEGELIN_Lucia.pdf
- Zhang, W., & Luo, S. (2025). The effects of PISA on global basic education reform: A systematic literature review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-01445-9>

ANEXOS

Anexo No. 1: Validación de instrumentos de la investigación empírica

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Validado por: *Dr. José Emilio De Jesús Mercedes*

Experiencia docente: Docente y Coordinador de Trabajo de Grado en la Universidad del Caribe (UNICARIBE), Docente de Postgrado en la Universidad Tecnológica del Cibao Central (UTECCO) y Docente de programas de Maestrías en Educación de la Universidad de La Guajira (UNIGUAJIRA), Colombia. Además, Coordinador Docente Nacional del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD).

Nivel Académico: Doctor en Educación Inclusiva

Fecha: 14 de mayo, 2025

Observaciones en general: Los elementos abordados en la encuesta responden de manera clara a los objetivos que desea aclarar el investigador. Este instrumento cuenta con mi aprobación como investigador, asesor y catedrático a nivel superior.



FIRMA DE VALIDADOR DEL INSTRUMENTO

Anexo No. 2: Documentos de procedimiento ético

Carta del investigador solicitando al Ministro de educación emitir una comunicación dirigida a las regionales y distritos educativos acerca de las visitas a realizar a dos centros en cada uno de los distritos seleccionados.

Santo Domingo, Abril 23 del 2024

Dr. Ángel Hernández
Ministro de Educación

Distinguido Sr. **Hernández:**

Espero que este mensaje le encuentre bien. Me dirijo a usted con el propósito de solicitar su consideración para la concesión de un permiso especial de 12 meses que me permita llevar a cabo una investigación doctoral de gran importancia para la terminación de nuestro doctorado en Educación e Innovación.

Nuestra investigación se centra en determinar el impacto de las metas externas en la aspiración de calidad y potestad institucional en el sistema educativo de la República Dominicana.

El estudio responde a un enfoque mixto que incluye encuestas y entrevistas en 48 centros educativos a nivel nacional, tanto del sector público como del privado. Esta investigación proporcionará información invaluable para comprender los factores interferentes a la aspiración de una educación de calidad de impacto en las necesidades del país y si es gestionada de la verdadera autonomía institucional.

Es fundamental para mí contar con su respaldo y autorización para llevar a cabo este estudio de manera efectiva, sin restricciones de tiempo. Estoy comprometido con el avance de la educación en la República Dominicana y creo firmemente que esta investigación contribuirá significativamente a ese objetivo.

Agradezco de antemano su atención y pronta respuesta a esta solicitud y quedo a su disposición para proporcionar cualquier información adicional que pueda requerir.

Respetuosamente,


Carmelo de Jesus Montas Ventura

Técnico Docente Nacional

carmelo.montas@miner.d.gob.do

Móvil: (809) - 330-0091

Anexo 2.1. Carta emitida por el Ministerio de educación dirigida a las regionales y distritos educativos, informando que el ministerio ha autorizado realizar la investigación empírica en los centros educativos elegidos.


 GOBIERNO DE LA
 REPÚBLICA DOMINICANA
 EDUCACIÓN

Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos

03 de febrero de 2025

VSTP No. 056-2025

A: Directores Regionales
Directores Distritales

Asunto: Autorización de investigación para tesis doctoral de Sr. Carmelo de Jesús Montás Ventura

Anexo: Listado de centros educativos participantes

Estimados Directores Regionales y Distritales,

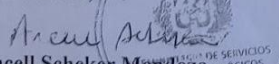
Reciban un cordial saludo, al tiempo que, a través de esta misiva, se autoriza a los centros educativos listados en el Anexo a participar en la investigación de tesis doctoral “El impacto de la interferencia de metas externas o políticas públicas internacionales en la aspiración de calidad y autonomía institucional en el sistema educativo de la República Dominicana durante el periodo 2019-2024”, llevada a cabo por el Sr. Carmelo de Jesús Montás Ventura como parte de su Doctorado en Educación e Innovación de la Universidad de Investigación e Innovación de México.


Como parte de la investigación, el Sr. Carmelo de Jesús Montás Ventura estará realizando visitas a los centros educativos para aplicar encuestas y entrevistas estructuradas con un miembro del equipo de gestión, un docente del nivel secundario, un estudiante del último grado del nivel secundario y un representante de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAE) de cada centro educativo participante. Las visitas se tienen previstas para ser realizadas en el mes de febrero de 2025.

Por favor remitir esta comunicación a los centros educativos y dar seguimiento para el desarrollo de la investigación.

Sin otro particular, agradecemos su acostumbrada colaboración.

Atentamente,


Anzell Scheker Mendoza
 Viceministra de Servicios Técnicos y Pedagógicos
 ASM/mv



Av. Máximo Gomez No. 2 Gazcue D.N. Rep. Dom. Tel. 809-688-9700 www.ministeriodeeducacion.gob.do


Anexo 2.2. Listado de centros educativos a ser visitados, aprobados por el Ministerio de Educación.



Anexo. Listado de centros educativos participantes

Regional	Distrito	Código SIGERD	Centro Educativo
04	04-02	15293	POLITECNICO EUGENIO MARIA DE HOSTOS
		07861	ENEDINA PUELLO RENVILLE
06	06-05	07197	NUESTRA SEÑORA DE LAS MERCEDES
		15300	PROF. FRANCISCO JOSE TORRES PETITON
08	08-05	08562	POLITECNICO ULISES FRANCISCO ESPAILLAT
		08498	INSTITUTO POLITECNICO NUESTRA SEÑORA DE LAS MERCEDES
15	15-03	06180	MOVEARTE (ESCUELA TECNICA)
		05239	CENTRO EDUCATIVO EN ARTES ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Anexo 2.3. Carta dirigida a la gestión de centro, emitida por el Distrito educativo informando la visita del investigador y solicitando de su colaboración en el proceso.


GOBIERNO DE LA
REPÚBLICA DOMINICANA
EDUCACIÓN

Distrito Educativo 06-05, La Vega Este
242-3234 / 809-242-4872 / RNC: 430152382

Of.29

La Vega, martes 17 de marzo del 2025.-

A : Lucia Raquel Gómez Ángeles.
Directora del Centro Educativo Nuestras Señoras De Las Mercedes

De : Francisco G. Mercedes Martínez, M.A.
Director del Distrito Educativo 06-05, La Vega Este.

Asunto: Respuesta a la solicitud para investigación doctoral

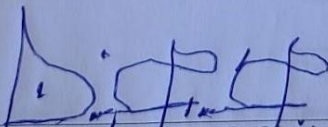
Estimada Sra. Gómez


Reciba un cordial saludo.

En atención a su solicitud, realizada por el Sr. Carmelo De Jesús Montás Ventura, portador de la cédula de identidad y electoral No. 001-0319397-5, para llevar a cabo en el Centro Educativo Nuestras Señoras De Las Mercedes, su investigación doctoral titulada "El impacto de la interferencia de metas externas en la aspiración de la calidad y autonomía institucional en el sistema educativo de la República Dominicana durante el período 2019-2024", le informamos que autorizamos la realización de dicha investigación. Asimismo, le solicitamos su colaboración en este proceso.

Sin otro particular, quedo a su disposición para cualquier consulta adicional.

Atentamente,


Francisco Geronimo Mercedes Martínez, M.A.
Director del Distrito Educativo 06-05
La Vega Este


GOBIERNO DE LA
REPÚBLICA DOMINICANA
EDUCACIÓN
DIRECCION DISTRICTAL DE EDUCACIÓN
06-05 LA VEGA ESTE

Anexo 2.4. Consentimientos informados

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Programa de Investigación en Educación
 Doctorado en Educación e Innovación
 Universidad de Investigación e Innovación
 Insurgentes 115, Centro, 62550 J, Morelos, México
 Santo Domingo, 9 de febrero de 2025

Referencia: Consentimiento informado para la participación en la investigación titulada: "El impacto de la interferencia de metas externas en la aspiración de calidad y autonomía institucional en el sistema educativo de la República Dominicana durante el periodo 2019-2024".

Yo, Maria del Domingue, con el número de matrícula estudiantil Nro. _____, actuando de manera libre y haciendo uso pleno de mis facultades y derechos que me concede la Constitución política de la República Dominicana en su artículo 49 y la Ley de protección de datos personales Nro. 172-13 creada en el año 2013, declaro como miembro del Equipo de Gestión de este Centro Educativo de educación pública, que he sido informado de los objetivos, procedimientos, actividades y posibles riesgos que se den durante mi participación en la investigación denominada: "El impacto de la interferencia de metas externas en la aspiración de calidad y autonomía institucional en el sistema educativo de la República Dominicana durante el periodo 2019-2024". Bajo mi propia responsabilidad autorizo mi participación y concesión de mis datos y suministro de información con fines netamente investigativos al investigador Carmelo de Jesus Montas Ventura, identificado con la cédula electoral de ciudadanía dominicana 001-0319397-5 de Santo Domingo, República Dominicana.

Además, soy consciente:

De que si bien, mi participación es voluntaria, puedo decidir no participar parcial o totalmente en cualquier etapa del proceso investigativo; de que mi participación es una actuación sin ánimo de lucro y que, por tanto, no se deducirá de mi vinculación al proyecto ningún beneficio económico u otra concesión en prenda de garantía; de que los datos entregados serán reservados con absoluta responsabilidad y confidencialidad, por ende, se preserva el anonimato; de que ningún elemento de carácter personal puede ser accedido ni por un tercero particular ni por ninguna entidad o institución; y de que, dada la situación en la que se requiera el uso público de mis datos, imágenes, voces, entre otros elementos con fines académicos o científicos, concedo el uso de estos a partir de la firma de este consentimiento.

Después de haber leído el presente documento confirmo que he comprendido integralmente cada uno de los ítems mencionados aquí, que además se me ha informado previamente de los objetivos y procedimientos o pruebas que se aplicarán (como son una entrevista y una encuesta) por parte del investigador y que me han sido aclaradas las posibles dudas sobre los riesgos y beneficios de mi participación; de acuerdo a esto, doy mi consentimiento de contribuir con mis respuestas a ambos instrumentos para la parte empírica de dicho estudio.

Firmado en original

Firma del investigador

Firma del participante

En caso de requerir información, aclarar dudas acerca de esta investigación o del investigador, puede comunicarse a: dr. carmelomontasventura@gmail.com o al cel. +1 (809) 986-2128

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Programa de Investigación en Educación
 Doctorado en Educación e Innovación
 Universidad de Investigación e Innovación
 Insurgentes 115, Centro, 62550 J, Morelos, México
 Santo Domingo, 9 de febrero de 2025

Referencia: Consentimiento informado para la participación en la investigación titulada: "El impacto de la interferencia de metas externas en la aspiración de calidad y autonomía institucional en el sistema educativo de la República Dominicana durante el periodo 2019-2024".

Yo, Wilson Hernández Montalvo, con el número de matrícula estudiantil Nro. _____, actuando de manera libre y haciendo uso pleno de mis facultades y derechos que me concede la Constitución política de la República Dominicana en su artículo 49 y la Ley de protección de datos personales Nro. 172-13 creada en el año 2013, declaro como docente, que he sido informado de los objetivos, procedimientos, actividades y posibles riesgos que se den durante mi participación en la investigación denominada: "El impacto de la interferencia de metas externas en la aspiración de calidad y autonomía institucional en el sistema educativo de la República Dominicana durante el periodo 2019-2024". Bajo mi propia responsabilidad autorizo mi participación y concesión de mis datos y suministro de información con fines netamente investigativos al investigador Carmelo de Jesus Montas Ventura, identificado con la cédula electoral de ciudadanía dominicana 001-0319397-5 de Santo Domingo, República Dominicana.

Además, soy consciente:

De que si bien, mi participación es voluntaria, puedo decidir no participar parcial o totalmente en cualquier etapa del proceso investigativo; de que mi participación es una actuación sin ánimo de lucro y que, por tanto, no se deducirá de mi vinculación al proyecto ningún beneficio económico u otra concesión en prenda de garantía; de que los datos entregados serán reservados con absoluta responsabilidad y confidencialidad, por ende, se preserva el anonimato; de que ningún elemento de carácter personal puede ser accedido ni por un tercero particular ni por ninguna entidad o institución; y de que, dada la situación en la que se requiera el uso público de mis datos, imágenes, voces, entre otros elementos con fines académicos o científicos, concedo el uso de estos a partir de la firma de este consentimiento.

Después de haber leído el presente documento confirmo que he comprendido integralmente cada uno de los ítems mencionados aquí, que además se me ha informado previamente de los objetivos y procedimientos o pruebas que se aplicarán (como son una entrevista y una encuesta) por parte del investigador y que me han sido aclaradas las posibles dudas sobre los riesgos y beneficios de mi participación; de acuerdo a esto, doy mi consentimiento de contribuir con mis respuestas a ambos instrumentos para la parte empírica de dicho estudio.

Firmado en original

Firma del investigador

Wilson Hernández Montalvo
 Firma del participante

En caso de requerir información, aclarar dudas acerca de esta investigación o del investigador, puede comunicarse a: dr.carmelomontasventura@gmail.com o al cel. +1 (809) 986-2128

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Programa de Investigación en Educación
 Doctorado en Educación e Innovación
 Universidad de Investigación e Innovación
 Insurgentes 115, Centro, 62550 J, Morelos, México
 Santo Domingo, 9 de febrero de 2025

Referencia: Consentimiento informado para la participación en la investigación titulada: "El impacto de la interferencia de metas externas en la aspiración de calidad y autonomía institucional en el sistema educativo de la República Dominicana durante el periodo 2019-2024".

Yo, Vianca Ad. Vázquez Tejeda con el número de matrícula estudiantil Nro. _____, actuando de manera libre y haciendo uso pleno de mis facultades y derechos que me concede la Constitución política de la República Dominicana en su artículo 49 y la Ley de protección de datos personales Nro. 172-13 creada en el año 2013, declaro como representante de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela, que he sido informado de los objetivos, procedimientos, actividades y posibles riesgos que se den durante mi participación en la investigación denominada: "El impacto de la interferencia de metas externas en la aspiración de calidad y autonomía institucional en el sistema educativo de la República Dominicana durante el periodo 2019-2024". Bajo mi propia responsabilidad autorizo mi participación y concesión de mis datos y suministro de información con fines netamente investigativos al investigador Carmelo de Jesus Montas Ventura, identificado con la cédula electoral de ciudadanía dominicana 001-0319397-5 de Santo Domingo, República Dominicana.

Además, soy consciente:

De que si bien, mi participación es voluntaria, puedo decidir no participar parcial o totalmente en cualquier etapa del proceso investigativo; de que mi participación es una actuación sin ánimo de lucro y que, por tanto, no se deducirá de mi vinculación al proyecto ningún beneficio económico u otra concesión en prenda de garantía; de que los datos entregados serán reservados con absoluta responsabilidad y confidencialidad, por ende, se preserva el anonimato; de que ningún elemento de carácter personal puede ser accedido ni por un tercero particular ni por ninguna entidad o institución; y de que, dada la situación en la que se requiera el uso público de mis datos, imágenes, voces, entre otros elementos con fines académicos o científicos, concedo el uso de estos a partir de la firma de este consentimiento.

Después de haber leído el presente documento confirmo que he comprendido integralmente cada uno de los ítems mencionados aquí, que además se me ha informado previamente de los objetivos y procedimientos o pruebas que se aplicarán (como son una entrevista y una encuesta) por parte del investigador y que me han sido aclaradas las posibles dudas sobre los riesgos y beneficios de mi participación; de acuerdo a esto, doy mi consentimiento de contribuir con mis respuestas a ambos instrumentos para la parte empírica de dicho estudio.

Firmado en original

Firma del investigador

Vianca Vázquez
 Firma del participante

En caso de requerir información, aclarar dudas acerca de esta investigación o del investigador, puede comunicarse a: dr. carmelomontasventura@gmail.com o al cel. +1 (809) 986-2128

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Programa de Investigación en Educación
 Doctorado en Educación e Innovación
 Universidad de Investigación e Innovación
 Insurgentes 115, Centro, 62550 J, Morelos, México
 Santo Domingo, 9 de febrero de 2025

Referencia: Consentimiento informado del padre, madre o tutor para la solicitud de otorgar permiso de participación a su hijo o hija del último año de secundaria para responder a preguntas de entrevista semiestructurada y encuesta requisito de estudio empírico en la investigación titulada: "El impacto de la interferencia de metas externas en la aspiración de calidad y autonomía institucional en el sistema educativo de la República Dominicana durante el periodo 2019-2024".

Yo, Yadaira E. Almonte cédula de identidad y electoral Nro. _____, actuando de manera libre y haciendo uso pleno de mis facultades y derechos que me concede la Constitución política de la República Dominicana en su artículo 49 y la Ley de protección de datos personales Nro. 172-13 creada en el año 2013, declaro como padre, madre o tutor del/la estudiante de nombre Arionna Almonte Pina alumno/a del Centro Educativo Francisco José Corres Petiti de secundaria de la educación pública, que en base a que he sido informado de los objetivos, procedimientos, actividades y posibles riesgos que se den durante la participación de mi hijo/a en la investigación denominada: "El impacto de la interferencia de metas externas en la aspiración de calidad y autonomía institucional en el sistema educativo de la República Dominicana durante el periodo 2019-2024". Bajo mi propia responsabilidad autorizo la participación de mi hijo/a a participar con el llenado de una encuesta y responder a las preguntas de una entrevista en colaboración con el suministro de información con fines netamente investigativos al investigador Carmelo de Jesus Montas Ventura, identificado con la cédula electoral de ciudadanía dominicana 001-0319397-5 de Santo Domingo, República Dominicana.

Además, soy consciente:

De que si bien, mi potestad de permitir que mi hijo/a participe en dicho estudio es voluntaria, puedo decidir no permitir su participación parcial o totalmente en cualquier etapa del proceso investigativo; de que el permiso a mi hijo/a es una actuación sin ánimo de lucro y que, por tanto, no se deducirá de la vinculación de el/ella al proyecto ningún beneficio económico u otra concesión en prenda de garantía; de que los datos tanto míos como de mi hijo/a entregados serán reservados con absoluta responsabilidad y confidencialidad, por ende, se preserva el anonimato; de que ningún elemento de carácter personal puede ser accedido ni por un tercero particular ni por ninguna entidad o institución; y de que, dada la situación en la que se requiera el uso público de mis datos o los datos de mi hijo/a, imágenes, voces, entre otros elementos con fines académicos o científicos, concedo el uso de estos a partir de la firma de este consentimiento.

Después de haber leído el presente documento confirmo que he comprendido integralmente cada uno de los ítems mencionados aquí, que además se me ha informado previamente de los objetivos y procedimientos o pruebas que se aplicarán (como son una entrevista y una encuesta) por parte del investigador y que me han sido aclaradas las posibles dudas sobre los riesgos y beneficios de mi participación y la de mi hijo/a; de acuerdo a esto, doy mi consentimiento de que mi hijo/a contribuya con sus respuestas a ambos instrumentos para la parte empírica de dicho estudio.

Firmado en original

Firma del investigador

Yadaira E. Almonte
 Firma del participante

En caso de requerir información, aclarar dudas acerca de esta investigación o del investigador, puede comunicarse a: dr.carmelomontasventura@gmail.com o al cel. +1 (809) 986-2128

Anexo No. 3: Fragmentos y gráficos de las respuestas a la encuesta

Preguntas Respuestas **51** Configuración

Sección 1 de 5

Encuesta Estándar

B I U ↻ ✕

Doctorado en Educación e Innovación por la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX)
Investigador: Carmelo de Jesús Montas Ventura.

Consigna: A continuación, se presentan las preguntas de la encuesta para el estudio empírico de la investigación de tesis doctoral titulada: *Incidencia de la interferencia de las metas de los organismos Internacionales en el plan de mejora de la calidad educativa en estudiantes de 6to año de secundaria y en la autonomía institucional en ocho centros de la educación pública en el sistema educativo dominicano (2019-2024).*

Propósito del estudio empírico:
 Mediante una encuesta estándar, recopilar la percepción de los actores educativos sobre la *Incidencia de la interferencia de las metas de los organismos Internacionales en el plan de mejora de la calidad educativa en estudiantes de 6to año de secundaria y en la autonomía institucional en ocho centros de la educación pública en el sistema educativo dominicano (2019-2024).*

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección ▼

Sección 4 de 5

Sección 4: Percepción de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje acerca de la Problemática de esta investigación.

Consigna: Responda de acuerdo a su percepción y experiencia vivida en esta comunidad educativa cotejando la opción que mejor contesta a cada una de las siguientes preguntas:

1. Totalmente de acuerdo
2. De acuerdo
3. Totalmente en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Neutral

Preguntas por Objetivo Específico

Objetivo Específico 1:

Caracterizar las metas de los organismos internacionales que intervienen en la programación curricular de la educación pública dominicana (2019-2024).

Anexo No. 4: Entrevista y las respuestas dadas por los participantes

Datos de preguntas y respuestas, según Objetivo Específico, a la Guía de la entrevista de acuerdo con la percepción de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje acerca de la problemática de la Investigación.

Objetivo específico 1:

En relación con la estandarización curricular y las políticas externas: ¿Considera usted que las políticas educativas promovidas por los organismos internacionales limitan la capacidad del centro educativo para adaptar el currículo a las necesidades específicas de los estudiantes? Explique su respuesta (28 respuestas):

No, los organismos internacionales de alguna forma u otra buscan fomentar la igualdad de condiciones para todos los alumnos.

Considero que, si limitan la capacidad del centro para adaptar el currículo a las necesidades específicas de los estudiantes, ya que, al ser un organismo internacional, desconoce las necesidades que se viven dentro de esa región. Entonces debido a esto las escuelas deben de adaptarse a un entorno el cual está muy alejado a su realidad.

Las políticas educativas de organismos internacionales pueden limitar la capacidad de los centros educativos para adaptar el círculo a las necesidades específicas de los estudiantes.

Si porque no tenemos los mismos recursos que los países desarrollados.

No pk hay mucha formal. De uno buscar la solución.

Buscan establecer estándares globales de la comunidad educativa, sin embargo, estas políticas pueden restringir la capacidad de los centros educativos.

Sí, las políticas educativas internacionales pueden limitar la adaptación del currículo a las necesidades de los estudiantes, ya que imponen estándares globales que no siempre consideran las realidades locales.

Si, pueden influir significativamente en las prácticas curriculares de los centros educativos, si bien estos lineamientos pueden ser útiles para establecer estándares globales, en algunos casos, pueden limitar la capacidad de los centros educativos para adaptar el currículo a las necesidades específicas de los estudiantes.

Sí lo limita, ya que no contamos con los recursos suficientes igual que en otras instituciones de diferentes países, pero se nos exige igual.

Si, ya que no se adaptan a los intereses y necesidades del centro educativo.

Si, ya que nos limitan porque los países como Japón, es más desarrollado que rep, dom y quieren evaluar de la misma manera.

No, porque el centro se basa en el currículo dominicano no.

Si, porque se dan situaciones donde el docente debe ser más que eso, debe ser padre y guía.

Sí, en muchos casos, las políticas promovidas por organismos internacionales establecen estándares que los centros educativos deben seguir, lo que reduce la flexibilidad para adecuar el currículo a las particularidades del contexto local. Sin embargo, estas políticas también pueden aportar lineamientos de calidad que buscan mejorar la educación en general.

No los limita, pero le impone en ocasiones situaciones y procesos absurdos

Si lo limita, ya que nos quieren impartir las mismas lecciones que le imparten a países o escuelas desarrolladas.

Buscan establecer políticas dependiendo su situación y cualidades educativas, sin embargo, pueden limitar la capacidad de los centros educativos.

Si porque no quieren impartir la misma que en otros países.

Ese currículum no está adaptado a la realidad dominicana.

Sí, el contexto es distinto. No todos tienen las mismas oportunidades o facilidades.

Sí. Porque el currículo debe estar elaborado según la necesidad y la cultura de cada país.

Si, por qué nosotros no tenemos los mismos recursos que los otros países.

Las políticas educativas buscan establecer estándares globales de calidad educativa, garantizar la equidad y mejorar el rendimiento académico. Sin embargo, estas políticas pueden limitar la capacidad de los centros educativos para adaptar el currículo a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Si, pues las necesidades específicas de cada estudiante son totalmente diferentes, desde su realidad y en la mayoría de los casos los centros no todos cuentan con las mismas capacidades sean físicas o tecnológicas.

Si, las realidades de los centros educativos no son de conocimiento de esas organizaciones.

No, porque son un aporte importante para el desarrollo educativo y modificaciones internas en la política educativa.

Neutral

Neutral

Sobre la autonomía institucional en la toma de decisiones: ¿Cree usted que las exigencias de los organismos internacionales restringen la autonomía del centro educativo para tomar decisiones que favorezcan la mejora de la calidad educativa que la República Dominicana necesita para empujar el desarrollo sostenible e inclusivo de las comunidades? Explique su respuesta: (28 respuestas)

No, entiendo que los organismos internacionales de alguna forma u otra buscan promover la igualdad de condiciones y accesibilidad a la educación para todos sus participantes.

Considero que las exigencias de los organismos internacionales restringen la autonomía del centro educativo para tomar decisiones que favorezcan la mejora de la calidad educativa que la República Dominicana necesita para empujar el desarrollo sostenible e inclusivo de las comunidades, porque las exigencias impuestas por los organismos no van de la mano con la situación social que se está viviendo en ese entorno.

Las exigencias de organismos internacionales pueden mejorar la calidad educativa pero también limitar la autonomía de los centros.

Si porque las necesidades y economía no es la misma.

No por q aki hay mucho q si sabes. Cómo manejar esas situaciones.

Pueden influir en la autonomía institucional, pero no la restringen por completo.

La autonomía de las escuelas a la hora de tomar decisiones es clave para que puedan adaptarse a las necesidades de sus comunidades y mejorar la educación. Sin embargo, en República Dominicana, como en muchos otros países, los organismos internacionales establecen estándares y recomendaciones que pueden influir en esas decisiones. (influyen)

Si, porque se priorizan metas globales sobre las necesidades específicas de las comunidades.

Sí, ya que los organismos internacionales se basan más en lo que creen que nos favorece, pero obvian lo que en verdad necesitamos.

Si, porque trazan lineamientos que no se ajustan a la realidad del centro y a sus necesidades.

Si, ya que en estas pruebas solo queda en claro nuestras precariedades, ya que nuestro país no está al mismo nivel de China o EE. UU.

No, el centro trabaja con el currículo dominicano para lograr un sujeto crítico

Sí, porque a ellos no les interesa el desarrollo del país.

En cierta medida, sí. Aunque los lineamientos internacionales buscan mejorar la calidad educativa, muchas veces las decisiones se toman desde una perspectiva global sin considerar las necesidades específicas de cada comunidad. Esto puede limitar la capacidad de los centros educativos para desarrollar estrategias más adaptadas a su realidad socioeconómica y cultural. (en cierta medida)

En ocasiones, ya que solo se enfocan en evidencias y no en resultados reales.

Sí, ya que mediante pruebas mundiales solo quedan en evidencia nuestras precariedades, y no lo que realmente necesitamos como instituciones dominicanas para poder avanzar significativamente en nuestra educación.

Las exigencias de los organismos internacionales pueden influir de muchas maneras las tomas de decisiones, pero eso no significa que las restrinjan por completo.

Si porque ya que nos restringe la misma educación que en otro país y que la economía no es tan buena como en otros países.

Los centros necesitan más autonomía económica para lograr sus objetivos y adecuarlos a las necesidades reales de nuestro entorno.

Exigen sin saber el contexto o realidad. (exigen) 21.

Sí. Por la imposición de la política educativa extranjera.

Si, por qué el sistema y la economía no es la misma.

Las exigencias de los organismos internacionales pueden influir en la autonomía institucional, pero no necesariamente la restringen por completo.

Sí, pues el centro desde su realidad no puede asumir ciertas mejoras que no son parte de su realidad.

Si, debemos de ser autónomos y tomar decisiones a favor de las exigencias y las necesidades que tenemos en nuestro entorno estudiantil.

No, aportan de manera significativa al bienestar de las comunidades educativas y en general.

Neutral

Neutral

En relación con la evaluación estandarizada y su impacto local: ¿Considera usted que las evaluaciones internacionales como la Prueba PISA formulan las preguntas de evaluación tomando en cuenta la realidad social y económica en que viven los estudiantes dominicanos que toman esas pruebas? Explique su respuesta: (28 respuestas)

No, entiendo que hay muchas realidades en nuestro país, y sin duda alguna, las pruebas estandarizadas no abarcan la mayoría, en especial de las comunidades rurales.

Nunca he tomado la Prueba PISA para poder argumentar sobre eso.

No, las pruebas internacionales como pisa a menudo no reflejan la realidad social y económica de los estudiantes dominicanos

No porque no se mira las precariedades que tiene el estudiante que la llena esas dichas pruebas quieren comparar el desempeño de los estudiantes con países desarrollados

No pk hay mucho q aún no está preparado

No, porque no se toman en cuenta las precariedades educativas o menor conocimiento que tenemos

No, estas pruebas no siempre toman en cuenta las particularidades sociales y económicas de cada nación, incluyendo la realidad de los estudiantes dominicanos.

No, porque responden a las necesidades de otras localidades y no de manera nacional realmente no, ya que se basan en la inteligencia y no discriminan a los estudiantes por su estatus social

La prueba mide el nivel de desempeño de los estudiantes, pero estos a su vez son comparados con estudiantes de países desarrollados, que no tienen ni viven las mismas necesidades de nuestros estudiantes.

Es por esta razón que no me parece justo el nivel de comparación entre los países participantes.

No, porque se basa en la inteligencia y no en lo que realmente debería.

No, porque responde a la realidad de la región que hace las pruebas

No, la realidad de nuestros estudiantes está muy divorciada de ese contenido

No del todo. Las pruebas como PISA están diseñadas con un enfoque estandarizado que no siempre contempla el contexto social, económico y cultural de los estudiantes dominicanos. Esto puede generar brechas en los resultados, ya que los contenidos y la forma de evaluación no siempre reflejan la realidad del país.

En cierta forma estas pruebas se adaptan, pero la población estudiantil es quien presenta deficiencias en comprensión lectora

No, ya que nos comparan con países con más avance tecnológico y mejores técnicas de enseñanza aprendizaje, y no toman en cuenta nuestras necesidades verdaderas para poder avanzar

No, porque no sé toman en cuenta nuestras necesidades y cualidades en la educación.

No porque ya que la prueba intenta generalizar como los países desarrollados

No, ya que los estudiantes no demuestran interés en los contenidos desarrollados por los maestros lo que trae como consecuencia un bajo rendimiento en las distintas pruebas.

No, usan un parámetro y de ahí guían para otros. Cada realidad es diferente

No. Porque el estilo de formulación de preguntas es generalizado sin tomar en cuenta las necesidades particulares del país.

No, por qué se basa en la inteligencia y la capacidad que tiene el o la estudiante y no en la economía.

Las evaluaciones internacionales como la Prueba PISA buscan medir competencias generales en lectura, matemáticas y ciencias, pero no siempre consideran de manera suficiente la realidad social y económica de los estudiantes dominicanos.

No, las realidades de otros países no son en la mayoría de los casos la que presenta el nuestro.

No, para ese tipo de prueba no se hace un estudio de las realidades que se vive en nuestra comunidad educativa.

No, no toman en cuenta la realidad y la cultura en su totalidad de los estudiantes.

Neutral

Neutral

Objetivo específico 2:

Sobre el alcance de las políticas públicas internacionales en la calidad de la educación pública dominicana: ¿Considera usted que las políticas públicas de los organismos internacionales influyen significativamente en la forma en que se define y evalúa la calidad educativa en este centro educativo? Explique su respuesta: (28 respuestas)

Si, aunque no considero que sea significativamente.

Considero que las políticas públicas de los organismos internacionales influyen significativamente en la forma en que se define y evalúa la calidad educativa en este centro educativo, ya que, en su gran mayoría, las informaciones traídas para explicar en clase son obtenidas desde organismos extranjeros. Dando un ejemplo de este se podría mencionar el EF, que se está implementando en las escuelas con referencias a políticas públicas internacionales.

Si, las respuestas públicas de los organismos internacionales influyen significativamente en la definición y evaluación de la calidad educativa en el centro

No porque nuestro centro tiene su propia regla al igual que cada centro educativo tiene sus reglas y se acoplan las necesidades de los estudiantes

No

Si, las políticas públicas de los organismos internacionales pueden influir en la forma en la que se define y evalúa la educación dominicana

No, no influyen en nada ya que en nuestro centro educativo tienes reglas diferentes a otras instituciones, reglas que se adaptan a nuestra sociedad y economía.

Los organismos internacionales tienden a enfocarse en indicadores cuantitativos como los resultados de exámenes y tasas de graduación. Esta presión por cumplir con estos indicadores llevar a los centros educativos a priorizar la mejora en cifras y también hemos adaptado nuestras evaluaciones a esta estructura de prueba PISA.

no influye en nada, ya que nuestro centro educativo cuenta con una exigencia diferente al de otros centros, o sea, tiene reglas y normas diferentes.

Por supuesto ya que ellos invierten fondos en nuestro país con el objetivo de trazar directrices de su agenda que al final solo benefician sus intereses particulares.

No, no influye en nada porque en cada centro tienen reglas y normas diferentes, incluyendo el nuestro que tiene sus propias reglas.

No,

Si, hay manipulación para ir guiando gradualmente a los estudiantes por el camino que ellos desean, para lograr cambios de paradigma

Sí, las políticas públicas impulsadas por organismos internacionales tienen un impacto directo en la forma en que se define y evalúa la calidad educativa. Estas políticas influyen en los estándares, las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación utilizados en los centros educativos, lo que puede ser positivo en términos de homologación de estándares, pero también puede representar un desafío en la contextualización de la educación.

Desde mi punto de vista la educación está muy mal y tanto el currículo como la jornada escolar extendida debe ser revisados, ya que no han dado resultados y no se ha evidenciado un gran avance

No, ya que en nuestro Centro Educativo actúa mediante nuestras necesidades y situación económica.

Sí, las políticas públicas influyen de manera directa en la toma de decisiones, como se define, mide y evalúa la calidad educativa. La visión que tenga el gobierno se traduce en políticas que orientan las prácticas de evaluación.

No ya que nuestro centro tienes reglas diferentes que a otros centros

La política pública internacional presentas propuestas significativas, pero muy lejos de los verdaderos intereses de los estudiantes lo que trae como resultado un gasto económico sin resultados positivos

Se envían unos lineamientos y se deben ejecutar. Lo complicado repito el contexto

Sí. Porque los ejemplares de diseños curriculares son internacionales son tomados en cuenta para elaborar el nuestro.

No, ya que nuestro centro tiene normas diferentes a otros centros

Sí, las políticas públicas de los organismos internacionales influyen significativamente en la forma en que se define y evalúa la calidad educativa en la educación pública dominicana.

No, como centro educativo nos regimos por lo que establece el ministerio de educación, el currículo y las ordenanzas que avalan la educación dominicana

Sí, ya esas organizaciones son asesores del MINERD y los centros educativos deben de seguir esos lineamientos.

En cierto sentido ayuda a mejorar la calidad educativa del sistema educativo dominicano.

Neutral

Neutral

Sobre las consecuencias en la autonomía institucional del centro educativo: ¿Considera usted que las decisiones importantes relacionadas con la gestión de este centro están condicionadas por las exigencias que los organismos internacionales le hacen al Ministerio de Educación de la República Dominicana? Explique su respuesta: (28 respuestas)

Sí, incluso entiendo que hay mayor flexibilidad en la toma de decisiones que rige el centro ya que se guían de los mandatos internacionales, teniendo en cuenta que la mayor parte de la población dominicana se enfrenta a una realidad fuerte.

No tengo información para validar eso, pero pienso que el Ministerio se rige en base a sus propios criterios y no depende de un órgano exterior para manejar la gestión del centro.

Las decisiones importantes en el centro educativo pueden estar condicionadas por las exigencias de los organismos internacionales 4. Si porque cada decisión que hace el centro es enviada por el ministerio

Si

Si, pueden estar condicionadas por las exigencias de los organismos internacionales

Sí, porque las decisiones importantes relacionadas con la gestión del centro educativo pueden estar condicionadas por las exigencias de los organismos internacionales al Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Sí, debido a la dependencia que existe entre el gobierno dominicano y las políticas globales promovidas por estos organismos, quienes, a través de marcos normativos y financiamiento, influyen directamente en la planificación y ejecución de políticas educativas a nivel nacional

Sí, ya que cada una de las decisiones que se implantan, primero se toman en cuenta desde las exigencias que da el ministerio público.

El centro debe cumplir los lineamientos del Ministerio de educación, pero el Ministerio de Educación debe mejorar el impacto que sufre la población al apoyar parámetros que no están alineados con las necesidades e intereses de nuestro país.

Si, porque en el centro no se toma decisiones al azar, si no tomando en cuenta las exigencias del ministerio público.

No. Siento que no, estamos comprometidos con el minerd

Si, porque hay que trabajar según los parámetros

Sí, en gran medida. Las políticas y lineamientos impulsados por organismos internacionales establecen estándares y directrices que el Ministerio de Educación debe adoptar. Esto influye en la planificación curricular, la distribución de recursos y los métodos de evaluación, limitando la autonomía de los centros educativos para tomar decisiones adaptadas a su contexto específico

Sí, muchas veces se cumplen con cosas solo por cumplir y no porque realmente se logren objetivos con esto

Si, ya que todo lo que se imparte y se hace en nuestro centro va en conjunto con lo que manda a impartir el MINERD.

Las decisiones que toman las escuelas sobre cómo organizarse, qué enseñar y cómo hacerlo, no dependen solo de ellas.

Están influenciadas por lo que piden organismos internacionales y el Ministerio de educación.

Si porque las tomas de decisiones vienen a mano del ministerio

Si, las limitantes reales las provoca la política económica internacional

Va relacionada con la pregunta anterior la respuesta

Sí. Porque el Centro Educativo se acopla a la política educativa pública, para poder tener el statu de calidad académica. Esta, a su vez, están condicionadas a los organismos internacionales.

Si, por qué todas las tomas de decisiones la dirigen el ministerio y el equipo de gestión las aplica

Si, las decisiones importantes en la gestión del centro educativo pueden estar condicionadas por las exigencias de los organismos internacionales al Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Si, en su gran mayoría, pues de alguna manera y otra están condicionadas a exigencias internacionales

Si, puesto a que son organismos muy influyentes en el sistema educativo

Si, porque permite que se tomen conciencia antes de tomar cualquier decisión que pueda afectar al estudiantado.

Neutral

Neutral

Sobre el impacto en la planificación y adaptación del currículo a las necesidades del estudiante dominicano: ¿Piensa usted que las políticas públicas de los organismos internacionales dificultan la implementación de estrategias educativas ajustadas a las necesidades específicas de los estudiantes y la comunidad? Explique su respuesta: (28 respuestas)

Si, porque por querer dar acceso a la educación hoy ofrecemos más cantidad que calidad.

Pienso que las políticas públicas de los organismos internacionales dificultan la implementación de estrategias educativas ajustadas a las necesidades específicas de los estudiantes y la comunidad, ya que a los estudiantes no se pueden evaluar las mismas cosas donde su contexto, su historia y su alrededor es totalmente distinto.

Si, las políticas públicas de los organismos internacionales pueden dificultar la implementación de estrategias educativas adaptadas a las necesidades de los estudiantes

Si porque no tenemos la condición económica para poder cumplir con lo que nos piden

No se

Si, porque con el dinero que se trae a este país, debería ser muy mínima la preocupación por la educación de los estudiantes

Si afecta ya que nos quieren comparar con países que se encuentran con mejores avances económicos que nuestro país.

Si, su enfoque estandarizado no siempre se adapta a las realidades locales, culturales y sociales, lo que perjudica para personalizar la enseñanza según las necesidades particulares de sus estudiantes y las comunidades.

Sí afecta, ya que a veces exigen cosas que estudiantes que tienen mala situación económica no pueden cumplir.

No se adapta a las necesidades e intereses y mucho menos a realidades de los estudiantes de nuestro país.

Puede ser, porque no todos los estudiantes tienen la misma capacidad y algunos no tienen buena situación económica.

No, aunque el ministerio quiere que los resultados sean buenos a nivel internacional siento que trata de ajustarlo a nuestra realidad, aunque a veces plantea programas de otros países

Si, ya que hay circunstancias en las que hay que trabajar y tomar decisiones sobre circunstancias especiales

Sí, en ciertos aspectos. Aunque estas políticas buscan mejorar la calidad educativa, suelen estar diseñadas con un enfoque general que no siempre se ajusta a las particularidades de cada comunidad. Esto puede dificultar la implementación de estrategias pedagógicas que atiendan de manera efectiva las necesidades específicas de los estudiantes dominicanos.

Si, porque quieren implementar aquí modelos extranjeros que no se ajustan a nuestra realidad

Si. Ya que no abarca nuestras necesidades primordiales, si se tomaran en cuenta las necesidades reales de mi país estaríamos mejor posicionados en escalas internacionales.

Sí, porque esas políticas muchas veces no entienden la realidad de los estudiantes dominicanos. Cada país es diferente, y aquí tenemos problemas como falta de recursos, diferencias en las zonas rurales y urbanas, y situaciones sociales que no siempre se toman en cuenta.

Si porque nos abarca a las necesidades reales de mi país

Si, ya que limita la implementación de verdaderas estrategias de enseñanza aprendizaje inducidas a la realidad del estudiantado

Correcto

Sí, porque exigen un nivel de competencias que los estudiantes no pueden adquirir. Esto sugiere una base sólida en el logro de competencias y no de cúmulo de conocimientos.

Si, dificulta ya que algunos no contamos con necesidades económicas

Sí, las políticas públicas de los organismos internacionales pueden dificultar la implementación de estrategias educativas ajustadas a las necesidades específicas de los estudiantes y la comunidad.

Si, en su mayoría pues algunos organismos internacionales cuentan con las bases económicas y sociales adecuados en la mayoría de nuestro centro ni es una ni la otra, y las condiciones físicas no están aptas para dichas implementaciones

Si, no nos permiten desarrollar estrategias adecuadas a las necesidades de familia.

Si, porque ayudan a desarrollar estrategias que posibiliten el desarrollo y bienestar en el crecimiento académico y humano de los estudiantes dominicanos.

Neutral

Neutral

Observando que la OCDE ha venido publicado que los estudiantes dominicanos participantes de la evaluación PISA han quedado en el último lugar de los países participantes indicando una leve mejora solo en matemáticas en la evaluación del 2022, ¿considera usted que estos resultados generan un sentimiento de frustración o de insatisfacción en los gestores del proceso enseñanza y aprendizaje en la República Dominicana? Explique su respuesta: (28 respuestas)

Si, porque de alguna forma u otra sienten una presión de que deben mejorar y dar lo mejor de su mismos para la próxima evaluación.

Claro que genera frustración, porque esta prueba quiere decir que todo lo enseñado ha sido en vano.

Sí pueden generar un sentimiento de frustración e insatisfacción en los gestores del proceso de enseñanzas y aprendizaje en RD

Si porque internacionalmente estamos como el país menos capacitado sin mirar nuestras necesidades

Hay muchas veces. Q. Lo muchacho se pone. Nervioso

Si, claro que se tiene una leve frustración o insatisfacción ya que nos sentimos indignados porque no tenemos los recursos necesarios

Sí, estos resultados pueden generar sentimientos de frustración e insatisfacción en los profesores del proceso de enseñanza y aprendizaje en la República Dominicana.

Sí, los resultados de la evaluación PISA, en la que los estudiantes dominicanos han quedado en los últimos lugares, pueden generar un sentimiento de frustración e insatisfacción en los gestores del proceso de enseñanza y aprendizaje en la República Dominicana.

Sí, eso genera una gran frustración, al saber que nuestro país está en el lugar más bajo en educación, pero todo esto pasa porque la prueba PISA nos compara con países más desarrollados y más recursos que el nuestro

Si, no solo a los estudiantes si no también al país ya que, están siendo comparados con países desarrollados y con estudiantes que no se encuentran en el mismo nivel de preparación que los nuestros

Si, les afecta porque nos están comparando con países más desarrollados y con más recursos que el nuestro, ya que la prueba PISA es injusta porque que no tendemos él mismo desarrollo que estos.

Si, porque es que tenemos buenos estudiantes y los resultados son muy bajos que hacen que uno se cuestione

Si, ya que esto permite crear una frustración en todo el sistema educativo tanto en docentes como en los alumnos no, porque su único objetivo es supuestamente "el bienestar de los alumnos" pero en realidad su objetivo es otro

Sí, estos resultados generan preocupación y en muchos casos frustración entre docentes, directivos y responsables educativos. La baja puntuación en PISA pone en evidencia las deficiencias estructurales del sistema educativo, lo que motiva la búsqueda de estrategias para mejorar el aprendizaje. Sin embargo, también puede generar desmotivación cuando las soluciones no son claras o efectivas.

Si, porque la realidad es que las deficiencias vienen desde los hogares y que la base de estos estudiantes de secundaria es mala y por eso no logran comprender lo que le preguntan

Si afecta, ya que nos sentimos desanimados y decepcionados al ver nuestro país que está en el último lugar, sabiendo que la prueba pisa es algo injusto.

Sí, esos resultados generan frustración e insatisfacción, porque los maestros y directores se esfuerzan por enseñar, pero muchas veces no cuentan con los recursos ni las condiciones necesarias. Ver que los estudiantes quedan en los últimos lugares puede desmotivarlos, aunque también debe servir como una llamada de atención para mejorar la educación y buscar soluciones reales que se adapten a nuestro país.

Si porque nos sentimos y nos comparan con otros países desarrollado

Si, claro que es frustrante para cualquier educador no encontrar resultados positivos a tanto trabajo y esfuerzo en pos de mejorar la educación

Claro se exige, pero a qué parámetro

Sí. Porque esto evidencia que el sistema Educativo no es eficiente o no está respondiendo las necesidades de la población estudiantil y que el trabajo del docente puede ser cuestionado.

Si, ya que nos sentimos decepcionado al ver nuestro país en último lugar

Sí, estos resultados pueden generar un sentimiento de frustración e insatisfacción en los gestores del proceso de enseñanza y aprendizaje en la República Dominicana.

En cierta parte si, pues la mayoría de los problemas o preguntas no están basadas desde la realidad de nuestros estudiantes dominicanos.

Si, puesto que desde los centros educativos se hace el trabajo.

Si, por la fatiga y presión en su más mínimo esfuerzo al brindar lo que han recibido a las comunidades educativas.

Neutral

Neutral

Objetivo Específico 3:

Sobre la existencia de estrategias de resiliencia institucional presentada por el Ministerio de Educación de la República Dominicana: ¿Considera usted que el Ministerio de Educación ha implementado estrategias claras para proteger la autonomía de los centros educativos frente a las exigencias de los organismos internacionales? Explique su respuesta: (28 respuestas)

No, que el ministerio suele regirse estrictamente por las exigencias de organismos internacionales, incluso aun siendo un país conservador.

Pienso que no, porque la mayoría de las yemas que se tratan en las escuelas son temas relacionados al entorno a donde vivimos, aunque sena totalmente distintos a la hora de tomar talleres de prueba PISA.

No, el ministerio de educación no ha implementado estrategias claras para proteger la autonomía de los centros educativos

La educación dominicana no ha tenido cambios a pesar de ver que nuestra educación no está en buen estado.

Si

No, no implementan estrategias diferentes, porque el país sigue igual de atrasado

No se ha implementado nada nuevo, para favorecer nuestra educación.

No, en cuanto a la protección explícita de la autonomía de los centros educativos frente a las exigencias de los organismos internacionales, las acciones parecen ser limitadas o poco claras, debido a que se nos obliga a cumplir con los contenidos curriculares y atender a los repasos para obtener buenos resultados de la prueba PISA

no, ya que todas las estrategias que utilizan están basadas en exigencias de otros países que están más avanzados que el nuestro.

Si, pero aun así se maneja como veleta porque cada cuatro años cuando hay un cambio de ministro se cambia todo el procedimiento del currículum educativo y se van implementando otras de acuerdo con los intereses de la nueva gestión y nunca se avanza con un solo objetivo que vaya en beneficio de la población en general

No, sigue igual ya que las estratégicas que se implementan están basadas en la educación de países que están más desarrollados que el nuestro.

No, creo que no hay nada que nos dé luz para superar esas debilidades que salen a relucir

No, por lo ya antes dicho

No de manera suficiente. Aunque existen intentos de adaptación, las directrices internacionales siguen teniendo un peso significativo en la gestión educativa. Se necesitan estrategias más concretas que equilibren los estándares globales con la realidad local de los centros educativos dominicanos.

Desde mi punto de vista no han sido claras las estrategias que ellos hayan utilizado, aparte de que esto considero que pueden hacer mucho más de lo que están haciendo

No se ha implementado ninguna estrategia nueva para favorecer a la educación dominicana.

No, considero que el Ministerio no ha implementado estrategias claras para proteger la autonomía de los centros educativos. Muchas decisiones siguen estando muy influenciadas por organismos internacionales, y las escuelas no siempre pueden tomar decisiones propias según las necesidades de sus estudiantes y su comunidad. Esto limita la capacidad de los centros para adaptarse a su realidad local

No ya que no implementa nada de estrategia en la educación en la república dominicana

No, el Ministerio no ha dado los pasos reales y que necesita el sistema educativo dominicano para alcanzar los resultados propuestos

Toman en cuenta el bienestar del estudiante, solo que las formas varían

No. Porque aún el Ministerio de educación se ve influenciado por los organismos internacionales.

No, por qué no se ha implementado para favorecer la educación dominicana

La implementación de estrategias claras por parte del Ministerio de Educación para proteger la autonomía de los centros educativos frente a las exigencias de los organismos internacionales es un tema debatido. 23.

No,

No, solo se visualizan los derechos de los estudiantes y no en los deberes.

No, aún no estás muy claro en las intenciones que pretende esta al no suplir de esos materiales que faciliten cumplir con las exigencias.

Neutral

Neutral

Sobre la eficacia de las estrategias de resiliencia: ¿Cree usted que el Ministerio de Educación ha dirigido acciones claras y efectivas en solicitud de una evaluación justa y con el propósito de evitar el impacto negativo que la intervención de los organismos internacionales causa en la autonomía institucional de los centros de educación pública? Explique su respuesta: (28 respuestas)

No, que el ministerio suele regirse estrictamente por las exigencias de organismos internacionales, incluso aun siendo un país conservador.

Pienso que no, o al menos no la he visto.

No, el ministerio de educación no ha dirigido acciones claras y efectivas para solicitar una evaluación justa que evite el impacto negativo de los organismos internacionales

No porque no ponen la misma evaluación que lo países más desarrollados

Si

No, no ha tenido acciones claras, es injusto porque quiere igualarnos a países con desarrollo más avanzado

No, es injusta ya que nos ponen las pruebas a nivel de países más desarrollados que República Dominicana.

No, esto no se ha tomado en cuenta

no, ya que las pruebas que nos ponen son igual que las de países más avanzados que el nuestro.

Si, lo ha atrasado no de forma tan clara, ya que persiguen intereses políticos y en algunos casos propios impactando a la población muchas veces de manera económica y no educativa como se pretende

No, es muy injusta porque nos ponen las mismas pruebas que los países más desarrollados y no debería.

No. El ministerio debe exigir que se tome en cuenta nuestra realidad, entorno para las evaluaciones

Claro que no, porque no les interesa buscar las soluciones reales, para seguir manipulando el sistema a su favor económico

En términos generales, las acciones del Ministerio han sido limitadas en este aspecto. Aunque se han implementado programas de mejora educativa, aún no se observa una defensa firme de la autonomía institucional frente a la influencia de organismos internacionales. Es necesario un mayor esfuerzo para contextualizar los modelos de evaluación y planificación curricular.

No, las acciones no han sido claras porque aún se siguen obteniendo impactos negativos y hay mucha presión mediática por diversos organismos y la realidad de la educación dominicana no vale y no son escuchados los actores

No, ya que el ministerio no está tomando en cuenta que no estamos al mismo nivel que los países desarrollados.

No, pienso que el Ministerio de Educación no ha realizado acciones claras y efectivas en ese sentido. Las evaluaciones internacionales siguen aplicándose sin ajustarse a nuestra realidad, y esto afecta la imagen de los centros educativos. Hace falta que el Ministerio defienda más al sistema educativo dominicano y solicite evaluaciones que tomen en cuenta nuestro contexto y nuestras condiciones.

No ya que nos pones la misma prueba que en otros países más desarrollado

No, el Ministerio de educación repite y repite la misma cosa esperando encontrar resultados diferentes.

Beneficios mutuos

Si se ha implementado algunas estrategias las desconozco.

No ya que nos ponen las mismas pruebas que otros países más desarrollados

La implementación de estrategias claras por parte del Ministerio de Educación para proteger la autonomía de los centros educativos frente a las exigencias de los organismos internacionales es un tema debatido.

No, en la medida no ha sido suficiente

No, el ministerio se ha dejado influenciar de estos organismos

No, aún no estás muy claro en las intenciones que pretende esta al no suplir de esos materiales que faciliten cumplir con las exigencias.

Neutral

Neutral

Sobre la adaptación curricular a las necesidades locales: ¿Considera usted que las estrategias del Ministerio de Educación permiten adaptar las políticas educativas internacionales a las necesidades reales de los estudiantes dominicanos? Explique su respuesta: (28 respuestas)

Entiendo que no, pero el maestro puede flexibilizar el contenido y llevarlo a la realidad del alumnado, pero el ministerio como tal no.

Pienso que, si el ministerio hace uso de las políticas educativas internacionales, ha podido adaptar muy bien a las necesidades reales a de los estudiantes.

No, las estrategias del Ministerio de Educación no permiten adaptar adecuadamente las políticas educativas internacionales a las necesidades de los estudiantes dominicanos

No porque las cosas que están haciendo no se acercan a nuestras necesidades

Si

No, porque la estrategia que ellos quieren implementar no se asemeja a nada de las necesidades que tenemos

No, ya que las estrategias que implementan no son para nada satisfactorias para muchos de nosotros que no contamos con nuestras necesidades

No, debido a que las exigencias internacionales generan tensiones en la toma de decisiones locales y en la adaptación del currículo, lo que afecta la capacidad de los centros para implementar estrategias educativas contextualizadas adaptadas a los estudiantes dominicanos

No, ya que las estrategias que implementan no se asemejan a nuestras necesidades.

No cumplen ya que hacen ajuste al currículo de manera antojadiza para buscar intereses propios y mantener relaciones internacionales con países que solo buscan beneficiarse y trazar líneas y agendas a nivel global.

No, ya que las estrategias que se implementan no están adaptadas a nuestras necesidades.

No,

No, en realidad eso no es lo que les interesa. Es otro su interés

En algunos casos sí, pero no de manera suficiente. Aunque hay programas de ajuste curricular y formación docente, todavía existen barreras estructurales que impiden que las políticas internacionales se adapten completamente a las necesidades reales de los estudiantes dominicanos. Es fundamental desarrollar estrategias más inclusivas y contextualizadas.

Para nada, porque deberían darse talleres en la jornada escolar extendida y porque existen muchas diferencias entre un centro y otro aun siendo de la misma naturaleza, centros donde hay república digital y se trabaja más cómodo, mientras otros que no la tienen y sus aulas son techadas en Aluzinc y se alcanzan altas temperaturas para estar impartiendo docencia en una jornada escolar extendida

No, ya que las estrategias que están implementadas no se asemejan para nada a nuestras necesidades reales.

Pienso que lo intentan, pero todavía no es suficiente. El currículo sigue siendo muy general y a veces no responde a lo que realmente necesitamos aprender según nuestra comunidad o nuestras condiciones.

No porque no asemejan las estrategias a las necesidades que actualmente necesitamos

No, el Ministerio no propone objetivos claros y reales que puedan causar resultados diferentes No no. Porque la realidad nuestra, es distinta a la de la comunidad internacional.

No, ya que las estrategias que está implementando no están adaptadas a nuestras necesidades

En parte si y no por qué los gobiernos solo hacen las cosas por su conveniencia sin saber las circunstancias reales de los estudiantes

No del todo, necesitas estrategias en base a nuestra propia realidad.

No, el ministerio no está cumpliendo con abastecer a los centros educativos con los recursos necesarios.

No, en sentido general no se adaptan las políticas internacionales a la realidad nuestra.

Neutral

Neutral

Anexo No 5: ESTUDIO PILOTO PARA LA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En el proceso de estructuración metodológica de esta investigación, he considerado necesario realizar un estudio piloto previo a la aplicación definitiva de los instrumentos de recolección de datos, a fin de garantizar la calidad, pertinencia y funcionalidad de los mismos. Esta decisión surge de una reflexión crítica sobre la importancia de validar no solo el contenido de los instrumentos, sino también su estructura, claridad, comprensión, tiempo de aplicación y viabilidad en escenarios reales.

Justificación

Este estudio piloto responde a la necesidad de comprobar en terreno si los instrumentos diseñados cumplen con los objetivos planteados en esta investigación, si son comprensibles para los distintos actores participantes, y si la logística asociada a su aplicación es adecuada y funcional. Al tratarse de una investigación de enfoque mixto que incluye entrevistas, encuestas con escala tipo Likert y fichas de análisis documental, resulta indispensable validar todos los recursos metodológicos desde la experiencia de quienes participan y desde el funcionamiento técnico de las herramientas utilizadas.

Objetivo general

Evaluar la viabilidad metodológica y logística de los instrumentos de recolección de datos, en un contexto real, antes de su aplicación definitiva en la muestra establecida.

Objetivos específicos

Comprobar la comprensión, redacción y pertinencia de los ítems incluidos en las encuestas y entrevistas.

Verificar la funcionalidad y operatividad de los formularios digitales.

Medir el tiempo promedio requerido para aplicar cada instrumento.

Recoger percepciones, sugerencias o dificultades experimentadas por los participantes.

Identificar posibles ajustes para optimizar los procedimientos de recolección de datos.

Metodología aplicada

El estudio piloto se diseñó con carácter exploratorio-descriptivo y se aplicó a un grupo intencional de ocho participantes pertenecientes a dos centros educativos que no forman parte de la muestra definitiva. La muestra piloto estuvo conformada por dos directores, dos docentes, dos estudiantes de secundaria y dos representantes de la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAE).

Durante el desarrollo del piloto se aplicaron los instrumentos planificados, tales como la entrevista semiestructurada, el cuestionario tipo Likert y la ficha de análisis documental. Cada aplicación fue acompañada de observaciones detalladas, así como de un espacio de retroalimentación donde los participantes expresaron sus comentarios sobre la experiencia vivida, dificultades percibidas y sugerencias de mejora.

Se registraron también los tiempos de aplicación, las interrupciones técnicas o semánticas y las reacciones espontáneas ante determinadas preguntas, lo cual permitió evaluar no solo la comprensión de los ítems, sino también la fluidez del proceso completo de aplicación.

Resultados obtenidos

Del análisis preliminar realizado, se identificaron ajustes necesarios en la redacción de algunos ítems de las encuestas para asegurar una mejor comprensión. Asimismo, se verificó la utilidad de los formularios digitales como herramienta eficiente para la captura y organización de los datos, aunque se evidenció la necesidad de brindar una breve inducción técnica antes de su uso.

Los tiempos de aplicación resultaron ser razonables, permitiendo planificar la fase definitiva con mayor precisión. Los comentarios de los participantes fueron valiosos, ya que contribuyeron a fortalecer los aspectos éticos, comunicativos y operativos del proceso.

Conclusiones

La experiencia del estudio piloto reafirma la importancia de validar cada paso del proceso investigativo, especialmente cuando se trabaja con una muestra diversa y con instrumentos de distinta naturaleza. Esta etapa permitió detectar, a tiempo, detalles que podrían haber comprometido la calidad de los datos recolectados y, por consiguiente, la validez de los

resultados de la investigación. El ejercicio no solo confirmó la pertinencia de los instrumentos, sino que también favoreció una actitud reflexiva y responsable ante el rigor metodológico que exige toda investigación científica seria y comprometida.

Con base en los hallazgos y mejoras implementadas tras el estudio piloto, se procederá a la aplicación oficial de los instrumentos, con la confianza de que estos responden adecuadamente a las necesidades metodológicas, contextuales y éticas del estudio planteado.

#	Pregunta	Síntesis de las 6 respuestas
1	¿Cómo describirías tu experiencia educativa...?	Mayoría “muy buena/positiva”, pero citan improvisaciones y cambios pos-COVID.
2	¿Qué cambios has notado... 2019-actualidad?	Incremento tecnológico; menor exigencia; improvisación de autoridades.
3	¿Los contenidos responden a tu realidad?	1 sí rotundo; 4 parcial/no; 1 mixto.
4	¿Tus profesores tienen libertad para adaptar clases?	4 perciben vigilancia/limitaciones; 2 dicen “depende”.
5	¿Cómo afectan las pruebas PISA?	4 mencionan pérdida de tiempo/ansiedad; 2 sin gran efecto.
6	¿Dónde se deciden las reglas del centro?	4 “desde arriba”; 2 “dentro de la escuela”.
7	¿Con qué frecuencia son escuchados?	5 “muy poca”; 1 “normalmente sí”.
8	¿Profesores y directivos actúan con libertad?	5 “siguen instrucciones externas”; 1 “siguen” (implícito).
9	¿Conoces programas internacionales? Opinión	3 “sí, OCDE/UNESCO—ambivalentes”; 2 “sí, útiles”; 1 “no”.
10	¿Ayudan o dificultan esas iniciativas?	3 “dificultan”; 2 “ayudan/ambas”; 1 “condicional”.
11	¿Qué debería cambiar para más justicia/calidad?	Mayor diálogo, recursos, libertad docente, participación estudiantil.
12	Sugerencias al MINERD	Invertir recursos, escuchar estudiantes, priorizar necesidades locales.

Tabla 27: Preguntas y respuestas en la Guía de Grupo Focal

Anexo No. 7: Análisis de resultados de la Guía Grupo Focal

En síntesis, las seis voces estudiantiles confirman la lectura crítica ya obtenida con directivos, docentes y datos cuantitativos: la presión estandarizadora (PISA), la centralización de decisiones “desde arriba” y la escasa participación juvenil erosionan la autonomía escolar y la pertinencia curricular, aun cuando los actores valoran experiencias pedagógicas positivas y el uso incremental de tecnología. Esta convergencia cualitativa robustece la triangulación del capítulo 3 y respalda la propuesta de un modelo estratégico que recupere la soberanía educativa.

1. Análisis temático del grupo focal

1.1 Experiencia educativa y cambios desde 2019

Los estudiantes califican su trayectoria como “muy buena” o “positiva”, pero registran improvisaciones derivadas de la COVID-19 y un uso intensivo de recursos digitales. Estas percepciones coinciden con estudios que describen el viraje forzado hacia la tecnología y la sobrecarga docente tras la pandemia

1.2 Currículo y autonomía docente

Cinco de los seis alumnos perciben que los contenidos no reflejan la realidad sociofamiliar; la mayoría observa a los docentes “vigilados” o “limitados”. La literatura muestra que los marcos internacionales suelen estrechar los currículos y debilitar la autonomía profesional.

1.3 Efectos de las pruebas estandarizadas

Cuatro participantes describen a PISA como ajena al contexto y generadora de tiempo perdido, ansiedad o frustración; hallazgos coherentes con trabajos que relacionan los test de alto impacto con estrés y reducción de bienestar.

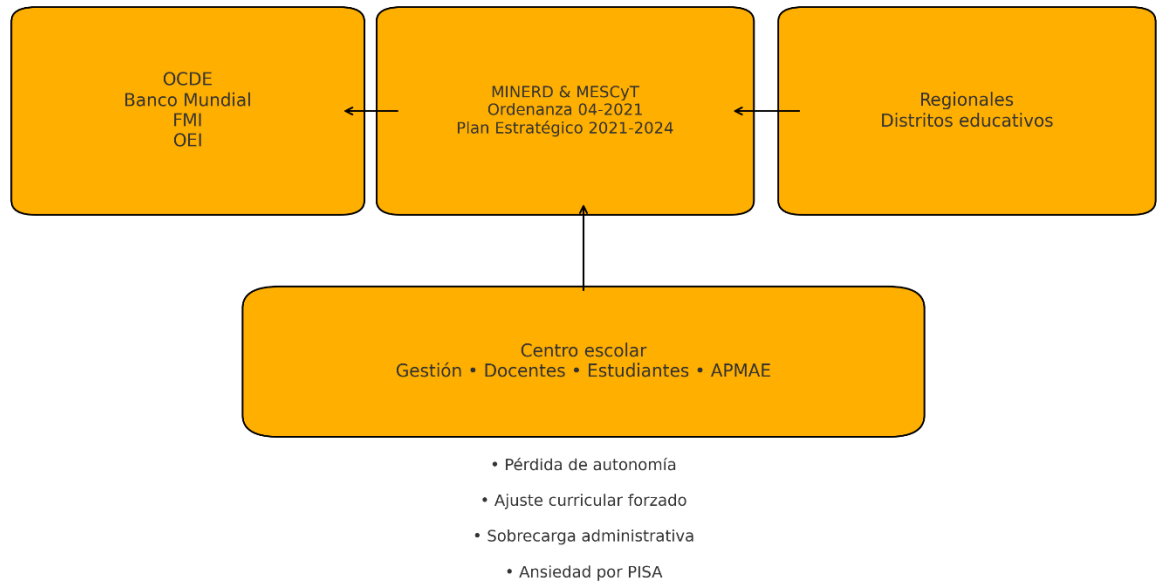
1.4 Participación y voz estudiantil

Cinco de seis afirman que las decisiones llegan “desde arriba” y que rara vez son escuchados; patrones que la evidencia internacional vincula a menor compromiso y rendimiento.

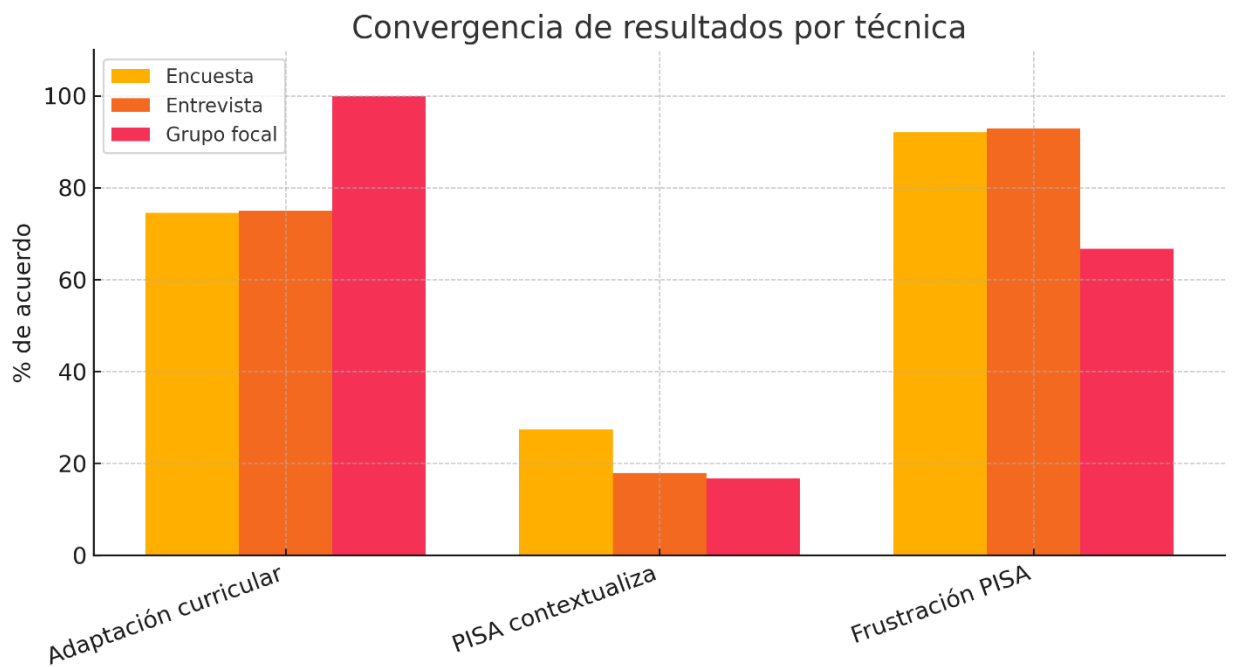
1.5 Programas internacionales: utilidad y conflictos

Las opiniones se dividen: unos los ven “útiles”, otros sostienen que “dificultan” porque responden a expectativas externas. Investigaciones sobre la influencia de organismos multilaterales en América Latina alertan de ese doble filo entre financiamiento y dependencia.

Anexo No. 8: Figura 1: **Figura 1: Mapa de interferencia**



Anexo No. 9: Figura 2: Triangulación (Convergencia de resultados por técnica)



Anexo No. 10: Figura 3: Modelo estratégico

