

Trabajo Fin de Grado

Influencia del contexto familiar en la educación del alumnado de la República Dominicana y papel de la escuela.

Influence of the family context on the students' education in Dominican Republic and the role of the school.

Autora

Marina Aineto Bandrés

Directora

Tatiana Iñiguez Berrozpe

Universidad de Zaragoza

2018/2019

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO	8
3. METODOLOGÍA.....	9
3.1 REVISIÓN DE LA LITERATURA	9
3.2 TRABAJO DE CAMPO	9
3.2.1 INSTRUMENTO	9
3.2.2 PARTICIPANTES	10
3.2.3 ANÁLISIS.....	11
4. MARCO TEÓRICO	12
4.1 INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIAL EN LA ESCUELA.....	12
4.1.1 EL CONTEXTO FAMILIAR: VARIABLES ESTRUCTURALES Y DINÁMICAS	13
4.2 CÓMO LA EDUCACIÓN PUEDE TRANSFORMAR LA SITUACIÓN DE DESIGUALDAD ECONÓMICA Y SOCIAL DE LOS ALUMNOS.....	17
4.2.1 APORTACIONES DE LA SOCIOLOGÍA	17
4.2.2 RELACIÓN FAMILIA ESCUELA	20
5. CONTEXTO DEL TRABAJO DE CAMPO	24
5.1 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA	24
5.2 LEGISLACIÓN EDUCATIVA DOMINICANA.....	25
5.3 GASTOS PÚBLICOS EN EDUCACIÓN.....	27
5.4 RESULTADOS DE APRENDIZAJE A NIVEL NACIONAL.....	27
5.5 PROGRAMAS Y ACCIONES PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA REPÚBLICA DOMINICANA.....	30
5.6 CONTEXTO DEL CENTRO	31
6. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO.....	33
6.1. SITUACIÓN DE LA ESCUELA	33
6.2 ACTUACIÓN DEL PROFESORADO	36
6.3 COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS	39
7. DISCUSIÓN.....	47
8. CONCLUSIONES.....	50

9. REFERENCIAS	52
ANEXOS	59
ANEXO 1	59
ANEXO 2	60

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene una orientación sociológica cuyo tema principal es el siguiente: cómo diferentes variables del contexto familiar pueden afectar, directa o indirectamente, al alumnado en cuanto a su rendimiento académico, y si desde la escuela se puede conseguir que estas variables contextuales, como pueden ser las desigualdades sociales y económicas de las familias, no afecten en el rendimiento del alumno. Este tema tiene una gran tradición en la Sociología de la Educación, pero afecta de manera transversal al resto de áreas relacionadas con la Educación.

Además de la revisión de la literatura, mediante un análisis cualitativo dirigido al profesorado de una escuela pública llamada Unidas 27 de febrero, ubicada en Santo Domingo, República Dominicana, la cual recibe alumnos de clase social baja; y un análisis cuantitativo realizado a alumnos de la misma escuela, conoceremos si logra que estas desigualdades sociales no influyan en el aprendizaje de los chicos y chicas que asisten a ella.

Por otra parte, el presente trabajo, añade algunas recomendaciones por parte del informe TERCE de UNESCO (2015) que pueden tomar las escuelas dominicanas, con el fin de transformar la vida de sus alumnos y alcancen mejores resultados académicos.

Palabras clave: variables familiares, rendimiento académico, escuela transformadora, República Dominicana, participación familiar.

ABSTRACT

This present Final Degree Project has a sociological perspective whose main theme is the following: how different variables of the family context could affect, directly or indirectly, to the students in terms of their academic performance, and if from the school it is possible to achieve that these contextual variables, such as social and economic inequalities of the families could present, do not affect the student's academic performance. This topic has a great tradition in the Education Sociology, but it affects transversally the rest of the areas related to Education.

Additionally to the literature review, through a qualitative analysis aimed at teachers of a state school called United February 27, located in Santo Domingo, Dominican

Republic, which receives students with low social class; and a quantitative analysis made to students of the same school, we will know if it achieves that these social and economic difficulties do not influence the learning of the boys and girls who attend it.

On the other hand, the present work, adds some recommendations by UNESCO's TERCE report (2015) that Dominican schools can take, in order that their students achieve better academic results.

Keywords: family variables, academic performance, transformative school, Dominican Republic, family involvement.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo con el que nos encontramos pertenece a la asignatura Trabajo Fin de Grado que realizan los alumnos de cuarto curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria, y este en concreto, pertenece a la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza del año 2018/2019.

El tema de este trabajo es la importancia del contexto socioeconómico y familiar en el rendimiento académico de los alumnos de la República Dominicana, derivado de mi experiencia en prácticas escolares, y como ejemplo de centro con alumnado procedente de familias con pocos recursos (extrapolable a otros contextos). Cómo diferentes variables familiares, tanto directas como indirectas, acaban afectando en los resultados de estudios realizados a los estudiantes¹. Así como posibles medidas que podrían tomar las escuelas con el fin de transformar la vida de aquellos alumnos que presentan situaciones sociales y económicas complicadas. Este tema fue elegido por interés propio, ya que, desde que empecé la carrera, me interesaron de manera considerable las escuelas y profesores que actuaban en situaciones donde su alumnado estaba en situación de posible exclusión social. Visité un centro que se encuentra en la ciudad de Zaragoza, llamado CEIP Ramiro Solans, donde el contexto de sus familias podría afectar en la educación de sus hijos. Gracias a todo el personal del centro y al proyecto “Entre todos”, ahora es un colegio que responde a las necesidades de sus alumnos, y ha dado un giro en la educación de éstos. Este proyecto, ha abierto las puertas de su alumnado para su integración en la sociedad, así como una transformación progresiva de un barrio de extracción socioeconómica media-baja y poco valorado, ofreciendo una educación de calidad y respetada por todos ellos. (Blanco Martínez, Rosario; Llorente García, Rosa; Claustro de profesores, 2014). Esta experiencia consideramos que puede ser extrapolable a otros centros cuya configuración del alumnado se caracterice por este riesgo de exclusión social.

Tanto fue mi interés en este tema que, en febrero de 2019, gracias a un programa que oferta la Universidad de Zaragoza, concretamente, la Facultad de Educación, llamado “Prácticas cooperativas”, me lancé a vivir una experiencia en un país y un sistema educativo diferente al nuestro. La República Dominicana fue mi destino, y realicé allí

¹ A lo largo del trabajo se utilizará el masculino genérico para referirme tanto a hombres como a mujeres, con el objetivo de no incrementar en exceso el número de palabras

mis prácticas escolares durante un mes y medio. Aprovechándome de eso, decidí realizar esta investigación para ver qué papel tiene el profesorado y la escuela a la hora de transformar la vida de los alumnos en posible situación de exclusión social, dado su origen familiar.

El presente, es un trabajo de investigación cualitativa y cuantitativa ya que, además de la revisión documental, he recogido información a base de entrevistas y encuestas. Las primeras, estuvieron dirigidas al profesorado de una escuela pública de la República Dominicana y las encuestas (anónimas) a 30 de sus alumnos de sexto curso. De esta manera, por un lado, estudiaremos de primera mano, cómo piensan estos maestros que puede influir el contexto familiar en el rendimiento académico de sus hijos y de qué forma su escuela puede transformar la realidad de estos niños. Y, por otro lado, la opinión de los alumnos sobre cómo se ven ellos en la escuela y cómo actúa su familia en su educación, con el fin de complementar la información recogida del profesorado.

Dichas entrevistas se realizaron a dos profesoras del centro, a la directora, y a la psicóloga. Se formularon las mismas preguntas a todas ellas y fueron grabadas en audio, bajo su consentimiento.

Para finalizar, la estructuración de este trabajo es la siguiente: comenzamos con una introducción que irá seguida de los objetivos del presente trabajo, y la metodología utilizada. Posteriormente, se detallan el marco teórico, el contexto del trabajo de campo, los resultados obtenidos en la investigación, y por último, la discusión y las conclusiones.

El marco teórico está dividido en dos apartados para una mejor concreción de cada uno. El primero versa sobre la influencia del contexto socio-familiar en la escuela y el segundo trata sobre cómo la educación puede transformar la situación de desigualdad económica y social de los alumnos.

Por otro lado, el contexto del trabajo de campo incluye algunas de las características que determinan la educación de la República Dominicana para contextualizar el estudio teniendo en cuenta la influencia del entorno en el alumnado analizado.

Los resultados los hemos interpretado mediante una división temática, que es la siguiente: situación de la escuela, actuación del profesorado, y por último, la

colaboración de las familias. Con el fin de que los datos de las entrevistas y de las encuestas están relacionados entre sí. Finalmente, a modo de conclusión, se establece una reflexión acerca de la temática del trabajo y su relevancia.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Para llevar a cabo este trabajo de investigación me he planteado los siguientes objetivos generales de los cuales desglosamos objetivos específicos:

O.G.1 Analizar la influencia del contexto familiar en la educación del alumnado, tanto en general, como en la República Dominicana.

O.E.1.1 Explorar qué variables familiares pueden influir en el rendimiento académico del alumnado.

O.E.1.2 Conocer cómo el contexto familiar puede influir en el rendimiento académico de los alumnos de la escuela básica Unidas 27 de febrero de la República Dominicana, mediante la realización de una investigación cualitativa dirigida a los profesores del centro y cuantitativa a los alumnos de la escuela.

O.G.2 Examinar si se puede transformar la realidad del alumnado procedente de contextos sociales desfavorecidos a través de la escuela.

O.E.2.1 Recabar información sobre cómo la educación puede transformar la situación de alumnado en riesgo de exclusión, dado su origen familiar.

O.E.2.2 Conocer si la educación de este centro y la actuación del profesorado pueden transformar y mejorar la educación y el futuro del alumnado mediante la investigación cualitativa.

O.E.2.3 Explorar posibles medidas que ofrece el informe TERCE de UNESCO (2015) que puedan llevarse a cabo desde la escuela para lograr un entorno inclusivo y promotor de buenos resultados en alumnado procedente de familias en riesgo de exclusión social.

3. METODOLOGÍA

En cuanto a la ejecución de este trabajo, la metodología seguida ha sido una triangulación: la revisión documental con el fin de realizar el marco teórico, un análisis cualitativo a 4 docentes de la escuela básica Unidas 27 de febrero y un análisis cuantitativo a 30 alumnos de sexto curso del mismo centro.

3.1 REVISIÓN DE LA LITERATURA

Primeramente, se han revisado varios documentos, como pueden ser libros y bases de datos de artículos científicos, con el objetivo de elaborar el marco teórico del trabajo y así poder ceñirnos y conocer el objeto de estudio. La bibliografía encontrada ha sido a través de varias bases de datos como por ejemplo: el *Catálogo de la biblioteca de la Universidad, Alcorze, Dialnet*, libros y artículos de revistas en formato electrónico, google académico, etc. La temática sobre la que ha versado dicha búsqueda ha sido la influencia del contexto familiar en el rendimiento del alumnado y el papel de la educación (y los agentes educativo) a la hora de transformar las posibilidades de este alumnado mediante su inclusión educativa.

3.2 TRABAJO DE CAMPO

Para la realización del trabajo de campo he utilizado dos técnicas de investigación: entrevistas (de corte cualitativo) y encuestas (de corte cuantitativo), como he mencionado previamente.

3.2.1 INSTRUMENTO

Para la realización de la entrevista, se ha seguido un guion (Anexo 1) dividido en tres bloques: situación de la escuela, actuación del profesorado y colaboración de las familias. Cada uno de los bloques está dividido entre 3 y 6 preguntas.

Dentro del primer bloque (situación de la escuela), pregunto a los docentes sobre la asistencia de los alumnos al aula y las medidas que toman en caso de que no sea así, incluyendo la eficiencia de ellas. En el segundo bloque (actuación del profesorado), les cuestiono sobre cómo motivan al alumnado para mejorar su rendimiento académico, su opinión acerca de la importancia del apoyo de la escuela y cómo pueden colaborar las

familias en este sentido. Y por último, el tercer bloque (colaboración con las familias), se centra en preguntar, sobre todo, la participación de las familias en la escuela y la concienciación sobre la importancia de la educación.

Por otro lado, la división de la encuesta (Anexo 2) está hecha por 12 preguntas donde cuestiono aspectos personales de los alumnos como puede ser con cuánta frecuencia acude a la escuela o realiza las tareas asignadas en el centro. También aspectos relacionados con su familia y su participación en la escuela, como su asistencia a charlas y reuniones, o la ayuda que recibía el alumno para la ejecución de las tareas escolares. Por último, también preguntamos a los alumnos sobre la implicación de los maestros con las dudas o problemas que los estudiantes puedan tener.

Los alumnos debían contestar con un tick la frecuencia de cada una de las cuestiones en una escala de frecuencia 1-5 (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre o siempre).

3.2.2 PARTICIPANTES

Las entrevistas se dirigieron, en un principio, al profesorado de la escuela Unidas Básicas 27 de febrero de Santo Domingo y a la familia de los alumnos. Pero finalmente, debido a las circunstancias familiares de la mayoría de los estudiantes, fue imposible realizarles la entrevista. Por ello, los participantes de la entrevista son: la directora del centro, la psicóloga y dos maestras de primaria. Todas ellas fueron seleccionadas de manera discrecional, por ser las más implicadas a la hora de realizar su trabajo y para tener una variedad de puntos de vista. Antes de la realización de las entrevistas, se les informó de los objetivos de la investigación y de la confidencialidad de su participación.

Al no poder obtener información por parte de las familias, realicé una encuesta de 12 afirmaciones (Anexo 2), para tener más información de la situación de los alumnos a la hora de hacer el estudio. Los participantes de las encuestas realizadas fueron 30 alumnos de sexto curso de los cuales 13 eran chicas y 17 chicos, y su edad comprendía entre 11 y 14 años. Esta clase fue escogida por mí para realizar la investigación, ya que los alumnos a los que ayudaba personalmente en mi programa de prácticas se encontraban en la misma. Les informé el fin de estas encuestas y de la importancia que tenía un buen entendimiento y ejecución de ellas. Las encuestas se realizaron individualmente y la ejecución de éstas no fue sencilla, ya que fue necesario repetir las cuestiones para clarificarlas.

3.2.3 ANÁLISIS

El análisis que he realizado para las entrevistas ha sido una sistematización de las respuestas mediante una parrilla de análisis dividida en dos filas y tres columnas. Siendo estas últimas, los tres bloques temáticos de la entrevista, vistos anteriormente, y las filas dividiéndose en: factores exclusores y factores transformadores. Con factores exclusores nos referimos a aquellas variables negativas que contribuyen a reproducir las desigualdades, y con factores transformadores aludimos a aquellos elementos que intentan que la situación de desigualdad socioeconómica de los alumnos no afecte en su rendimiento académico, es decir que, mediante la educación pueda superarse dicha situación de desigualdad.

El objetivo de la parrilla de análisis es realizar el estudio de manera más visual y ordenada, codificando las citas mediante la adjudicación de los diferentes números según sea la interpretación de la cita de los participantes, asignándoles a las respuestas, el código temático correspondiente.

Tabla 1. Parrilla de análisis de las entrevistas al profesorado.

	SITUACIÓN DE LA ESCUELA	ACTUACIÓN DEL PROFESORADO	COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS
FACTORES EXCLUSORES	1	3	5
FACTORES TRANSFORMADORES	2	4	6

Fuente: elaboración propia.

Por último, el análisis de las encuestas es estadístico descriptivo, realizando un gráfico por cada pregunta según las contestaciones obtenidas por los alumnos, con el fin de tener una sencilla interpretación de estas respuestas.

4. MARCO TEÓRICO

Tras la exposición de los objetivos y la metodología del presente trabajo, nos centramos en la revisión de la literatura para la elaboración de un marco teórico sobre la temática analizada. Dentro de este marco teórico vamos a encontrar, primeramente, información acerca de cómo puede afectar el contexto familiar en el rendimiento académico de los alumnos, y posteriormente, cómo desde la escuela se podrían transformar situaciones de dificultad social.

4.1 INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIAL EN LA ESCUELA

El problema del bajo rendimiento del alumnado se asocia la mayoría de las veces a la escuela (ratio profesor/alumno, características del profesor, tipo de escuela...) en vez de pensar, que pueden afectar directamente variedad de factores personales (inteligencia, personalidad, aptitud...), sociales (características del entorno) y familiares (estructura, nivel socioeconómico...) (Ladrón de Guevara, 2000, citado por Ruiz de Miguel, 2001).

Los niños desde que nacen pertenecen a un entorno, una comunidad, una sociedad, donde van a crecer y van a desarrollar sus primeras actividades sociales y culturales. Toda sociedad transmite una educación pero cada entorno de ella es muy diverso: rural, urbano, residencial, etc. (Federación de enseñanza CCOO de Andalucía.2009).

Por todo ello, según Ruiz de Miguel (2001) hay que considerar que influyen muchos factores en el alumno que hay que tener en cuenta a la hora de explicar su rendimiento escolar. Muchas investigaciones han podido detectar cómo factores emocionales o escolares del alumno, pueden ser los responsables de su nivel académico, recalando que ese rendimiento no solo es por sus capacidades sino por los recursos ofrecidos por la escuela y, en muchas ocasiones, el propio hogar.

Como manifiesta Delval (2000), el centro educativo no puede alcanzar sus objetivos sin cuestionarse el contexto social que le rodea, ya que si quiere armonizar la sociedad, deberá de trabajar ello para un perfeccionamiento de la vida personal y comunitaria.

4.1.1 EL CONTEXTO FAMILIAR: VARIABLES ESTRUCTURALES Y DINÁMICAS

Para poder hablar de contexto familiar, nos planteamos cuál sería la definición que daríamos al concepto de familia. Existe una gran variedad de ellas que especifican características similares, pero nos quedamos con la que especifica de manera simplificada la Real Academia Española (RAE): “Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas” y “Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje.”

La familia continua siendo la comunidad de afecto fundamental entre los seres humanos, así como una de las instituciones que más importancia tiene en la educación (García Hoz, 1990, citado por Ruiz de Miguel, 2001).

La familia es el primer grupo social donde el niño se desarrolla, por lo tanto, la educación del mismo empieza en ese grupo y continúa formándose en la escuela. Pero no por ello el papel de los padres acaba cuando éste empieza el colegio, ya que el clima familiar y los estilos de crianza pueden favorecer a un mejor rendimiento académico, dándole confianza y positivismo a la hora de afrontar las metas que le propone la escuela, teniendo interés acerca de su preparación para el futuro (Romagnoli y Cortese, 2016). Podríamos afirmar que existe una relación entre un buen ambiente familiar para el estudio y un buen rendimiento académico (Dave, 1963; Wolf, 1964, citado por Ruiz de Miguel, 2001).

Es por ello, que hay muchas variantes del contexto familiar que pueden influir en que nuestros alumnos tengan un rendimiento u otro.

En el informe PISA (2015), para medir diferentes aspectos del origen social y familiar de los estudiantes existe el ISEC (Índice Social, Económico y Cultural) el cual, muestra el nivel educativo de los padres, los recursos que pueden tener los alumnos como libros, dispositivos digitales, entre otros. Este informe, considera a estudiantes desfavorecidos socio-económicamente los que se posicionan en el “cuartil inferior del índice ISEC” de su país, y por el contrario, los alumnos favorecidos son los que se encuentran en el “cuartil superior del índice ISEC”. Por lo tanto, se dice que cuanto menos sea la variación del ISEC, el sistema educativo en el que nos encontramos será más igualitario.

A continuación, estudiaremos las variables familiares con las que nos podemos encontrar ya que como han declarado anteriores ediciones de PISA y diferentes estudios, la relación del estatus social, económico y cultural de las familias se refleja en el logro de las competencias básicas de los estudiantes (Informe PISA, 2015).

Por lo tanto, vamos a hacer una revisión sobre diferentes variables del entorno familiar que pueden afectar en el rendimiento académico de los alumnos. Las variables en las que nos vamos a centrar a continuación son: las variables estructurales y las variables dinámicas. Por un lado, tenemos las variables estructurales que son, según la literatura revisada, las que afectan indirectamente al alumno como puede ser la clase socioeconómica de la familia (Marjoribanks, 2003). Y por otro lado, las variables dinámicas son las que afectan directamente al estudiante ya que tienen que ver por ejemplo, con el clima familiar (Robledo y García, 2007).

Primeramente, en las variables estructurales destacamos: el nivel socioeconómico familiar, los recursos culturales de que se dispone en el hogar, la formación de los padres y la estructura familiar (Bacete & Rosel, 1999; Pizarro & Clark, 1998; Ruíz de Miguel, 2001).

Según muchos autores las desventajas económicas y sociales pueden presentar efectos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos, por las limitadas oportunidades de interacción, de recursos, etc. (Vera, Morales, y Vera, 2005). Siendo entonces, un alumno con un contexto familiar que puede presentar dificultades sociales y económicas, tiene más probabilidades de tener menos resultados en su rendimiento académico (Treviño y Treviño, 2003). Y siguiendo esta regla, las familias favorecidas pueden tener más recursos para ayudar al niño, tiene más contacto con el profesorado, tiene más formación sobre la dificultad que pueda tener el niño, en resumen, los apoyos ofrecidos por los padres disminuyen los problemas del niño (Sánchez, 2006).

Otro factor que puede repercutir es el nivel de formación de los padres. Este es uno de los que más relación tienen con los resultados que obtienen los alumnos en PISA (2015). Revisando los resultados de varias investigaciones, se comprobó que los padres que habían tenido malas experiencias educativas, los ha llevado a tener pensamientos negativos hacia el colegio o profesorado (James, 2004). Por lo que es transmitido al alumnado y éste no presenta interés en su propia educación.

Otros datos también apuntan que el tamaño de la familia puede afectar, ya que cuanto más hijos se tenga en la familia, menos tiempo se puede dedicar a cada hijo, y ello puede conllevar bajo rendimiento académico, y más si alguno de ellos necesita un apoyo extra (Marks, 2006).

Al parecer, los padres que pueden comprar materiales y recursos a sus hijos obtienen un mayor rendimiento académico que aquellos que directamente no pueden (Treviño y Treviño, 2003). En las ediciones PISA desde el 2000 hasta el 2012 el hecho de tener libros en casa ha demostrado tener una correlación positiva en los resultados de los estudiantes. Confirmando PISA (2015) esta última afirmación, pudiendo predecir aproximadamente, el rendimiento de un alumno según los libros que contenga en su hogar. Con la conexión a internet o con la disposición de un ordenador en casa, pasa algo similar, ya que los pocos jóvenes que no tienen a su disponibilidad para conectarse a una red, se corresponden con los alumnos que más bajas puntuaciones tienen.

En la educación también influyen las experiencias culturales que tienen los alumnos (leer libros, ir al teatro o al cine, escuchar música, etc.). En algunos casos se limitan al entorno inmediato, por lo tanto, los que carecen de estos recursos, tienen una cultura restringida que afecta en el desarrollo de capacidades perceptivas, fundamentales para el desarrollo cognitivo (Estebaranz y Mingorance, 1995). Es por ello, que al parecer, el ambiente cultural que los padres puedan aportar a sus descendientes, podría desempeñar una gran influencia en todo el proceso de la personalidad, de la inteligencia y de la socialización (Ladrón de Guevara, 2000 citado por Ruiz de Miguel, 2001).

Por todo ello, estas evidencias podrían confirmar la relación del nivel socio-económico familiar y los recursos que estos puedan tener, con el rendimiento académico de sus hijos. Aunque éstos no son los únicos factores que pueden afectar a nuestros estudiantes, ya que también podríamos encontrar variables dinámicas, que son, de las que hablaremos a continuación.

Las variables que vamos a mencionar son: el clima familiar, la relación padre/madre-hijo y el interés de los padres en las tareas escolares.

Estas variables, al parecer influyen de manera más directa en el alumnado (Robledo y García, 2007). Muchas investigaciones señalan como el clima familiar uno de los más importantes para el buen desarrollo de los alumnos, siendo además, las familias

desestructuradas las que presentan un rendimiento académico ralentizado (Dyson, 1996; Sheppard, 2005). Los alumnos provenientes de una familia estable que les ayude a explorar, orientarse, experimentar, que tengan *feedback* positivos, que se cuestionen preguntas tendrán mejor comportamiento, un mejor desarrollo. En cambio aquellos con un ambiente familiar más estricto, donde intervienen directamente en la conducta, se realizan *feedback* más negativos, se les resuelven los problemas o se orientan poco a los alumnos, son los que tienen más fracaso escolar (Palacio-Quintín, 1988).

Además, en las relaciones padre/madre e hijo si se producen conflictos habitualmente pueden influir de manera negativa en la educación (Prieto Adánez et al, 1982 citado por Ruiz de Miguel, 2000). Este maltrato puede ser tanto físico como psicológico. Estos niños no son estimulados ni sus padres tienen expectativas sobre ellos. Solo conocen la indiferencia de su familia e incluso crítica. Su estado emocional no es bueno por lo que les lleva a tener problemas de deficiencias escolares (Osorio y Nieto, 1981).

Para finalizar, vamos a hablar cómo puede afectar el interés de los padres a la hora de la realización de las tareas escolares. Éstas se pueden expresar de diferentes maneras: contactando con el centro, interesándose en la actividad escolar, teniendo un ambiente adecuado para el estudio, animando a los hijos para que lean, la ayuda en las tareas escolares, etc. (Gómez Dacal, 1992). Se puede observar un elevado interés y una mayor disposición a la hora de relacionarse con el centro, las familias que se sitúan en un extracto social y cultural medio o alto que los que se encuentran en uno más bajo (Brembeck, 1975; Clark, 1983; Martínez González, 1991 citado por Ruiz de Miguel, 2001). Así confirmamos que las familias de clases más bajas presentan complicaciones para acudir al centro, acentuándose las frustraciones y la falta de confianza para desenvolverse en el mismo (Martínez González, 1992). Los padres con más nivel educativo son los que más orientan y ayudan en la realización de tareas y por ello, sus hijos tienen un mejor aprendizaje (Clark, 1983; Ortega, 1983).

4.2 CÓMO LA EDUCACIÓN PUEDE TRANSFORMAR LA SITUACIÓN DE DESIGUALDAD ECONÓMICA Y SOCIAL DE LOS ALUMNOS

4.2.1 APORTACIONES DE LA SOCIOLOGÍA

Una de las labores más importantes que tiene la sociología de la educación es concretamente estudiar qué teorías producen un mayor éxito en las prácticas educativas, y por el contrario, cuáles conducen al fracaso (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004).

Por un lado, un enfoque sociológico sería “La Teoría de la Reproducción” que a finales de los años 60’ y principios de los 70’ se manifestó principalmente en Francia y los Estados Unidos. Según Bourdieu y Passeron (Ávila, 2005), esta teoría explica el papel que tiene la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y la económica mediante las estrategias de clase. Es decir, se utiliza la educación como medio para perpetuar el patrón social existente y así, justificar las desigualdades sociales. Siendo la herencia cultural la causa de la desigualdad.

En el libro de *La Reproducción* de Bourdieu y Passeron (1979), se manifiesta cómo desde la institución todo está organizado para que los que tengan un exitoso aprendizaje sean los chicos y chicas de clase media-alta o alta, asumiendo que la escuela no puede realizar un cambio social y por lo tanto, logrando una división entre grupos exitosos (normalmente los de clase media y alta) y grupos de fracaso escolar (normalmente los de clase baja). Por lo tanto, según estos autores, el sistema escolar adoctrina a los alumnos basándose en la reproducción cultural y social, quedándose excluidos aquellos que no tienen esa formación, ya que el sistema les impone una cultura dominante a la suya. Los cuales se verán obligados a cumplir unas reglas o normas que muchas veces no estén de acuerdo a realizar. La escuela transmite y conserva una cultura y una ideología, sin poder opinar o modificar nada de ella.

La acción pedagógica de Bourdieu (1979), hace referencia a la autoridad del profesor, encargado de transmitir dicha cultura, y será el único que tenga razón. La violencia simbólica de la que habla el autor hace referencia, a la cultura impuesta por el docente, ya que éste intenta implantar significados a sus estudiantes, por lo que los procedentes de otras culturas no mayoritarias, o con menos formación y recursos culturales, quedarán indirectamente excluidos del sistema.

Pero por otro lado, tenemos críticas a esta teoría desde las transformaciones democráticas de la educación, con el fin de vencer las desigualdades sociales creadas por los diferentes sistemas y tener una sociedad más justa e igualitaria (Hirsch y Rio, 2015). Una de ellas sería la teoría de la resistencia, propuesta por un crítico cultural norteamericano llamado Henry Giroux (1983), la cual hace una crítica a la escuela como institución. En uno de sus libros más reconocidos *Teoría y resistencia en educación* (1992) se lucha por una sociedad cambiada y mejorada, realizando preguntas a educadores, y así transformarla conjuntamente con la escuela.

Para este autor las resistencias son las actuaciones de oposición que se realizan frente a las estrategias externas que quieren una dominación sobre el sistema escolar y social. Por tanto, los estudiantes y docentes, deben resistirse a las prácticas sociales dominantes, propias de la clase media-alta. Giroux (1992) considera la escuela como un espacio importante para la transformación de la sociedad, a través de la lucha y la resistencia a la cultura dominante. Y como McLaren (1984), el cual ve las escuelas como un espacio de liberación. Además, el citado autor, habla sobre cómo afecta en el rendimiento escolar de los alumnos el fenómeno de la pertenencia de clase. Añadiendo que los maestros de hoy en día deben de crear instrumentos de ‘posibilidad’ en sus clases, aunque no todos los alumnos quieran ser partícipes.

Otra crítica a la teoría de la reproducción sería la educación/escuela transformadora o cómo la educación puede transformar, basando en parte sus premisas en las teorías de la resistencia ya nombradas, pero extendiendo su explicación al poder de cambio social que tiene la escuela.

La palabra transformar según la RAE (Real Academia Española) significa: “hacer cambiar de forma a alguien o algo” por ello la escuela transformadora tiene como objetivo educar a los humanos, en la madurez integral de sus procesos, con el fin de construir el conocimiento e intentar cambiar su realidad socio-cultural, utilizando la innovación educativa como herramienta para resolver las dificultades (Iafrancesco, 2009). Tal y como afirma la UNESCO (2013), la educación es una de las mejores vías para poder acabar con las diferencias sociales e injusticias, puesto a su gran poder transformador.

Freire (1997) habla de “libertad, justicia e igualdad” como instrumento de una transformación auténtica de la sociedad. Y es que, en sus reflexiones resalta la importancia de la educación como práctica de la libertad. Defendía que el saber se extendiera a las personas pobres, analfabetas, no solo para que conocieran el mundo, sino para que lo transformaran. En pocas palabras, la pedagogía de este autor intenta crear una educación para la transformación social partiendo de los oprimidos (Freire, 1970, 1982, 2002, 2004, 2005, 2010 citado por Bell, 2017). Señalando la importancia de transformar el contexto y así lograr una alfabetización de todas las comunidades.

Las escuelas transformadoras buscan modificar los modelos pedagógicos, las estrategias didácticas y las formas de enseñanza. Y esto se alcanza con maestros que expliquen aquello que los alumnos no entienden en vez de esperar a que el alumno le atienda con atención, es decir, hay que favorecer a los estudiantes la construcción del conocimiento. (Iafrancesco, 2009).

La concepción de que el maestro (educador) es el único que tiene el conocimiento, y el alumno (educando) es como un “vaso vacío” que el educador debe de rellenar, fue una idea que Freire (1985) empezó a rechazar, promoviendo la investigación, el descubrimiento del alumnado. Jover (2013), afirma que el aprendizaje significativo es aquel alumno que observa la realidad con mirada crítica y curiosidad. También recalca que si se quiere apostar por una educación transformadora, hay que buscar la cooperación y solidaridad de los niños frente a la competitividad y el individualismo. La educación debe de enseñar a pensar y a cooperar.

En definitiva, los alumnos y docentes transformadores deben de ser activos ambos, ya que los roles de éstos, ya no van por separado. El profesor sirve de guía en el proceso de enseñanza aprendizaje, y el alumno, descubridor de su propio aprendizaje (Carrillo, 2009).

Entonces, ¿puede la escuela ser capaz de transformar la situación de niños que proceden de entornos desfavorecidos? El informe de Coleman (1966) fue un estudio que se realizó por petición del Congreso de Norteamérica, siendo decisivo para explicar el rendimiento académico de los alumnos con las variables socioeconómicas de las familias (Carabaña, 2016), y en la cual Coleman (1966), afirmaba que las escuelas no importaban, lo que influía en el rendimiento eran las características que presentaran las

familias. Por el contrario, tras hacer nuevas investigaciones como la de Ferrer y Guàrdia con la obra de *La Escuela Moderna* (2000), donde apuestan por las escuelas donde haya niños de altos y bajos niveles socioeconómicos, porque es así como se llega a la igualdad. La coeducación de pobres y ricos, que pone en contacto unos con otros en la inocente igualdad de la infancia, por medio de la sistemática igualdad de la escuela racional, esa es la escuela, buena, necesaria y reparadora (Ferrer y Guàrdia, 2000).

En resumen, como Flecha y Buslon (2016) señalan, esta obra es un ejemplo de la equivocación que tiene el informe Coleman o el modelo de la reproducción, al decir que la escuela no tiene la capacidad de transformar las desigualdades de los alumnos.

Un ejemplo para darse cuenta de que lo que afirman estos dos autores es basándonos en hechos. El Colegio Público Ramiro Solans, ubicado en Zaragoza, partía de una situación difícil, ya que había problemas de convivencia, de absentismo y ello acababa afectando en los resultados. En ese momento, todos los docentes decidieron transformar y conseguir un centro que ofreciera una educación de calidad a unos alumnos que presentaban difíciles situaciones sociales y económicas. Así pues, decidieron innovar y crear expectativas tanto en ellos como en los alumnos y sus familias, ya que consideran que la escuela será el único motor para cambiar la realidad de esos alumnos (Ramiro Solans, 2015). Finalmente con el proyecto “Entre Todos” han tenido una transformación progresiva del centro educativo que ha ayudado tanto a alumnos como a familias (Consejo Escolar del Estado, 2015).

4.2.2 RELACIÓN FAMILIA ESCUELA

Como ya hemos visto, la escuela puede transformar la vida de los alumnos que presentan desigualdades socioeconómicas (Flecha y Buslon, 2016), pero, ¿y la relación de las familias con el centro educativo es importante para el proceso de aprendizaje del alumnado y la antedicha transformación?

La escolarización universal es más o menos reciente, y si echamos la vista atrás, la implicación de las familias en los centros educativos, no siempre había sido necesaria (Garreta, 2007). Quizás, tiene relación con lo mencionado anteriormente sobre la teoría de la reproducción, según Bourdieu (1979), el docente era el único que tenía la razón y el encargado de transmitir ese adoctrinamiento.

Por el contrario, hoy en día, las relaciones entre la escuela y la familia son consideradas un factor de gran importancia porque para que el alumno tenga una buena educación, es necesario que se conozca el medio en el que viven los alumnos (Garreta, 2007).

El éxito o fracaso escolar, el absentismo, la continuidad con los estudios... se vincula con la escuela y el papel del profesorado, pero también tiene un importante papel la familia, los progenitores. Bodero (2014) afirma, que el éxito de los alumnos cae en manos principalmente de: la familia, la dinámica del aula y el equipamiento del centro educativo.

Según Vigo, Dieste y Julve (2016, p. 321) “la participación de las familias en la escuela se interpreta a partir de la responsabilidad compartida entre escuela y familia, desde la acción que ejercen las familias y desde la acción que ejercen las escuelas”. Las investigaciones apoyan esto, ya que la evidencia acumulada a lo largo de más de cuarenta años, indica que el involucramiento familiar es uno de los factores que más influye en el logro escolar de los niños (Weiss, 2014).

Amstrong (1991citado por Domingo, 2007) insistía en que: una de las informaciones que más se comparaba en las investigaciones era la importancia del papel que juegan los padres en la educación de sus hijos. Afirmando el mismo autor, que en los programas donde los familiares habían intervenido de una manera u otra, se había notado la gran motivación y éxitos del alumno. Willis y Hodson (1999 citado por Domingo, 2007) insistían que después de sus 50 años trabajados como docentes en un aula, estaban seguras de que la familia era el profesorado más importante en la vida de un niño.

Los familiares de los alumnos pueden participar en la escuela de diferentes maneras. Por ejemplo, en el libro *La relación familia-escuela* de Francisco Montañés (2007) se hace una clasificación entre participación individual o participación colectiva. La primera consiste en reuniones individuales del tutor del niño con el familiar. Y la segunda, puede ser con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), donde plantean problemas y soluciones de los mismos. Y también se puede participar a través de los Consejos Escolares, que es un órgano del gobierno y en donde los familiares pueden participar en el control y gestión del centro.

Otra forma de participar es mediante diferentes estrategias como en la realización de pancartas para la escuela, murales, fiestas y celebraciones del colegio donde se reúnen

las familias, mediante cuestionarios, la libreta viajera (libro que trata diferentes temas, y cada semana se lo lleva un alumno a casa para que lo decore y sus padres le puedan ayudar),entre otros. (Tomás, 2010).

Aunque todos estemos de acuerdo en que la participación parental favorece el rendimiento académico de sus hijos un estudio realizado por Garreta (2003) detecta que según los docentes la participación de los padres en la escuela es “excesiva” (0,5%), “satisfactoria o notable” (25%), o “suficiente” (39,5%), “insatisfactoria” (33%) e “inexistente” (1.5%). Interpretando estos resultados, comprobamos que según los maestros solo un 25% de esa participación es notable. Por ello, solo un porcentaje pequeño de las familias actúan de manera satisfactoria con la escuela. Considerando los mismos maestros “básico” que los padres y madres se interesaran por el nivel de aprendizaje de su hijo asistiendo a las reuniones, siendo miembros de asociaciones o realizando visitas al centro.

Otro estudio de Garreta (2007) habla sobre los obstáculos principales que impiden la comunicación entre la escuela y la familia según los representantes de asociaciones: por falta de interés de los padres (65,3%), el desconocimiento del sistema educativo (46%), y por no comprender los padres al profesorado (39,7).

Además, Machargo (1997) nos muestra algunos de los factores que pueden ser formados, debido al incorrecto funcionamiento de las relaciones que se producen en el contexto educativo y que han dificultado y dificultan el acercamiento entre los padres y los profesores:

- La complejidad de la educación y la diversidad de intereses. La diferencia de expectativas que tienen los padres y profesores, hacen un complejo encuentro.
- La falta de modelos sobre las responsabilidades que tanto los padres como los profesores deben establecer.
- La desconfianza de que se adueñen del terreno de cada uno, la falta de autocrítica por partes de ambos, el afán de responsabilizar al otro de los errores, entre otros.

Los maestros, por su parte, deben intentar conseguir la participación de las familias. Alguna de las ideas que pueden beneficiar esa implicación de los padres puede ser: (Domínguez y Fernández, 2007)

- A través de notas dirigidas a los familiares, aportándoles información importante sobre su hijo: comportamiento, notas, algún problema...
- Grabar (si se tiene el consentimiento previo de los padres) alguna actividad interesante de los alumnos con el fin de que los padres lo puedan ver.
- Animar a los padres a la participación de varias maneras: con pancartas, murales...
- Utilizar los recursos que proporciona el centro, como puede ser la web escolar, donde los maestros pueden hacer recomendaciones de libros o series, e incluso avisar sobre alguna actividad escolar.

Por todo ello, como Fernández (2003) aclara, no importa que el docente y la familia no esté de acuerdo, o viceversa, lo que realmente importa es que se conciencien ambos, ya que comparten un mismo fin. A parte, el centro educativo debería aportar un espacio donde llevar a cabo el acercamiento entre ellos.

Y en lo que Navarro (2007, citado por Garreta, 2007 p.136) insiste: “La participación y cooperación entre adultos es la lección práctica que los niños necesitan para aprender a ser adultos. El ejercicio de la ciudadanía no será posible si no ha existido un modelo.”

5. CONTEXTO DEL TRABAJO DE CAMPO

Una vez recopilada la información teórica sobre la relevancia del contexto social y familiar en el ámbito educativo, nos proponemos abordar nuestro trabajo de campo. Para ello, es esencial analizar, en primer lugar, el contexto tanto macro como micro de la escuela donde recogí las evidencias que formarán parte del apartado “Resultados”. Así, en este epígrafe se exploran las principales características educativas de la República Dominicana, en primer lugar, para luego pasar el contexto específico de la escuela en la que realicé tanto mis prácticas como las entrevistas y encuestas.

Según la oficina de información diplomática de la República Dominicana (2019), éste es un país de América situado en la zona central de las Antillas y su capital y ciudad más poblada es Santo Domingo, con 3,5 millones de habitantes. El idioma oficial es el español, aunque el inglés esté muy extendido por el país. La religión principal es el cristianismo y la moneda, el peso dominicano (1 euro = 58 pesos dominicanos).

A principios de 2018 la población de la República Dominicana en edad de trabajar sumaba los 7,4 millones de personas y el sector público da empleo a 550.000 de ellas.

Según el Centro Cultural de España (2014) situado en la capital del país, el índice de desigualdad de La República Dominicana, medido por el coeficiente de Gini (indicador que mide la desigualdad existente), estaba en un 0,474 en 2004 y mejoró poniéndose en 0,510 en 2012. Pero aun así, todavía no hay un reparto equitativo de las riquezas ni un bienestar general de los dominicanos.

5.1 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

Según la ley 66-97 la estructura académica del sistema educativo de la República Dominicana comprende los siguientes niveles:

- Nivel inicial
- Nivel Básico
- Nivel Medio
- Nivel superior

El nivel inicial es el primer nivel educativo, gratuito en las instituciones del Estado y está comprendido hasta los 6 años. Simplemente es obligatorio el último año que se iniciará a los 5 años de edad.

El nivel Básico, es la etapa mínima a la que tiene derecho todo el que habite en el país. Se inicia a los 6 años, es obligatoria y gratuita.

Éste está dividido en dos ciclos, ya que tiene una duración de 8 años:

- El primer ciclo que durará 4 años: de 1° a 4°.
- El segundo ciclo que durara 4 años: de 1° a 8°.

El nivel medio es el siguiente periodo y durará 4 años divididos en dos ciclos cada uno de dos años.

Por último, el último nivel sería la educación universitaria.

Ateniéndonos a datos del 2011, el 75% de los niños matriculados en escuelas, era en las públicas, el 22% en las privadas y el restante en el sector semioficial (concertada).

Lo común de estos estudiantes es que no terminen el ciclo escolar. Según el Ministerio de Educación, el 10% de los estudiantes no se sitúan en los cursos que les corresponden, sino que están años por debajo a su edad, y esto sería uno de los factores determinantes del abandono escolar (Unicef, 2013).

Con base en la Resolución n° 2530 del 5 de junio de 2009, el año escolar 2009-2010 para todos los estudiantes inició el 17 de agosto 2009 y concluyó el 2 de julio 2010, con un total de 41 semanas de clases y 197 días de docencia efectiva para los estudiantes.

5.2 LEGISLACIÓN EDUCATIVA DOMINICANA

La educación es la única vía que tienen los niños para desarrollarse, tanto social como cognitivamente. La Constitución de la República Dominicana (2015) dicta lo siguiente: **Artículo 63.- Derecho a la educación.** “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.” Como consecuencia de este artículo encontramos algunos puntos que especifican el mismo: Art. 63. 2) “La familia es responsable de la educación de sus integrantes y tiene derecho a escoger el tipo de educación de sus hijos menores.”

Art. 63. 3) El Estado garantiza la educación pública gratuita y la declara obligatoria en el nivel inicial, básico y medio. La oferta para el nivel inicial será definida en la ley. La educación superior en el sistema público será financiada por el Estado, garantizando una distribución de los recursos proporcional a la oferta educativa de las regiones, de conformidad con lo que establezca la ley.

Art. 63. 6) “Son obligaciones del Estado la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con necesidades especiales y con capacidades excepcionales.”

Sabiendo que todos los habitantes del país son garantizados de tener una educación pública y gratuita los objetivos principales que tiene esa educación, con base en la Ley Orgánica de Educación de 1997 (Datos Mundiales de Educación. 7a edición, 2010/11) son:

- Formar personas libres, con sentido crítico y creativo.
- Formar ciudadanos amantes de su familia y de su Patria.
- Educar para el conocimiento de la dignidad y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.
- Crear y fortalecer una conciencia de identidad de valoración e integración nacional.
- Formar para la comprensión, asimilación y desarrollo de los valores humanos y trascendentes.
- Formar recursos humanos calificados.

Por otro lado, la ley General de Educación número 66-97, aprobada el 9 de abril de 1997, sustituyó la Ley 2909 de 1953. “Esta nueva ley de educación es el resultado del consenso y la concertación entre el Estado y la sociedad civil que se produjo a raíz de la aprobación del Plan Decenal de Educación.” (Datos Mundiales de Educación. 7a edición, 2010/11). Además el artículo 66 de esta ley dicta: “El proceso educativo se apoyará en los hogares, la familia, el desarrollo económico y la comunidad. Se fomentará la contribución de los padres y tutores a la consecución de los objetivos educacionales (...).” Recalcando la importancia de la participación de la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

La normativa que establece el marco jurídico del sistema educativo dominicano incluye la Constitución de la República, la Ley General de Educación, las Ordenanzas y las Ordenes Departamentales (Datos Mundiales de Educación. 7a edición, 2010/11).

Y por último, las Ordenanzas proceden del Consejo nacional de Educación y tienen fuerza de ley. Mientras que las Órdenes Departamentales, proceden del despacho del secretario de educación y no tienen fuerza de ley.

5.3 GASTOS PÚBLICOS EN EDUCACIÓN

En Latinoamérica, el porcentaje del PIB del gasto público medio en educación creció de 2.7% en 1990 a 4.3% en 2003. En ese tiempo, la matriculación de los estudiantes creció masivamente, pero por el contrario, la calidad de los aprendizajes no lo hizo en la misma proporción. Notándose en los resultados que obtuvieron en las pruebas internacionales PISA1 y TIMSS2 (PREAL, 2006).

Concretamente en la República Dominicana, el gasto público en educación aumentó 718,3 millones en 2013, es decir un 74,07%, mejorando su situación, pero siendo todavía bajos (Expansión, 2013). Es un país de bajos ingresos y esto repercute en los recursos públicos que podría tener la educación del país.

5.4 RESULTADOS DE APRENDIZAJE A NIVEL NACIONAL

Según la UNESCO, TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) (2015) es un estudio de logro de aprendizaje a gran escala muy importante el cual incluye 15 países de Sudamérica y Centroamérica, siendo uno de ellos la República Dominicana. Se sitúa dentro de las acciones globales de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

El principal objetivo de este estudio es informar sobre la calidad de educación sin exclusión, y se realiza en tercer y sexto grado de la escuela primaria, en las áreas de Matemáticas, lenguaje (lectura y escritura), y para sexto también el área de ciencias naturales.

TABLA 2.: Comparación de los resultados de las pruebas TERCE en R.D. con el promedio regional y con sus propios resultados en SERCE.

GRADO	ÁREA CURRICULAR	PUNTAJE PROMEDIO EN LA PRUEBA	COMPARACIÓN CON PROMEDIO DE PAÍSES	COMPARACIÓN CON RESULTADOS EN SERCE
3ER GRADO	Matemática	602	▼	▲
	Lectura	614	▼	▲
6TO GRADO	Matemática	622	▼	▲
	Lectura	633	▼	▲
	Ciencias naturales	632	▼	▲

Fuente: TERCE, informe de resultados, 2015.

Leyenda: ▲ Media significativamente superior al promedio de países

● Media no difiere significativamente del promedio de países

▼ Media significativamente inferior al promedio de países

En la tabla anterior podemos interpretar como los alumnos de la República Dominicana, en los resultados recogidos por TERCE, obtuvieron los puntajes más bajos en lectura y matemáticas en 3° y 6°, y en este último, también en ciencias. Aunque podemos confirmar, que los resultados fueron mejores que los que obtuvo SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), y que van en camino de una mejora, todavía hay una distancia con el resto de países, siendo uno de los países con menores resultados de lectura, matemáticas y ciencias (3° y 6° de primaria) (Informe Nacional República Dominicana, 2016). El mismo informe especifica que la mayoría de los dominicanos tienen un conocimiento de las distintas materias escolares elemental y básico.

Asumiendo que los niños y niñas dominicanas no dominan las competencias básicas, teniendo sistemas escolares frágiles, por la poca inversión de recursos por parte del estado. Se clasifica en el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2011 entre aquellos países cuyo aumento del gasto en educación fue mucho menos al crecimiento económico del mismo (UNESCO 2013-17).

Varias investigaciones justificarían estos resultados por: el clima del aula, el número de horas que reciben de las asignaturas, el ausentismo de los estudiantes y maestros en el aula, la alta tasa de estudiantes que trabajan fuera del hogar... (Pimentel, 2011 citado por UNESCO 2013-17).

Además, según el Informe Nacional de la República Dominicana (2016), algunos de los factores que se podrían asociar serían: el haber repetido curso o el nivel socio-económico de los alumnos. Éstos, serían determinantes para el rendimiento académico de los dominicanos. En TERCE (2015), los alumnos que habían repetido al menos una vez de curso, obtuvieron menos puntuación, así como los alumnos que tenían un nivel socio-económico más alto obtuvieron mayores resultados.

También se encontró en este mismo informe (TERCE, 2015) que:

- Los alumnos que habían asistido más años a la escuela tenían mejor puntuación en las pruebas.
- Los alumnos de sexto, que habían confirmado que trabajaban, se vio reflejado en sus pruebas por tener mala puntuación.
- Los estudiantes que tenían padres con expectativas altas sobre ellos, desempeñaron mejor su prueba.
- Los estudiantes que confirmaron dedicar tiempo en casa al estudio, tuvieron más puntuación.

En cambio también se recalcó que la asistencia a todas las clases no hizo diferencia alguna entre las puntuaciones de los alumnos.

Además, en el Informe de Resultados de TERCE (2016), inciden en el factor socioeconómico, demográfico y cultural, pudiendo predecir el aprendizaje de los alumnos según su nivel socioeconómico.

5.5 PROGRAMAS Y ACCIONES PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Según la Memoria Institucional (2014) del Ministerio de Educación de la República Dominicana han realizado diferentes programas y acciones en las escuelas del país por “la inclusión social, la lucha contra la pobreza y la calidad de la educación.” Algunas de ellas son:

El plan de jornada escolar extendida: es la extensión del horario escolar. Acudiendo a la escuela desde las 8 de la mañana hasta las 4 de la tarde, donde todos los alumnos reciben gratuitamente el desayuno, la comida y la merienda. El fin de este plan es evitar el abandono escolar, así como el trabajo infantil.

La atención integral a la primera infancia: tiene como objetivo mejorar el desarrollo humano y social de los niños desde 0 a 4 años.

La superación del analfabetismo: es uno de los planes más prioritarios del presidente del país, teniendo como objetivo la extensión de la alfabetización a toda la población, ofertando oportunidades de educación básica.

También podemos encontrar el proyecto “Leer” que consiste en fortalecer las capacidades de lectoescritura de los alumnos. El embajador de los Estados Unidos, Brewster (2016), enfatizó: “Leer y escribir correctamente son herramientas esenciales para aprender bien las demás asignaturas impartidas en las escuelas, y son, por ende, críticos en el éxito de la vida de un niño.”

La revisión y actualización curricular: un currículo escolar revisado para un desarrollo de competencias y dominio de los contenidos de los estudiantes.

El mejoramiento en la calidad de la educación en los niveles de Primaria y Secundaria: donde se mejoraran las áreas que presenten más deficiencias.

Apoyo a la población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad: con el apoyo para el cumplimiento completo del horario y calendario escolar.

El desarrollo y certificación de los docentes y directores de centros educativos: con la formación continua del profesorado y los centros.

Por su parte, el informe del TERCE de UNESCO (2015), afirma que los resultados académicos de los alumnos se correlacionan con diferentes factores, por ello, presenta una serie de recomendaciones específicas para la mejora de la educación de la República Dominicana, algunas de ellas son:

La revisión de la repetición de los alumnos: debido a su efecto negativo que provoca en los alumnos.

Expandir la educación inicial para niños y niñas de 4 a 6 años: debido a la relación que tiene con la evolución académica posterior. Ya que si estos alumnos la cursan, obtienen mayores resultados.

Participación de la familia: en los resultados vemos que los alumnos que son apoyados por sus padres y tienen expectativas ante ellos, obtienen un mayor logro. Así como aquellos que se interesan en la escuela para favorecer sus conocimientos.

Medidas para aminorar las desigualdades socio-económicas con el fin de que los alumnos tengan un buen aprendizaje: tenemos como ejemplo el trabajo infantil, el cual nos indica las condiciones sociales y económicas de los alumnos, y que necesitan ser atendidos para tener más oportunidades de aprendizaje.

5.6 CONTEXTO DEL CENTRO

A través del Análisis del Contexto del Distrito Nacional (2016) se sabe que a nivel de educación básica, el MINERD (Ministerio de Educación de la República Dominicana) registra 579 centros públicos y 504 centros privados en la provincia de Santo Domingo.

Uno de estos colegios públicos es la escuela básica Unidas 27 de febrero en donde he realizado las investigaciones de campo. Gracias a éstas, y a mi estancia como alumna de prácticas puedo contextualizar el centro.

Se encuentra, como hemos dicho, en la capital de la República Dominicana, concretamente en el sector María Auxiliadora, en el barrio de “mejoramiento social”, donde la clase social es baja, con pocos recursos y sus habitantes carecen de un empleo digno. Las condiciones de las viviendas del barrio son mejorables, teniendo dos o tres habitaciones para varias familias.

Es un centro que imparte tanto Educación primaria como secundaria. En primaria, la escuela consta de 501 alumnos y 25 docentes, teniendo cada clase una media de 40 alumnos. La gran mayoría de éstos, vienen de familias con dificultades económicas y sociales, proviniendo de una clase social baja, como la predominante del barrio. Éstas cuentan con un miembro parental en situación de desempleo, mínimo. Muchos familiares tienen condiciones de riesgo, son consumidores de drogas y no se responsabilizan de la educación de sus propios hijos. Los alumnos acuden a clase sin el material escolar, por causa de los pocos recursos que tienen sus familias, y eso les imposibilita el seguimiento de las clases.

Por otro lado, dentro de la estructura administrativa del centro hay 14 personas, de las cuales 4 son de oficina y 10 son conserjes. También contienen una persona de seguridad y 4 porteros divididos por la escuela. El horario lectivo es desde las 7:30 am hasta las 4:00 pm, ofreciendo tanto a profesorado como a alumnado de manera gratuita: desayuno, almuerzo y merienda.

El centro cuenta con aulas para todos los cursos y cada una de ellas consta de una puerta y una verja, y de ventiladores (abanicos) debido al calor que hace durante todo el curso. Para los maestros hay un salón donde se reúnen, preparan actividades y almuerzan.

6. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

Una vez hechas las entrevistas al profesorado de la escuela y hecho el recuento de todas las encuestas que se realizaron a los alumnos de la escuela contextualizada anteriormente, vamos a interpretarlas. Por un lado, ayudándonos de la parrilla de análisis explicada en el apartado de metodología, concretamente en el punto 3.2.3, vamos a estudiar las entrevistas realizadas y, por otro lado, para una presentación más visual de los datos de las encuestas, hemos ejecutado un gráfico para cada una de las cuestiones con el fin de facilitar su comprensión, comparación y análisis.

Los resultados están divididos por bloques. Primeramente la situación de la escuela, después la actuación del profesorado, la colaboración de las familias y finalmente cuestiones personales de los alumnos.

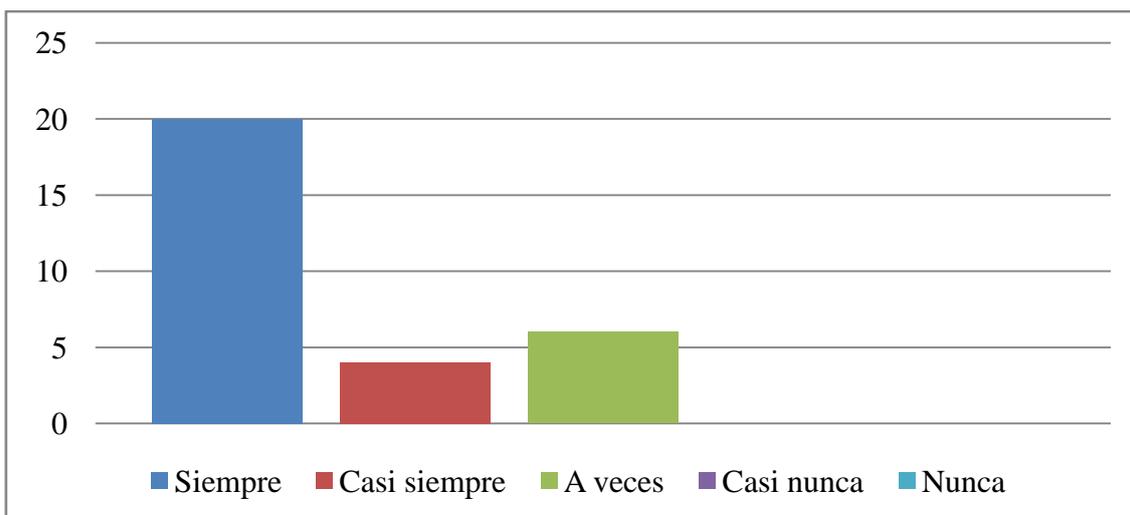
6.1. SITUACIÓN DE LA ESCUELA

Comenzamos la entrevista preguntando a los maestros si todos los alumnos venían a clase todos los días. Los entrevistados coinciden en que la gran mayoría sí, pero hay un porcentaje que no. Los participantes lo atribuyen a una situación familiar complicada como nos relata la profesora (1):

La población que no viene es por causa de la familia. El núcleo familiar o no está completo, o viven con el abuelo, la tía, y no tienen una atención personalizada y se descuidan de la escuela, vienen un día si una semana no y así.

También por falta de recursos, o simplemente por falta de interés como nos cuenta la psicóloga (1) del centro: “el alumnado no viene a la escuela a veces por dinero, otras porque el papá no lo llama a tiempo.” Es decir, que no se responsabiliza de avisar a su hijo para que éste vaya a la escuela.

Figura 1. Respuesta de “vengo a clase todos los días”.

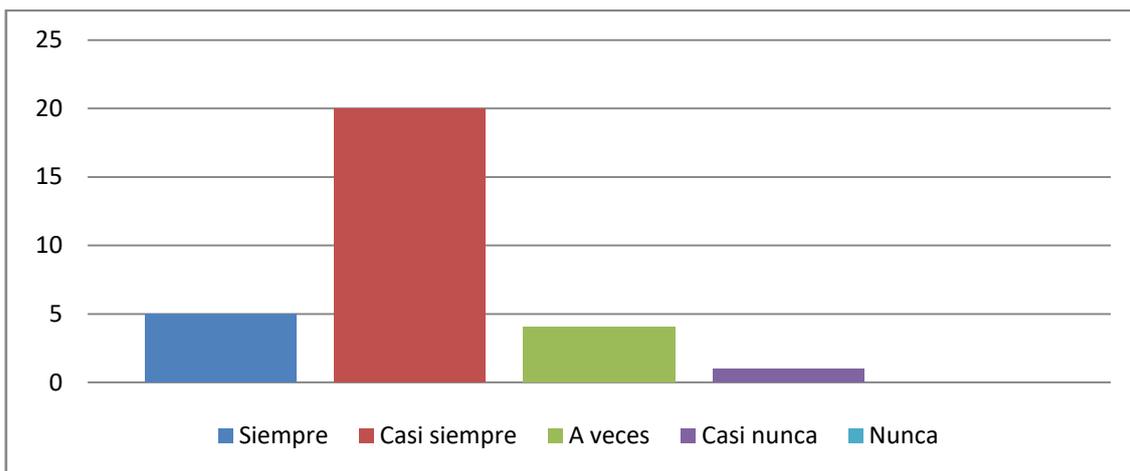


Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario al alumnado del centro.

Así podemos comprobar en la Figura 1, que un 66,7 % de los alumnos dicen venir a clase “siempre”, pero un 20% de ellos afirma que “a veces” acuden a la escuela, y finalmente, un 13,3 % “casi siempre.”

Afirmamos que lo que nos dicen los maestros es cierto, la mayoría viene a la escuela, pero todavía hay un porcentaje que dice no hacerlo siempre.

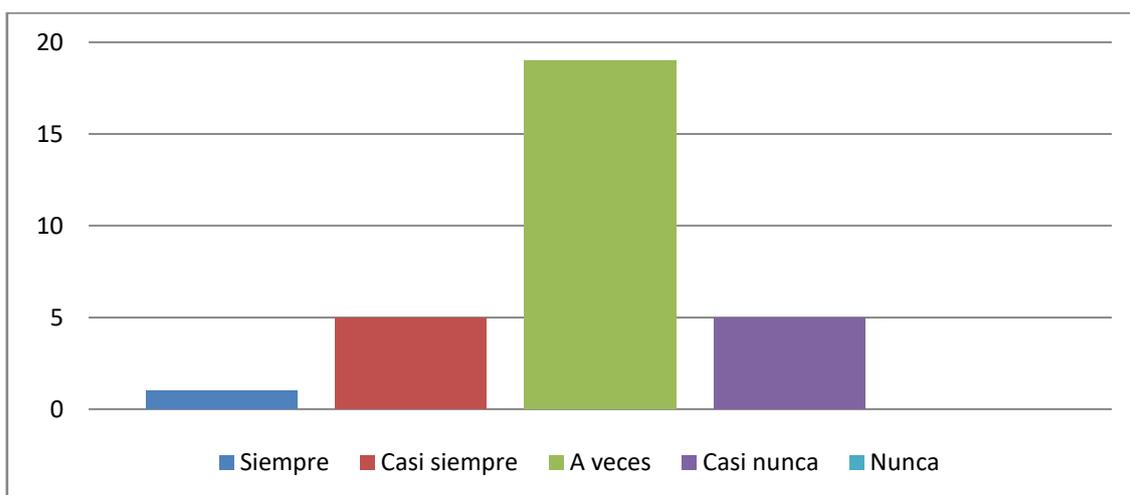
Figura 2. Respuesta de “vengo contento a clase porque quiero aprender”.



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario al alumnado del centro.

Además, en la Figura 2 nos encontramos con un 67% de los alumnos que “casi siempre” van con ganas a la escuela con el fin de aprender. Seguimos con un 16,7 % de los alumnos que dicen “siempre”, un 13,3 % “a veces”, un 3,3 % “casi nunca” y vemos que ninguno de los alumnos ha marcado la casilla “nunca”, por lo tanto comprobamos que ningún niño de los entrevistados va sin ganas a la escuela, y esto podría ser un factor que explicaría que la mayoría de ellos acudieran a clase.

Figura 3. Respuesta de “prefiero quedarme en casa que ir al colegio”.



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario al alumnado del centro.

Pero en cambio, un 63% de ellos dicen que “a veces” prefieren quedarse en casa que ir al colegio, como podemos comprobar en la Figura 3. Sucesivamente, tenemos “casi siempre” y “casi nunca” con un porcentaje del 16,7 % cada uno. Finalizando con un 3,3% de los alumnos que dicen que “siempre” prefieren quedarse en casa antes que ir al colegio. Por el contrario, ninguno de los alumnos ha marcado “nunca”, por lo que podemos deducir que los alumnos encuestados prefieren ir al colegio que quedarse en casa.

Pero, todavía hay alumnos con absentismo escolar. Como centro, se preocupan por el asunto e intervienen, ya que se toman algunas medidas para que este alumnado que a veces se ausenta, acuda a clase todos los días. La escuela, se pone en contacto con las familias para preguntarles el motivo por el que su hijo no viene a clase, y las razones son diversas como nos dice la directora (2) “a veces es por motivos de salud, a veces mandan a los niños a pedir a las calles (...) y aunque ellos lo disimulan diciendo que el niño se fue con una tía, nosotros sabemos que no es verdad.” Otra profesora nos cuenta

que muchas veces es por motivos económicos. Sus casas se encuentran lejos de la escuela y no les pueden dar tanto dinero para que acudan, por ello, una solución que alguna vez han propuesto ha sido la siguiente: “Quedar de acuerdo con una guagua (autobús) para que traiga a unos cuantos alumnos por un precio de 10 pesos, en vez de 25.” (Profesora, 2).

Pero, ¿y estas medidas funcionan? Todos aseguran que éstas son efectivas porque años atrás había mucho más absentismo en la escuela. “Son efectivas porque hace tiempo había una mayor población que se quedaba en la casa, pero ahora como saben que les hacemos un tratamiento cercano, procuran que no se queden” (Directora, 2). Otras veces funciona por las advertencias, ya que si no llevas a tu hijo durante un tiempo al colegio corre peligro de que su plaza sea ocupada por otro, como indica la psicóloga (2) “por lo general sí, porque los padres cuando se les habla de la inscripción, que si no mandan al niño van a darle la plaza a otro niño, les suelen mandar.” Por lo tanto, se puede afirmar que estas intervenciones en la escuela para facilitar la asistencia al aula son efectivas.

6.2 ACTUACIÓN DEL PROFESORADO

Continuando con el siguiente bloque de preguntas, se les cuestiona a los profesores en cuanto a los proyectos que tienen para ayudar al alumnado en su rendimiento académico. En general, son proyectos para nivelar a los alumnos que van más lentos en la lectura, dándoles un apoyo más individualizado. Tal y como nos cuenta la directora (4):

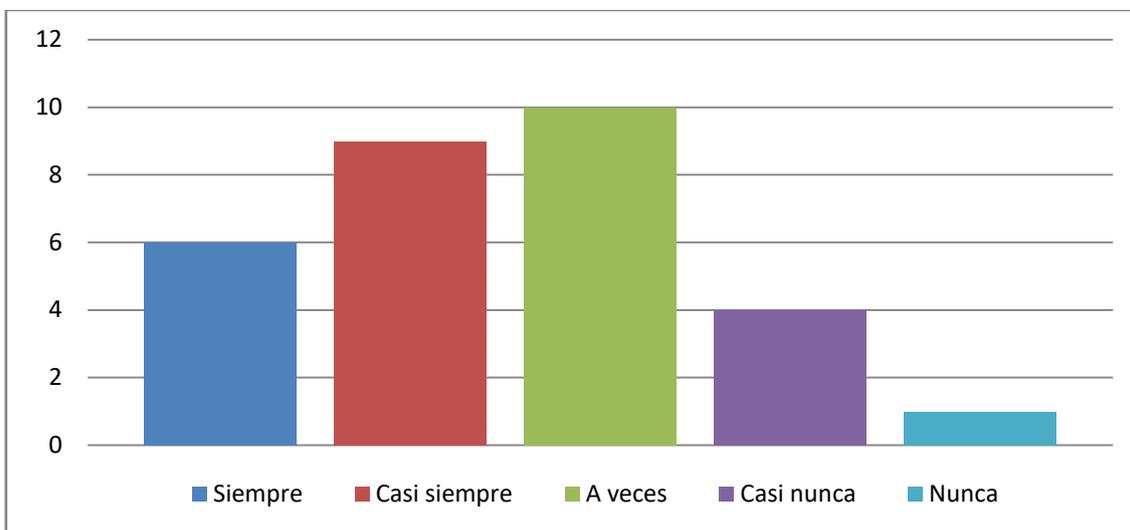
Proyecto de aceleración y nivelación, consiste en que a los niños se le da un seguimiento personalizado y se trabaja con ellos de modo que los niños que no van con su grupo les trabajamos particularmente para llegar a su nivel. También el proyecto leer, de modo que los estudiantes que se han quedado rezagados, les ayudamos a ponerse a la altura de los demás.

También les preguntamos a los participantes de esta entrevista qué pensaban que afectaba más el apoyo de la familia o el apoyo de la escuela para el rendimiento académico de los estudiantes. En general, nos contaban que ambos son importantes. Porque por un lado, si en la escuela están muy implicados en el aprendizaje de un alumno en concreto, pero luego al llegar a casa su familia no se involucra con él, o no ven importante la alfabetización del mismo, lo que se hizo en la escuela no sirve para

nada. Por ello, los participantes insisten en la importancia de que ambos, tanto la escuela como la familia, vaya unida y en la misma dirección. Como la psicóloga (3) del centro indica: “ambos, porque cuando la familia no apoya, por más que la escuela quiere hacer, el niño quizás quiera mientras esté en la escuela, pero luego si llega a casa y no tiene ese apoyo se desanima.” o una de las profesoras (3):

Yo creo que van de la mano porque a veces uno aquí le da todos los medios, pero si el niño no viene porque no tiene para comer o por el transporte, o la mama que no lo manda y se quedan en la casa, son padres que no los ayudan.

Figura 4. Respuesta de “el profesorado es atento y me ayuda en las dudas que tengo”.



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario al alumnado del centro.

En cambio, aunque todos los docentes coinciden en que ambos, tanto el apoyo de la familia como el de la escuela es importante, en la encuesta que hicimos a los alumnos en la Figura 4 vemos que, un 33,3% de los alumnos dice que “a veces” los profesores son atentos y les ayudan. Un 30% de ellos dice que “casi siempre”, un 20% “siempre”, pero en contraste, un 13,3% dice que “casi nunca” y el restante, un 3,3% dice que “nunca”. Es decir, no todos los alumnos están de acuerdo en que reciben esa ayuda que necesitan por parte del profesor, aunque los porcentajes más positivos sí indican que encuentran ese respaldo docente.

El tema de la motivación también fue preguntado a los participantes tanto de la entrevista como de la encuesta. Por un lado, de qué manera estos maestros motivan a

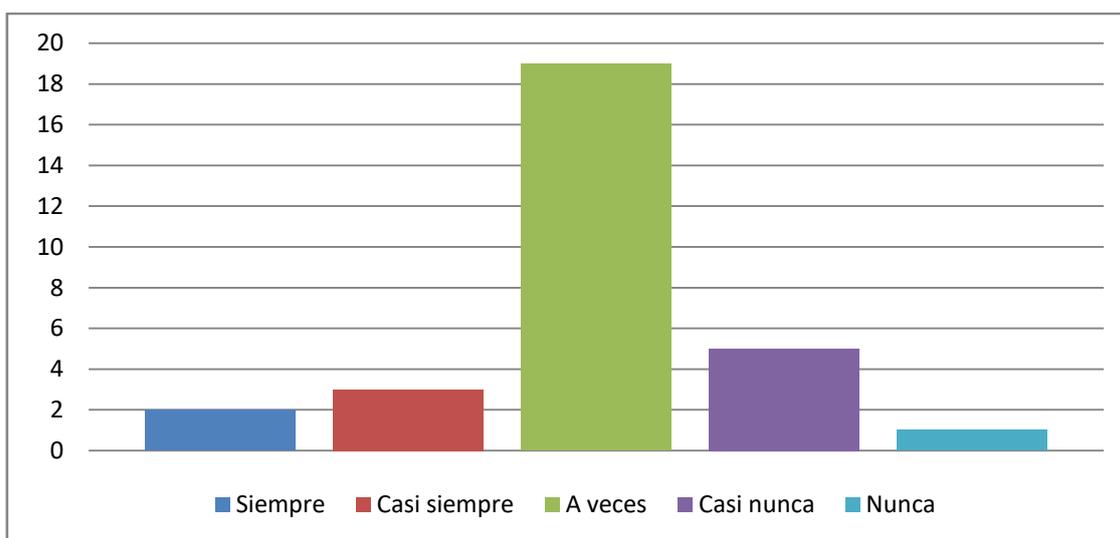
sus alumnos en el aula. Algunos indican que los alumnos quieren apuntarse a talleres o simplemente les hace ilusión leer la biblia por las mañanas, por ello, el maestro les pone como requisito saber leer y eso les motiva a la hora de hacerlo. Como nos cuenta una maestra:

Ahora con la tanda extendida, se sienten motivados cuando hacen un taller de danza, de teatro. Y, por ejemplo, se le dice que si aprende a leer podrá apuntarse y así. También quieren participar en la lectura de la biblia por la mañana por lo tanto tienen que aprender a leer (Profesora, 4).

Por otro lado, también se les da el papel de ayudante para que los que van más avanzados auxilien a sus compañeros. “Hacemos grupos de pares, por ejemplo, si hay un compañerito que lee más, lo ubicamos para que trabaje con otro eso.” (Directora, 4) Otra profesora indica que ella los motiva haciendo partícipes a los alumnos intentando que ellos indaguen y creen su conocimiento. Como ella indica textualmente: “(...) dándoles participación, siendo ellos los creadores de su conocimiento no solo yo buscarlo todo y así.” (Profesora, 4).

Pero por otro lado, ¿estos niños se sienten motivados en el aula? ¿Es eficiente lo que los profesores hacen para motivar a sus alumnos?

Figura 5. Respuesta de “estoy motivado en la escuela”.

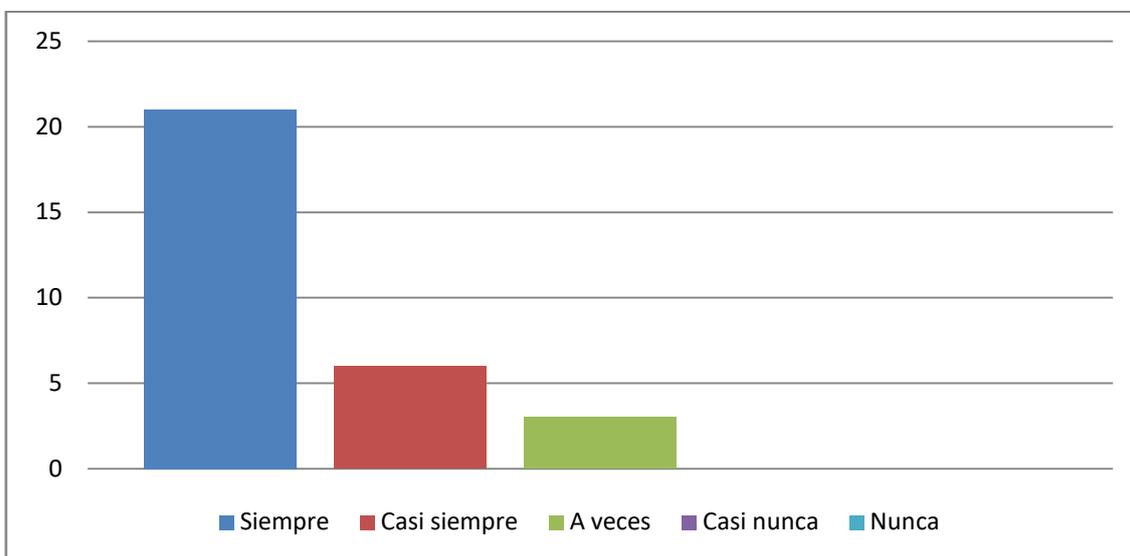


Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario al alumnado del centro.

Según las encuestas, en la Figura 5 comprobamos que la mayoría de ellos han indicado que “a veces” están motivados en la escuela con un 63,3%, seguido con un 16,7% que

“casi nunca” lo están, un 10 % que dicen estarlo “casi siempre”, un 6,7% “siempre” y finalmente un 3,3% “nunca”. Por lo tanto, un bajo porcentaje de ellos dice estar motivado siempre, admitiendo la mayoría que lo está a veces.

Figura 6. Respuesta de “quiero aprender para tener un mejor futuro”.



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario al alumnado del centro.

En cambio, pese a no estar motivado siempre, en la Figura 6, nos damos cuenta que la gran mayoría de estos alumnos, un 70% de ellos, han indicado que “siempre”, un 20% “casi siempre” y el 10% que queda “a veces”. Analizando este gráfico, podemos confirmar que la mayoría de los niños encuestados están concienciados en la importancia de la alfabetización y la escuela.

6.3 COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS

Dentro de este bloque les preguntamos a los maestros qué contribución tienen las familias en la educación de sus hijos, y una de las medidas que ha llevado a cabo la escuela ha sido incluir a la familia de forma más evidente en la escuela. Animándole a acudir a ella para ayudar tanto a su hijo como a los demás. Y así se han visto resultados:

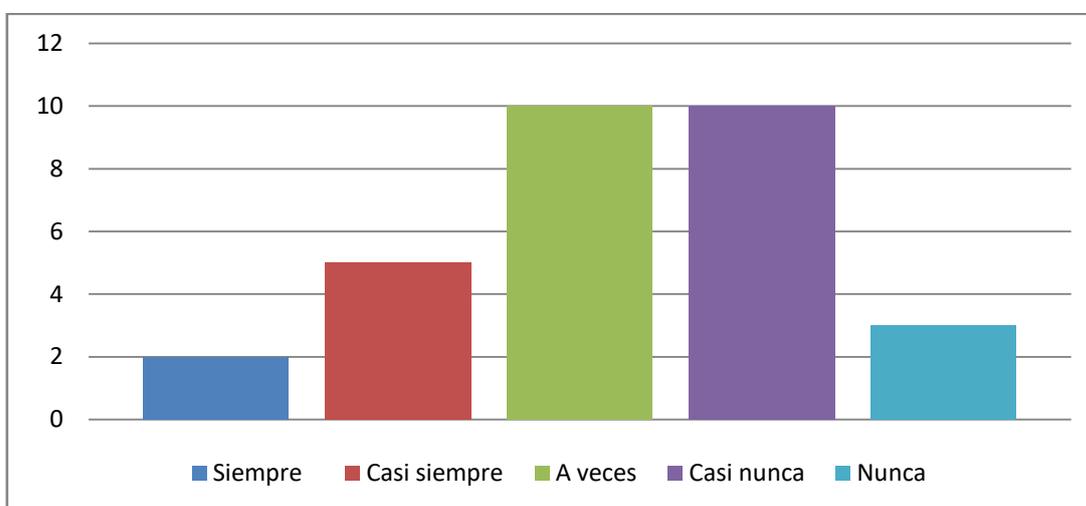
Una mama venía a dar apoyo por una hora en sexto “b” y gracias a eso, ese niño ha cambiado muchísimo, a medida que la mama le ha ayudado ese niño ha cambiado muchísimo. O sea que la parte familiar es una parte

esencial en la educación de los niños, el apoyo que les rinde la familia (Profesora, 6).

Pero hay otra parte de familias que no apoyan a sus hijos, cuando éste no ha adquirido el aprendizaje que debía, le echa la culpa al maestro, tal y como especifica la psicóloga:

Las familias, hay un gran grupo que sí que apoya el proceso y aporta en cuanto a ayudar a los niños. Hay otro grupo que aún se piensa que con golpes se soluciona, y otros que se quejan de que la escuela no hizo el proceso (Psicóloga, 5).

Figura 7. Respuesta de “mis papás me motivan a ir a la escuela”.



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario al alumnado del centro.

A los alumnos también les preguntamos sobre lo mismo, y, como podemos comprobar en la Figura 7, la mayoría de los alumnos contestaron “a veces” o “casi nunca” con un 33,3% cada una, siguiéndole con un 16,67% “casi siempre” con un 10% “nunca” y finalmente, el que menos porcentaje se lleva es “siempre” con un 6,67%. Vemos como una gran mayoría de familias lo hace de vez en cuando o casi nunca, y una minoría que lo hace siempre. Por ello, tanto docentes como alumnos coinciden en lo mismo.

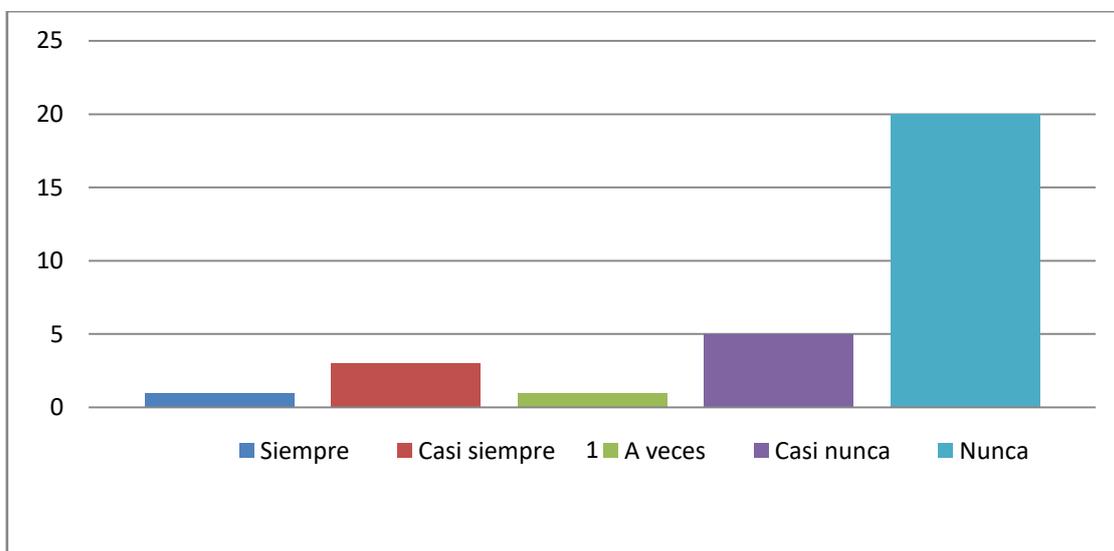
Otra pregunta fue sobre la concienciación que tenían las familias en la escuela y en la alfabetización. La importancia que tienen para el futuro de sus hijos, y las respuestas que obtuvimos por parte de los participantes es parecida. Opinan que los padres pueden tener la conciencia pero no saben cómo ayudar a sus hijos, como nos indica la directora (5) “la familia si tiene la conciencia, pero lo que no tienen tanta conciencia es de cuál es

su papel, su rol para que los niños y niñas aprendan.” o como la psicóloga señala “ellos lo saben, pero no lo ejercen.” (Psicóloga, 5). Los factores que podrían influir en la concienciación de estas familias serían: “La poca responsabilidad y el poco interés.” (Profesora, 5) e incluso, “por el nivel académico, otros por tener una situación de abuso de sustancias...” (Directora, 5).

Por otro lado, preguntamos si los alumnos reciben ayuda por parte de sus familias para estudiar o realizar las tareas. Los docentes nos explican que muchos familiares son analfabetos, por lo tanto, a veces, por mucho que quieran no pueden. Otro aspecto también es la convivencia, muchos niños tienen situaciones muy complicadas en sus hogares como indica la psicóloga:

Las tareas es una de las quejas más grandes, hay niños que si las hacen pero hay muchos niños que no viven con sus padres o si viven están en condiciones de riesgo, hay una variedad de situaciones que imposibilita que los padres también les acompañen (Psicóloga, 5).

Figura 8. Respuesta de “mis papás me ayudan a realizar las tareas”.

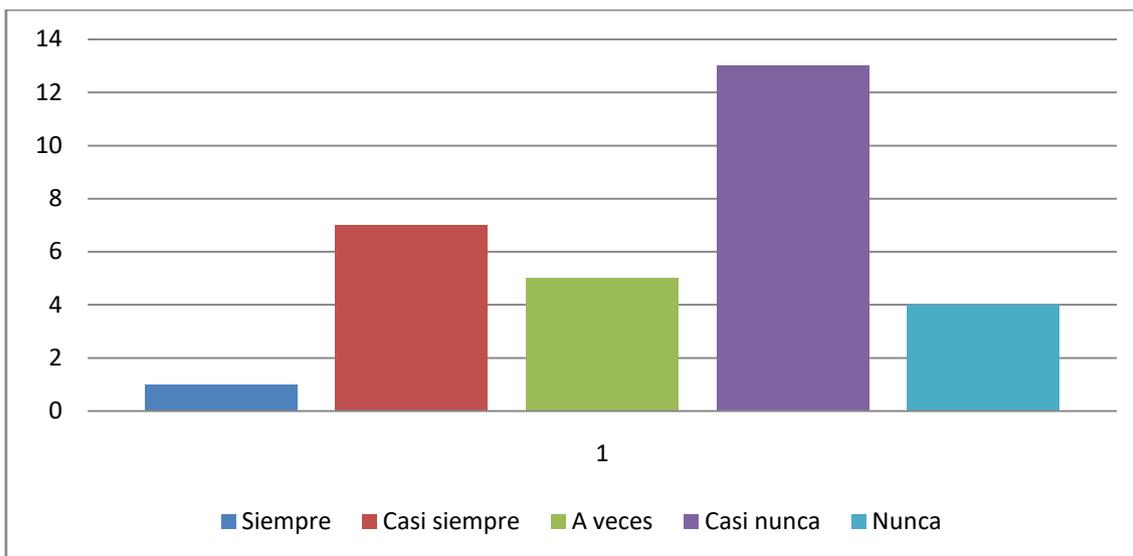


Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario al alumnado del centro.

En relación con esta última, tenemos la Figura 8, en el cual nos damos cuenta que el 66,7 % de esos alumnos, que corresponden a 20 de los 30 encuestados, dicen que “nunca” son ayudados por sus padres. Un 16,7% dice “casi nunca”, seguido de un 10% que dice “casi siempre”, y finalizando, con un 3,3% de los alumnos que dicen “siempre” y el mismo porcentaje para “a veces”.

En definitiva, la gran parte de las familias de esta escuela no ayuda a sus hijos en las tareas escolares, aunque, como nos dice una maestra “(...) hay muchos niños que tienen ese hábito de hacer ellos los deberes” (Profesora, 5) ya que afirma, que el alumno ha cogido la costumbre de realizar las tareas sin ayuda y no depende de un adulto.

Figura 9. Respuesta de “realizo las tareas todos los días”.

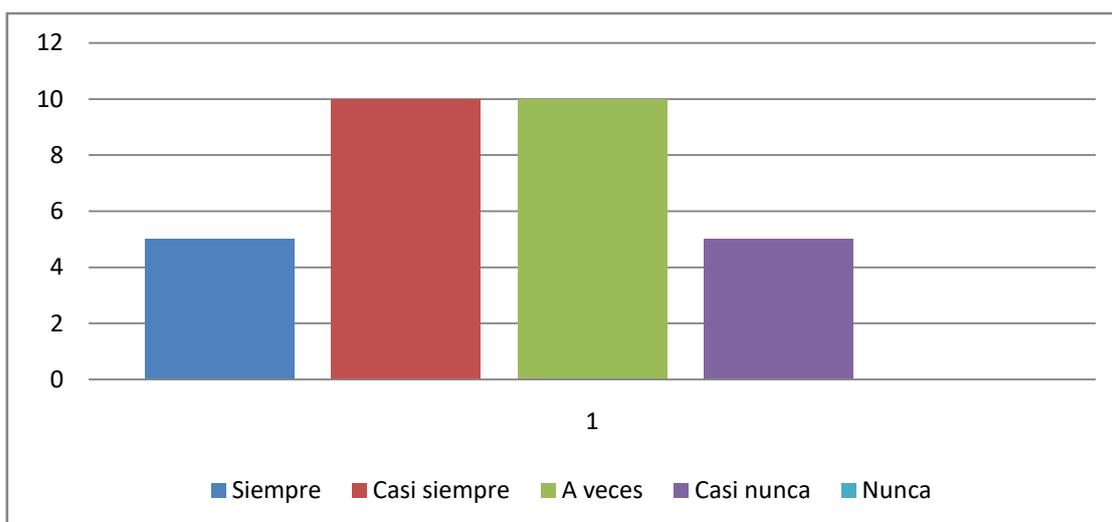


Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario al alumnado del centro.

Sin embargo, en la Figura 9, vemos que el 43,3% de los alumnos dicen que “casi nunca” hacen los deberes todos los días, seguido con un 23,3 % de ellos que dicen “casi siempre”, un 16,7 % “a veces”, un 13,5 % no los hace “nunca” y finalmente, solo uno de ellos contesto a que hace las tareas “siempre”. Teniendo en cuenta estos datos, un poco porcentaje de alumnos realizaría las tareas “casi siempre”, por ello, muy pocos alumnos estarían acostumbrados a realizarlas con o sin ayuda familiar.

Quizás estos alumnos estén acostumbrados a realizar otro tipo de actividades cuando están en sus casas, tal y como preguntamos en el cuestionario y se recoge en la figura 7.

Figura 10. Respuesta de “cuando llego a casa limpio o ayudo a mi familia”.



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario al alumnado del centro.

Nos fijamos en que estos alumnos sí que suelen ayudar en las labores de casa, ya que en la Figura 10, comprobamos que un 33,3 % de ellos “casi siempre” ayudan en las tareas. El mismo porcentaje se lleva el “a veces” un 33,3 %, y finalizamos con un 16,7 % para “siempre” y otro para “casi nunca”. Por lo tanto, nos damos cuenta de que todos los alumnos encuestados ayudan en casa, unos más y otros menos. En cambio, no todos los alumnos realizan las tareas escolares diariamente.

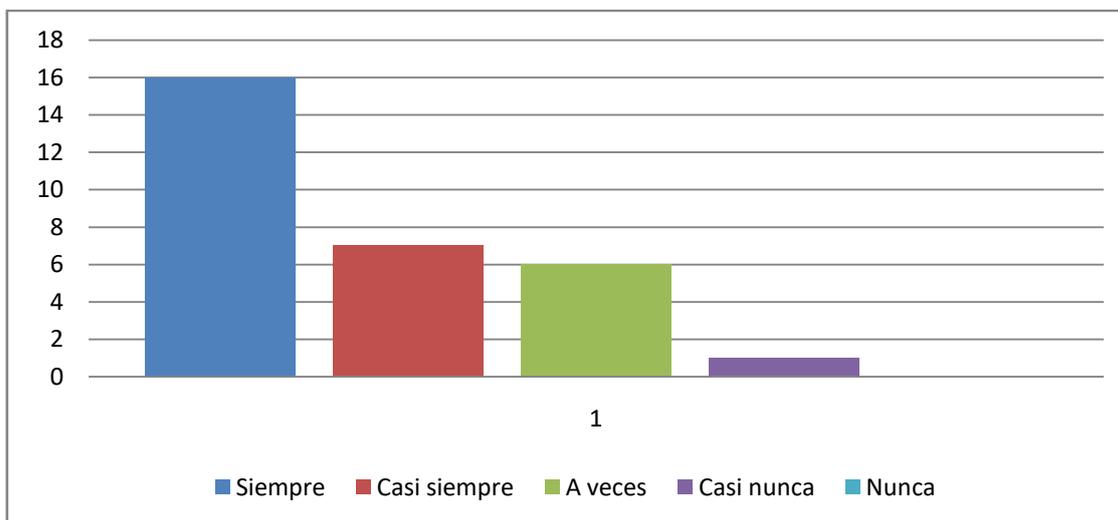
Estas familias se caracterizan, en general, por estar en situación de riesgo, por violencia, drogas, alcohol, vandalismo, personas que tienen conflicto con la ley. Suelen proceder de las zonas más pobres de la ciudad, como nos contaban las maestras. Un alto porcentaje de ellos son analfabetos “la gran mayoría son de escasos recursos, amas de casa, chiriperos (chatarreros), otros con escolaridad no terminada, poco con la universidad completa, la mayoría son con padres de la calle, no tienen un empleo fijo.” (Profesora, 5).

Algunos de ellos no se preocupan por sus hijos, tienen familias desestructuradas. “No hay unión entre ellos, poca comunicación, no hay tanta preocupación por los niños y sus estudios. Son muy descuidados.” (Profesora, 5).

Estas características podrían afectar al aprendizaje de sus hijos. Según este profesorado sí que afectan estas características:

(...) porque cuando la familia no se empodera, por ejemplo no lo acuesta temprano, está siendo afectado, no lo alimenta adecuadamente, no le crea la conciencia que tiene que llegar temprano a la escuela, el tema de la higiene, son muchos los factores (Directora ,5).

Figura 11. Respuesta de “vengo solo y me voy solo de la escuela”.



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario al alumnado del centro.

De hecho, en la Figura 11, observamos que más de la mitad de estos alumnos, un 53,3 % “siempre” vienen solos y se van solos de la escuela, un 23,3% que “casi siempre”, seguido de un 20% que dice “a veces”, frente a un 3,3 % que “casi nunca” lo hace. Por lo tanto, como dice una de las maestras esto podría ser por falta de preocupación o atención.

También recalca el profesorado, que a veces, es una excusa, porque cuando hay interés por la educación de tus hijos, lo demás podría quedar a parte:

Yo digo que aunque están en la pobreza, uno sabe su contexto y le da sus herramientas. Yo digo que la pobreza se lleva en la mente, es más bien el interés y la forma de ayudar a sus hijos. Muchos los hemos invitado para que se lleven su almuerzo o su desayuno (padres). Muchos son consumidores de drogas y les hemos brindado trabajo pero no lo aceptan (Profesora, 5).

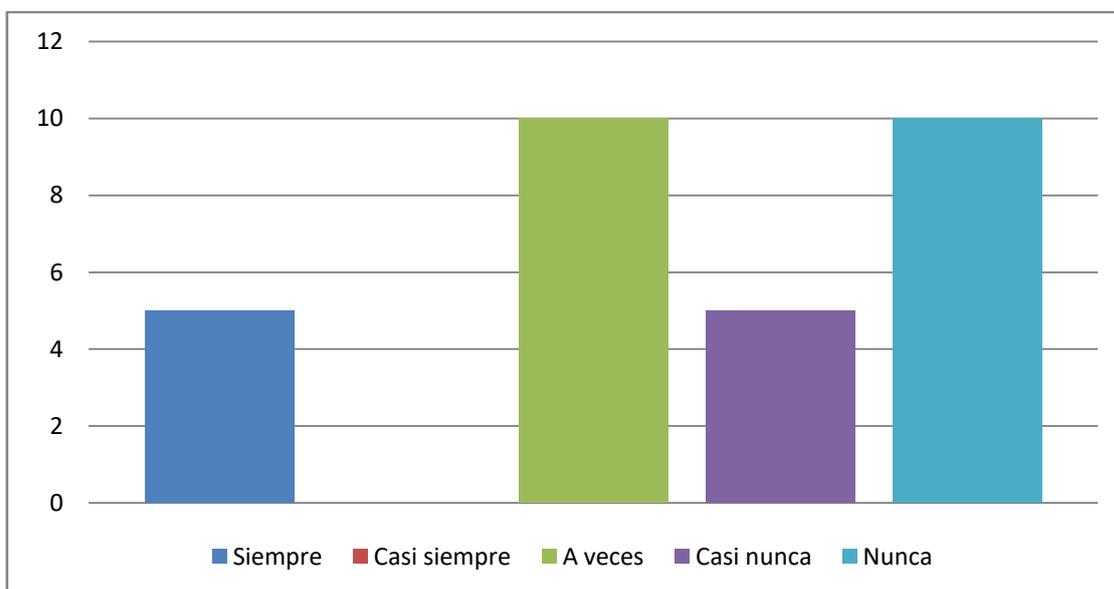
Por parte de la escuela, se realizan charlas o actividades para concienciar a los familiares de la importancia que es recibir una educación.

Una vez al mes tenemos reencuentros de padres, en esas asambleas de padres siempre hay un tema formativo el departamento de orientación les trabaja a las familias sobre la responsabilidad. También tenemos la escuela de padres, en esa escuela, los padres que desean se inscriben y se les van dando temas que les ayuda a fortalecer la relación padre e hijo, y les dan herramientas para ayudarles (Directora, 6).

El fin de las charlas que realizan es la concienciación sobre el apoyo que le deben de dar a sus hijos. Incluso se les ofrece un horario donde una hora están con sus hijos ayudándoles en las tareas, y otra hora hablando sobre su día en la escuela.

Pero, ¿hay participación por parte de las familias?

Figura 12. Respuesta de “mis papás acuden habitualmente a charlas o reuniones de la escuela”.



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario al alumnado del centro.

Según los estudiantes encuestados, en la Figura 12, nos fijamos en que las respuestas que más porcentaje tienen son “nunca” con un 33,3 % y “a veces” con otro 33,3 %, sucesivamente un 16,7% de los alumnos dicen que sus padres van “siempre” a las charlas y otro 16,7% que “casi nunca”. Es decir, muy pocos participantes en este tipo de actividades encontramos.

Coincidiendo en lo mismo, según los maestros, la participación de padres que suele haber en este tipo de charlas es baja aunque algunos profesores piensen que es alta: “Con 501 estudiantes uno puede contar con ciento y pico de padres. Uno cuenta con una gran mayoría.” (Profesora, 5).

Que acuda 100 padres de 500 alumnos no significa que acudan muchos, aunque quizás para ellos, es un gran logro debido a que años anteriores no acudía ese porcentaje. Si fuera así, significaría que poco a poco están motivando a las familias a participar en la escuela.

7. DISCUSIÓN

Una vez que hemos interpretado los resultados de las entrevistas y encuestas realizadas, es imprescindible contrastarlos con los datos recabados en el marco teórico.

Primeramente, hemos podido comprobar que el nivel socioeconómico de la familias puede afectar en el rendimiento académico de los alumnos, como Cuadrado Gordillo (1986, citado por Ruiz de Miguel, 2001) afirma, un alumno con un contexto familiar que puede presentar dificultades sociales y económicas, tiene más probabilidades de tener menos resultados de aprendizaje, y viceversa, otro con un contexto familiar que no presenta tantas dificultades, obtendrían resultados mayores que el anterior. Además, el informe TERCE (2015) también confirmó que uno de los factores que determinaron los buenos o malos resultados de sus pruebas, era el nivel socioeconómico de los padres. En la escuela donde realizamos las entrevistas, nos confirmaron que las situaciones familiares no eran muy sencillas, ya que como nos contaba una de las profesoras, la mayoría tenían pocos recursos, y ello, consecuentemente, afectaba al rendimiento académico del alumnado.

Una de las recomendaciones que la UNESCO (2015) ofrece al país de la República Dominicana para su mejora en los resultados de las pruebas y en el nivel de sus alumnos, es tomar medidas para aminorar las desigualdades socio-económicas y así adquirir el logro académico. Debido a que, acciones como el trabajo infantil, hacía que estos alumnos que lo practicaban, lograsen menos resultados académicos, y por ello, necesitan ser atendidos para tener más oportunidades de aprendizaje (TERCE, 2015). Según los participantes de las entrevistas, los alumnos que no acudían a clase regularmente lo hacía por causas como el trabajo infantil o el pedir en la calle. La directora del centro nos contaba que la familia siempre intentaba decir que el niño se había ido con un familiar, pero el equipo docente sabía siempre que no era verdad y se podía imaginar lo que los niños estaban haciendo. También añadió que como escuela, habían conseguido que la cantidad de absentismo disminuyera, ya que, los padres sabían que si éstos no acudían se les iba a preguntar el por qué, y se insistiría en su rápida incorporación al centro. En cambio, en el informe TERCE (2015) se remarcó que la asistencia a todas las clases no modificó los resultados de aprendizaje de los alumnos. Aun así, en el gráfico número 4, vemos que en la escuela donde se realizó la encuesta un 66,7 % de los alumnos dicen venir a clase “siempre”, un 20% de ellos afirma que “a

veces”, y finalmente, un 13,3 % “casi siempre”. Por lo tanto, su ausencia no sería muy preocupante por lo que indica el informe.

Por otra parte, otro factor que hemos comprobado que afecta en el rendimiento de los estudiantes es la formación de los padres, siendo uno de los que más relación tienen con los resultados que obtienen los alumnos en PISA (2015). Una de las profesoras nos señalaba que la mayoría de los familiares no tenían la escolaridad acabada, eran chatarreros o incluso, algunos venían de la calle. Por lo tanto, esto podría afectar, por ejemplo, a la hora de ayudar a sus hijos a realizar las tareas, ya que los docentes decían que alguno de ellos era analfabeto, y que por mucho que quisieran, no podían. De hecho, en la encuesta realizada a los estudiantes, vemos como el 66,7 % de esos alumnos, que corresponden a 20 de los 30 encuestados, dicen que “nunca” han sido ayudados por sus familias. En el informe TERCE (2015) confirmaron que los estudiantes que dedicaban tiempo en el hogar al estudio, sacaban mayor puntuación. Los padres con más nivel educativo son los que más orientan y ayudan en la realización de tareas, y por ello, sus hijos tienen un mejor aprendizaje (Clark, 1983; Ortega, 1983). Por ello, de manera directa afecta a los niños a la hora de realizarlas y de sus resultados. En las encuestas vimos cómo un 43,3% de ellos “casi nunca” realizan las tareas. Pero según Gómez Dacal (1992) y Thorndike (1973), el interés de los padres en la ejecución de éstas no es simplemente ayudarles en ellas, sino que también es: interesándose en la actividad escolar, teniendo un ambiente adecuado para el estudio, animando a los hijos para que lean, entre otras. En el informe TERCE (2015), recalcan que las familias que tienen expectativas altas sobre sus hijos sacaron mejor nota. Y es que, Armstrong (1991) insistía en que los programas donde los familiares habían intervenido de una manera u otra, se habían notado la gran motivación y éxitos del alumno. Una docente nos recalco que gracias al apoyo que una madre fue a dar a su hijo en la propia escuela, se notó por parte de éste una mejora extraordinaria. Maestras como Willis y Hodson (1999) señalaban que después de haber trabajado 50 años como docentes, se habían dado cuenta de la importancia de la familia, siendo ésta el agente educador más importante para los niños.

Los maestros entrevistados nos cuentan que en la escuela se realizan charlas para motivar a los padres y les animan a acudir, y ahí, les aconsejan sobre cómo ayudar a sus hijos o les conciencian de la importancia de la educación. Pero como ellos indican, la participación es baja y como reafirman las encuestas hechas a sus alumnos: un 33% de

ellos dicen que sus padres “nunca” acuden. Otro 33,3%, dicen que “a veces”, sucesivamente un 16,7% de los ellos afirman que sus padres van “siempre” a las charlas y otro 16,7% que “casi nunca”. Es decir, la mayoría de ellos o no van o acuden de vez en cuando, lo cual no debería restar mérito a los esfuerzos de la escuela para lograr una mayor participación y apoyo familiar. Puesto que, según los docentes, esta participación es mayor que la de años atrás.

Finalmente, las investigaciones apoyan que el involucramiento familiar es uno de los factores más incidentes en el éxito escolar de los niños (Weiss, 2014). Y como la psicóloga del centro explicaba, por mucho que el alumno en clase esté motivado, luego si en casa no tiene ese apoyo, se desanima, por lo tanto, deben de ir ambos de la mano. Incluso como Prieto Adánez (1982) indica, si las relaciones padre e hijo se producen conflictos de manera constante, puede llegar a influir de manera negativa en la educación del niño.

8. CONCLUSIONES

En suma, después de haber estudiado las investigaciones hechas por diferentes autores sobre las diferentes variables del contexto familiar que pueden influir en el rendimiento académico de los alumnos, se podría sostener la idea de que numerosos factores podrían afectar en el aprendizaje de éstos.

La sociedad va evolucionando a lo largo de los años, y como resultado, sus escuelas y profesorado, también debe hacerlo. Teniendo como objetivo principal: preparar a alumnos con habilidades suficientes para relacionarse y desenvolverse, en esta sociedad tan cambiante. Pero también, las familias también se van desarrollando, y nos damos cuenta de cómo éstas juegan un papel fundamental en el aprendizaje de sus hijos, y por ello, cada día, se cuestiona más sobre su relación con la escuela, y la relevancia de su participación educativa.

Hemos podido comprobar cómo la relación familia y escuela es realmente importante. Ya que, por un lado, la familia puede conocer de cerca y se interesa por el aprendizaje de su hijo, y por otro lado, el equipo docente, o simplemente el profesor, puede descubrir más en profundidad, el contexto al que pertenece el alumno, para así, poder adaptarse a esa realidad que ya ha podido conocer mejor. Así, en caso de que existan desigualdades sociales y contextos desfavorecidos de las familias, poder trabajar en conjunto con la familia, para intentar transformarlo y que no afecte al rendimiento académico del alumno.

En concreto, en la investigación realizada en la escuela de la República Dominicana, nos fijamos en que, como nos dijeron los docentes, la mayoría de estos alumnos venían de entornos familiares muy complicados tanto económica como socialmente.

La escuela era consciente de ello, de hecho, como bien nos indicaban, tenían proyectos para la mejora de sus niveles académicos e incluso los alumnos estaban concienciados en la importancia de su educación, pero las muchas de las familias no lo estaban, y eso, como hemos visto en los informes TERCE (2015), es un factor que afecta directamente en los resultados académicos de sus alumnos.

Por lo tanto, quizás para que sea más positivo el proceso de adquisición del aprendizaje en esta escuela, las familias deberían de participar más en la vida de la escuela y ser más

activas, para trabajar de manera cooperativa con el profesorado. Y así, poder garantizar a sus hijos una educación de calidad.

Asimismo, en cuanto a las limitaciones del estudio, una vez hecho el trabajo, considero que podía haber hecho entrevistas a docentes de otros centros públicos de la República Dominicana, con el fin de recabar más información para el trabajo, e incluso para un intercambio de ideas entre las escuelas, donde pudieran darse recomendaciones sobre proyectos o actividades que realizasen y hubieran funcionado en alumnos que presentaran situaciones de desigualdad.

Para finalizar, me gustaría invitar a todos los maestros y futuros maestros a reflexionar sobre la influencia del contexto familiar en el rendimiento académico de los alumnos y el papel que puede tomar la escuela. Considero que hay que avanzar, y debemos como docentes, hacer que las desigualdades sociales y económicas que pueda presentar un alumno no influya negativamente en su rendimiento académico, y por ello, hay saber cómo actuar ante ellas. Ya que, como Nelson Mandela decía: “La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.”

9. REFERENCIAS

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004): *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- Ávila Francés, Mercedes (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 159-174.
- Análisis del Contexto del Distrito Nacional (2016). Documento Preliminar Análisis del Contexto del Distrito Nacional. Recuperado por:
[http://adn.gob.do/potdocu/documentos/Borrador%20Análisis%20del%20Contexto%20del%20Distrito%20Nacional-ADN%20\(30-07-16\)%20jul2016.pdf](http://adn.gob.do/potdocu/documentos/Borrador%20Análisis%20del%20Contexto%20del%20Distrito%20Nacional-ADN%20(30-07-16)%20jul2016.pdf)
- Bell, A.G. (2017). Educación para la transformación social: la propuesta pedagógica de Paulo Freire y el contexto universitario. *Revista Posgrado y Sociedad*, 15 (2), 37-48. Recuperado de:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:REwOfZzPq50J:https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/posgrado/article/download/1961/2202+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Blanco, R., Llorente, R., Claustro de profesores (2014). *La transformación del CEIP "Ramiro Soláns" a través del Proyecto Global de centro "Entre Todos"*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/la-transformacion-del-ceip-ramiro-solans-a-traves-del-proyecto-global-de-centro-entre-todos/investigacion-educativa/20030>
- Bodero, H. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes de ciencia y sociedad*, 4 (1), 112-117.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1979). *La Reproducción*. Barcelona: Laia S.A.
- Brewster, J. (13 de enero de 2016). Presentan el proyecto “Leer” para mejorar la lectoescritura en estudiantes de primaria. *Diario libre*. Recuperado de:
<https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/presentan-el-proyecto-leer-para-mejorar-la-lectoescritura-en-estudiantes-de-primaria-AA2424046>

- Carabaña, J. (2016). El informe Coleman, 50 años después. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1), 9-21.
- Carrillo, M.A. (2009). *Guía para los docentes transformadores y transformadoras: transformemos educando*. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242664>
- Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement why poor black children succeed or fail*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Consejo Escolar del Estado. (2015). *Las escuelas de éxito, características y experiencias*. XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9c48a881-661e-4b49-9085-bbccbec6d1a4/22encuentroconsejoscolares-pdf.pdf>
- Constitución de la República Dominicana. (2015). Votada y Proclamada por la Asamblea Nacional en fecha trece (13) de junio de 2015. Recuperado de:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uwBcO6fWeKgJ:https://www.one.gob.do/Multimedia/Download%3FObjId%3D75805+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Datos Mundiales de Educación (2010/11). República Dominicana. Recuperado de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Dominican_Republic.pdf
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid. Magíster.
- Domingo, J. (2007). Padres y estilos de aprendizaje de sus hijos. *Revista diálogo educacional*, 7 (20), 65-80.
- Domínguez Prieto, E. y Fernández López, L. (2007). Familia y escuela. En C. Benso Calvo y C. Pereira Domínguez (coords.), *Familia y escuela: el reto de educar en el Siglo XXI* (113- 114; 120-126; 137-139). Ourense: SM

- Dyson, L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning and sibling selfconcept. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 280-286.
- Estebaranz, A. y Mingorance, P. (1995). Factores socioculturales que influyen en la educación: La aportación del modelo etnográfico. *Bordón*, 47 (4), 417-425.
- Expansión (2013). República Dominicana- Gasto público en Educación. Recuperado de: <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion/republica-dominicana>
- Federación de enseñanza CCOO de Andalucía. (2009). Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 152(5) ,1-7.
- Fernández Prada, F. (2003). Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto? En Alfonso, C. et al., *La participación de los padres y las madres en la escuela* (49). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Ferrer y Guàrdia, F. (2000). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Flecha, R. y Buslon, N. (2016). 50 Años Después del Informe Coleman. Las Actuaciones Educativas de Éxito sí mejoran los resultados académicos. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127–143.
- Freire, P. (1997). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico*. Harvard Education, Review No.3.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. Argentina, Siglo XXI Editores.
- Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lérida: Fundación SM.

- Hirsch, D., Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91.
- Iafrancesco, G. (2009, 7 de octubre) Educación, Escuela y Pedagogía transformadora EEPT: Modelo Pedagógico Holístico para la formación integral el Siglo XXI. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/20721911/Educacion-y-Escuela-Transformadora-Ponencia-Giovanni-M-Iafrancesco-V>
- Informe Nacional República Dominicana (2016). *Resumen de resultados TERCE República Dominicana*. Recuperado de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/h3kl-terce-informe-ejecutivopdf.pdf>
- James, H. (2004). Promoting effective working with parents with learning disabilities. *Child Abuse Review*, 13, 31–41.
- Jover, D. (2013). El poder de la educación para transformar la sociedad. En B.Román y G. de Castro (Coord.), *Cambio social y cooperación en el siglo XXI. El reto de la equidad dentro de los límites ecológicos* (pp.82-94). Barcelona: Editorial Educós.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
- Ley N° 66-97. Congreso Nacional Dominicano (1997). Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana, Santo Domingo.
- Machargo Salvador, J. (1997). Expectativas y realidades en las relaciones padres - profesor. *Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Educación Familiar*. Benalmádena, España. Mayo.
- Marjoribanks, K. (2003). Family background, adolescent's achievement and aspirations, and young adult's enrolment in Australian universities. *Aula abierta*. 82, 147-159.

- Marks, G. (2006). Family size, family type and student achievement: cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of comparative family studies*, 37(1), 1-24.
- Mc Laren P. (1984). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI editores.
- Memoria Institucional (2014). Ministerio de Educación de la República Dominicana. Recuperado de: <http://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/memorias/memoria-2014.pdf>
- Montañes, F. (2007). La participación de las madres y padres en los centros escolares. En J. Garreta (editor), *La relación familia-escuela* (61-64). Lleida: SM.
- Ortega, P. (1983). *Expectativas socioculturales de los padres y medio socio-familiar*. Anales de Pedagogía, 1.
- OREALC/UNESCO Santiago (2016). Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 9-32.
- Osorio y Nieto (1981). *El niño maltratado*. México: Trillas
- Palacio-Quintín, E. (1988). Environnement familial et developpment cognitif de l'enfant. *Comunicación presentada al 56 Congreso de la ACEAS*, Moncton, Canadá.
- Pisa (2015). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf>.
- Plan de centro, Santo Domingo (2014). Centro Cultural de España. Recuperado por: <http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Informes%20y%20gu%C3%ADas/plan-centro-2014-CCE-Santo-Domingo-ccesd.pdf>
- PREAL (2006). *Cantidad sin Calidad: Un Informe del Progreso Educativo en América Latina*. Santo Domingo: S.N.

- Ramiro Solans. (2015, 27 de abril). Proyecto Global “Entre Todos” CEIP Ramiro Solans. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nk-1nVxYrzc>
- Romagnoli, C. y Cortese, I. (2016). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1ª edición *Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos* (2007). Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl
- Robledo, P., y García, J. (2007). El entorno parental en la intervención de personas con dificultades del desarrollo. En J.N. García (Coord.), *Dificultades del desarrollo: aplicaciones de intervención* (pp.301-310). Madrid: Pirámide.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de Educación*, 12(1) ,81-113.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 40(2), 1-10.
- Sheppard, A. (2005). Development of school attendance difficulties: an exploratory study. *Pastoral Care in Education*, 23(3), 19-26.
- Tomás Guardiola, D.M. (2010, octubre): Colaboración familia-escuela en la Educación Infantil: estrategias para mejorar la cooperación. *Revista digital Eduinnova* nº 25. Recuperado de: <http://www.eduinnova.es/oct2010/oct04.pdf>
- Treviño. E y Treviño. G (2003). *Factores Socioculturales Asociados al Rendimiento de los Alumnos al Término de la Educación Primaria: Un Estudio de las Desigualdades Educativas en México*. Instituto Nacional para la evaluación de la Educación.
- UNESCO (2013). La educación transforma la vida. Informe de seguimiento de la Educación para todos en el mundo (Nº1). Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223115_spa
- Unesco (2013/2017). *Documento de Programación de la UNESCO para República Dominicana*. Recuperado de:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/ucpd_rd_2014_esp_digital.pdf

Vera, J., Morales, D. y Vera, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psico-USF*, 10 (2), 161-168.

Vigo, B., Dieste, B. y Julve, C. (2016). Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (3), 320-333.

Weiss, H. (2014). *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje*. Santiago, Chile: Fundación CAP.

ANEXOS

ANEXO 1 ENTREVISTA

BLOQUE I – SITUACION DE LA ESCUELA

¿El alumnado, por lo general, viene a clase todos los días?

(En caso de que no) ¿Por qué motivo este alumnado no viene a la escuela?

¿Qué medidas toma la escuela para que este alumnado venga todos los días?

¿Estas medidas son efectivas?

BLOQUE II – ACTUACIÓN DEL PROFESORADO

¿Ustedes como profesores, tienen algún proyecto específico para ayudar al alumnado en su rendimiento académico?

¿Usted como profesor piensa que afecta más el apoyo de la familia o el apoyo de la escuela para su rendimiento académico?

¿De qué manera motiva al alumnado para aprender?

BLOQUE III – COLABORACION DE LAS FAMILIAS

¿Qué contribución tienen las familias en la educación de sus hijos?

¿Están concienciados en que la escuela y la alfabetización es muy importante para el futuro de ellos? (En caso de que no) ¿Qué factores pueden influir en que algunas familias no estén concienciadas?

¿En casa, les ayudan a realizar tareas mandadas o a estudiar?

¿Qué características presentan las familias?

¿De qué manera considera que estas características de las familias han podido afectar al aprendizaje en del alumnado?

¿Realizan charlas o actividades para su concienciación?

ANEXO 2 ENCUESTA

CUESTIONES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
1. Mis papás me motivan a ir a la escuela					
2. Vengo contento a clase porque quiero aprender					
3. Prefiero quedarme en casa que ir al colegio					
4. Vengo a clase todos los días					
5. Realizo las tareas todos los días					
6. Mis papás me ayudan a realizar las tareas					
7. Cuando llego a casa limpio o ayudo a mi familia					
8. El profesorado es atento y me ayuda en las dudas que tengo					
9. Quiero aprender para tener un mejor futuro					
10. Estoy motivado en la escuela					
11. Vengo solo y me voy solo de la escuela					
12. Mis papas acuden habitualmente a charlas o reuniones de la escuela					