

Estudio recapitulativo

La educación en zonas urbanas-marginales: Desafíos para la República Dominicana

Education in urban-marginal areas: Challenges for the Dominican Republic

Ángela Esther Mieses Feliz¹ <https://orcid.org/0009-0002-2974-919X>

Angie Altragracia Nin Javier¹ <https://orcid.org/0000-0002-2092-453X>

¹ Universidad Tecnológica del Sur

angela.mieses@utesur.edu.do

angie.nin@utesur.edu.do

Resumen

Introducción: Las zonas urbano-marginales existen en todo el mundo, sin distinción de los países. Aunque se significa que su naturaleza, escala y causas difieren entre los países desarrollados y en desarrollo, lo cual constituye un desafío para Latinoamérica.

Objetivo: Analizar las zonas urbano-marginales y sus instituciones educativas en Latinoamérica con énfasis en la República Dominicana, así como la perspectiva de transformación.

Métodos: El diseño utilizado es cualitativo de tipo descriptivo-analítico con un enfoque documental. Se realizó una revisión, sistematización y análisis crítico de literatura académica y reportes institucionales especializados.

Resultado: Se exponen definiciones de las zonas urbano-marginales, las problemáticas más trascendentales a nivel social y educacional. Se particulariza en los problemas de la educación en estas zonas y los desafíos para la República Dominicana.

Conclusión: La transformación en las zonas urbano-marginales requiere de políticas gubernamentales específicas y la intervención de diferentes organismos e instituciones que permitan el trabajo conjunto e interactivo. De igual manera se requiere contextualizar la formación docente para que en estas zonas los educadores estén comprometidos y dominen estrategias para la intervención educativa.

Palabras clave: educación urbano-marginal, marginación urbana, calidad educativa, deserción, República Dominicana, marginalidad social.

Abstract

Introduction: Urban slums exist worldwide, regardless of the country. However, their nature, scale, and causes differ between developed and developing countries, posing a challenge for Latin America.

Objective: Analyze the urban-marginal areas and their educational institutions in Latin America

with emphasis on the Dominican Republic, as well as the perspective of transformation.

Methods: The design used is qualitative, of a descriptive-analytical type, with a documentary approach. A review, systematization, and critical analysis of academic literature and specialized institutional reports were carried out.

Result: Definitions of urban-marginal zones are presented, along with the most significant social and educational problems they face. The document focuses particularly on educational challenges in these areas and the obstacles they present for the Dominican Republic.

Conclusion: Transforming urban-marginal areas requires specific government policies and the involvement of various organizations and institutions to enable collaborative and interactive work. Similarly, teacher training needs to be contextualized so that educators in these areas are committed to and proficient in educational intervention strategies.

Keywords: urban-marginal education, urban marginalization, quality education, desertion, Dominican Republic, social marginalization.

Recibido: 9 de diciembre de 2025

Aprobado: 23 de diciembre de 2025

Introducción

Las zonas urbano-marginales existen en todo el mundo, sin distinción de los países. Aunque se significa que su naturaleza, escala y causas difieren entre los países desarrollado y en desarrollo. Esta diferencia es marcada fundamentalmente por la extensión de las zonas, las condiciones no extremas ya que cuentan con servicios básicos como agua, saneamiento, electricidad y acceso a la educación, (IDHUS, 2025; Zorrilla Díaz, 2023).

Los asentamientos en estas zonas, enfrentan desafíos educativos específicos a pesar de su proximidad a centros urbanos más desarrollados (Maluccio et al., 2023). A menudo son denominadas asentamientos informales, barrios marginales o municipios, representan comunidades desatendidas dentro, o en las inmediaciones de los centros urbanos. Esas zonas se caracterizan por una alta densidad de población, viviendas inadecuadas y un acceso limitado a servicios básicos como agua, saneamiento y electricidad (Arnaiz et al., 2024; Ruiz-Tagle et al., 2021, Zorrilla Díaz, 2023). Estudios internacionales han demostrado que los asentamientos informales carecen de viviendas de calidad e infraestructura básica, y se enfrentan a desafíos relacionados con la inseguridad, la violencia, los bajos indicadores de salud y las altas tasas de desempleo (Abuya & Ngware, 2016).

En Latinoamérica, las zonas urbano-marginales representan un desafío crítico para el desarrollo educativo de la región. Estas áreas, al igual que las del resto de los países en desarrollo, están caracterizadas por asentamientos informales con acceso limitado a servicios básicos y altos niveles de pobreza, albergan a millones de personas que enfrentan desigualdades profundas en



el acceso a una educación de calidad. En este contexto, esta realidad es particularmente visible, donde la urbanización acelerada y no planificada ha creado bolsones de marginalidad dentro de las ciudades que reproducen y amplifican las desigualdades sociales existentes, (Enríquez, 2011).

Ello provoca, que la educación se convierta en un factor determinante para romper ciclos de pobreza y exclusión, pero al mismo tiempo enfrenta desafíos únicos que requieren soluciones innovadoras y contextualizadas. Este artículo analiza la conceptualización de estas zonas y sus instituciones educativas, identifica sus problemáticas más trascendentales y explora perspectivas de transformación que permitan garantizar el derecho a una educación de calidad, para todos los niños, niñas y adolescentes, sin importar su lugar de residencia o condición socioeconómica.

Métodos

El diseño utilizado es cualitativo de tipo descriptivo-analítico con un enfoque documental. La metodológica central para el estudio fue la revisión documental sistemática. La cual permitió la recolección, selección, análisis e interpretación de información contenida en documentos confiables que contribuyeron a construir una visión integral y fundamentada del objeto de estudio.

Para garantizar la rigurosidad y relevancia de la información, se establecieron los siguientes criterios:

1. Criterios de inclusión:

- 1.1. Documentos publicados entre 2010 y 2024, para priorizar la vigencia de los análisis, sin descartar fuentes anteriores por su valor fundacional.
- 1.2. Fuentes primarias: Artículos de investigación publicados en revistas científicas indexadas en bases de datos como scopus, scielo, redalyc y dialnet.
- 1.3. Fuentes secundarias: Informes de organizaciones internacionales, de investigación, así como diagnósticos de organismos internacionales (UNESCO; UNICEF; CEPAL).
- 1.4. Términos claves: Los documentos debían abordar, en título, resumen o palabras clave, concepto como: “educación urbano marginal”, “marginación urbana”, “escuelas en contextos de pobreza”, “desigualdad educativa”, “políticas educativas inclusivas”, “Latinoamérica”, “América Latina”

2. Criterios de exclusión:

- 2.1. Documentos que a pesar de tratar temas de educación o pobreza, no se enfocaran en el contexto urbano-marginal latinoamericano.
- 2.2. Publicaciones que no estuvieran disponibles a texto completo.
- 2.3. Artículos de opinión sin sustento empírico o metodología explícita.

3. Procedimiento de búsqueda y recolección de datos.



El proceso de recolección de información se llevó a cabo en tres fases:

3.1. Búsqueda sistemática: Se realizaron búsquedas en bases de datos académicas y portales de organismos internacionales utilizando ecuaciones de búsqueda con operadores booleanos (“educación urbano marginal” OR “marginación urbana”) AND (“América Latina” OR Latinoamérica) AND (“deserción OR calidad educativa”)

3.2. Filtrado y Selección: Los resultados de las búsquedas fueron filtrados en dos niveles: primero por título y resumen, y luego mediante la lectura completa del texto, aplicando estrictamente los criterios de inclusión y exclusión.

3.3. Muestreo por bola de nieve: A partir de las referencias bibliográficas de los documentos seleccionados, se identificaron fuentes adicionales consideradas clásicas o altamente relevantes para el tema

3.4. Técnicas de análisis de la información.

La información seleccionada fue analizada mediante la técnica de análisis de contenido categorial temático (Bardin, 1977, cit. por Santos, 2012). Este proceso implicó:

3.4.1. Organización y pre-análisis: Lectura flotante y exhaustiva de los documentos para familiarizarse con el contenido.

3.4.2. Codificación y categorización: se identificaron unidades de significado y se agruparon en categorías analíticas preestablecidas (derivadas de los objetivos del artículo) y emergentes. Las categorías centrales fueron: C1: conceptualización de zona y escuela urbano marginal; C2: Problemáticas de acceso, infraestructura y recursos; C3: Problemáticas socioeducativas (deserción, género, trabajo infantil); C4: Formación docente y prácticas pedagógicas; C5: Políticas públicas e intervenciones; C6: Perspectivas y propuestas de transformación.

3. Inferencia e interpretación: Se realizó una triangulación de la información proveniente de las distintas fuentes (académicas, informes de organismos) para contrastar perspectivas, identificar consensos, puntos de conflicto y vacíos en la literatura, construyendo así un análisis robusto y fundamentado.

4. Consideraciones éticas.

Al tratarse de una revisión documental, se garantizó en todo momento el reconocimiento de la autoría original mediante la citación y referencia adecuada a todas las fuentes utilizadas, evitando el plagio y asegurando la integridad académica.

Resultados y discusión

Conceptualización de zonas urbano-marginales y escuelas urbano-marginales.

Las zonas urbano-marginales se definen como áreas urbanas que presentan una o más de las siguientes características: - Pobre calidad estructural de la vivienda; - Hacinamiento; - Acceso



inadecuado al agua potable; - Acceso inadecuado al saneamiento y otras infraestructuras; - Estado residencial inseguro (Arteaga Arredondo, 2005; Merklen, 2005; OEI, 2014; Mier-Terán et al., 2012; Ziccardi, 2009).

Estos territorios surgen como resultado de procesos de urbanización acelerada y no planificada, donde la falta de políticas de vivienda adecuadas y la migración desde zonas rurales hacia las ciudades conducen al establecimiento de asentamientos informales en condiciones de precariedad. En el contexto latinoamericano, estas zonas presentan características adicionales que incluyen: - Alta densidad poblacional con limitado espacio vital; - Precariedad en el acceso a servicios básicos (electricidad, recolección de residuos); - Inseguridad jurídica en la tenencia de la tierra; - Vulnerabilidad ante desastres naturales y crisis sanitarias; - Presencia mayoritaria de población en situación de pobreza y exclusión, (Arnaiz et al., 2024, Dammert-Guardia, 2018, Enriquez, 2011; Maluccio et al., 2023).

Por otra parte, las escuelas urbano marginales son instituciones educativas que funcionan en estos contextos de marginalidad urbana y que, por lo tanto, reflejan en su organización y funcionamiento las mismas carencias y desafíos que caracterizan a su entorno. Estas escuelas se distinguen por: - Infraestructura limitada y condiciones físicas inadecuadas para el aprendizaje; Recursos educativos insuficientes y materiales didácticos escasos u obsoletos; Alumnado proveniente mayoritariamente de hogares en situación de vulnerabilidad socioeconómica; Plantillas docentes que a menudo enfrentan desafíos particulares sin la formación adecuada, (Ferreira Monteiro de Andrade, 2006; Redon, et al. 2014; UNESCO, 2013; UNICEF, 2015).

Un estudio sobre la escuela urbano marginal la describe como una institución que demanda políticas de formación específicas y contextualizadas (Enriquez, 2011; Dominguez, 2017), ya que los desafíos que enfrentan los educadores en estos contextos requieren enfoques pedagógicos especializados y un entendimiento profundo de la realidad comunitaria, (Molina Banda, 2019, UNICEF, 2014).

Problemáticas trascendentales en la educación urbano-marginal.

La educación en zonas urbano-marginales enfrenta brechas significativas tanto en acceso como en calidad comparadas con zonas urbanas no marginadas. Según estudios realizados por (CEPAL, 2014, Escribano Hervis, 2017, Orellana et al. 2020, Ruiz-Tagle et al. 2025, Saldarriaga Betancur, 2021, UNICEF, 2014, entre otros). Estas desigualdades tienen dimensiones múltiples:

- Brecha de infraestructura: Las escuelas en estas zonas carecen frecuentemente de espacios esenciales como bibliotecas, laboratorios, áreas deportivas y zonas recreativas, lo que limita las oportunidades de aprendizaje integral.
- Brecha digital: La falta de acceso a tecnologías y a Internet es una de las brechas más grandes. La pandemia COVID-19 amplió aún más esta desigualdad, afectando especialmente a quienes no tienen acceso a dispositivos tecnológicos.



- Brecha de resultados: Según datos de UNICEF, en Perú existe una brecha de más de 30 puntos porcentuales en la conclusión oportuna de la secundaria entre áreas urbanas (76.9%) y rurales (42.5%), siendo las zonas urbano marginales afectadas por indicadores similares a las rurales (UNICEF, 2015).

Deserción escolar y factores asociados

La deserción escolar representa un problema grave en las escuelas urbano-marginales, con factores causales complejos e interrelacionados (Molina Banda, 2019, UNESCO, 2010, UNESCO, 2019):

- Trabajo infantil: niñas y adolescentes deben trabajar para colaborar con la economía familiar, lo que limita su tiempo disponible para el estudio y en muchos casos conduce al abandono escolar (UNICEF, 2014).

- Cargas domésticas: las niñas en particular enfrentan responsabilidades desproporcionadas en el cuidado de hermanos menores y labores domésticas, como documenta La Escuela en Silencio (UNICEF, 2015).

- Embarazo adolescente: Existe una correlación fuerte entre bajo nivel educativo y embarazo adolescente. Según UNICEF, el 34.9% de las adolescentes con solo educación primaria está embarazada, comparado con 4.5% entre aquellas con estudios superiores (UNICEF, 2015).

Formación docente insuficiente y descontextualizada

En las zonas urbano-marginales existen grandes desafíos, para los cuales necesitan formación adecuada. Estas zonas se caracterizan por: - Limitada preparación para gestionar aulas multigrado o atender necesidades diversas. - Falta de capacitación en enfoque pedagógicos culturalmente relevantes y contextualizados. - Ausencia de herramientas para trabajar con recursos limitados y en condiciones de infraestructura precaria. - Necesidad de formación específica para la educación en contextos de marginalidad urbana.

Vulnerabilidad ante crisis y cambio climático

Las comunidades urbano marginales son particularmente vulnerables a crisis sanitarias y ambientales: En estos últimos años han estado afectadas por la COVID-19, esta pandemia evidenció y exacerbó las desigualdades educativas existentes, en especial en zonas con limitado acceso a tecnología y conectividad, (OREALC UNESCO, 2020). El cambio climático ocasiona inundaciones, deslizamientos que afectan desproporcionalmente estas zonas debido a los riesgos y falta de infraestructuras adecuadas, impactando directamente la continuidad educativa.

Perspectiva transformacional y recomendaciones

Para superar las desigualdades educativas se requiere de políticas específicas que reconozcan la



dimensión territorial de pobreza en zonas urbano-marginales. Para ello es preciso que haya una inversión prioritaria en infraestructura educativa y conectividad; que los recursos se focalicen en las escuelas con mayores desventajas; ejecutar programas de acción afirmativa que garanticen la permanencia de estudiantes en situación de vulnerabilidad; que se generen programas de acción afirmativa para garantizar la permanencia de estudiantes en situación de vulnerabilidad y que haya coordinación intersectorial entre políticas educativas, de vivienda, salud y protección social, (OREALC UNESCO 2022).

Innovación pedagógica y curricular

Transformar la educación en contexto urbano-marginal requiere enfoques pedagógicos innovadores, para ello es preciso recurrir a pedagogías críticas y contextualizadas que partan de las realidades y saberes comunitarios. De igual manera es preciso la interculturalidad de la educación, atender la diversidad cultural donde se propicie la unidad dentro de la diversidad cultural ayudará a combatir la discriminación y exclusión social, para ello se hace preciso integrar las tecnologías digitales con estrategias de acompañamiento y formación docente continua para lograr la creatividad, la innovación en el desarrollo de materiales educativos que propicien la formación cultural desde y para la comunidad.

Fortalecimiento docente y liderazgo escolar

Los docentes son agentes clave de transformación, por ello es preciso diseñar la formación inicial y continua de manera específica de forma que puedan enfrentarse y querer transformar los contextos de marginalidad urbana. Además deben crearse condiciones laborales adecuadas e incentivos para que los docentes quieran enseñar en estas escuelas, en ello ayudaría la creación de espacios de colaboración e intercambio de prácticas pedagógicas innovadoras que propicien la autonomía profesional y la posibilidad de adaptar el curriculum a las necesidades del contexto, (OREALC UNESCO 2022).

Participación comunitaria y enfoque integral

Según Orellana et al. (2020) la transformación educativa en estas zonas requiere articulación con la comunidad, por ello es preciso que se diseñen y ejecuten programas de participación familiar y comunitaria en la vida escolar, que los modelos de gobernanza incluyan a representantes comunitarios en decisiones educativas; las escuelas deben funcionar como centros comunitarios que ofrezcan servicios integrales (salud, nutrición, apoyo psicosocial y cultural para los diferentes grupos etarios). Así como, establecer alianzas con organizaciones locales y sociedad civil para ampliar oportunidades educativas y culturales, (Ruiz-Tagle et al. 2021).

Inversión en tecnología con enfoque inclusivo

El siglo XXI está caracterizado por el desarrollo tecnológico y la transformación digital, por ello es preciso invertir en tecnología con el fin de reducir la brecha digital, solo así podrá haber

transformación educativa. Así, los dispositivos tecnológicos deben estar accesibles a los estudiantes, cargados con contenidos educativos para los niños, niñas y adolescentes que habitan en zonas sin conectividad, (Arteaga Arredondo, 2005, Instituto para el Desarrollo de Sociedades Humanas, IDHUS, 2025, UNESCO, 2020), estas zonas deben ser habilitadas con cargadores solares y soluciones energéticas alternativas; así como capacitar tecnológicamente a los docentes, estudiantes y familia, (Deshpande, 2021).

La educación en República Dominicana

El Sistema Educativo Dominicano se organiza en cuatro niveles: Inicial, Primario, Secundario y Superior. Sin embargo, existen desviaciones respecto al modelo establecido debido a desafíos estructurales y limitaciones políticas que impactan en la educación. Así es que, el nivel Inicial aunque está diseñado para los primeros seis años de vida (0-3 y 3-6), en la práctica solo se ofrece de manera gratuita y obligatoria el último año (5 años).

Por otra parte, el nivel Primario tiene seis años de duración (6-12 años), es obligatorio pero enfrenta serias limitaciones de infraestructura y recursos en la educación pública. De forma general, puede plantearse que hay un marcado interés por parte de las familias y estudiantes en culminar este nivel educativo, ya que este constituye un requisito indispensable para el ingreso al nivel Secundario. El objetivo fundamental de este, es desarrollar las competencias necesarias para la formación personal, social, científica, cívica y artística de los estudiantes (Velázquez Vázquez et al., 2017). En la República Dominicana los rangos de edad y la división en grados tienen características particulares que responden a las necesidades educativas y las condiciones socioeconómicas del país (Hernández Mella et al. 2018).

El nivel Secundario tiene la misma duración que el nivel Primario, pero se divide en dos ciclos cada uno y tres modalidades (Académica, Técnico-Profesional y Artes). En estas modalidades se concreta el perfil de egreso del estudiantado. En este Nivel se crean todas las condiciones necesarias para continuar fortaleciendo la base formativa, al garantizar, al estudiantado, el desarrollo de las competencias fundamentales planteadas, para ello toma en consideración sus características, aspiraciones e intereses, al garantizar su tránsito a la Educación Superior. La sociedad dominicana, requiere en el contexto actual, ciudadanas y ciudadanos con una formación sólida “altamente competentes, con cualidades humanas y éticas, empatía, así como creatividad y talento para plantear soluciones efectivas, ante la diversidad de situaciones, experiencias y problemáticas” (MINERD, 2016, pág. 17)

Sin embargo, la realidad de la educación en las zonas urbano-marginales en la República Dominicana es otro muy diferente al descrito anteriormente. Su realidad es compleja y multifacética, caracterizada por un importante rezago social y económico, junto con altos índices de violencia, desempleo y drogadicción (Gutiérrez Gutierrez & Vindas Cordero, 2011). Estas áreas, que albergan a poblaciones en condiciones de pobreza y exclusión social, experimentan



dinámicas educativas particulares que reflejan las desigualdades sociales más amplias del país. El análisis de esta problemática requiere examinar tanto los factores cuantitativos como cualitativos que influyen en el funcionamiento del sistema educativo en estos contextos.

Al respecto son representativos los niveles de urbanización, con aproximadamente el 69% de la población residiendo en áreas urbanas, mientras que el 31% vive en regiones rurales subdesarrolladas (R. D. Oficina Nacional de Estadística, 2022). Esta concentración urbana ha propiciado la formación de barrios marginales en ciudades como Santiago de los Caballeros, donde instituciones educativas como el Instituto Politécnico Elsa Brito de Domínguez atienden a estudiantes de diversos barrios marginados (Solano-Sánchez et al., 2022).

A pesar de los esfuerzos de urbanización, el acceso a los servicios básicos sigue siendo un desafío: incluso en las zonas rurales, solo el 47,4% de la población tiene acceso a sistemas de agua clorada (Rivas Peña, 2022). La reciente construcción de instalaciones educativas como el Instituto Politécnico Elsa Brito de Domínguez (construido en 2019) demuestra los esfuerzos por abordar las necesidades educativas en regiones con una alta población de estudiantes marginados. Esta institución fue identificada específicamente por el Ministerio de Educación como una institución con una población estudiantil heterogénea proveniente de diversos barrios marginados (Solano-Sánchez et al., 2022), lo que indica el reconocimiento de la necesidad de proporcionar infraestructura educativa de calidad en estas áreas.

Por otra parte, la situación de la infraestructura y los recursos en las escuelas urbanas marginales de la República Dominicana presenta importantes desafíos. En 2019, el sistema educativo del país contaba con tan solo 1275 centros educativos con instalaciones para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recursos didácticos, mientras que 4364 centros contaban con tecnología de la información para apoyar la gestión educativa. Esta infraestructura incluía aproximadamente 9011 computadoras de escritorio y 3721 portátiles para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje, beneficiando potencialmente a unos 8000 00 estudiantes (Díaz, 2021).

Sin embargo, cabe resaltar que a pesar de estos recursos tecnológicos, las escuelas públicas en zonas urbanas marginadas siguen operando en condiciones adversas. La profesión docente en la República Dominicana se ve afectada por la falta de remuneración y entornos laborales difíciles, especialmente en la educación pública, donde los docentes a menudo trabajan con infraestructura inadecuada, falta de recursos y aulas superpobladas (Solano-Sánchez et al., 2022). Todo ello incide en la disparidad entre las instituciones educativas públicas y privadas, ello es particularmente evidente en la asignación de recursos. Las escuelas privadas suelen contar con más recursos y personal mejor capacitado, lo que ofrece una ventaja en la calidad educativa para los estudiantes que pueden costear su asistencia.

Esta brecha se acentuó aún más durante la pandemia de COVID-19, cuando los recursos del

sistema educativo se vieron limitados. Las escuelas públicas comenzaron la enseñanza en línea mucho más tarde que las privadas y, por lo general, ofrecen menos horas lectivas. Mientras que las escuelas privadas suelen terminar sus clases entre las 14:00 y las 14:30, las escuelas públicas terminan al mediodía, lo que limita aún más las oportunidades educativas para los estudiantes de comunidades marginadas (Díaz, 2021; Bartlett, 2012). Las Naciones Unidas han destacado específicamente el problema de los recursos limitados y las instalaciones inadecuadas en las "zonas urbanas y rurales marginadas" de la República Dominicana, confirmando que persisten los desafíos de infraestructura a pesar de las iniciativas gubernamentales para mejorar la situación, (UNESCO, 2022).

En consecuencia los estudiantes de zonas urbanas marginales de la República Dominicana enfrentan numerosos desafíos educativos que impactan significativamente sus resultados de aprendizaje. La calidad de la enseñanza sigue siendo una preocupación importante, y estudios revelan que la mayoría de los docentes se basan, en gran medida, en estrategias de memorización de datos y fórmulas en lugar de involucrar a los estudiantes en actividades prácticas y enseñarlos a aprender, (Tang et al., 2020). Todo ello está dado por lo dañado que se sienten los docentes por recibir los salarios más bajos en comparación con otras carreras universitarias y las malas condiciones laborales, lo que ha dado lugar a una preparación inadecuada y a programas de inducción docente ineficaces (Dominguez, 2017).

La desigualdad educativa es particularmente pronunciada entre las instituciones públicas y privadas. Las escuelas privadas suelen ofrecer más recursos, personal mejor capacitado y un horario lectivo más amplio, lo que crea una ventaja significativa para los estudiantes que pueden costear su asistencia (Díaz, 2021). Esa disparidad se hizo aún más evidente durante la pandemia de COVID-19, cuando las escuelas públicas comenzaron el aprendizaje en línea aproximadamente dos meses más tarde que las instituciones privadas.

El acceso a la educación sigue siendo un desafío crítico para ciertas poblaciones, en particular para los niños migrantes. Las investigaciones han demostrado que a algunos niños migrantes, especialmente los de ascendencia haitiana, se les niega el acceso a la educación básica en la República Dominicana (Tang et al., 2020). Quienes logran matricularse a menudo se enfrentan a discriminación, y los niños de piel más oscura, en particular, sufren intensos abusos verbales y, en algunos casos, abusos físicos (Bartlett, 2012).

Al respecto, es necesario resaltar los principales problemas que presenta la educación en zonas urbano-marginales. Estas zonas se destacan por el bajo rendimiento y abandono escolar de los estudiantes; evidenciados en los resultados de las pruebas PISA 2022, donde solo el 8% de los estudiantes dominicanos alcanzan el nivel 2 de matemáticas. Si bien estos datos no están desagregados por zona, es evidente que en contextos marginales esta situación se agudiza significativamente.



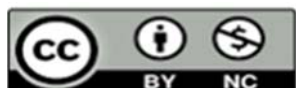
Es importante resaltar las condiciones precarias en que se desenvuelven las familias pobres dominicanas, que llevan y, a veces obligan a sus niños, niñas y jóvenes, a iniciarse en diversas actividades en busca de los recursos económicos que sustenten la “vida y bienestar” de las mismas. Se han hecho notables esfuerzos por disminuir el trabajo infantil como incluso el embarazo adolescente. La evidencia muestra, sin embargo, que dichos esfuerzos aún han sido insuficientes. De ahí que es necesario que la escuela dominicana pueda alcanzar mayores niveles de eficiencia, de tal manera, que pueda contrarrestar esta realidad social e incluso cultural, a fin de que las familias comprendan la importancia de la educación para alcanzar mayores niveles de bienestar. Se reconocen que hay varios factores que contribuyen con la realidad analizada, tanto en lo relativo al aumento de la escolaridad como en la mejora de los logros de aprendizajes. Hay factores propios de los estudiantes y sus familias, como del contexto; otros factores tienen que ver con la continuidad de las políticas educativas y sociales, y, en tercer lugar, factores propios de la escuela.

El análisis de Tedesco & Parra (1981) sugiere que existe una dinámica de poder inherente al proceso educativo en contextos marginales, donde el fracaso escolar podrá ser funcional para mantener ciertas estructuras sociales. Esta perspectiva crítica invita a reconsiderar las nociones tradicionales de éxito y fracaso educativo.

El gobierno dominicano ha implementado diversas reformas para mejorar la calidad educativa, especialmente tras el Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014-2030), (Capriles, 2014). Estas incluyen: Capacitación de docentes, Actualización de programas curriculares, Mejora de la infraestructura escolar, Fortalecimiento del sistema de evaluación de aprendizajes, para el logro de ello se ha logrado la alianza de colaboración múltiple, entre las que se encuentran las organizaciones internacionales como el Banco Mundial, las que han apoyado el análisis y uso de resultados de evaluaciones. De igual manera el sector privado a través de organizaciones como Inicia Educación y Acción Empresarial por la Educación (EDUCA); la Cooperación sur-sur con instituciones como el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES); Organismos regionales como la UNESCO y su laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE), (Capriles, 2014).

Si bien es cierto todo lo planteado anteriormente, se resalta que a pesar de los esfuerzos persisten retos significativos. Dados por el financiamiento insuficiente, muestra de ello es que la República Dominicana ha sido el país que menos invirtió en educación pública entre 1990-2009. El gasto total en educación (público y privado) alcanzó aproximadamente 4.4% del PIB en 2011, muy por debajo del promedio de países de la OCDE y latinoamericanos. Además, el país tiene la mayor proporción de gasto privado educativo respecto al gasto total en Latinoamérica.

Otro problema persistente es la implementación desigual de reformas educativas, ya que estas enfrentan barreras significativas como: resistencia al cambio dentro del sistema educativo, falta de recursos consistentes y sostenibles, necesidad de formar una cultura de apoyo en torno a la



educación con la coordinación entre múltiples actores. Las autoras de esta contribución consideran que para lograr transformaciones sustanciales es preciso fortalecer la formación docente específicamente para contextos desafiantes, desarrollar currículos que conecten con las realidades locales, incrementar la inversión pública en educación. Especialmente en zonas marginales, promoviendo la participación comunitaria en la gestión escolar.

Las autoras consideran que para revertir la realidad de las zonas urbano-marginales en la República Dominicana es preciso revertir el enfoque pedagógico y de comunicación que prioriza la participación activa del usuario o estudiante para generar aprendizajes más profundos, significativos y duraderos, así como para aumentar el compromiso personal y social. La aplicación de una estrategia que utilice la interacción como eje central para el logro de sus objetivos sería propicia ya que se aleja del modelo pasivo de recepción de información y, en su lugar, diseña experiencias donde el usuario participa, toma decisiones, colabora o manipula elementos para construir su propio conocimiento vivir la experiencia personalizada.

Así es que se piensa en una estrategia interactiva (nombre tomado del e-learning), para la actuación coordinada de varias instituciones para la mejora educativa de las zonas urbano-marginales en la República Dominicana. Es importante que la visión en su proyección esté enfocada en la creación de un sistema educativo resiliente, inclusivo y de alta calidad en las zonas urbano-marginales de la República Dominicana, donde cada niño, niña, adolescente y joven tenga la oportunidad de desarrollar su máxima potencial. El objetivo general puede estar enfocado en establecer un marco de gobernanza colaborativa e interactiva que articule las acciones del Ministerio de Educación (MINERD), ayuntamientos, empresas privadas, organizaciones no gubernamentales y las comunidades. La interacción entre todos ellos podrán superar las barreras estructurales de la educación en este contexto. El uso de la tecnología digital es fundamental en este tipo de estrategia.

De igual manera es imprescindible la participación de estudiantes universitarios que junto a miembros del MINERD, técnicos del ayuntamiento, líderes comunitarios, representantes de organizaciones no gubernamentales, artistas escénicos, plásticos conformen un equipo mixto. Este equipo podrá identificar el estado de la infraestructura escolar, la ubicación de estudiantes desescolarizados, puntos de riesgos social (zonas de alta delincuencia, vertederos), de igual manera podrán ubicar los potenciales aliados. Estos se encuentran en las empresas locales, clubes deportivos).

La realización de asambleas comunitarias facilitadas por los ayuntamientos y organizaciones no gubernamentales. En ellas participaran las familias, estudiantes, docentes, directores de centro, líderes religiosos y deportivos. Estas asambleas deben ser dinámicas y participativas, donde cada miembro expresará sus criterios en relación a qué necesita cambiar la escuela del barrio, qué podría aportar él para lograr ese cambio, ello ofrecería un listado con las necesidades a priorizar y los compromisos concretos.



En este tipo de estrategia no debe faltar el diseño de un plan de acción local co-creado, con el objetivo de concretar un plan de acción con metas y responsables claros de cada acción.

Las mesas de trabajo tendrán la tarea de diseñar proyectos piloto. Se propone usar la metodología Teoría de Cambio “Si hacemos x actividad, entonces logramos Y de cambio. Las mesas deben intercambiar las propuestas para recibir las valoraciones del MINERD, del ayuntamiento, el cual valorará si esta meta es realista para el ayuntamiento. Ello resultaría en un plan de acción local con proyectos específicos, cronograma, presupuesto estimado, responsables principales y secundarios para cada acción.

Es preciso darle seguimiento a cada proyecto para analizar los avances, los foros de discusión son importante para resolver problemas rápidamente. La creación de un repositorio de documentos compartidos para el acceso y consulta de todos los implicados según su nivel de responsabilidad. La comunidad podrá tener un acceso de solo lectura a través de una pantalla en la escuela o la junta de vecinos para garantizar transparencia.

El seguimiento a los proyectos es muy importante para la transformación de las zonas urbano-marginales. Los responsables de este seguimiento podrán rotar la sede para el encuentro en diferentes espacios (la escuela, el ayuntamiento, una empresa aliada), deben participar un representante de cada institución social, miembros de la comunidad. El objetivo es revisar los avances, elogiar por los éxitos alcanzados y destrabar todos los entuertos que se hayan producido, es decir analizar los compromisos realizados por empresas y la falta de estructura en las escuelas para la instalación de tecnología.

En toda estrategia que se aplique es preciso la evaluación y retroalimentación, donde se aprende de lo realizado y se rinde cuentas para adaptar la estrategia. Sería muy reconfortante que las instituciones y la comunidad presenten sus logros, los estudiantes podrían presentar sus proyectos de ciencia, la empresa una muestra la remodelación realizada a un local de la institución educativa, el MINERD puede presentar los datos de mejora tanto de la asistencia como del rendimiento escolar. Con este proceder aumenta la motivación de los estudiantes, docentes, familia y comunidad en general, al visibilizar los progresos, lo que incentivará a la participación más activa en la transformación educativa.

Es importante tener en cuenta que en la implementación de una estrategia para la transformación en las zonas urbano-marginales es preciso constar con la participación de Viceministro de Educación, Director de la DIGEPEP (o similar para zonas marginales), representante de la Federación Dominicana de Municipios (FEDOMU), Presidente de la Asociación Nacional de Jóvenes Empresarios (ANJE) y una red de organizaciones no gubernamentales educativas. Ellos tendrán la función de destrabar problemas a nivel macro, conseguir financiamiento nacional e internacional, y replicar la estrategia en otras zonas del país basándose en las lecciones aprendidas. La aplicación de una estrategia interactiva pasa de la



actuación aislada a la corresponsabilidad. Transforma la relación entre instituciones de un modelo jerárquico a uno en red, donde la comunicación constante, la transparencia radical y la adaptación ágil son la base para lograr una mejora educativa sostenible en las zonas más vulnerables.

Conclusiones

La educación en zonas urbano-marginales de República Dominicana se comporta como un microcosmos de las desigualdades sociales del país. Presenta serios desafíos de cobertura, calidad y equidad, pero también muestra la resistencia y creatividad de comunidades y educadores que trabajan en condiciones precarias. El bajo rendimiento escolar en estas zonas no puede atribuirse únicamente a factores intra-escolares, sino que refleja problemas estructurales más amplios de exclusión social y económica.

Las reformas educativas recientes y los esfuerzos de colaboración multiactor representan avances significativos, pero su impacto real en las zonas más marginales aún es limitado. Se requiere una mayor inversión pública, un enfoque más contextualizado que considere las dimensiones culturales del fenómeno educativo, y un compromiso sostenido de todos los sectores de la sociedad para transformar la educación en estas áreas. La educación en contextos urbano-marginales dominicanos sigue siendo un campo de tensiones entre políticas globales y realidades locales, entre la exclusión y la esperanza de movilidad social. Comprender estas dinámicas complejas es esencial para diseñar intervenciones más afectivas y culturalmente pertinentes que realmente contribuyan a reducir las brechas educativas y sociales en la República Dominicana.

El diseño y aplicación de una estrategia interactiva puede transformar la realidad de la educación en zonas urbano-marginales. Para ello es preciso la participación de organismos nacionales, internacionales, locales que juntos, con voluntad e interacción accionen en bien de la nación.

Referencias

- Abuya, B., & Ngware, M. (2016). Reflections of Teachers in the FPE Era. *SAGE Open*, 6(1), 1-8.
<https://doi.org/10.1177/2158244016629189>
- Arnaiz, P., Bergman, M. M., Seelig, H., Adams, L., Dolley, D., Gerber, M., Joubert, N., Nqweniso, S., Steinmann, P., Utzinger, J., Randt, R. D., Walter, C., Pühse, U., & Müller, I. (2024). Acceptability and perceived feasibility of the KaziKidz health promotion intervention among educators and caregivers in schools from South Africa: A qualitative descriptive study. *BMC Public Health*, 24(1), 934. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18456-3>
- Arteaga Arredondo, I. (2005). De periferia a ciudad consolidada Estrategias para la transformación de zonas urbanas marginales. *Revista Bitácora Urbano Territorial*. 9(1), 98-111.
<https://www.redalyc.org/pdf/748/74800909.pdf>



- Santos, F. Marsaro dos. (2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), 383–387, 2012. <https://doi.org/10.14244/%19827199291>
- Bartlett, L. (2012). South-south migration and education: The case of people of Haitian descent born in the Dominican Republic. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(3), 393–414. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.633738>
- Capriles, I. (2014). Pacto nacional para la reforma educativa en la República Dominicana (2014-2030). Consejo Económico y Social de la República Dominicana. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/pacto_nacional_de_la_reforma_educativa_en_la_republica_dominicana_2014-2030.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2014). Panorama social de América Latina. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37626-panorama-social-america-latina-2014>
- Dammert-Guardia, M. (2018). Tres caminos para revitalizar el estudio sobre desigualdades sociales: fronteras simbólicas, espacio urbano y redes sociales. Una revisión bibliográfica. *Sociológica*. 33(95), 125-158. <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1490>
- Deshpande, A. (2021). Everyday Life of Slum Children: A Case Study from Education Perspective. *Gestão Inovação e Tecnologias*. 11(4), 5191-5202. <https://doi.org/10.18137/cardiometry.2022.23.319325>
- Diaz, K. (2021). COVID-19 and Digital Learning in The Dominican Republic: Implications For Marginalized Communities. *Current Issues in Comparative Education*. 23(2), 143-158. <https://doi.org/10.52214/cice.v23i2.8560>
- Dominguez, E. A. (2017). Rethinking Teacher In-service Education: The Importance of Shifting to a Professional Learning Community in the Dominican Republic (DR). *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 8(1), 2506-2515. <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/licej/published-papers/volume-8-2017/Rethinking-Teacher-In-service-Education.pdf>
- Enríquez, P. 2011. El Espacio Urbano como lugar de marginalidad social y educativa. *Argonautas* (1), 48 – 78. https://www.edumargen.org/docs/2018/curso28/unid01/apunte04_01.pdf
- Escribano Hervis, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 355-377. <https://www.redalyc.org/journal/447/44758530016/html>

- Gutiérrez Gutiérrez, M., & Vindas Cordero, M. (2011). Propuesta para la inserción laboral de docentes en contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista Electrónica Educare*, 15(num. Extr.), 55-67. <http://doi.org/10.15359/ree.15-Ext.4>
- Hernández Mella, R., Pacheco-Salazar, B., Liranzo Soto, P., & Jiménez Soto, A. (2018). “Yo quería ser...”: la voz de maestras de educación primaria. *Ciencia y Educación*, 2(1), 51-59. <http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i1.pp51-59>
- Instituto para el Desarrollo de Sociedades Humanas (IDHUS, (2025). Analizando el desarrollo y transformación de las ciudades del mundo. <https://idhus.org/wp-content/uploads/2025/03/educaciondesarrollo.pdf>
- Ley, C., Angert, D. M., Hudelson, T., & Harris, J. (2021). Adapting Global Service-Learning Project and Community Partnership Outcomes Using a “Tele-engineering” Approach in Response to the COVID-19 Pandemic. *Purdue Journal of Service-Learning and International Engagement*. 8(1), 28-36. <https://doi.org/10.5703/1288284317408>
- Maluccio, J., Soler-Hampejsek, E., Kangwana, B., Muluve, E., Mbushi, F., & Austrian, K. (2023). Effects of a single cash transfer on school re-enrollment during COVID-19 among vulnerable adolescent girls in Kenya: Randomized controlled trial. *Economics of Education Review*. 95, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102429>
- Molina Banda, J.S. (2019). Desigualdad educativa en niños de zonas marginadas. *4º congreso internacional sobre Efectos de la Desigualdad Educativa y Empleos Juveniles Precarios* (165-177). <https://www.eumed.net/actas/19/desigualdad/11-desigualdad-educativa-en-ninos-de-zonas-marginadas.pdf>
- Merklen, D. (2005). Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003). Gorla https://drive.google.com/file/d/17FAmwPVikpu2hEBA0SdgY02kVf8_sVn6/view
- Mier-Terán, A.; Vázquez, I. & Ziccardi, A. (2012). Pobreza urbana, segregación residencial y mejoramiento del espacio público en la Ciudad de México. *Sociologías*, 14 (30). <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/30088>
- OREAL-UNESCO (2020). Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe: Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://www.unesco.org/es/articles/reabrir-las-escuelas-en-america-latina-y-el-caribe-claves-desafios-y-dilemas-para-planificar-el>
- OREALC-UNESCO (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. UNESCO.



<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>

Orellana, V.J., Pinos, .K., Apolo, D. E. & Zambrano, X.W. (2020). Perspectivas para la superación de la pobreza: una revisión de literatura sobre estudios que directa o indirectamente inciden en la educación. *Revista Espacios*, 41(6),

<https://www.revistaespacios.com/a20v41n06/20410603.html>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2022). PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Dominican Republic.

https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/dominican-republic_18177

República Dominicana. Oficina Nacional de Estadística, (2022). Informe general del X Censo Nacional de Población y Vivienda 2022- Versión digital.

<https://www.one.gob.do/publicaciones/2024/informe-general-del-x-censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2022-version-digital/>

Rivas Peña, M. (2022). Panorama Estadístico. *Boletín Nacional de Estadísticas*. 11(103).

<https://one.gob.do/media/gama2ij2/panorama-estad%C3%ADstico-103-acceso-a-servicios-b%C3%A1sicos-y-covid.pdf>

Ruiz-Tagle, J., Álvarez, M. & Labbe, G. (2021). *Marginalidad Urbana y Efectos Institucionales: sociedad, Estado y territorio en Latinoamérica a comienzos del Siglo XXI*. RIL editores.

<https://repositorio.uc.cl/dspace/items/c00dd21b-c118-4660-bf2c-57e00570d26d>

Ruiz-Tagle, J., Álvarez, M. & Labbé, G. (2023). Urban marginality and institutional effects: Disinvestment, inefficacy, and stigmatization in Santiago de Chile. *Journal of Urban Affairs*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/07352166.2022.2150198>

Solano-Sánchez, M., Domínguez-Valerio, C. M., Lendínez-Turón, A., & Aguilar-Rivero, M. (2022). Sustainable Economic Development Education: The Use of Artificial Neural Networks for the Profile Estimation of Students from Developing Countries. *Sustainability*. 14(3), 1192.

<https://doi.org/10.3390/su14031192>

Tang, H., Qiu, C., Meng, L., Li, Y., & Zhang, J. (2020). Factors Predicting Inquiry-Based Teaching in Science Across One Belt One Road Countries and Regions: A Multilevel Analysis. *SAGE Open*. 10(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244020932511>

Tedesco, J. C. y Parra, R. (1981). Escuela y marginalidad urbana. *Revista Colombiana de Educación*, (7), 1-23. <https://unipe.edu.ar/jctedesco/index.php/archivo-digital/escritos-academicos/escuela-y-marginalidad-urbana-1981>

UNESCO (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad



- para todos al 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224559>
- UNESCO (2010). Llegar a los marginados: Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187865>
- UNESCO (2019). Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros: informe de seguimiento de la educación en el mundo.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395165?posInSet=27&queryId=69ec0104-4441-4acb-bb8d-7d0ed3ddc95d>
- UNESCO (2020). Relatório de monitoramento global da educação 2020, América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>
- UNICEF (2014). Todos los niños y las niñas cuentan. Revelando las disparidades para impulsar los derechos de la niñez.
<https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/5741/file/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202014%20-%20PUBLICACI%C3%93N.pdf>
- UNICEF (2015). Informe anual de UNICEF. Nuestra historia.
https://www.unicef.org/media/50056/file/UNICEF_annual_report_2015_SP.pdf.
- Vargas-Villafuerte, J. (2025). Estigmatización territorial: Marginalidad urbana y fronteras simbólicas en Latinoamérica. *Eure* 51(152), 1-10.
<https://doi.org/10.7764/eure.51.152.11>
- Velázquez Vázquez, M. de J. V., Castillo Sánchez, M. D., & Sánchez Barcenas, H. (2017). Actors and Responsibilities of the Educational Process. *Science Journal of Education*, 5(3), 100-104. <https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20170503.14>
- Zicardi, A. (2009). Ciudades latinoamericanas: procesos de marginalidad y de exclusión social. En Rolando Cordera, Patricia Ramírez Kuri, & Alicia Ziccardi (coords.) *Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI: Seminario Universitario La Cuestión Social* (pp. 73-91). Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales/Siglo XXI. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5689601>
- Zorrilla Díaz, L.E. (2023). Multiplicidad de ciudades dentro de una ciudad: pobreza urbana invisibilizada en América Latina. *Revista de Fomento Social*, 78(2), 145-172.
<https://doi.org/10.32418/rfs.2023.306.5252>

Conflicto de intereses:



Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Síntesis curricular:

Ángela E. Mieses Feliz: Graduada de la universidad Autónoma de Santo Domingo y en la Universidad Católica Tecnológica de Barahona (UCATEBA), en las carreras de Contabilidad y Educación Básica o Primaria. Maestría en Gestión de Instituciones Educativas (ISFODOSU), Enseñanza Superior (UASD), Contabilidad Tributaria (UASD), Especialidad en Planificación y Evaluación por Competencias. Directora de Centro Educativo en un centro de educación primaria, del Ministerio de Educación de la República Dominicana y docente de las instituciones superiores de postgrado de la UASD y la UCATEBA.

Angie Altagracia Nin Javier, Licenciada en Administración de Empresas de la Universidad Nacional Evangélica (UNEV), Máster en Gestión de Centros Educativos en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Ha realizado varios diplomados entre los que se destacan Habilitación Docente, Diplomado en Planeación y Gestión Curricular Orientado a la Educación Basada en Competencia; Fe y Alegría del MINERD, Diplomado en Dirección y Gerencia de organizaciones Educativas en el sector Público, facilitado por Inafocam y Escuela Europea de Gerencia (EEG) entre otros. Participante en el congreso de EDUCA APRENDO 2020: Reimaginando la Educación: Un Modelo Híbrido. Y seguimos preparándonos. Se desempeña como docente de matemática en el primer y segundo ciclo en el liceo Antonia Peña Pérez del Distrito Educativo 18-05, durante 5 años y un año como Coordinadora de educación de jóvenes y adultos, directora de Centro Educativo.

Declaración de responsabilidad autoral:

Ángela E. Mieses Feliz realizó el diseño metodológico de la investigación. Contribuyó a la búsqueda y análisis de información y redactó el artículo.

Angie Altagracia Nin Javier contribuyó con la búsqueda y análisis de información y participó en la redacción del artículo.

Editado por: Dra. C. Bárbara M. Carvajal Hernández

Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la Licencia Creative Commons: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

