

**La Percepción de los Docentes de un Distrito Escolar de Puerto Rico, Sobre la
Deserción Escolar y el Programa Desarrollo Educativo General (GED)
en la Escuela Superior**

Velázquez, Dámaris ¹

¹ Department of Education of Puerto Rico

Resumen

Este estudio indagó la percepción de los docentes de un distrito escolar de Puerto Rico, sobre la deserción escolar y el Programa Desarrollo Educativo General (GED) en la escuela superior. Permitió conocer la percepción de los docentes acerca de una serie de variables. Entre éstas, las que describieron (a) la situación de deserción en Puerto Rico y la gestión que se realiza para atender la crisis, (b) los factores que inciden en la deserción y la responsabilidad asociada, (c) el conocimiento de los docentes acerca del programa GED, la gestión que se realiza para promoverlo y los factores que inciden en que un desertor complete o no el GED; (d) la responsabilidad asociada al éxito del programa GED en Puerto Rico y el rol social en el éxito de los desertores. Así también, (e) explorar la conceptualización del término deserción escolar, y (f) la viabilidad de propuestas para lidiar con la crisis y aumentar la efectividad del programa GED. Entre las propuestas se auscultó la integración de las nuevas tecnologías y la Educación a Distancia para los desertores escolares y la capacitación para los docentes.

Introducción

Una población bien educada y capacitada es esencial para el bienestar económico y social de un país. La educación es clave porque provee a los individuos el conocimiento, las destrezas y las competencias necesarias para participar efectivamente en una sociedad y economía, además de contribuir a la expansión del conocimiento científico y cultural (Organization for Economic Co-Operation and Development [OECD, por sus siglas en inglés], 2009). Sin embargo, las estadísticas muestran que el por ciento de la población de jóvenes que toman la decisión de abandonar la escuela sin completar el diploma de cuarto año de escuela superior va en aumento (Marazzi-Santiago, 2009).

El tema de la deserción escolar es uno de los temas educativos que genera preocupación en la opinión pública de Puerto Rico. Según Rivas (2008), es un fenómeno más importante que lo que las estadísticas educativas reportan. No obstante, en Puerto Rico se realizan intentos legislativos y gubernamentales para remediar la problemática de la deserción. Sin embargo, la poca fluctuación de las estadísticas de deserción escolar continúa demostrando la poca ganancia de estos esfuerzos.

Ante esta realidad, el Gobierno federal designó, recientemente, la cantidad de \$50 millones (10 veces más que la cifra histórica) para la prevención escolar y el reingreso de los desertores a los programas remediales (Balfanz, Bridgeland, Moore & Horning, 2010). Mediante el desembolso de estos fondos estatales y federales se sustentan programas remediales como Job Corps, Dropout Prevention Program, Neglected and Delinquent Program, Migrant High School Equivalency Program y YouthBuild (Kuenzi, 2007). De igual manera, en Puerto Rico se financian otras iniciativas locales que combinan estos fondos.

Tales como, el Programa de Educación de Adultos, la Unidad de Exámenes, Diplomas y Certificaciones (UEDC) del DEPR, el Proyecto CASAS y el programa Jóvenes de Puerto Rico en Riesgo, Inc. (JPRR).

Además del ofrecimiento de programas como los mencionados, se ofrece desde el año 1942 en los Estados Unidos, el programa Desarrollo Educativo General (GED, por sus siglas en inglés). El GED ofrece a la población adulta que no ha terminado la escuela superior o *high school*, la oportunidad de obtener un diploma o certificado de la escuela superior al aprobar una batería de exámenes estandarizados.

Sin embargo, estadísticas muestran que este programa no ha sido del todo exitoso, sobre todo para la población hispana. A pesar de que el GED es un programa para remediar la realidad del número de personas que no poseen un diploma de cuarto año de escuela superior, Puerto Rico es una de las jurisdicciones con menor tasa de participación y aprobación de GED en comparación con el total de 50 estados y ocho áreas insulares de los EE.UU. Las estadísticas del GED en el 2008 indican que del total de GED aprobados solo un 17% corresponde a los hispanos, entre ellos los puertorriqueños (American Council on Education [ACE], 2009).

Ahora bien, los docentes por su parte reconocen que hay un problema con la alta incidencia de deserción escolar, y que su apoyo es importante para generar posibles soluciones (Bridgeland, DiIulio & Balfanz, 2009). La relación entre el docente y el desertor escolar podría ser un factor determinante para aminorar las incidencias de deserción. Asimismo, la percepción del maestro, de forma consciente e inconsciente, afecta la forma en que éste se relaciona y emite juicios sobre la problemática de deserción escolar. Es por ello

que Balfanz et al. (2010) indican que a manera de confrontar la magnitud de la epidemia de deserción escolar y como un potencial factor en el manejo de la crisis, se deben realizar investigaciones que profundicen en las perspectivas de los profesores sobre la deserción escolar y sus creencias acerca de lo que sus estudiantes pueden alcanzar. Máxime cuando, según Pajares (1992), la apreciación del maestro se refleja en su sala de clase.

Problema de investigación. El posible desconocimiento que tienen los docentes acerca del estatus, los factores, las características y las necesidades del desertor escolar; e inclusive, de su propio rol como maestro en el éxito académico de éstos, así como el inconveniente del posible desconocimiento de los docentes acerca de la alternativa remedial que ofrece el programa GED, orientaron el problema a investigar.

La Deserción Escolar: Estatus, Factores y Repercusiones

El estatus de la deserción. Las estadísticas reflejan una mayor proporción de desertores escolares en la población hispana. Según el National Center for Educational Statistics (NCES, por sus siglas en inglés), los hispanos de los Estados Unidos tienen la tasa de deserción escolar más alta en relación con otros grupos de estudiantes. Esta tasa es aproximadamente cuatro veces más alta que la de los estudiantes de raza blanca y más del doble de la tasa de deserción de los estudiantes afroamericanos (NCES, 2012).

Las estadísticas en Puerto Rico también confirman la alta incidencia de desertores escolares entre los hispanos. La Oficina del Censo de EE.UU. estimó que un 17.3% de los jóvenes de Puerto Rico, en edades de 18 a 24 años, no se graduó de la escuela superior en el año 2009 (U. S. Census Bureau, 2009). Esto representa un total de 70,572 jóvenes desertores.

A pesar de la gran preocupación que genera la crisis de deserción en la isla, las estadísticas de deserción escolar no han sido del todo claras. Es por ello que se firmó la Ley Número 165 de 2011 (Puerto Rico. P del S. 1845, 2011), cuya exposición de motivos declara lo siguiente:

Un buen inventario de estadísticas es un mecanismo para proveer mayor transparencia y calidad a la gestión estadística de nuestro Gobierno. De la misma manera, estas estadísticas son la base para poder formular estrategias y una política pública efectiva para erradicar el problema de la deserción escolar.

Por lo antes expuesto, es imperativo que la Asamblea Legislativa de Puerto Rico apruebe legislación para promover la preparación de estadísticas actualizadas y confiables, que redunden en la formulación de estrategias en beneficio de la ciudadanía. De esta forma, aseguramos que las estadísticas relacionadas con la deserción escolar sean confiables y no se conviertan en un instrumento manipulable por las administraciones gubernamentales para anunciar logros irreales. (§ 5, 6)

En respuesta a lo estipulado en esta ley es que el Instituto de Estadísticas de Puerto Rico recientemente pudo reportar que para el 2010-2011 la tasa deserción en los grados 10mo a 12mo fue de 18.90% (Disdier, 2012). A juzgar por los datos publicados por la Oficina del Censo de EE.UU., se estima que en los años 2006-2010 la población de Puerto Rico con edad de 25 o más sin el diploma de cuarto año se acerca a los 788,200. Un 32.5% de la población total (U. S. Census Bureau, 2011). Estadísticas alarmantes, máxime cuando se trata de la población que atañe a esta investigación; la población de desertores hispanos, en particular la población de desertores puertorriqueños.

Factores para la deserción. De la literatura se desprende la existencia de una diversidad de posibles factores asociados con la deserción en los jóvenes. A continuación se

describen los cinco de más coincidencia en la literatura revisada (véase la Figura 1).

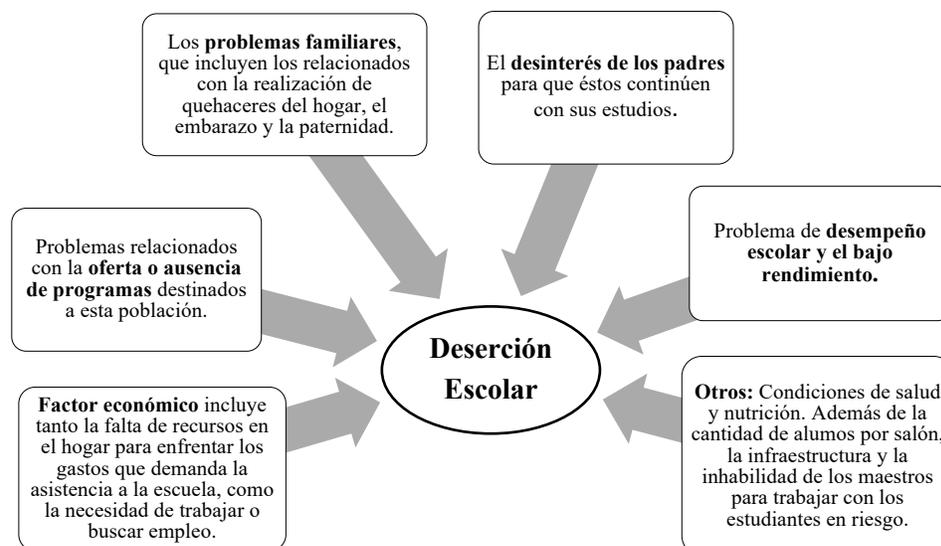


Figura 1. Factores para la deserción escolar.

En cuanto al factor económico, Viana y Rullán (2010) indican que los estudiantes que viven bajo estas circunstancias se ven obligados a aportar a las necesidades económicas del hogar dado que los encargados no tienen la capacidad de generar suficientes ingresos. Según el NCES (2012), en el 2007 la proporción de desertores escolares que vivían en condiciones bajo el nivel de pobreza era aproximadamente 10 veces mayor que la proporción de pares que venían de familias sobre el nivel de pobreza. A razón de 8.8% vs. 9.0%, respectivamente.

En cuanto a los programas, señalan Lehr, Hansen, Sinclair y Christenson (2003), que las prácticas de consejería, los programas de mentoría, las tutorías, el monitoreo de la asistencia y los programas de escuela extendida para esta población no son claros. Además, muchos de estos programas carecen de investigación o evaluación que documente su efectividad.

En términos de los asuntos familiares, según el Proyecto de Ley de la Cámara de Representantes 3518 y posterior Ley Núm. 115, cuyo fin fue el ordenar que los directores de las escuelas compilaran estadísticas de los (las) estudiantes que eran madres y padres adolescentes, los datos del Departamento de Salud de Puerto Rico indicaron que al 2003, 2,939 jóvenes de la isla se convirtieron en padres (Puerto Rico. P de la C. 3518, 2004). Esto representó un 7% del total de padres de los 41,165 infantes nacidos durante esos años. El 27% nació de madres adolescentes.

En cuanto a los padres, Vélez (1995) encontró que existe una relación directa entre la educación de los padres y la participación escolar de los miembros de la familia, esto es, a mayor la educación del jefe de la familia mayor es la participación escolar de los miembros.

Por último, los autores Abril, Román, Cubillas y Moreno (2008) señalan como un quinto factor aquel relacionado con el problema de desempeño escolar y el bajo rendimiento. En cualquier caso, adicional a los cinco factores de riesgo anteriormente mencionados, en los hallazgos del estudio *Stakeholders plan for achieving the Puerto Rico 2025 vision*, se añaden otros como los relacionados con condiciones de salud y nutrición. Factores que, según el estudio, al no ser atendidos a tiempo pueden tener impactos severos en la calidad del aprendizaje y a largo plazo en la motivación para continuar los estudios (Puerto Rico 2025, 2004).

Las repercusiones de la deserción. Independientemente de cuál sea el factor detonante para que un joven abandone la escuela, lo que sí es cierto es que la escuela no necesita esperar a que el estudiante deserte o esté en riesgo de hacerlo para desarrollar destrezas que le ayuden a manejar aquellas circunstancias que eventualmente le llevarían a

desertar (Hupfeld, 2007).

El carácter comprensivo de la deserción afecta de forma adversa a los jóvenes psicológicamente. A los desertores escolares las frases que les estigmatizan son muy similares: deficientes, sin valor, con problemas sociales, inmorales, depresivos, perdedores, que no se esfuerzan lo suficiente (Hattam & Smyth, 2003). La escuela, el lugar donde se enriquecen las oportunidades de aprendizaje, viene a ser, según Espíndola y León (2002), la manifestación de la primera experiencia de fracaso social.

En cuanto a las repercusiones económicas de la deserción escolar, según la Alliance for Excellent Education [AEE] representa una pérdida del potencial humano y productivo; además reduce la habilidad de la nación para competir en la economía global (AEE, 2009). La falta del diploma se refleja en un salario menor en el mercado laboral y la reducción de oportunidades de empleo (Fry, 2003). De paso, EE.UU. invierte aproximadamente \$260,000.00 en la vida de cada desertor escolar, lo que representaría unos \$3 trillones en la población de desertores en una sola década (AEE, 2009). Amos (2008) asevera que la deserción escolar representa para los EE.UU. una pérdida de alrededor de \$335 billones en ingresos adicionales en el transcurso de la vida de los desertores. En fin, la perpetuación de la deserción escolar representan un costo social, ya que se hace necesario financiar programas sociales y de transferencias a los sectores que no logran generar recursos propios (Espíndola & León, 2002).

Aunque al no poseer el diploma no constituye obviamente un delito, según Amos (2008), los desertores escolares están más propensos a ser arrestados o encarcelados que los

estudiantes que asisten a la escuela. Esto es confirmado por Wolf (2003) cuando indica en el reporte especial para el Bureau of Justice que cerca del 68% de los presidiarios de las cárceles en EE.UU. no obtuvieron el diploma de cuarto año, es decir, fueron desertores escolares. Según estas estadísticas, el 47% de los presidiarios, convictos por vender o utilizar drogas ilegales, fueron desertores escolares.

En este sentido, las repercusiones que tiene la deserción sobre la población de jóvenes con opciones de continuar su educación pero deciden no hacerlo, son un problema significativo para cualquier país. De ahí que los esfuerzos en el diseño de políticas públicas, inversiones cuantiosas e instrumentación de acciones para mitigar esta situación.

Mitigación de la Deserción Escolar

Por razones ya mencionadas, el tema de la deserción escolar es uno que genera preocupación en la opinión pública. A pesar de que la deserción escolar ha sido un tema investigado y documentado en estudios, encontrar la solución ha sido el reto de diferentes sistemas educativos, incluyendo el de Puerto Rico (Viana & Rullán, 2010). Sostienen Ladd y Rivera-Batiz (2006) que a pesar de que en Puerto Rico hay un crecimiento en los niveles promedios de educación, muchos de sus legisladores consideran que las tasas de deserción escolar permanecen excesivamente altas y constituyen un serio problema. La llamada deserción escolar es uno de los retos más importantes para el presente y futuro de Puerto Rico (Marazzi-Santiago, 2009). De hecho, el problema más serio en el sistema de educación de Puerto Rico.

Programa remedial GED. El programa remedial GED se ofrece a los adultos que no han completado un programa formal de escuela superior (Quinn, 2002). Este GED no solo

brinda al desertor escolar la oportunidad de incrementar las destrezas académicas básicas, sino también la de desarrollar las destrezas necesarias para obtener el diploma de equivalencia de cuarto año.

En cuanto a las estadísticas de aprobación del GED, los números varían. Según la data estadística de la ACE en el 2010, un total de 757,033 adultos tomó al menos una de las cinco pruebas. Un total de 654,990 tomó las cinco pruebas y 473,959 aprobaron el GED (ACE, 2011). Esto representa aproximadamente un 63% de participantes del GED certificados; una reducción de cerca de un -6% en comparación con los examinados y certificados en el 2009. El GED estima que sobre el 60% de los examinados aprueba la batería en su primer intento (GEDTS, 2012a).

En la jurisdicción de Puerto Rico esta estadística no es alentadora. Por el contrario, según la ACE (2009), desde el 1943 al 2008, en Puerto Rico se han certificado solo 272,659 adultos en el programa. Aunque el examen se ofreció en su versión español años más tarde y falta la data del año 2005, las estadísticas colocan a la isla como una de las jurisdicciones con menor impacto del programa GED. En el reporte estadístico, la ACE indica que al 2008 se examinaron solo 4,620 adultos de un total de 1,001,030 de posibles candidatos a GED en Puerto Rico (ACE, 2009). Esto representa tan solo el 0.5% de la población que no posee el diploma de cuarto año. Puerto Rico es la tercera jurisdicción con menor tasa de examinados y aprobados del GED. Esto en comparación con el total de 50 estados y 8 áreas insulares de los EE.UU.

Necesidades y Cualidades del Desertor Escolar

En el caso de este estudio se consideraron, dentro de la diversidad de teorías, aquellos postulados dirigidos a suplir la necesidad del desertor escolar.

McPartland (1993) desarrolló una teoría que abarca precisamente las necesidades y cualidades del desertor escolar. La teoría *Four/fold typology of dropout prevention*, de McPartland surge de un estudio realizado por el Centro de Investigaciones en Educación Efectiva y Estudiantes Desventajados de la Johns Hopkins University. Este estudio se enfocó en conocer la motivación del desertor escolar a continuar estudios y los efectos de los programas de prevención para desertores escolares en los Estados Unidos.

La teoría de McPartland (1993) señala que existen cuatro categorías que cubren la variedad de componentes para la prevención de la deserción escolar. Cada categoría define subtemas particulares que unidos tendrían resultados efectivos en los programas de prevención de la deserción escolar (véase la Figura 1).

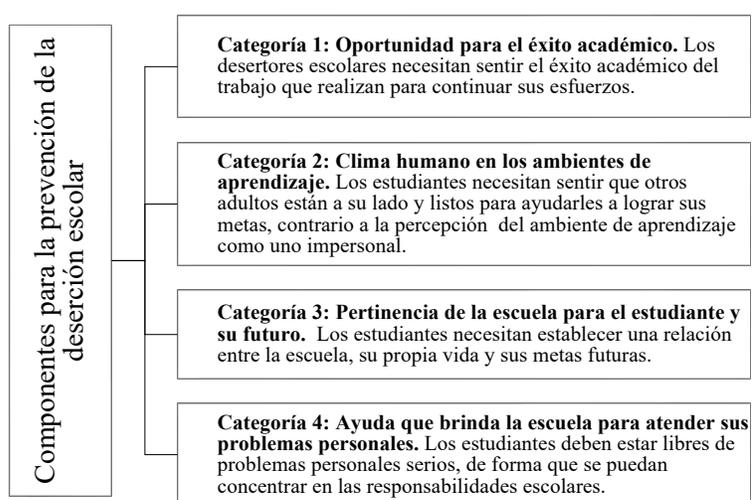


Figura 1. Categorías de la teoría *Four/fold typology of dropout prevention* de James

McPartland (1993).

Percepción del Docente Acerca de la Deserción Escolar

Tanto los maestros como los directores reconocen que hay un problema de deserción escolar, y saben que son confrontados con retos intimidantes en sus salas de clases y escuelas. Por esto su apoyo es determinante para reformar las estadísticas de deserción (Bridgeland et al., 2009). Se asume que la concepción y actitud que tiene el maestro hacia el desertor escolar será un factor importante en la toma de decisiones relacionadas con el desertor y en su rol como docente.

El efecto de la percepción del docente es confirmado por estudiosos del tema. Del estudio realizado por Lessard, Poirier y Fortin (2010) en Quebec, Canadá; se deduce que el factor relación entre estudiante-maestro no es determinante para que un estudiante deserte. Sin embargo, la forma en que esta relación es percibida por las partes, influye en la toma de esta decisión. Con el propósito de conocer cómo percibe el maestro el problema de la deserción escolar, Bridgeland et al. (2009) realizaron una investigación en los Estados Unidos. Éstos tomaron una muestra de maestros de 603 escuelas públicas del nivel superior y a directores de 169 escuelas del mismo nivel. A continuación se desglosan algunos hallazgos interesantes que arrojaron las encuestas y grupos focales realizadas, particularmente las referentes a la población de maestros.

En cuanto a las estadísticas de deserción, se encontró que el 35% de los maestros ve el problema de la deserción como algo menor o leve. Y un 46% de los maestros considera que las estadísticas de deserción reportadas nacionalmente no son confiables y que están

sobreestimadas.

En cuanto a su rol como maestro y escuela se señala que el 81% por ciento de los encuestados entiende que sus escuelas están haciendo un trabajo bueno o excelente. El 59% considera pertinente ayudar al estudiante con la problemática que va más allá de la escuela. Solo un 13% comparte la responsabilidad sobre la deserción escolar de sus estudiantes.

En cuanto a los factores para la deserción, se indica que un 61% de los maestros encuestados entiende que la falta de apoyo de los padres es uno de los factores determinantes para que los estudiantes deserten. El 42% indicó que aquellos estudiantes que manifiestan haber desertado de la escuela por ser aburrida, solo están poniendo excusas.

De la literatura que apoya el tema en cuestión se desprenden las siguientes aseveraciones. En cuanto a la percepción del docente, se indica que la percepción y actitud que tenga un maestro puede ser decisivo en su trato hacia sus estudiantes (Vargas, 1994; Viana & Rullán, 2010), por ende, la percepción y actitud acerca de la deserción escolar pudiese ser decisivo en su trato hacia la población desertora. La percepción y actitud que tenga un maestro influye en el éxito o fracaso académico de un estudiante (Bridgeland et al., 2009). En este sentido, se observa concluido este aparte, la necesidad de la formación instruccional y profesional del maestro para tratar los asuntos pedagógicos que corresponden con la deserción escolar.

Metodología

La investigación que se realizó fue una de tipo no experimental. Se utilizó este tipo de investigación porque no había la intención de manipular variables. Se observó el

fenómeno de la percepción del docente en su estado natural para luego analizarlo. Además, se implementó un diseño transeccional. La naturaleza de este tipo de diseño permitió recopilar data en un momento único o “tomar una fotografía de algo que sucede” como inmersión inicial y constituir el preámbulo de futuras investigaciones (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2003). Para efectos de esta investigación, se abarcaron los tres tipos de diseños transeccionales: exploratorio, descriptivo y correlacional.

Participantes

Esta investigación estuvo dirigida a docentes que durante el año escolar 2012-2013 laboraron en las escuelas públicas del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), específicamente en las dos escuelas superiores de uno de los distritos escolares. Estos participantes correspondían a una población aproximada de 30,375 docentes del nivel K-12, según el perfil del DEPR del año académico 2012-2013 (DEPR, 2012a). De esta totalidad, unos 5,543 maestros aproximadamente eran docentes que enseñaban en las 165 escuelas públicas del nivel superior o *high school*. Unos 65 correspondían a la población objeto de estudio, según los datos que fueron provistos a la investigadora por parte de la División de Estadísticas, adscrita a la Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo del DEPR.

La población y el método de muestreo. Para la selección de la muestra se aplicó el método no probabilístico. Este método permitió la selección de sujetos con características especificadas previamente por el investigador (Hernández-Sampieri et al., 2003). Para determinar la cantidad representativa de los 65 docentes objetos de este estudio, se estableció lo siguiente: (a) un margen de error aceptado de 5%, (b) un nivel de confianza de 95%, y (c)

una distribución de respuesta de 50%. Se utilizó el computador para calcular el tamaño ideal de la muestra. El cálculo de la muestra representativa de esta investigación fue de 56 docentes.

Instrumento

Para documentar la percepción del docente acerca de la deserción escolar y el programa remedial GED, se utilizó un instrumento tipo cuestionario; *Nivel de Percepción del Docente Acerca de la Deserción Escolar y el GED*. Este cuestionario fue desarrollado en parte para este estudio (175 ítems) y la traducción y adaptación de 39 ítems del cuestionario Study #8606^a de la AT&T Foundation Teachers Survey y America's Promise Alliance, suministrado con el respectivo permiso a la investigadora por la Civic Enterprises; entidad asociada con la Peter D. Hart Research Associates, Inc.

Validez y adecuación. El diseño del instrumento fue validado en su contenido por profesionales expertos en el campo de la investigación y la educación a distancia. La evaluación general de los expertos validó la congruencia, la amplitud del contenido, la pertinencia, la claridad y precisión de los ítems. Con el objetivo de analizar la claridad de las instrucciones y adecuar los reactivos, se realizó una prueba piloto. La prueba piloto se administró a una muestra de ocho maestros (14% de la muestra definitiva) de una escuela superior cuyas características eran similares a las escuelas de la población objeto de estudio.

Seguido se estableció el nivel de confiabilidad (Alfa de Cronbach) de la prueba piloto. Luego de eliminar los ítems que no tenían un nivel de confiabilidad aceptable, el cálculo promedio de nivel de confiabilidad de la prueba piloto en general reflejó un nivel de 0.873%. Como resultado de la administración de la prueba piloto y el juicio de los expertos, el

instrumento fue modificado, ajustado y mejorado continuamente, hasta antes de la aplicación definitiva.

Procedimientos

Diseño. El estudio se enmarcó en un enfoque o metodología cuantitativa. Con la lógica del diseño transeccional exploratorio-descriptivo, se pudo proveer data empírica que permitió establecer un primer contacto y conocer el contexto del tema, para luego poder describir la situación actual de la percepción del docente hacia los desertores escolares y el GED. Por lo tanto, sirvió para examinar y categorizar las variables y proporcionar una visión integral del problema objeto de este estudio. Con la lógica del diseño transeccional correlacional, se pudieron analizar las correlaciones entre las variables de este estudio y hacer inferencias basadas en los resultados.

Como parte del diseño de este estudio, luego de que el candidato completase el acuerdo de participación, se le proveyó acceso al cuestionario en línea. El tiempo aproximado para responder a la totalidad de ítems del cuestionario en línea fue de 30 a 45 minutos. Se realizaron varias visitas a las escuelas hasta que se completó la muestra con los primeros 56 docentes que respondieron a la totalidad de las preguntas formuladas en el cuestionario.

Análisis de datos. Se realizó un análisis estadístico descriptivo y correlacional de las 214 variables generadas y contempladas en el índice de variables y la matriz de los datos. Entre los indicadores de análisis se pueden mencionar: (a) la percepción sobre la atención de la deserción por parte de los organismos, (b) la percepción acerca de las causas que originan la deserción, (c) la atención de los docentes al asunto de la deserción, (d) los programas para

evitar la deserción y los programas remediales, y (e) las estrategias para reducir la tasa de deserción escolar.

Para evitar interpretaciones erradas de los datos, se realizaron análisis preliminares en términos de la normalidad, linealidad y homocedasticidad (la constancia del error de la varianza). Se encontró que la distribución de la muestra no era normal, por lo que se aplicaron técnicas no paramétricas. Se utilizó el coeficiente de correlación por rangos ordenados (r_s) de Spearman para analizar la relación y nivel de significancia entre las variables. Éstas fueron medidas por jerarquías

Análisis y Discusión de los Resultados

Pregunta de investigación 1. ¿Cuál es la distribución de los factores demográficos que distinguen a los sujetos objeto de estudio?

Los datos arrojaron que (a) la mayoría de los sujetos (82%) estuvo representada por féminas, (b) la mayoría de los participantes (59%) tenía de 22 a 44 años de edad, (c) la mayoría de los sujetos (82%) tenía una preparación académica de BA a MA, (d) hubo representación de docentes de las cinco materias básicas y de otras materias no básicas, el 100% de los participantes indicó estar certificados por el DEPR para ofrecer la materia que impartían; (e) hubo participación de docentes de los grados 10mo, 11mo y 12mo, (f) la mayoría de los participantes (62%) tenía menos de 17 años de experiencia docente, y (g) la mayoría de los sujetos (61%) nunca había tomado un curso a distancia.

Pregunta de investigación 2. ¿Cuál es la percepción de los docentes acerca de la deserción escolar?

Los datos arrojaron que la situación a nivel de país es considerada *Crítica* por una significativa mayoría (84%) de la muestra. En contraparte, la mayoría (57%) consideró la deserción *Leve* en su escuela (veáse la Figura 2). Se podría interpretar de los datos que los docentes califican en mayor grado el nivel de deserción a medida que se aleja de su entorno laboral.

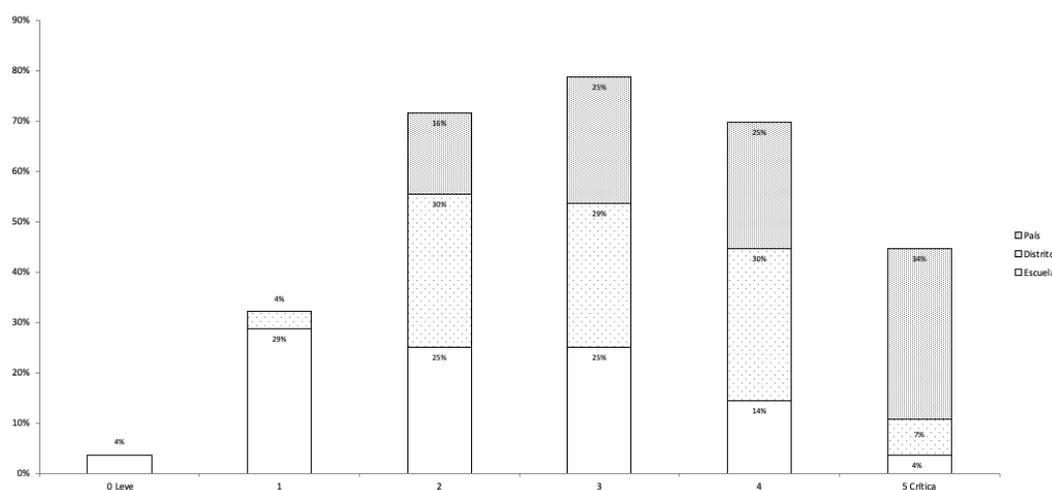


Figura 2. Calificación de la situación de deserción en la escuela, distrito y país.

En términos de los factores para la deserción escolar, se encontró que los cinco factores con mayor calificación en las escalas 4 (*Factor en la mayoría de los casos*) y 5 (*Factor en todos los casos*) fueron los siguientes: (a) No tienen apoyo de padres o encargados un 55%, (b) Están aburridos de la escuela un 59%; (c) Entraron a la escuela superior sin las destrezas necesarias un 71%, (d) Se ausentan demasiado y no pueden ponerse al día con las

tareas un 74% y (e) Bajo rendimiento académico con un 75%. Se podría derivar de los hallazgos que los docentes perciben que el bajo rendimiento académico es el factor primordial para que un estudiante deserte de la escuela. Concuerdan con esto Battin et al. (2000) indicando que el fracaso académico es una de las razones de mayor peso a la hora de que un estudiante decida abandonar la escuela. También indica Rumberger (2011) que el compromiso académico del estudiante ocupa un lugar destacado en el proceso de abandonar la escuela.

Los datos presentados por Disdier (2012) avalan la percepción de los docentes con respecto al efecto adverso del ausentismo. La estadística presentada por Disdier indica que la ausencia anual de los desertores es significativa. De hecho, reporta que el promedio de ausencias de los desertores de grados 10mo a 12mo promedia 17.9 vs. 9.2 ausencias de los no desertores. Según Balfanz et al. (2013) las investigaciones sustentan que el ausentismo crónico es un indicador de una potencial deserción.

En contraste, la falta de recursos económicos es un factor que los docentes consideraron no relevante para la deserción escolar en Puerto Rico. Sin embargo, Disdier (2012) señaló que el ingreso anual de la familia de los desertores escolares es significativamente más bajo que el ingreso de las familias de los no desertores. De hecho, sugiere Disdier que, como medida preventiva, se preste especial atención a los estudiantes de familias con bajo ingresos.

Ahora bien, en términos de la percepción que tenían los docentes sobre la responsabilidad por la deserción escolar, la encuesta reveló que en la escala de 0 (*Ninguna responsabilidad*) a 5 (*Toda la responsabilidad*), los tres posibles responsables con mayor

calificación de 3 a 5, lo eran: el sistema educativo con un 87%, el propio estudiante con 89% y los padres con un 93%. Se podría interpretar que los docentes adjudican la mayor responsabilidad para la deserción escolar en el propio estudiante y en sus padres. Sería interesante conocer cuál es la percepción de los padres con respecto a este tema y a quién adjudican ellos la mayor responsabilidad por la crisis de deserción en Puerto Rico.

Interesantemente, se puede interpretar de la data que los maestros comparten la responsabilidad por la deserción en Puerto Rico. Los resultados mostraron que los maestros percibían compartir un 57% de la responsabilidad para la deserción. La distribución de los datos de la variable *Responsabilidad del docente* arrojó que los docentes con más años de experiencia (24-29 años) calificaron su responsabilidad dentro de los renglones 0 al 2, mientras que todos los docentes (100%) con menos experiencia (0-5 años) calificó su responsabilidad dentro de los renglones 3 al 5. Más del 50% de los docentes restantes (6-11, 12-17 y 18-23 años) calificó su responsabilidad bajo los del nivel de 2.5 a 3 (véase la Figura 3).

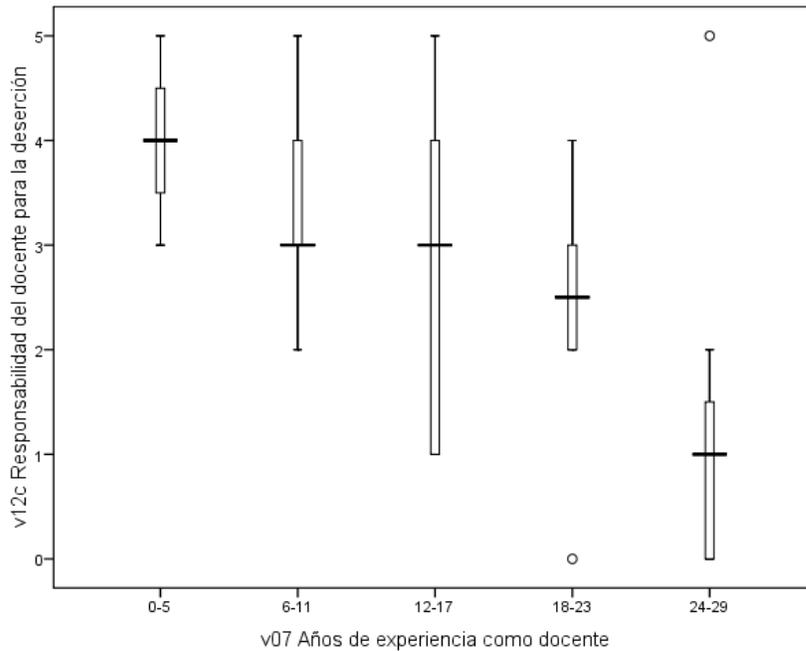


Figura 3. Simetría de la distribución de los datos de la variable Responsabilidad del docente (v12c) de acuerdo con los años de experiencia como docente (v07).

Mientras la responsabilidad que se auto adjudicó el docente es una significativamente alta, se desprende de la correlación de variables, que los maestros de mayor edad se sienten menos responsables, y viceversa. Se encontró que existe una correlación negativa alta entre la variable *Responsabilidad del docente para la deserción* y las variable *Rango de edad* [$r_s = -.502, n=56, p<.01$] y *Experiencia* [$r_s = -.567, n=56, p<.01$]. El rango de edad y la experiencia docente se asocian altamente con la percepción acerca de la responsabilidad del docente para la deserción escolar.

Finalmente, para determinar la percepción que tenían los docentes acerca de la serie de propuestas para lidiar con la deserción en Puerto Rico. Las propuestas que en mayor proporción (<90%) consideradas favorables para reducir el problema deserción se muestran en la Figura 5.

Velázquez, Dámaris

La Percepción de los Docentes de un Distrito Escolar de Puerto Rico, sobre la Deserción Escolar y el Programa Desarrollo Educativo General (GED) en la Escuela Superior

91% Tener clases con menos cantidad de estudiantes para que puedan recibir más atención del maestro.	91% Capacitar a los maestros en temas dirigidos a prevenir la deserción escolar.	91% Crear proyectos <i>hands-on</i> y oportunidades basadas en proyectos.	93% Proveer ambientes de aprendizaje alternos como estudios a distancia y escuelas especializadas con instrucción individual.	93% Tener más consejeros y mentores en la facultad que provean apoyo y dirección al desertor.	93% Tener clases con menos cantidad de estudiantes para que puedan recibir más atención del maestro.	94% Establecer un sistema de alerta temprana para identificar a los estudiantes en riesgo de desertar.	95% Promover el uso de las nuevas tecnologías y la educación a distancia como novedad para retener a los estudiantes.
--	--	---	---	---	--	--	---

Figura 5. Valoración de propuestas para lidiar con la deserción.

Pregunta de investigación 3. ¿Cuál es la percepción de los docentes acerca del programa remedial GED?

En términos de la percepción que tenían los docentes sobre el nivel de conocimiento que poseían acerca del tema del GED, los datos agrupados indicaron que el 69% de los maestros calificaron su conocimiento en niveles de 0 a 2. Sobre este particular, se interpreta que la mayoría de los participantes desconocía qué es el programa remedial GED. Tampoco tenían conocimiento sobre el nivel de participación de los desertores puertorriqueños en este programa. Se deduce que la falta de conocimiento del docente afecta el nivel de gestión en pro de que los desertores consideren esta alternativa para completar su diploma de cuarto año.

Con relación a la percepción que tenían los docentes acerca de los factores que motivan a un desertor a completar el cuarto año mediante el programa remedial GED, de las respuestas de los participantes se desglosa que en la escala del 1 al 5 los tres primeros factores fueron: (a) Requisito de trabajo con un 88%, seguido por (b) Aumento en salario con un 75% y (c) Cambio de puesto con un 64%. Se deduce que la economía tiene el mayor peso. Esto se

puede asociar con el hecho de que en Puerto Rico se requiere el diploma de cuarto año para la mayoría de los empleos.

Referente a la percepción que tuvieron los docentes sobre la gestión que se realizaba para promover el programa remedial GED, los datos indicaron que en la escala del 0 (*No se hace nada*) al 5 (*Se hace el máximo*) sobre el 67% de los docentes calificó la gestión de los diferentes sectores dentro de los renglones 0 a 2. En términos de la adjudicación de responsabilidad para que el desertor no se inscriba en el programa GED, se podría inferir que los docentes nuevamente consideran que el desertor es el mayor responsable (89%), seguido por los familiares (82%).

Por otra parte, los docentes indicaron compartir la responsabilidad de que no haya una mayor participación en el programa GED. No obstante, a pesar de que a mayor experiencia tenía el docente menos responsable se sentía; es importante mencionar que la mayoría indicó estar dispuesto a participar de capacitaciones dirigidas hacia temas de prevención de la deserción escolar y el GED. Esto denota un interés por hacer más. Los docentes consideraron que la divulgación del programa GED es un factor importante para que el desertor complete el grado.

Pregunta de investigación 4. ¿Cuál es la percepción de los docentes acerca de la gestión de los diferentes sectores en términos del manejo de la crisis de deserción escolar en la isla?

Los datos arrojaron que se percibe la gestión de los diferentes sectores, a nivel macro (ramas del Gobierno estatal, Departamento de Educación federal y estatal, sectores educativos privados) como mínima. El 84% de la muestra agrupada calificó la gestión que

realizaba estos sectores dentro de los valores 0 a 2. Mientras que a nivel micro (escuela y docentes) se realiza una gestión máxima con calificación de 3 a 5, con un promedio de 64% y 93%, respectivamente. Se podría inferir que a medida que el sector calificado se acerca a la propia persona del participante y de su entorno laboral, en mayor grado se califica la gestión, y viceversa. La gestión con menor calificación, fue la de prevenir que los problemas que tienen los estudiantes fuera de la escuela afecten sus tareas escolares. Mientras que la gestión con mayor calificación fue la de evitar los cortes de clase.

En términos de la percepción que tenían los docentes sobre la gestión social agrupada para promover que el desertor obtuviese el diploma de cuarto año, los resultados indicaron que la sociedad hacía muy poco (2) o no hacía nada (1), con el 51% de los datos adjudicados a estos renglones, a mencionar: (a) Proveer apoyo a desertores que deseen reingresar a la vida estudiantil con 54%, (b) Ayudar al desertor a desarrollar las destrezas que necesita para el GED con 61%, (c) Evitar etiquetar o estigmatizar al desertor con 64%, (d) Apoyar iniciativas comunitarias que fortalezcan el programa GED con 70% y (e) Divulgar la opción del GED con 72%.

Pregunta 5. ¿Cuál es la opinión de los docentes acerca del uso de las nuevas tecnologías y la educación a distancia, como novedad para la capacitación profesional y para que los desertores escolares ingresen al programa GED y mejoren su rendimiento en la batería de pruebas?

Los datos arrojaron que los docentes favorecieron significativamente las propuestas que proponían la integración de los estudios a distancia y el uso de las nuevas tecnologías como herramientas de enseñanza y aprendizaje para retener a los estudiantes. La mayoría de

los participantes ratificó y recomendó el desarrollo de cursos a distancia para que los desertores desarrollen las destrezas del GED, y por consiguiente, mejoren el rendimiento en la prueba (véase la Figura 6).

En este sentido, podría resultar interesante conocer ¿cuál es el nivel de impacto de los programas que integran el uso de la tecnología y la educación a distancia, en aquellos países que reportan menor deserción escolar desde que comenzaron a implementarlos? ¿Cuál es el impacto del proyecto Cursos en Línea en la tasa de deserción en Puerto Rico desde que fue implementado por el DEPR? ¿Cómo perciben los estudiantes en riesgo y los desertores la integración de la tecnología y la educación a distancia en comparación con la percepción de los participantes de este estudio?

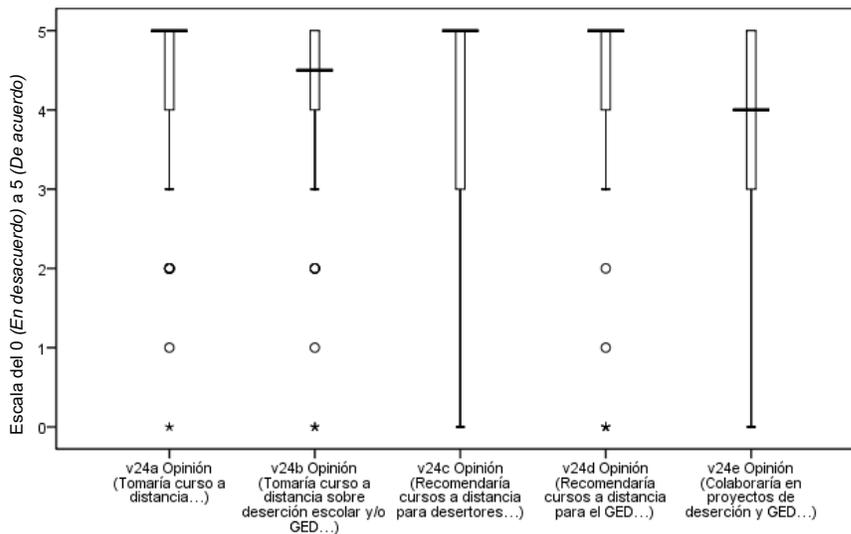


Figura 6. Simetría de la distribución de los datos de las variables v24a, v24b, v24c, v24d y v24e en la escala de 0 (En desacuerdo) al 5 (De acuerdo).

Conclusiones

Esta investigación ha arrojado importantes hallazgos en torno a la percepción de los

docentes del distrito escolar seleccionado acerca de la deserción escolar y el programa remedial GED en la escuela superior. Los resultados podrían aportar alternativas que redunden en el manejo efectivo del problema de deserción escolar en Puerto Rico y en la diseminación del programa GED. De modo que los desertores escolares que aún no han completado el cuarto año puedan alcanzar el éxito académico. A raíz de los hallazgos se constató que:

1. Existe la necesidad de la capacitación dirigida hacia los docentes, que primeramente les ponga en perspectiva la crisis de deserción que afecta a la isla. Al analizar las percepciones y las necesidades del docente con respecto al tema de deserción escolar se podrían establecer prioridades y propuestas dirigidas a orientarle. Se infiere que en la medida en que el maestro se capacite en el tema de la deserción escolar asumirá un rol más asertivo hacia el desertor.

Según Guskey (1994), la capacitación profesional, como propuesta moderna de reforma, reestructura y transformación de las escuelas, pudiera ser una vía para lograr los cambios necesitados y explorar caminos para mejorar la percepción de los maestros acerca de la deserción escolar. Se puede asumir que el desarrollo profesional podría ser un puente para la brecha que existe entre la práctica de la docencia y la forma en que se percibe al desertor, y cómo el maestro se relaciona y atiende las necesidades del posible desertor. Pudiéramos estar en la posibilidad real de aminorar la actual crisis de deserción en la isla, contribuyendo a mitigar de esta manera un problema educativo de vieja data.

2. Se debe explorar la viabilidad del diseño de un cursillo de capacitación profesional a distancia, dirigido al tema de la deserción escolar y el GED, como alternativa

para concienciar al docente sobre dicha problemática. En el caso específico de aquellos docentes que por distintas razones se les dificulta asistir a centros e instituciones, la capacitación por medio de la EaD, usando el computador e Internet, hace viable el beneficio de la educación continua sin que la distancia sea una barrera. La EaD, disponible 24 horas y 7 días a la semana, permite que el docente pueda desarrollarse, como indica Navarrete (2002), sin la necesidad de tomar tiempo de su trabajo o hacer cambios drásticos en su rutina.

3. La familia juega un rol importante en la toma de decisiones de los estudiantes, por ende, debe actuar como ente de motivación y apoyo al desertor, de manera que éste se reintegre a la vida estudiantil y complete el diploma de cuarto año. La escuela, por su parte, debería incentivar aún más la participación de la familia en los procesos escolares.

4. La sociedad es agente esencial en la erradicación del problema de deserción. Como colectivo debería atender las necesidades de los individuos que la componen, entre ellos, los desertores. Señala Rumberger (2011) que como una medida para resolver la crisis de deserción se debe informar al público en general acerca de la naturaleza y la gravedad del problema. Así como promover un sentido de urgencia y apoyo de base amplia que aborde el problema. Un desertor que culmine su cuarto año obtendrá mejores empleos y salarios, impactando así la economía de la familia y propiciando la independencia de las ayudas gubernamentales.

5. La falta de estadísticas certeras sobre la tasa de deserción escolar en Puerto Rico podría ser un factor para que muchos de los docentes de Puerto Rico tengan una percepción errada o ambigua de la crisis. Como señalado por Allison y McEwan (2005), la data oficial de deserción escolar y los medios por los cuales se recopila ésta debe ser

provista a investigadores independientes.

6. Las propuestas avaladas por los docentes deben ser consideradas por los sectores pertinentes. Entre ellas, la propuesta que sugiere establecer sistemas de alerta temprana para identificar estudiantes en riesgo de desertar. Esta propuesta también fue sugerida por Disdier (2012). Añade Balfanz (2011), sobre este asunto en particular, que los sistemas de alerta temprana pueden advertir al maestro de conductas de riesgo, que si se dejan desatendidas, empujarían al estudiante fuera del camino a la graduación. Además deben tomar en consideración la propuesta de proveer ambientes de aprendizaje alternos, como estudios a distancia para los desertores. También promover el uso de las nuevas tecnologías y la educación a distancia, como novedad para retener a los desertores en los programas remediales hasta tanto logren el éxito académico.

7. Se asume que debe existir un mayor respaldo al programa remedial GED como alternativa viable para los desertores escolares. Debe haber una mejor planificación en el uso y manejo de los fondos asignados a este programa. Se deberían desarrollar nuevas estrategias de divulgación y capacitación a los docentes sobre sus ofrecimientos a la población desertora. En la medida en que se gane conciencia acerca del programa y la oportunidad de certificación equivalente al diploma de cuarto año de escuela superior, podrían aumentar las estadísticas de aprobación del GED en Puerto Rico. Se debe, igualmente, dar a conocer la oportunidad que ofrece el GED a las comunidades y a los propios desertores. Además, considerar como gestión de gobierno el establecer programas GED vía Internet que permitan el acceso al material de repaso y a la reenseñanza de destrezas a los desertores que no tienen acceso a los centros tradicionales.

8. Se entiende que la efectividad del programa remedial GED no depende exclusivamente de los recursos económicos asignados, el establecer un plan atemperado, como en cualquier otro escenario instruccional, a las necesidades, los aspectos humanos y psicosociales de los desertores; con prácticas fundamentadas en un cuerpo de teorías intelectuales constantemente expandidas por investigaciones y reflexión, será indispensable para poder lidiar con tan alta tasa de deserción. Como consecuencia, el currículo de los programas remediales con prácticas de educación tradicional, debe ser atemperado a los cambios y avances teóricos y tecnológicos.

Limitaciones

Se señalan como posibles limitaciones de este diseño: (a) limitaciones de selección, y (b) limitaciones en el diseño del instrumento. En el primer aspecto, el diseño de este estudio no contiene un grupo en tratamiento ni la asignación aleatoria de los sujetos. A pesar de que se podrán hacer ciertos pareos estadísticos, no se puede asegurar que las características de los participantes sean similares. Los resultados tampoco se pueden generalizar.

En cuanto a lo segundo, se señala como limitación la falta de evaluaciones dirigidas hacia el tema de esta investigación. El instrumento que sirvió de base para el cuestionario utilizado fue traducido al español, especialmente para este estudio, y a partir del mismo se desarrolló el instrumento definitivo. Esto presupone una limitación en la redacción de los ítems por la inexperiencia de la investigadora en el diseño de instrumentos de evaluación. Además, es muy probable que existan otras variables relevantes que no fueron consideradas.

Como no-experimento, es solo un primer acercamiento al problema de investigación; no permitirá el establecimiento concreto de relaciones causa y efecto entre las variables. Sin

embargo, abre el camino para que se puedan derivar estudios más profundos.

Recomendaciones

A continuación algunas recomendaciones derivadas de la investigación, cuyo propósito es orientar para futuras acciones relacionadas con el tema investigado:

1. Se recomienda realizar investigaciones similares, utilizando otros diseños de investigación que aporten, en lo sucesivo, información valiosa; a partir de la cual se puedan forjar generalizaciones en tan importante materia.

2. Se exhorta al establecimiento de un programa de capacitación en línea dirigido hacia el tema de la deserción escolar y el GED, que contemple la evaluación de su impacto a corto y a largo plazo, en las tasas de deserción. Además que mida el efecto en la participación de los desertores en el programa remedial GED.

3. Se recomienda plantearse alternativas de formación para los docentes diferentes a las tradicionales, las cuales han incidido poco en la solución de la deserción. La capacitación profesional en línea como alternativa para tratar este asunto de la deserción y la instrumentación de una metodología para promover que desertores obtengan el GED, es una posibilidad que nos proponen las tecnologías de la información y la comunicación.

Para concluir, la investigadora se hace eco de las palabras de Viana y Rullán (2010) cuando afirman que “el hecho de que la tasa de deserción escolar esté influenciada por muchas variables en un sistema complejo, hace que el pensamiento lineal, la mera intuición y las buenas intenciones no sean suficientes para asegurar resultados” (p.23). Se espera que esta investigación sea de impacto a audiencias educativas, sociales, económicas y de

legislación.

Basado en los hallazgos y con una visión de las concepciones del grupo de docentes, los sistemas educativos de Puerto Rico deben implementar iniciativas novedosas dirigidas a capacitarles sobre las necesidades de los desertores escolares. Los legisladores, por su parte, podrían sustentar y apoyar la toma de decisiones sobre políticas públicas de inclusión y participación equitativa de los desertores escolares. Así como apoyar y consignar fondos para la creación y sustentabilidad de programas y proyectos a distancia dirigidos hacia las necesidades de esta población, y promover la reincorporación la vida estudiantil.

Con este estudio se pretendió adelantar gestiones que redundasen en una concienciación genuina acerca de la desestabilización social, económica y moral que provoca la crisis de la deserción escolar en la isla y que nos afecta a todos. Si esta exposición provoca en el lector el interés de conocer o desarrollar nuevas investigaciones sobre el tema de deserción escolar en Puerto Rico; si de ella surgen gestores determinados a concienciar a otros; o nace la intención de influenciar en la toma de decisiones, no solo del propio desertor, sino de la familia, la sociedad, el sistema educativo y el gobierno en pro de la erradicación de este mal; entonces se habrá logrado el propósito que motivó esta disertación.

Referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J., & Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 10(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx>
- Alliance for Excellent Education. (2011, November). *The high cost of high school dropouts: What the nation pays for inadequate high schools*. Recuperado de <http://www.all4ed.org/files/HighCost.pdf>

Velázquez, Dámaris
La Percepción de los Docentes de un Distrito Escolar de Puerto Rico, sobre la
Deserción Escolar y el Programa Desarrollo Educativo General (GED) en la Escuela Superior

Allison, N., & McEwan, A. (2005, March). *Students dropping out of Puerto Rico public schools: Measuring the problem and examining the implication*. Recuperado de <http://economia.uprrp.edu/ensayo%20125.pdf>

American Council on Education. (2009). *2008 GED testing program statistical report*. Recuperado de http://www.iccb.org/pdf/ged/gedts_report_2008.pdf

American Council on Education. (2011). *2010 GED testing program statistical report*. Recuperado de <http://www.gedtestingservice.com/uploads/files/3ba1916d8a9c6f7682f51216b9f10ff7.3MB>

Amos, J. (2008, August). *Dropouts, diplomas, and dollars: U.S. high schools and the nation's economy*. Recuperado de <http://www.all4ed.org/files/Econ2008.pdf>

Balfanz, R. (2011). Back on track to graduate. *Educational Leadership*, 68(7), 54-58.

Balfanz, R., Bridgeland, J. M., Bruce, M., & Hornig Fox, J. (2013, February). *Building a grad nation: Progress and challenge in ending the high school dropout epidemic*. Recuperado de <http://www.americaspromise.org>

Balfanz, R., Bridgeland, J. M., Moore, L. A., & Hornig Fox, J. (2010, November). *Building a grad nation: Progress and challenge in ending the high school dropout epidemic*. Recuperado de <http://www.americaspromise.org>

Battin S. R., Newcomb J. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. doi:10.1037/0022-0663.92.3.568

Bridgeland, J., DiIulio, J., & Balfanz, R. (2009). The high school dropout problem: Perspectives of teachers and principals. *The Education Digest*, 75(3), 20-26. Recuperado de <http://www.eddigest.com/index.php>.

Departamento de Educación de Puerto Rico. (2012a). *Perfil del Departamento de Educación de Puerto Rico: Año académico 2012-2013*. Recuperado de: http://intraedu.dde.pr/reportcard/Perfil/State_perfil.pdf

Disdier, O. M. (2012). *Early warning dropout system: Work scope and preliminary outputs* [Plantillas en PowerPoint]. Recuperado del sitio de Internet de Instituto de Estadísticas de Puerto Rico: <http://cce.estadisticas.gobierno.pr>

Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30.

Recuperado de <http://www.rioei.org/rie30a02.htm>

Fry, R. (2003). *High School dropout rates for Latino youth*. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED482920.pdf>

General Education Development Testing Service (2012a). *Frequently asked questions for test-takers*. Recuperado el 13 de mayo de 2013, de <http://www.gedtestingservice.com/testers/faqs-test-taker>

Guskey, T. (1994, abril). *Professional development in education: In search of the optimal mix*. Paper presented at the 1994 annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Recuperado de <http://eric.edu.gov> (ED369181)

Hattam, R., & Smyth, J. (2003). Not everyone has a perfect life: Becoming somebody without school. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(2), 379-398. doi:10.1080/14681360300200180

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3rd ed.). México: Mc Graw Hill Interamericana.

Hupfeld, K. (2007). *Resiliency skills and dropout prevention: A review of the literature*. Recuperado de http://scholarcentric.com/images/pdf/resiliency_skills/SC_Resiliency_WP_FNL.pdf

Instituto Internacional para el Desarrollo Sustentable. (2004). *Issue briefing note: Perceptions and definitions of social responsibility*. Recuperado de http://www.iisd.org/pdf/2004/standards_definitions.pdf

Kuenzi, J. (2007). *High school graduation, completion, and dropouts: Federal policy, programs, and issues*. Recuperado de http://assets.opencrs.com/rpts/RL33963_20070412.pdf

Ladd, H., & Rivera-Batiz, F. (2006). Education and economic development. En S. Collins, B. Bosworth & M. Soto-Class (Eds.), *The Economy of Puerto Rico: Restoring growth* (pp.189-254). Washington, DC: Brookings Institution Press.

Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout prevention to school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review* 32(3), 342-364. Recuperado de

Velázquez, Dámaris
La Percepción de los Docentes de un Distrito Escolar de Puerto Rico, sobre la
Deserción Escolar y el Programa Desarrollo Educativo General (GED) en la Escuela Superior

<http://www.nasponline.org>

Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1636-1643. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.250

Marazzi-Santiago, M. (2009). Memorial explicativo: 26 de mayo de 2009. Recuperado del sitio de Internet de Instituto de Estadísticas de Puerto Rico: <http://www.estadisticas.gobierno.pr/documentos/AsuntosLegislativos/Memoriales/memorial%20PC%20703.pdf>

McPartland, J. M. (1993). *Dropout prevention in theory and practice*. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED366695.pdf>

National Center for Educational Statistics. (2012). *Status dropout rates (Indicator 33)*. Recuperado de http://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/coe_sde.pdf

Navarrete, P. (2002). *Implementing a distance-learning program at the community school level to decrease the dropout rate in the ABE and GED programs*. (Unpublished doctoral dissertation). Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, FL.

Organization for Economic Co-Operation and Development. (2009). *Education at a glance 2009: OECD indicators*. <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>

Pajares, M. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Recuperado de <http://rer.sagepub.com>

Puerto Rico 2025. (2004). *Stakeholders plan for achieving the Puerto Rico 2025 vision*. Recuperado de <http://kinesispr.org/StakeholdersPlanforAchieving2025.pdf>

Puerto Rico. Cámara de Representantes. P. de la C. 3518, § 115 (2004). *Para enmendar el Artículo 2.13, inciso 16, de la Ley Núm. 149 de 15 de julio de 1999, conocida como Ley Orgánica del Departamento de Educación*.

Puerto Rico. Senado. P. del S. 1845 § 165 (2011). *Para enmendar el Artículo 1.03 de la Ley Núm. 149 de 15 de julio de 1999, según enmendada, conocida como Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico*.

Quinn, L. (2002). *An institutional history of the GED*. Recuperado de <http://www4.uwm.edu/eti/reprints/GEDHistory.pdf>

- Rivas, M. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Puerto Rico*. Recuperado de http://www.enfasispr.com/Informes/Informe_CREFAL_puerto_rico.pdf
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out: Why students drop out of school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- U. S. Census Bureau. (2009). *Puerto Rico S150: Educational attainment*. Recuperado de http://factfinder2.census.gov/faces/nav/jsf/pages/community_facts.xhtml
- U. S. Census Bureau. (2011). *2006-2010 American community survey: 5 Year estimates*. Recuperado de http://www.census.gov/newsroom/releases/pdf/20111206_acs5yr_slides.pdf
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. Recuperado de <http://tesiuami.uam.mx>
- Vélez M. (1995). *Tablas de vida escolar: Puerto Rico 1969-71 y 1979-81*. Recuperado de <http://soph.md.rcm.upr.edu>
- Viana, N., & Rullán, A. (2010) Reflexiones sobre la deserción escolar en Finlandia y Puerto Rico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(4). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/698/824>
- Wolf, C. (2003, January). *Bureau of Justice Statistics: Education and correctional populations*. Recuperado de <http://bjs.ojp.usdoj.gov/content/pub/pdf/ecp.pdf>