

Revista Utesiana de la Facultad de Ciencias y Humanidades



Volumen IV - Número IV

ISSN: 2521-2400



Universidad
Tecnológica
de Santiago
UTESA

REVISTA UTESIANA DE LA FACULTAD CIENCIAS Y HUMANIDADES

COMITÉ EDITORIAL

Director: Francisco Orgaz Agüera

Vicerrector de Producción e Investigación Científica
Universidad Tecnológica de Santiago (República Dominicana)
E-mail: franorgaz@utesa.edu

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR Y REVISOR

Danay Ramos, Universidad Tecnológica de Santiago
Mario Castellanos Verdugo, Universidad de Sevilla (España)
Rodolfo Tejada, Universidad Tecnológica de Santiago
Álida de Lara, Universidad Tecnológica de Santiago
Tomás López-Guzmán, Universidad de Córdoba (España)
Juan Antonio Jimber del Río, Universidad de Córdoba
Pablo Cañero Morales, Investigador-Doctor
Leopoldo Bueno, Universidad Tecnológica de Santiago
Nelsón Miranda, Universidad Tecnológica de Santiago
Roberto Gómez, Ministerio de Medio Ambiente (Rep. Dom.)
José Acosta Guzmán, Universidad Tecnológica de Santiago
Vladimir Rodríguez Núñez, Universidad Tecnológica de Santiago
Víctor Guillermo Rodríguez, Universidad Tecnológica de Santiago
José. F. Domínguez, Universidad del Caribe (México)
Manuel A. Ribeiro, Universidad de Surrey (Reino Unido)
José Parra, Universidad Tecnológica de Santiago
Luis A. Beard, Universidad Tecnológica de Santiago
Rosa Collado, Universidad Tecnológica de Santiago
Cesarina Bencosme, Universidad Tecnológica de Santiago
Lusverlyn Arias, Universidad Tecnológica de Santiago

REVISTA UTESIANA DE LA FACULTAD CIENCIAS Y HUMANIDADES

ISSN: 2521-2400

Revista de distribución web (Edición Digital)

Edita:

Vicerrectoría de Producción e Investigación Científica
Universidad Tecnológica de Santiago (República Dominicana)
809 582 7156, Ext. 365
investigaciones@utesa.edu
www.utesa.edu

Periodicidad:

Anual (diciembre)

Bases de datos:

La Revista Utesiana de la Facultad Ciencias y Humanidades se encuentra indexada en el Directorio de Latindex y en Google Académico. Actualmente está en evaluación en otras bases de datos.

GUÍA PARA AUTORES

El contenido de la Revista Utesiana de la Facultad Ciencias y Humanidades versará sobre temas de investigación originales vinculados a las siguientes carreras y/o departamentos: Lenguas Modernas, Idiomas, Comunicación Social, Evaluación Docente, Derecho, Psicología, Educación, Filosofía y Letras. La estructura del artículo debe constar, como mínimo, de las siguientes partes: título; nombre, afiliación y correo electrónico de los autores; resumen y palabras clave en español e inglés; introducción; materiales y métodos; resultados y discusión; conclusiones; y bibliografía.

Las comunicaciones enviadas deberán cumplir con las siguientes normas y estructura:

- Extensión del artículo: 5.000 – 7.000 palabras.
- Resumen: no superar las 500 palabras.
- Palabras clave: 5 – 8 palabras.
- No hay máximo de autores.
- Márgenes: 2.5 cm en todos los lados.
- Interlineado: Simple.
- Fuente: Arial, 10 puntos (el título en tamaño 12).
- Títulos de la estructura del texto: Mayúscula y negrita.
- Las tablas, gráficos y figuras deberán ir insertadas en el texto, junto a un título en la parte superior y una fuente en la parte inferior.
- Citas: Modelo APA 2017 (sexta edición) o posteriores.

El incumplimiento de estas normas puede provocar el rechazo del artículo. Se requiere el compromiso de los autores tanto en la originalidad del artículo como de no enviar el texto, simultáneamente, a otras revistas para su publicación. Los autores serán los únicos responsables de las afirmaciones y declaraciones incluidas en su texto.

Los artículos serán enviados por correo electrónico: **investigaciones@utesa.edu** en formato Word. Los artículos recibidos se someterán a un proceso de revisión por pares anónimos. Los resultados de la evaluación serán remitidos al autor mediante correo electrónico.

ÍNDICE

Relación entre sexo y edad del estudiante y la utilización de la Web 2.0 en la universidad	10
Moral Cuadra, S.	
Introducción al desarrollo sostenible	34
Domínguez Valerio, C.M.	
Prevalencia del juego patológico en una muestra de pacientes ambulatorios consumidores de alcohol	42
Beard, L.A.,	
Estado actual de la educación secundaria en República Dominicana	64
Domínguez Valerio, C.M.	

Citar este artículo como: Moral Cuadra, S. (2019). Relación entre sexo y edad del estudiante y la utilización de la Web 2.0 en la universidad. *Revista Utesiana de la Facultad Ciencias y Humanidades* 4(4), 10-33.

RELACIÓN ENTRE SEXO Y EDAD DEL ESTUDIANTE Y LA UTILIZACIÓN DE LA WEB 2.0 EN LA UNIVERSIDAD

Salvador Moral Cuadra^{1ª}

Universidad de Córdoba (España)

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es analizar si el sexo y la edad del estudiante universitario tienen relación con tener una cuenta en las principales herramientas de la Web 2.0 y su uso para labores relacionadas con la universidad. La muestra de estudiantes universitarios ha provenido de la Universidad Tecnológica de Santiago (República Dominicana). Entre los hallazgos, podemos citar que el celular o teléfono inteligente es el principal dispositivo de los estudiantes para usar la Web 2.0, destacando el uso de Whatsapp, Facebook y el correo electrónico. Se ha comprobado que no existe relación significativa entre el sexo del estudiante y la utilización de la Web 2.0, al contrario de lo que ocurre con la edad.

Palabras clave: sexo, edad, Web 2.0, universidad, estudiante, internet.

ABSTRACT: The purpose of this research is to analyze whether the gender and age of the university student are related to having an account in the main tools of Web 2.0 and its use for work related to the university. The sample of university students has come from the Technological University of Santiago (Dominican Republic). Among the findings, we can mention that the cell phone or smartphone is the main device for students to use Web 2.0, highlighting the use of Whatsapp, Facebook and e-mail. It has been verified that there is no significant relationship between the student's gender and the use of Web 2.0, as opposed to what happens with the age.

Key words: Gender, age, Web 2.0, university, student, internet.

^{1ª} Doctor por la Universidad de Córdoba y profesor del Departamento de Estadística, Econometría, Investigación Operativa, Organización de Empresas y Economía Aplicada de la Universidad de Córdoba. Autor para correspondencia: salvador.moral@uco.es

INTRODUCCIÓN

La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en las universidades ha generado cambios a la hora de poner en marcha prácticas de enseñanza/aprendizaje, puesto que la utilización de las herramientas tecnológicas ha fomentado la aparición de nuevos recursos para el estudiante (García-Martínez y González-Sanmamed, 2017). Siguiendo a Adell y Quintero (2010), el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones o actividades que cada individuo realiza para aprender se denomina Entornos Personales de Aprendizaje -en inglés, *Personal Learning Environment* (PLE)-. Según Zhong y Appelman (2014), estas herramientas facilitan que los individuos puedan acceder, procesar y crear información a través de Internet.

El acceso y la gestión de la información a través de Internet se ha convertido en un elemento ventajoso para los estudiantes universitarios, puesto que a través de las herramientas disponibles asumen un papel más autónomo en su aprendizaje (García-Martínez y González-Sanmamed, 2017). Las herramientas que existen a través del Internet se han configurado como una importante ventaja para los alumnos en relación a la búsqueda de información (Lee y Tsai, 2011). En este sentido, aparece lo que se conoce como Web 2.0, que hace referencia a una segunda generación de la web, basada en comunidades de usuarios donde se fomenta la colaboración y el intercambio ágil de información, a través de servicios como las redes sociales, blogs o wikis (O'Reilly, 2005). Entre las diferentes herramientas de la Web 2.0, podemos citar las redes sociales (por ejemplo, Whatsapp, Facebook, Youtube, Instagram o LinkedIn), la nube (por ejemplo, Dropbox o Google Drive) o la Wikipedia (Eid y Al-Jabri, 2016). Por tanto, la Web 2.0 se entiende como la infraestructura técnica que permite el fenómeno social de medios colectivos y facilita al usuario la generación de contenido en la red.

Siguiendo a Khanna y Kendall (2015), se ha podido comprobar que en los últimos años se han producido cambios en la utilización de la web, debido a que las personas están utilizando diferentes tecnologías (celulares, *tablets*, ordenadores de mesa, *laptops* o relojes inteligentes), lo que ha generado la aparición de nuevas aplicaciones para las diferentes plataformas tecnológicas. Las nuevas tecnologías han sido un elemento importante para el progreso y desarrollo del ámbito educativo (Del Moral *et al.*, 2014), ya que hoy en día un individuo puede estar conectado 24 horas al día, provocando esto una modificación constante en la redefinición del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional (Mills *et al.*, 2014). Así, los usuarios son cada vez más sofisticados, manejan más redes con más usos y emplean más puntos de contacto (*smartphones* y *tablets*).

El objetivo de esta investigación es analizar si el sexo y la edad del estudiante universitario tienen relación con tener una cuenta en las principales

herramientas de la Web 2.0 y su uso para labores relacionadas con la universidad. Estas labores o aspectos pueden ser, por ejemplo, para comunicarse con compañeros de la universidad, para hacer tareas, para consultar/resolver dudas sobre los ejercicios o, simplemente, para estudiar. En este estudio no se analiza para que labores universitarias se usa la Web 2.0, puesto que una primera etapa de la investigación debe ser el conocer si se usan estas herramientas, cuáles se utilizan y si hay relación entre elementos como el sexo o la edad. En este sentido, se ha seguido una metodología cuantitativa basada en la aplicación de un cuestionario a los estudiantes. Los datos han sido analizados mediante el programa estadístico IBM SPSS 24.0.

MARCO TEÓRICO

Según Chunga (2016), la red ha avanzado paulatinamente desde principios de los años 90 del siglo XX, pasando de ser la Web 1.0 unas páginas estáticas, a ser páginas más dinámicas con la aparición de la Web 2.0. Este último término nace a principios del siglo XXI (O'Reilly, 2005), refiriéndose a la multitud de contenidos que pueden ser compartidos a través de los servicios de alta interactividad en Internet (De la Torre, 2006). Así, aparece un cambio en la sociedad que reside en nuevas formas de gestionar y organizar el conocimiento, a partir de lo que se conoce como sociedad en red (Castells, 2002). En este aspecto, el concepto de Web 2.0 no se remonta a un solo desarrollo tecnológico, sino que se puede atribuir a una serie de elementos diferentes que, en conjunto, constituyen lo que se puede llamar el "movimiento Web 2.0" (Alexander, 2006).

A través de la Web 2.0 se desarrollan las cuatro "C": compartir, comunicar, conversar y cooperar, a través de blogs, redes sociales, plataformas de vídeo digital, wikis, marcadores sociales o *microblogging*. Esta nueva forma de ver y manejar información ha significado grandes cambios en el mundo del Internet, en donde los individuos forman parte importante en la movilización y actualización de los contenidos y la transferencia de información, creando *cibermasas*, donde las personas se agrupan atendiendo a intereses comunes (Chunga, 2016). Es a través de la Web 2.0 que el usuario puede usar la información para crear nuevos contenidos y actualizarlos constantemente, haciendo que participen otros usuarios (Craig, 2007).

La participación de la Web 2.0 en la educación superior se basa en las teorías de aprendizaje sociocultural formuladas por Piaget (1972), Kolb (1984), Lave y Wenger (1991), Vygotsky (1992), Perkins (1996) y Salmon (2002). Estas teorías se centran en los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, la importancia del entorno de aprendizaje y las ventajas del aprendizaje colaborativo (Liburd y Christensen, 2013). Los elementos más importantes son la interacción, la creación de algo en común, el pensamiento crítico y la colaboración entre estudiantes y profesores, tanto en el aula como en el

entorno de aprendizaje virtual, apoyándose esta perspectiva en la fenomenología (Merleu-Ponty, 1962), donde las prácticas de aprendizaje, las actitudes y la tecnología se informan mutuamente en una relación dialéctica (Liburd y Tribe, 2011).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje están completamente influenciados por el uso de las tecnologías (Rush, 2011), significando un cambio de paradigma en las estrategias didácticas, para generar nuevas formas de aprendizaje y conocimientos, involucrando con ello un cambio de filosofía. Por consiguiente, el aprendizaje se vuelve autónomo, colaborativo, crítico y creativo, facilitando de este modo el almacenamiento de datos para los estudiantes, los cuales deben desarrollar las competencias mediáticas, proporcionar un lugar de encuentro entre los discentes, sin importar la lejanía en espacio que exista entre ellos (Marqués, 2007). El aprendizaje en la Web 2.0 puede considerarse una participación flexible y adaptable en la práctica, basada en actividades centradas en el usuario, e implica una producción, uso y modificación flexible del material en una variedad de contextos (Dohn y Johnsen, 2009).

Según Gájeda (2015), el uso de la Web 2.0 influye directamente en el desempeño estudiantil, ya que les permite lograr experiencias derivadas de su relación social, haciéndolos capaces de pensar y actuar críticamente. De esta manera, al adoptar la Web 2.0 en las estrategias didácticas se requiere de colaboración constante entre los compañeros y tutores, pero para ello se amerita un trabajo de integración, que se base en los objetivos educacionales. Aunque la Web 2.0 tiene grandes ventajas, también ha sido criticada en el mundo académico (Carr, 2007).

Siguiendo a Abad (2012), existen docentes que actualmente desarrollan estrategias educativas creando materiales de aprendizaje con herramientas de Internet y compartiéndolos en la Web 2.0, en plataformas como blogs y redes sociales como Facebook o Twitter. Así, se están produciendo nuevos roles en la relación existente entre los profesores universitarios y los estudiantes, así como una evolución de la web hacia nuevas plataformas para el aprendizaje. En este sentido, las redes sociales generan un conjunto de información, con alto atractivo visual, que resulta ser uno de los iconos más representativos de la Web 2.0 o web social, ya que los más jóvenes encuentran un espacio de interacción y socialización que les proporciona el protagonismo junto a las personas usuarias que ahí se encuentran (López *et al.*, 2017). De esta manera, hay instituciones que se están actualizando a las nuevas tecnologías, pero existen otras que ya exploran nuevos horizontes para conocer cuáles son los retos tecnológicos del futuro en la universidad (Freire, 2009).

Las redes sociales están generando que grupos de individuos, a través de la aparición de comunidades virtuales, se conecten, compartan y se

comuniquen a través de varias plataformas en Internet (Castells, 2002), existiendo un gran número de redes sociales: Facebook, LinkedIn, Youtube, Twitter o Instagram, entre otras. En los últimos años las redes sociales se han potencializado y han ido mejorando o apareciendo como nuevas herramientas de Web 2.0 (Area, 2009), pudiendo destacar los podcasts, video blogs o páginas de presentación en línea como Slideshare (Liburd y Christensen, 2013). A través de las redes sociales, se puede constituir comunidades que fomenten el aprendizaje docente y de investigación en las instituciones universitarias (Marqués, 2007). En este sentido, Mendoza (2009) argumenta que Google, Facebook y Twitter pueden permitir a los estudiantes aprender fuera del aula y construir comunidades al mismo tiempo.

En el ámbito educativo, la Web 2.0 ofrece una gran variedad de recursos y herramientas, que les permiten a todos los actores del sistema educativo el uso, apoyo, producción y comunicación de los contenidos, los cuales les aportan conocimientos e informaciones que les son útiles tanto en las aulas, como fuera de ellas, para de esta manera adquirir competencias en las diferentes áreas del saber, respetando el interés individual (Chunga, 2016). Así, la Web 2.0 ha hecho que el sector educativo tenga un carácter más social y personalizados en los estudiantes, asumiendo nuevos roles para toda la comunidad educativa, puesto que, el alumno se convierte en el protagonista activo de su aprendizaje (Palomo *et al.*, 2008). Por tanto, la Web 2.0 facilita la creación de comunidades y recursos en los que las personas se unen para aprender, colaborar y desarrollar conocimiento, generando facilidades en los procesos de aprendizaje que involucran y desafían a los estudiantes (Liburd y Christensen, 2013).

Las actividades de la Web 2.0 se centran en la producción de material por parte de los alumnos, editando su contenido y el de otros estudiantes, y usando, reutilizando y adaptando el contenido en una variedad de contextos (Biggs, 2003). A partir de estas actividades realizadas por los estudiantes, se fomenta la construcción de conocimientos individuales y conjuntos de los estudiantes (Dohn y Johnsen, 2009). La mayoría de la generación actual de estudiantes nace en línea, pero muchos no están seguros de qué significa usar las redes sociales en un contexto de aprendizaje, debido a que muchos no están acostumbrados a utilizar la Web 2.0 con fines educativos, sino solo para la interacción social voluntaria entre ellos (Dohn y Johnsen, 2009).

En República Dominicana no existen estudios en profundidad sobre el uso de la Web 2.0 en la universidad. En su caso, Cruz (2018) analizó en su estudio el uso de la educación superior en el país, comprobándose que existen debilidades en el uso de las redes sociales por parte de los docentes, en la implementación y disponibilidad de Internet, en los laboratorios de computación de las universidades o, incluso, en la implementación de asignaturas virtuales. Según datos de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD, 2015), la principal red social utilizada en el país es Facebook,

incluso por delante de Google. Este estudio también indica que, para medir los avances en la utilización de la tecnología en la educación de la República Dominicana, se deben analizar el comportamiento y limitaciones de los estudiantes frente a la tecnología. Por su parte, UNESCO (2013) explica que el país cuenta con escasos recursos computacionales, siendo además uno de los estados que más debilidades tiene en el uso de las TIC de toda América Latina y El Caribe.

METODOLOGÍA

Población y muestra

La población objeto de estudio de este trabajo de investigación han sido los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), ubicada en la ciudad de Santiago de los Caballeros (República Dominicana). La UTESA fue fundada en 1974 y cuenta, en su estructura organizacional, con más de 2.000 docentes y directivos académicos y más de 2.000 empleados. Actualmente, la UTESA tiene presencia en 7 provincias de la República Dominicana: Santiago de los Caballeros, Santo Domingo, Dajabón, Mao, Moca, Puerto Plata y Gaspar Hernández. Hasta la fecha, ha graduado a más de 100.000 estudiantes y entre todos sus recintos tiene más de 70.000 estudiantes matriculados (UTESA, 2017).

El recinto más grande de la UTESA está en la ciudad de Santiago de los Caballeros y es la Sede principal de la universidad, donde se ofrece 21 programas de nivel técnico, 25 programas de nivel profesional y 11 programas de postgrado (UTESA, 2017). Para esta investigación, se han contabilizado a los estudiantes que pertenecen a los programas de nivel técnico y profesional, correspondiente a los estudiantes de grado. Actualmente, la universidad cuenta con 21.147 estudiantes matriculados en los programas de grado. Esta información última ha sido contrastada a través de una entrevista realizada al Director de Registro y la Vicerrectora Académica de la UTESA.

El número total de cuestionarios válidos ha sido de 660, para un total de 693 instrumentos recogidos. Por tanto, se ha obtenido un 95,2% de cuestionarios válidos. Para aplicar los cuestionarios, los encuestados se han localizado en las aulas y los encuestadores han llevado, de forma presencial y anónima, la aplicación del instrumento. De esta forma, se ha realizado un muestreo aleatorio simple, debido a que se garantizaba que todos los componentes de la población tuvieran las mismas probabilidades de formar parte de la muestra y cada una de las posibles muestras del mismo tamaño tenían la misma probabilidad de ser escogida (Casas *et al.*, 2003).

En este caso, los encuestadores han visitado las aulas de docencia, han explicado los objetivos del proyecto de investigación y han solicitado a los

estudiantes participar de manera voluntaria en la encuesta; posteriormente, los estudiantes que deseaban participar completaron el cuestionario. El nivel de confianza empleado ha sido del 95% y el error muestral del 3,8%. El trabajo de campo fue realizado entre los meses de enero de 2017 y junio de 2017.

Medidas

La recolección de los datos se ha basado en un cuestionario estructurado, el cual ha sido validado de tres formas diferentes:

- Primeramente, los ítems del instrumento procedían de estudios previos (Barczyk y Duncan, 2013; Cao *et al.*, 2013; Pintado, 2015; Eid y Al-Jabri, 2016; Spiegel y Rodríguez, 2016).
- Seguidamente, una vez elaborado el cuestionario, fue revisado por parte de dos expertos en el área, con la finalidad de comprobar que todo el procedimiento estaba correcto, sobre todo, teniendo en cuenta que algunos ítems se habían traducido desde el idioma inglés.
- Por último, se aplicó un pretest de 18 encuestas a estudiantes de grado de la UTESA, con el propósito de detectar posibles errores y controlar el tiempo de respuesta de la aplicación del instrumento.

Por tanto, la validez de cuestionario se ha asegurado con la ejecución de las tres fases mencionadas: elaboración del instrumento a partir de la teoría y la literatura previa, la revisión y corrección de este por parte de expertos y el pretest piloto. Por último, una vez aplicado el cuestionario, se realizó un proceso de depuración de ítems a través del cálculo del coeficiente alfa de *Cronbach*, si bien, no hubo que retirar ningún ítem porque todos los valores tuvieron un alfa de *Cronbach* superior a 0,6. En este sentido, Bernstein y Nunnally (1994) consideran aceptable una escala si su alfa de *Cronbach* está por encima de 0,7, aunque también son aceptables valores superiores a 0,6 (Black y Porter, 1996). El número total de ítems del cuestionario fueron 30, siendo el alfa de *Cronbach* global de 0,758.

El instrumento estaba dividido en dos partes diferenciadas. La primera parte versaba sobre si los estudiantes tenían cuentas activas en algunas de las plataformas de la Web 2.0 indicadas y si utilizaban dichas plataformas para aspectos relacionados con la universidad. Esta parte está compuesta por 22 ítems (tabla 1). La segunda parte preguntaba sobre las características sociodemográficas del estudiante, y estaba compuesta por 8 ítems (tabla 1). El cuestionario se aplicó en castellano.

Tabla 1. Variables e ítems del cuestionario.

Primera parte del cuestionario			
Código	Variable	Tengo cuenta	Uso para la Universidad
W1	Whatsapp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W2	Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W3	Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W4	Instagram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W5	Slideshare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W6	Google académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W7	Youtube	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W8	La nube (DropBox, iCloud, Drive, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W9	Correo electrónico (Gmail, Hotmail, Yahoo!, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W10	Evernote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W11	Wikipedia	No aplica	<input type="checkbox"/>
W12	LinkedIn	No aplica	<input type="checkbox"/>
Segunda parte del cuestionario			
Variable	Ítems		
Sexo	Masculino; femenino		
Años en la universidad	Menos de 1 año; 1-3 años; Más de 3 años		
Edad	De 18-25; De 26-34; De 35-44; De 45-54; De 55-64; De 65 o más		
País de procedencia	Pregunta abierta		
Carrera que estudian	Pregunta abierta		
Índice académico acumulado	Pregunta abierta		
Dispositivos electrónicos que poseen	Teléfonos o celulares inteligentes; laptops o computadora portátil; computadoras de mesa; tablets; relojes inteligentes		
Dispositivos electrónicos que utilizan para la universidad	Teléfonos o celulares inteligentes; laptops o computadora portátil; computadoras de mesa; tablets; relojes inteligentes		

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento de análisis de datos

Una vez aplicado el cuestionario, se procedió a la tabulación de los datos en el programa Excel 2010. Tras la revisión de los datos tabulados, se transportó la información al programa de análisis estadístico IBM SPSS 24.0, con la finalidad de realizar el análisis de los datos. A través de este programa estadístico, se ha

realizado un análisis de los datos descriptivos del perfil sociodemográfico de los estudiantes a través de tablas de frecuencias. Seguidamente, se ha realizado un análisis estadístico para los ítems de la primera parte del cuestionario, incluyéndose aquí la fase de depuración de ítems anteriormente mencionada. Este programa estadístico ha sido utilizado para analizar datos cuantitativos en diversas investigaciones científicas del área de las ciencias de la educación (Connolly, 2007; Mujs, 2010).

RESULTADOS

En la tabla 2 se muestran los datos sociodemográficos de la muestra de estudiantes encuestados. En este sentido, el 66,2% de los estudiantes eran de sexo femenino, destacando, con un 88,2%, las edades comprendidas entre 18-25 años. El 50,5% de la muestra encuestada lleva entre 1-3 años estudiando en la UTESA, seguido del 26,6% que lleva más de 3 años. El 90,2% de los estudiantes encuestados son de nacionalidad dominicana. En referencia a las carreras que estudian, destaca la carrera de Medicina con un 39,7%. El índice académico medio acumulado de los estudiantes encuestados es de 3,1, debiendo estar este valor entre 0 y 4 puntos.

Tabla 2. Perfil sociodemográfico de la muestra encuestada.

Ítems	%	Ítems	%
Sexo (n=642)		Años en la Universidad (n=638)	
<i>Masculino</i>	33,8	<i>Menos de 1 año</i>	22,9
<i>Femenino</i>	66,2	<i>1-3 años</i>	50,5
		<i>Más de 3 años</i>	26,6
Edad (n=642)		País de procedencia (n=633)	
<i>De 18-25</i>	88,2	<i>República Dominicana</i>	90,2
<i>De 26-34</i>	10,6	<i>República de Haití</i>	9,0
<i>De 35-44</i>	1,1	<i>México</i>	0,3
<i>De 45-54</i>	0,0	<i>Estados Unidos</i>	0,3
<i>De 55-64</i>	0,0	<i>Venezuela</i>	0,2
<i>De 65 o más</i>	0,2		

Carrera que estudian (n=642)		Índice académico acumulado (n=641)	
Medicina	39,7	Índice académico medio acumulado	3,1
Odontología	9,6	Índice académico mínimo registrado	1,6
Contabilidad	9,4	Índice académico máximo registrado	4
Ingeniería Civil	9,0		
Psicología	4,8		
Bioanálisis	3,1		
Otras carreras	24,4		

Fuente: elaboración propia.

En relación con los dispositivos electrónicos que poseen los estudiantes y cuáles son los que más usan para labores o aspectos relacionados con la universidad (por ejemplo, para comunicarse con compañeros, para hacer tareas, para estudiar, etc.), cabe destacar que el 95,7% de los estudiantes poseen teléfonos o celulares inteligentes, el 64,2% tienen *laptops* o computadora portátil, el 43,9% poseen computadoras de mesa, el 34,6% tienen *tablets* y el 5,7% poseen relojes inteligentes. En este sentido, el 75,7% de los encuestados tienen a los teléfonos o celulares como el dispositivo que más usan para labores o aspectos referentes a la universidad, seguido del 15,0% que respondieron que las computadoras de mesa y el 6,0% que indicaron que las *laptops* o computadoras portátiles. Solamente hay un 1,7% que utilizan, como principal dispositivo, tanto las *tablets* como los relojes inteligentes.

En la tabla 3 se muestra la asociación significativa detectada entre la variable "sexo" con las variables "años en la universidad", "país de procedencia", "edad de los estudiantes", "carrera que estudian" y el "índice académico acumulado". Por su parte, también existe asociación significativa entre la variable "años en la universidad" con las variables "país de procedencia", "edad de los estudiantes", "carrera que estudian", "índice académico acumulado" y "dispositivo que más usas para la universidad".

Tabla 3. Análisis de asociación entre variables sociodemográficas I.

Asociación del "Sexo" con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson	Asociación de los "Años en la Universidad" con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson
Años en la universidad	8.563; p = 0,014	País de procedencia	27.610; p = 0,001
País de procedencia	11.286; p = 0,024	Edad de los estudiantes	93.643; p = 0,000

Edad de los estudiantes	13.225; p = 0,004	Carrera que estudian	77.074; p = 0,008
Carrera que estudian	129.969; p = 0,000	Índice académico acumulado	72.606; p = 0,004
Índice académico acumulado	42.776; p = 0,005	Dispositivo que más usas para la universidad	23.847; p = 0,002

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en la tabla 4, se muestra la asociación significativa encontrada entre la variable “país de procedencia” y las variables “edad de los estudiantes” y “dispositivo que más usas para la universidad”. También, existe relación significativa entre la variable “edad de los estudiantes” y las variables “carrera que estudian” e “índice académico acumulado”.

Tabla 4. Análisis de asociación entre variables sociodemográficas II.

Asociación del “País de procedencia” con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson	Asociación de la “Edad de los estudiantes” con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson
Edad del estudiante	28.339; p = 0,005	Carrera que estudian	113.177; p = 0,003
Dispositivo que más usas para la universidad	69.078; p = 0,000	Índice académico acumulado	93.300; p = 0,015

Fuente: elaboración propia.

En relación a las cuentas activas que tienen los estudiantes sobre algunas herramientas de la Web 2.0, en la tabla 5 se muestran los porcentajes. En este sentido, el 86,3% de los estudiantes tienen Whatsapp y el 85,7% posee una cuenta en Facebook. Estas dos herramientas son las que más estudiantes tienen, seguidas de Instagram (75,3%), el correo electrónico (70,5%) y el canal de Youtube (64,8%). Solamente un 34,1% de los estudiantes tiene cuenta en la red social Twitter, un 17,2% en Slideshare, un 9,0% en LinkedIn y un 7,2% posee cuenta en Evernote.

Tabla 5. Porcentajes de estudiantes con cuenta activas.

Ítem	%	Ítem	%
Whatsapp	86,3	La nube (Dropbox, iCloud, Drive, etc.)	40,2
Facebook	85,7	Twitter	34,1
Instagram	75,3	Slideshare	17,2
Correo electrónico	70,5	LinkedIn	9,0
Youtube	64,8	Evernote	7,2

Fuente: elaboración propia.

La tabla 6 muestra la asociación entre la variable "sexo" y tener cuenta en la red social Instagram, obteniéndose el dato que indica que el 69,1% del sexo femenino encuestado tiene cuenta en esta red social. También, existe asociación significativa entre la variable "años en la universidad" y tener cuenta en Facebook. En relación a la variable "país de procedencia", existe relación significativa con tener un cuenta en Whatsapp, en Instagram, en las diferentes opciones de nube y con tener cuenta de correo electrónico.

Tabla 6. Análisis de asociación entre las variables sociodemográficas y tener una cuenta en las herramientas de la Web 2.0 I.

Asociación del "Sexo" con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson
Tener una cuenta en Instagram	8.340; p = 0,004
Asociación de "Años en la universidad" con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson
Tener una cuenta en Facebook	7.758; p = 0,021
Asociación de "País de procedencia" con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson
Tener una cuenta en Whatsapp	14.663; p = 0,005
Tener una cuenta en Instagram	34.450; p = 0,000
Tener una cuenta en la nube	18.397; p = 0,001
Tener una cuenta de correo electrónico	11.583; p = 0,021

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 7 se muestra que la variable "edad" tiene asociación significativa con tener cuenta en Facebook, Twitter, Instagram, Youtube y las diferentes opciones de la nube. También, se observa que existe asociación significativa entre la variable "carrera que estudian" y tener cuenta en la red social Facebook y en las diferentes opciones de la nube. Además, se encontró relación significativa entre la variable "índice académico acumulado" y tener cuenta en Facebook, Twitter, Youtube, en la nube y tener cuenta de correo electrónico.

Tabla 7. Análisis de asociación entre las variables sociodemográficas y tener una cuenta en las herramientas de la Web 2.0 II.

Asociación de la “Edad” con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson
Tener una cuenta en Facebook	8.655; p = 0,034
Tener una cuenta en Twitter	8.674; p = 0,034
Tener una cuenta en Instagram	45.613; p = 0,000
Tener una cuenta en Youtube	9.673; p = 0,022
Tener una cuenta en la nube	20.058; p = 0,000
Asociación de “Carrera que estudian” con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson
Tener una cuenta en Facebook	43.191; p = 0,013
Tener una cuenta en la nube	41.618; p = 0,020
Asociación de “Índice académico acumulado” con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson
Tener una cuenta en Facebook	43.328; p = 0,002
Tener una cuenta en Twitter	36.185; p = 0,029
Tener una cuenta en Youtube	35.568; p = 0,034
Tener una cuenta en la nube	67.771; p = 0,000
Tener una cuenta de correo electrónico	45.652; p = 0,002

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 8 se muestra el porcentaje de estudiantes que utilizan las herramientas de la Web 2.0, mencionadas en la tabla 2, para aspectos relacionadas con la universidad. En este sentido, cabe destacar que el 79,5% de los estudiantes utilizan Whatsapp para labores o aspectos relacionados con la universidad. Le sigue la utilización del correo electrónico (70,5%), Facebook (42,3%), Youtube (41,6%), la nube (27,9%) y Slideshare (23,3%). Las herramientas de LinkedIn (9,0%), Evernote (8,3%), Instagram (5,3%) y Twitter (2,7%) tienen muy poca utilización en la universidad. Además de estos diez ítems, también se preguntó sobre la utilización de dos herramientas de la Web 2.0, que generalmente no se suele tener cuenta, siendo estas Google Académico y Wikipedia. En este sentido, el 64,8% de los estudiantes utilizan la Wikipedia y un 43,4% utilizan Google Académico.

Tabla 8. Porcentaje de estudiantes que utilizan la Web 2.0 en la universidad.

Ítem	%	Ítem	%
Whatsapp	79,5	Slideshare	23,3
Correo electrónico	70,5	LinkedIn	9,0
Facebook	42,3	Evernote	8,3
Youtube	41,6	Instagram	5,3
La nube (Dropbox, iCloud, Drive, etc.)	27,9	Twitter	2,7

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 9 se observa que se ha encontrado asociación significativa entre la variable “sexo” y la variable “utilización de Google Académico”. También, existe asociación significativa entre la variable “años en la universidad” y la utilización de la herramientas Slideshare y la utilización de la nube. En relación a la “edad”, se ha encontrado asociación significativa con la utilización de Whatsapp, de correo electrónico y de la Wikipedia. Referente a la carrera que estudian, se ha encontrado relación significativa con el uso de Whatsapp en la universidad, de Facebook, de Twitter, de Google Académico, de Youtube y de la nube.

Tabla 9. Análisis de asociación entre las variables sociodemográficas y el uso de las herramientas de la Web 2.0 en la universidad I.

Asociación del “Sexo” con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson
Utilización de Google Académico	17.638; p = 0,000
Asociación de “Años en la universidad” con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson
Utilización de Slideshare	11.757; p = 0,003
Utilización de la nube	8.819; p = 0,012
Asociación de la “Edad” con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson
Utilización de Whatsapp	10.566; p = 0,014
Utilización del correo electrónico	10.136; p = 0,017
Utilización de la Wikipedia	10.183; p = 0,017
Asociación de la “Carrera que estudian” con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson
Utilización de Whatsapp	46.144; p = 0,006
Utilización de Facebook	49.517; p = 0,002
Utilización de Twitter	44.896; p = 0,009
Utilización de Google Académico	65.918; p = 0,000
Utilización de Youtube	48.104; p = 0,004
Utilización de la nube	40.008; p = 0,029

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 10 se muestra la relación existente entre la variable “índice académico acumulado” y la utilización de la red social Twitter, Slideshare, Google Académico, Youtube, la nube, Evernote, Wikipedia y la utilización de LinkedIn. Por último, existe relación significativa entre el dispositivo que más usa para la universidad y la utilización de la red social Instagram y la utilización de algunas de las herramientas de la nube.

Tabla 10. Análisis de asociación entre las variables sociodemográficas y el uso de las herramientas de la Web 2.0 en la universidad II.

Asociación del “Índice académico acumulado” con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson
Utilización de Twitter	67.406; p = 0,000
Utilización de Slideshare	45.842; p = 0,002
Utilización de Google Académico	35.901; p = 0,031
Utilización de Youtube	34.954; p = 0,039
Utilización de la nube	55.647; p = 0,000
Utilización de Evernote	45.333; p = 0,002
Utilización de Wikipedia	35.097; p = 0,038
Utilización de LinkedIn	51.026; p = 0,000
Asociación de “Dispositivo que más usa para la universidad” con:	Coefficiente χ^2 chi-cuadrado de Pearson
Utilización de Instagram	17.886; p = 0,001
Utilización de la nube	10.507; p = 0,033

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 11 se muestra un análisis comparativo del porcentaje de estudiantes que tienen cuenta en las diferentes opciones del cuestionario referidas a la Web 2.0 y su utilización para labores o aspectos relacionados con la actividad universitaria. En este sentido, el 70% de los que tienen cuenta de Instagram no la usan para labores o aspectos relacionados con la universidad. En relación a la red social Facebook, el 43,4% de los estudiantes con cuenta no la usan para aspectos relacionados con la academia, y en el caso de Twitter, el 31,4% de los que tienen cuenta tampoco la usan.

El 23,2% de los que tienen cuenta en Youtube tampoco usan esta red social para aspectos relacionados con la universidad. Por otro lado, solamente un 6,8% de los que tienen Whatsapp no lo usan para aspectos académicos y destacan que el 100% de los estudiantes con cuentas de correo electrónico y de LinkedIn lo utilizan para la universidad. Cabe destacar que tanto Evernote como Slideshare es utilizado por 1,1% y un 6,1% respectivamente de estudiantes que no tienen cuenta. Esta razón se debe a que estas dos herramientas se pueden consultar o utilizar sin la necesidad de tener un cuenta, si bien, tiene limitaciones en algunas de sus funciones.

Tabla 11. Comparativa entre tener cuenta en la Web 2.0 y usarla para la universidad.

Ítem	% que tienen cuenta	% que usan la herramienta para la universidad	% de variación que no usan teniendo cuenta
Whatsapp	86,3	79,5	6,8
Facebook	85,7	42,3	43,4
Instagram	75,3	5,3	70,0
Correo electrónico	70,5	70,5	0,0
Youtube	64,8	41,6	23,2
La nube (Dropbox, iCloud, Drive, etc.)	40,2	27,9	12,3
Twitter	34,1	2,7	31,4
Slideshare	17,2	23,3	-6,1
LinkedIn	9,0	9,0	0,0
Evernote	7,2	8,3	-1,1
Wikipedia	N.A.	64,8	N.A
Google Académico	N.A.	43,4	N.A

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 12 se ha realizado un análisis de correlación de *Spearman* entre las variables sexo y edad con la variable utilización de la Web 2.0 en labores o aspectos relacionados con la universidad. Siguiendo los resultados mostrados en la tabla, se puede observar que no existe una correlación positiva entre el sexo y las variables de utilización de la Web 2.0 en la universidad.

En el caso del análisis de correlación entre edad y las variables de utilización de la Web 2.0 en la universidad, se ha podido comprobar que sí existe correlación positiva entre algunas de las variables, si bien, destacan con una mayor correlación con la edad, la utilización de Whatsapp, la utilización de Wikipedia y la utilización del correo electrónico. Otras variables que han presentado una correlación positiva con la edad han sido la utilización de Slideshare, la utilización de la nube, la utilización de LinkedIn y la utilización de Google Académico.

Tabla 12. Correlación entre sexo y edad con la variable utilización de la Web 2.0 en la universidad.

Ítem	Sexo	Edad
Utilización de Whatsapp	-0,054	0,122**
Utilización de Facebook	0,003	0,068
Utilización de Instagram	0,031	0,064
Utilización de Correo electrónico	0,022	0,116**
Utilización de Youtube	-0,024	0,061
Utilización de la nube (Dropbox, iCloud, Drive, etc.)	-0,025	0,089*
Utilización de Twitter	0,038	-0,024
Utilización de Slideshare	-0,106**	0,089*
Utilización de LinkedIn	-0,034	0,085*
Utilización de Evernote	-0,027	0,076
Utilización de Wikipedia	-0,062	0,119**
Utilización de Google Académico	-0,166**	0,085*

*Correlación significativa al 1% **Correlación significativa al 5%.
Fuente: elaboración propia.

En la tabla 13 se muestra un análisis de correlación *Spearman* entre las variables referentes, por un lado, a “tener cuenta” y, por otro lado, a la “utilización de la herramienta para la universidad”. Para mostrar de una forma más adecuada el contenido de la tabla, se han utilizado códigos, correspondiendo estos a la siguiente descripción:

- Tienen cuenta: de Whatsapp (W1c), de Facebook (W2c), de Twitter (W3c), de Instagram (W4c), de Slideshare (W5c), de Youtube (W6c), de la nube (W7c), de correo electrónico (W8c), de Evernote (W9c) y de LinkedIn (W10c). No se ha valorado Wikipedia y Google Académico, puesto que son herramientas que se consultan directamente sin necesidad de estar registrado.
- Utilizan para la universidad: Whatsapp (W1u), Facebook (W2u), Twitter (W3u), Instagram (W4u), Slideshare (W5u), Youtube (W6u), la nube (W7u), correo electrónico (W8u), Evernote (W9u) y LinkedIn (W10u). Tampoco se ha valorado Wikipedia y Google Académico, y si se han considerado otras, como Youtube o Evernote, que se puede consultar sin cuenta, pero con algunas limitaciones.

Entre los principales resultados, se ha podido comprobar que existe una mayor correlación positiva con tener una cuenta de Whatsapp en el uso del correo electrónico, de la nube, de Youtube, de Instagram y de Facebook para la universidad. La mayor correlación de tener una cuenta de Facebook ha sido la utilización del correo electrónico y Slideshare. En relación con tener una cuenta de Twitter, la mayor correlación se encuentra en la utilización de la nube. Por su parte, la mayor correlación entre tener una cuenta de Instagram se encuentra en la utilización de la nube. La variable tener una cuenta de

Slideshare tiene una correlación positiva con la utilización de todas las herramientas de la Web 2.0, menos Whatsapp, destacando la utilización de Slideshare.

En relación con la variable tener una cuenta de Youtube, se ha comprobado que la correlación es nula en referencia a la utilización de las herramientas de la Web 2.0 para la universidad. Tener una cuenta en cualquiera de las plataformas de la nube tiene correlación positiva con la utilización de la Web 2.0 para la universidad, menos en el caso de la utilización de Facebook. Referente a tener una cuenta de correo electrónico, destacan la correlación positiva con la utilización de las herramientas de la nube e Instagram. Por su parte, tener cuenta de Evernote tiene una mayor correlación positiva con la utilización de Twitter y LinkedIn para la universidad. Por último, tener una cuenta de LinkedIn tiene una mayor correlación positiva con la utilización de las herramientas Evernote, la nube, Slideshare y Twitter para la universidad.

Tabla 13. Correlación entre tener cuenta y uso en universidad.

Ítem	W1c	W2c	W3c	W4c	W5c	W6c	W7c	W8c	W9c	W10c
W1u	0,006	0,072	-0,014	0,016	-0,021	0,022	0,099*	0,076	-0,007	-0,043
W2u	0,104**	0,068	0,042	-0,058	0,122**	0,001	0,070	0,073	0,061	0,024
W3u	0,040	0,092*	0,056	0,058	0,128**	0,032	0,119**	0,079*	0,177**	0,140**
W4u	0,120**	0,075	0,031	0,089*	0,123**	0,017	0,166**	0,124**	0,084*	0,083*
W5u	0,082*	0,157**	0,022	0,054	0,293**	0,090*	0,203**	0,034	0,095	0,178**
W6u	0,146**	0,121**	0,026	0,033	0,119**	-0,032	0,152**	0,097*	0,061	0,056
W7u	0,202**	0,102**	0,053	0,137**	0,114**	0,059	0,343**	0,135**	0,055	0,117**
W8u	0,274**	0,169**	0,027	0,079*	0,096*	0,024	0,119**	0,225**	-0,081*	-0,61
W9u	-0,020	0,013	0,098*	0,092*	0,113**	0,078*	0,091*	0,061	0,193**	0,240**
W10u	0,015	0,043	0,176**	0,044	0,104**	0,027	0,114**	0,060	0,136**	0,215**

*Correlación significativa al 1% **Correlación significativa al 5%.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Esta investigación busca analizar la relación existente entre el sexo y la edad del estudiante universitario con sí tienen cuenta en las principales herramientas de la Web 2.0 y sí la utilizan para labores o aspectos relacionados con la universidad. La muestra de estudiantes universitarios para realizar este estudio ha provenido de la UTEA, ubicada en la ciudad de Santiago de los Caballeros (República Dominicana).

Entre las principales conclusiones o hallazgos de esta investigación, podemos citar que el celular o teléfono inteligente es el principal dispositivo de los estudiantes para usar la Web 2.0 para aspectos o labores universitarias. Esto puede deberse a que dentro del abanico de dispositivos electrónicos (*tablets*,

computadoras o *laptops*, ordenadores de mesa y relojes inteligentes) es el más económico y, por tanto, el que tiene un acceso más fácil para los estudiantes. Las principales herramientas de la Web 2.0 que los estudiantes tienen cuenta son Whatsapp, Facebook, Instagram y el correo electrónico, siendo todas ellas, a excepción de Instagram, las más utilizadas para los aspectos o labores universitarias. Destaca el uso del correo electrónico, puesto que es usado por la totalidad de estudiantes para aspectos universitarios. Esto mismo ocurre con LinkedIn, que, aunque es una red social que muy pocos estudiantes tienen, la totalidad de los que tienen cuentan la usan para aspectos de la universidad. Facebook es la más usada entre todos los alumnos que tienen cuenta, corroborando lo encontrado por otros autores en otras universidades de la República Dominicana (UASD, 2015) o del Caribe (Domínguez y López, 2015). Cabe destacar que la Wikipedia es más utilizada que Google Académico por los estudiantes, siendo este un dato que puede generar confusión en la información de los estudiantes, debido a que la Wikipedia es una plataforma donde cualquier usuario puede escribir una información y puede no estar validada.

También, se ha podido comprobar que no existe una relación entre el sexo del estudiante y la utilización de la Web 2.0, si bien, si se ha podido comprobar correlación entre la edad del estudiante y la utilización de la Web 2.0 para la universidad. La mayor correlación existente con la edad la genera la utilización de Whatsapp, Wikipedia y el correo electrónico. Ambas son tres de las plataformas que anteriormente hemos mencionado como las más utilizadas por los estudiantes para labores universitarias. Además, se ha comprobado que existe una relación significativa entre tener cuentas de Whatsapp y Facebook con tener cuenta de correo electrónico. Es decir, existe una relación significativa entre la utilización de las redes sociales mencionadas anteriormente y el uso del correo electrónico, por parte de los estudiantes, en la universidad.

En referencia a las implicaciones para la gestión, estos resultados pueden servir a la UTESA para formular estrategias que fomenten la utilización de la Web 2.0 en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre su comunidad de estudiantes y docentes, puesto que se ha comprobado que muchas de las plataformas de la Web 2.0 son utilizadas por sus alumnos. También, puede servir para desarrollar políticas de buenas prácticas para la utilización de dichas plataformas webs y, sobre todo, para que la comunidad académica conozca los beneficios de la utilización de Facebook, Whatsapp, correo electrónico y Google Académico, entre otras herramientas de la Web 2.0.

Entre las principales limitaciones de este estudio, podemos citar que la temporalidad del trabajo de campo ha sido corta, debido a que se han recolectado datos solamente en los primeros seis meses del año 2017 y, por tanto, hubiera sido más interesante aplicar el cuestionario a muestras de alumnos en un periodo más largo de tiempo. También, el estudio está

enfocado solamente desde el punto de vista de los estudiantes, sin conocer la percepción de la utilización de la Web 2.0 por parte de otros actores académicos, como docentes, investigadores o directivos universitarios. Por otro lado, es posible que la extensión del cuestionario haya podido generar alguna incidencia en la calidad de las respuestas de los visitantes. En este sentido, y con el objetivo de salvar este inconveniente, el proceso de depuración ha sido muy exhaustivo, eliminando todos los cuestionarios que presentaran dudas en la veracidad de sus respuestas.

Como futuras líneas de investigación, resultaría interesante indagar en que aspectos o labores de la universidad utilizan los estudiantes la Web 2.0. Es decir, conocemos cuales son las herramientas de las Web 2.0 que más se usan en la universidad y su correlación con algunos aspectos sociodemográficos de los estudiantes, pero no existe conocimiento sobre el uso específico de las mismas. También, sería prudente conocer otros aspectos relacionados con los comportamientos de los estudiantes en la Web 2.0 y el uso en la universidad, como elementos relacionados con el estrés académico en el proceso enseñanza-aprendizaje y la influencia o beneficios de la Web 2.0 en los aspectos que ayudan a combatir ese estrés.

AGRADECIMIENTOS

El autor de este estudio agradecen el apoyo y facilidades que ha recibido, por parte de la UTESA, para la realización del trabajo de campo.

BIBLIOGRAFÍA

Abad Gómez, R. (2012). *La web 2.0 como herramienta didáctica de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje: aplicación del blog en los estudios de Bellas Artes*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Adell Segura, J., & Quintero Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (Eds), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*, Alcoy, España: Marfil-Roma TRE Università Degli studi.

Alexander, B. (2006). Web 2.0 - A new wave of innovation for teaching and learning. *Educause Review*, 41(2),1-7.

Área Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa: manual electrónico*. Santa Cruz de Tenerife, España: Universidad de la Laguna.

Barczyk, C., & Duncan, D. (2013). Facebook in higher education courses: An analysis of students' attitudes, community of practice, and classroom community. *International Business and Management*, 6(1), 1-11.

Bernstein, I., & Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University/Society for Research into Higher Education.

Black, S., & Porter, L. (1996). Identification of the critical factors of TQM- *Decision Sciences*, 27(1), 1-21.

Cao, Y., Ajjan, H., & Hong, P. (2013). Using social media applications for educational outcomes in college teaching: A structural equation analysis. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 581-593.

Carr, N. (2007). The ignorance of the crowds. *Strategy and Business*, 47, 1-5.

Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.

Castells, M. (2002). *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janes.

Chunga Chinguel, R. (2016). *Uso académico de las redes sociales: análisis comparativo entre estudiantes y profesorado de la Universidad Católica Santo Toribio de Magrovejo*. Málaga: Universidad de Málaga.

Connolly, P. (2007). *Quantitative data analysis in education: A critical introduction using SPSS*. London: Routledge.

Craig, E. (2007). Changing paradigms: managed learning environments and Web 2.0. *Campus-Wide Information Systems*, 24(3), 152-161.

Cruz Canario, L.M. (2018). Impacto del uso de las TICs en la educación superior dominicana. *Revista Rido*, Recuperado de: <https://www.rido.com.do/single-post/2016/08/05/IMPACTO-DEL-USO-DE-LAS-TICS-EN-LA-EDUCACIÓN-SUPERIOR-DOMINICANA>

De la Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. *Eduotec, Revista electrónica de tecnología educativa*, 20, 1-9.

Del Moral Pérez, M.E., Villalustre Martínez, L., & Neira Piñeiro, M.R. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula abierta*, 42(1), 61-67.

Dohn, N.B., & Johnsen, L. (2009). *E-learning pá web 2.0*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Domínguez Pozos, F.J., & López González, R. (2015). Uso de las redes sociales digitales entre los jóvenes universitarios en México. Hacia la construcción de un estado del conocimiento (2004-2014). *Revista de comunicación*, 14, 48-69.

Eid, M., & Al-Jabri, I. (2016). Social networking, knowledge sharing, and student learning: The case of university students. *Computers & Education*, 99, 14-27.

Freire, J. (2009). Monográfico Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1), 1-6.

García-Martínez, J.A., & González-Sanmamed, M. (2017). Entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios costarricenses de educación: análisis de las herramientas de búsqueda de información. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 389-407.

Grájeda Chacón, A.F. (2015). *Impacto de la utilización de la Web 2.0 en el desempeño estudiantil*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Khanna, M., & Kendall, P. (2015). Bringing technology to training: Web-based therapist training to promote the development of competent cognitive-behavioral therapists. *Cognitive and Behavioral Practice*, 22(3), 291-301.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, S.W.Y., & Tsai, C.C. (2011). Students' perceptions of collaboration, self-regulated learning, and information seeking in the context of Internet-based learning and traditional learning. *Computers in human behavior*, 27(2), 905-914.

Liburd, J., & Christensen, I.M. (2013). Using web 2.0 in higher tourism education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 12(1), 99-108.

Liburd, J., & Tribe, J. (2011). *Educated tourism*. Surrey: University of Surrey.

López, M.J., Continente, X., Sánchez, E., & Bartroli, M. (2017). Intervenciones que incluyen webs y redes sociales: herramientas e indicadores para su evaluación. *Gaceta Sanitaria*, 31(4), 346-348.

Marqués Graells, P. (2007). *La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Mendoza, S. (2009). The trinity of community: Google, Facebook and Twitter. En T. Bastiaens, J. Dron, y C. Xin (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Health-care, and Higher Education* (pp. 3555-3562). Chesapeake: Association for the Advancement of Computing in Education.

Merleu-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London and Kegan: Routledge.

Mills, L., Knezek, G., & Khaddage, F. (2014). Information Seeking, Information Sharing, and going mobile: Three bridges to informal learning. *Computers in Human Behavior*, 32, 324-334.

Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage.

O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0*. Recuperado de: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

Palomo, R., Ruiz, J., & Sánchez, J. (2008). Enseñanza con TIC en el siglo XXI. *La Escuela*, 2, 291-294.

Perkins, D. (1996). Minds in the hood. En B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments*. New Jersey: Educational Technology Publication.

Piaget, J. (1972). *Epistemologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.

Pintado Blanco, T. (2015). *Las aplicaciones móviles interactivas en el aula: sus efectos en el aprendizaje y en el nivel de satisfacción del alumnado*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Rush, S. (2011). *Problematic use of smart phones in the workplace: an introductory study*. Rockhampton: Central Queensland University.

Salmon, G. (2002). *E-tivities - The key to active online learning*. Abingdon: Routledge Falmer.

Spiegel, A., & Rodríguez, G. (2016). Students at university have mobile technologies. Do they do m-learning?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 846-850.

UASD (2015). *La implementación de las nuevas tecnología en la educación superior*. Santo Domingo: Universidad Autónoma de Santo Domingo.

UNESCO (2013). *Uso de TIC en educación superior en América Latina y El Caribe*. Montreal: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UTESA (2017). *Infográfico de UTESA 2017*. Santiago de los Caballeros: Universidad Tecnológica de Santiago.

Vygotsky, L. (1992). *Educational psychology*. Florida: St. Lucie Press.

Zhong, B., & Appelman, A. (2014). How college students read and write on the web: The role of ICT use in processing online information. *Computers in Human Behavior*, 38, 201-207.

Recibido: 16/01/2019

Reenviado: 23/05/2019

Aceptado: 27/08/2019

Sometido a evaluación de pares anónimos

Citar este artículo como: Domínguez Valerio, C.M. (2019). Introducción al desarrollo sostenible. *Revista Utesiana de la Facultad Ciencias y Humanidades*, 4(4), 34-40.

INTRODUCCIÓN AL DESARROLLO SOSTENIBLE

Cándida María Domínguez Valerio^{2a}
Universidad Tecnológica de Santiago

RESUMEN: El desarrollo sostenible ha evolucionado como un concepto desde que, en 1987, la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo estableció la definición de desarrollo sostenible como el desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Esta se ha convertido en una de las definiciones más utilizadas para referirse al desarrollo sostenible. Este ensayo tiene como objetivo presentar el concepto, principios y objetivos del desarrollo sostenible, además de profundizar en las dimensiones económica, social y ambiental del desarrollo sostenible. La revisión de la literatura ha puesto de manifiesto que existe un gran número de estudios sobre desarrollo sostenible, analizándose multitud de aspectos, tales como el concepto, la evolución, los principios, y las dimensiones socioeconómicas y ambientales.

Palabras clave: desarrollo sostenible, sostenibilidad, medio ambiente, desarrollo.

ABSTRACT: Sustainable development has evolved as a concept since, in 1987, the World Commission on Environment and Development established the definition of sustainable development as development that meets the needs of present generations without compromising the needs of future generations to meet their needs. own needs This has become one of the most used definitions to refer to sustainable development. This essay aims to present the concept, principles and objectives of sustainable development, in addition to deepening the economic, social and environmental dimensions of sustainable development. The literature review has shown that there are a large number of studies on sustainable development, analyzing many aspects, such as the concept, evolution, principles, and socioeconomic and environmental dimensions.

Key words: sustainable development, sustainability, environment, development.

^{2a} Profesora de la Universidad Tecnológica de Santiago. Autora para correspondencia: candidadominguez1@docente.utesa.edu.

INTRODUCCIÓN

Este ensayo tiene como objetivo presentar el concepto, principios y objetivos del desarrollo sostenible, además de profundizar en las dimensiones económica, social y ambiental del desarrollo sostenible.

CONCEPTO, PRINCIPIOS Y OBJETIVOS DEL DESARROLLO

El desarrollo sostenible ha evolucionado como un concepto (Prasad, 2019). El informe de 1987 de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (WCED, por sus siglas en inglés), denominado "Nuestro futuro común" (WCED, 1987), establece la definición de desarrollo sostenible como el desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Esta se ha convertido en una de las definiciones más utilizadas para referirse al desarrollo sostenible.

El desarrollo sostenible se fundamenta en un planteamiento que está compuesto por tres principios: social, económico y medioambiental (Linnanen y Panapanaan, 2002). Esto significa que un sistema socialmente sostenible debe lograr una igualdad distributiva, la apropiada distribución de los servicios sociales, la igualdad de género y una política democrática y responsable; también, significa que para hablar de un sistema económicamente sostenible, se deben producir bienes y servicios de forma prolongada, evitando los desequilibrios sectoriales; por último, respecto del tercer pilar, significa que para hablar de un sistema ambiental sostenible, tiene que existir una base de recursos duraderos, evadiendo la sobreexplotación de todos los recursos de carácter renovables y la extinción de los demás recursos. Así, la sostenibilidad presenta la recopilación de los comportamientos responsables de todos los *stakeholders* políticos, socioeconómicos y ambientales (Palacios, 2012).

Por tanto, el desarrollo sostenible podría resumirse como el desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones, garantizando el equilibrio entre el crecimiento de la economía y el bienestar social, así como entre el cuidado de la naturaleza y el respeto del medio ambiente. Así, muchos de los retos a los que nos enfrentamos actualmente, como el cambio climático, la escasez de agua, el hambre o la desigualdad social, solamente pueden resolverse promoviendo el desarrollo sostenible.

De esta manera, en septiembre del año 2000, los dirigentes del mundo se reunieron en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York, aprobando la Declaración del Milenio, comprometiéndose a sus países con una nueva alianza mundial para reducir los niveles de extrema pobreza y estableciendo una serie

de objetivos con metas e indicadores, conocidos como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), cuyo vencimiento llegó en el 2015.

En un principio, los ODM estaban compuestos por 8 objetivos, que a su vez estaban formados por 18 metas y de 48 indicadores. Los ODM del 1 al 7 tenían la finalidad de impulsar acciones para la lucha contra la pobreza, el hambre, la falta de educación, la mortalidad, la desigualdades entre hombre y mujeres, el VIH/sida y los problemas ambientales. El ODM 8 instaba a los países desarrollados a establecer estrategias para aliviar la deuda, incrementar la asistencia a los países en desarrollo y promover un mercado más justo (UN, 2019a).

Posteriormente, en el año 2015, los Estados acordaron una nueva agenda para el desarrollo. En este sentido, se puso en marcha la Agenda de Desarrollo 2030, que es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad.

De esta forma, se diseñaron y aprobaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los ODS están formulados para erradicar la pobreza, promover la prosperidad y el bienestar para todos, proteger el medio ambiente y hacer frente al cambio climático a nivel mundial. Se establecieron 17 ODS y 169 metas. Los ODS son los siguientes (UN, 2019b):

- *“Objetivo 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.*
- *Objetivo 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.*
- *Objetivo 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.*
- *Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.*
- *Objetivo 5. Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas.*
- *Objetivo 6. Garantizar la disponibilidad de agua y su ordenación sostenible y el saneamiento para todos.*
- *Objetivo 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.*
- *Objetivo 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.*
- *Objetivo 9. Construir infraestructura resiliente, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.*
- *Objetivo 10. Reducir la desigualdad en y entre los países.*
- *Objetivo 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.*

- *Objetivo 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.*
- *Objetivo 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos, tomando nota de los acuerdos celebrados en el Foro de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático.*
- *Objetivo 14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.*
- *Objetivo 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, efectuar una ordenación sostenible de los bosques, luchar contra la desertificación, detener y revertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica.*
- *Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.*
- *Objetivo 17. Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible".*

LA DIMENSIÓN ECONÓMICA, SOCIAL Y AMBIENTAL DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

El término desarrollo sostenible surgió en 1987, a partir del Informe Brundtland. Este concepto comenzó a usarse en diferentes campos, como el medioambiente (Goodland, 1995), la industria y el comercio (Brown, 1997), la economía (Mann, 2004) o el turismo (Gössling *et al.*, 2002).

En 1992, tras la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (Cumbre de Río de Janeiro), el término de desarrollo sostenible puso en vigor la importancia del equilibrio entre los principios socioeconómicos y ambientales (Moral y Orgaz, 2017).

Estos tres principios de la sostenibilidad buscan una visión futura en la explotación de los diversos recursos existente en un lugar (Amir *et al.*, 2015), mediante el desarrollo de políticas y estrategias que tengan como finalidad el equilibrio del sistema económico y la búsqueda de beneficios ambientales y socioeconómicos (Hall y Lew, 2009).

El desarrollo económico busca impulsar las empresas locales de un destino, mediante la producción de ingresos y las oportunidades de innovación y de empleo, fomentando una distribución uniforme de los beneficios provenientes de las actividades socioeconómicas de la región (Bodosca y Diaconescu, 2015; Moral y Orgaz, 2017).

En relación con el desarrollo medioambiental, este debe fomentar la conciencia de la población referente a la conservación ambiental adecuada, fomentando la protección de los recursos naturales y de los puntos ecosistémicos de la región (Bodosca y Diaconescu, 2015; Moral y Orgaz, 2017). Por su parte, el componente social debe fomentar la lucha contra la eliminación de la pobreza, fomentando la igualdad de las personas, el impulso de la autenticidad cultural, histórica y ambiental de los residentes (Bodosca y Diaconescu, 2015; Moral y Orgaz, 2017).

Se debe tener en cuenta que el desarrollo sostenible es aplicable a una región o lugar si se realiza respetando los valores y de manera integra, impulsando la capacidad económica de las personas, la igualdad social, la conservación de los recursos naturales y el respeto al medioambiente (Rocuts *et al.*, 2009; Orgaz, 2014; Moral y Orgaz, 2017).

Lo indicado anteriormente fue mostrado en los modelos integracionales planteados por Lozano (2008). Estos modelos indican la existencia de un subsistema económico sostenible, un subsistema social sostenible y un subsistema ambiental sostenible. En el modelo planteado por Lozano (2008), cada subsistema se integra, mediante un proceso dinámico que genera un sistema general donde si incluye los tres principios del desarrollo sostenible: economía, sociedad y medio ambiente.

Otros autores han señalado que existe una cuarta dimensión. Es el caso de O'connor (2006), que indica la inexistencia de la dimensión político-institucional. Esta dimensión busca regular las diversas relaciones que existen entre cada una de las dimensiones económicas, sociales y ambientales de un lugar, con la finalidad de conseguir una toma de decisiones eficiente y eficaz que desemboque en el desarrollo sostenible de la región.

Siguiendo a Moral y Orgaz (2017), la dimensión político-institucional debe tener como finalidad buscar la sostenibilidad como un fin conjunto. Este principio político-institucional se desarrolla mediante el cumplimiento de la legislación, los tratados, los acuerdos y otros mecanismos políticos.

CONCLUSIONES

La revisión de la literatura ha puesto de manifiesto que existe un gran número de estudios sobre desarrollo sostenible, analizándose multitud de aspectos, tales como el concepto, la evolución, los principios, y las dimensiones socioeconómicas y ambientales. En este sentido, como futuras líneas de investigación se recomienda generar investigaciones que profundicen sobre la percepción que tienen los estudiantes, de cualquier nivel, hacia el desarrollo sostenible, con la finalidad de establecer estrategias y acciones para impulsar la sostenibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

Amir, A.F., Ghapar, A.A., Jamal, S.A., & Ahmad, K.N. (2015). Sustainable tourism development: A study on community resilience for rural tourism in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 168, 116-122.

Bodosca, S., & Diaconescu, D. M. (2015). Tourism development after the implementation of sustainable strategies in Neamt County. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 188, 230-236.

Brown, D.R. (1997). Sustainability is not about money!: the case of the Belize chamber of commerce and industry. *Development in Practice*, 185-189.

Goodland, R. (1995). The concept of environmental sustainability. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 26(1), 1-24.

Gössling, S., Hansson, C.B., Hörstmeier, O., & Saggel, S. (2002). Ecological footprint analysis as a tool to assess tourism sustainability. *Ecological Economics*, 43(2-3), 199-211.

Hall, C.M., & Lew, A.A. (2009). *Understanding and Managing Tourism Impacts: An Integrated Approach*. London, United Kingdom: Routledge.

Linnanen, L., & Panapanaan, V. (2002). Roadmapping CSR in Finnish companies. *Helsinki University of Technology*, 2, 27-28.

Lozano, R. (2008). Envisioning sustainability three-dimensionally. *Journal of Cleaner Production*, 16(17), 1838-1846.

Mann, C.L. (2004). The US current account, new economy services, and implications for sustainability. *Review of International Economics*, 12(2), 262-276.

Moral Cuadra, S., & Orgaz Agüera, F. (2017). Turismo y desarrollo sostenible: conceptualización, evolución y principios. *TURyDES, Revista de Turismo y Desarrollo*, 22, 1-10.

O'Connor, M. (2006). The "Four Spheres" framework for sustainability. *Ecological Complexity*, 3(4), 285-292.

Palacios Florencio, B. (2012). *El efecto de la percepción de la RC sobre la confianza y lealtad del turista en los establecimientos hoteleros*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral.

Prasad, M.D. (2019). Relevance of the Sustainable Development Concept for International Space Law: An Analysis. *Space Policy*, 47, 166-174.

Rocuts, A., Jiménez Herrero, L.M., & Navarrete, M. (2009). Interpretaciones visuales de la sostenibilidad: enfoques comparados y presentación de un modelo integral para la toma de decisiones. *Revista Internacional Sostenibilidad, Tecnología y Humanismo*, (4), 1-22.

UN (2019a). *Objetivos de Desarrollo*. Disponible en: <https://onu.org.gt/objetivos-de-desarrollo/>

UN (2019b). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

WCED (1987). *Our common future*. Oxford: World Commission on Environment and Development.

Recibido: 22/09/2019

Reenviado: 23/10/2019

Aceptado: 25/10/2019

Sometido a evaluación de pares anónimos

Citar este artículo como: Beard, L.A. (2018). Prevalencia del juego patológico en una muestra de pacientes ambulatorios consumidores de alcohol. *Revista Utesiana de la Facultad Ciencias y Humanidades*, 4(4), 42-63.

PREVALENCIA DEL JUEGO PATOLÓGICO EN UNA MUESTRA DE PACIENTES AMBULATORIOS CONSUMIDORES DE ALCOHOL

Luis A. Beard^{3a}

Universidad Tecnológica de Santiago

RESUMEN: El objetivo del presente estudio es describir la prevalencia de la ludopatía en una población de pacientes esquizofrénicos ambulatorios, que asisten a la consulta de salud mental en el hospital José María Cabral y Báez de la ciudad de Santiago (República Dominicana). La ludopatía en esquizofrenia constituye una patología importante por los síntomas en la esfera conductual, psíquica y biológica que la misma genera en el jugador. El juego patológico es una condición posterior a la esquizofrenia, conformando así, las llamadas patologías duales. La adicción al juego se incrementa en los picos de la enfermedad, por lo que el paciente tiene etapas que juega más. Es normal que los ludópatas confronten dificultades a nivel familiar, social o laboral, ya que estos minimizan el alcance de su adicción, como una forma de atenuar la culpa de sus acciones. **Material y método:** esta investigación se realizó en una muestra de 56 pacientes de ambos sexos, con diagnóstico de esquizofrenia y consumidores en distinto grado de alcohol. A estos pacientes se les aplicó como instrumento de medición el cuestionario para el juego patológico de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA). Los resultados obtenidos evidencian que, una cantidad significativa de los encuestados, dedica mucho tiempo a pensando en la experiencia del juego, 73.2% de los encuestados. Muchos de los ludópatas tienden a mentir, como una forma de ocultar su mala práctica, ya que un 58.9% de la muestra dijo mentir a familiares, amigos y compañeros de trabajo.

Palabras clave: ludópata, esquizofrenia, Juego patológico, DSM, alcoholismo.

ABSTRACT: The objective of this study is to describe the prevalence of gambling in a population of outpatient schizophrenic patients, who attend the mental health consultation at the José María Cabral y Báez hospital in the city of Santiago (Dominican Republic). Ludopathy in schizophrenia constitutes an important pathology due to the symptoms in the behavioral, psychic and biological sphere that it generates in the player. The pathological game is a

^{3a} Profesor de la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA). Autor para correspondencia: luisbeard@gmail.com

condition after schizophrenia, thus forming the so-called dual pathologies. The addiction to the game is increased in the peaks of the disease, so the patient has stages that play more. It is normal for ludopaths to face difficulties at a family, social or work level, since these minimize the extent of their addiction, as a way to lessen the guilt of their actions. Material and method: This investigation was carried out in a sample of 56 patients of both sexes, with a diagnosis of schizophrenia and consumers in different degrees of alcohol. To these patients the questionnaire for the pathological game of the American Psychiatric Association (APA) was applied as a measuring instrument. The results obtained show that, a number of respondents meant, spend a lot of time thinking about the experience of the game, 73.2% of respondents. Many of the ludopaths tend to lie, as a way to hide their bad practice, since 58.9% of the sample said they lie to family, friends and co-workers.

Key words: ludopath, schizophrenia, pathological play, DSM, alcoholism.

INTRODUCCIÓN

El juego es una actividad muy común y necesaria en todo el reino animal y en el hombre también lo es, ya que además del carácter lúdico facilita el aprendizaje y la socialización de las distintas conductas y roles social, de manera especial, los que tienen que ver con autocuidado, defensa, sexuales, etc. Diferentes evidencias científicas avalan la importancia del juego en las distintas culturas primitivas.

Hoy más que nunca, el hombre se siente atraído por el azar y la fortuna, por la posibilidad de poder predecir el futuro y lo que esto conlleva. En la cultura griega y la romana, según evidencias encontradas, las cuales testimonian que estos usaban el juego como medio para apostar. No obstante, cabe hacer la distinción del juego como medio de apuesta y el recreativo. El vocablo *gambling*, en las lenguas anglosajonas, hace alusión a una práctica de juego donde la persona arriesga algo a cambio de la posibilidad de obtener una ganancia; mientras que usan el termino *play* para referirse al juego recreativo o de entretenimiento.

El juego como actividad recreativa ha dejado de serlo y actualmente es un importante problema de salud mental que engloba un gran número de problemas en el plano personal, familiar y social. En pocas décadas el juego patológico se ha convertido en una epidemia mundial con una gran relevancia social y con una connotación clínica enorme, sobretodo, en los grupos sociales más vulnerables.

Los párrafos anteriores, sirven para ilustrar el interés a lo largo del tiempo, tenido por las apuestas y los juegos de azar, durante este tránsito de tiempo ha ido cambiando, sin embargo, la aceptación legal y social, o, por el contrario, el rechazo de estas conductas. El juego y las apuestas pueden ser una actividad lúdica, que en una cultura como la actual, carente de medios recreativos sanos, proporcione excitación, placer, desahogo y esparcimiento sano, o por el contrario convertirse en un verdadero problema de salud pública o individual, ya que el juego deja de ser un medio de diversión y se convierte en una conducta dependiente. En la sociedad actual, los trastornos adictivos constituyen una problemática psicopatológica de gran importancia desde el punto de vista clínico y social. Esto adquiere una mayor dimensión cuando se trata de patologías duales. En los últimos años se ha producido un interés creciente por el estudio de los trastornos duales en el ámbito de las conductas adictivas (Tenorio y Marcos, 2000). Es decir, el hecho de que una persona sufra dos patologías, donde una de ella puede constituir un trastorno y la otra una adicción. Esto puede incluir adicciones a sustancias legales o ilegales y/o ciertos comportamientos, como el adicto al juego.

Muy a pesar, de que los problemas asociados al juego de azar han existido siempre, es solo durante el siglo pasado que empieza a ser importantizado desde la visión de la psicología, y de manera particular, dentro de la corriente psicoanalítica freudiana, cuando el padre del psicoanálisis publica un ensayo clínico (1928) sobre la figura del escritor ruso, creador de la novela "El Jugador" (1866), Fedor Dostoievski. Cabe destacar, sin embargo, que el juego patológico es reconocido como un trastorno mental, en el 1980, cuando la Asociación Americana de Psiquiatría lo incluye en el DSM-III (APA, 1980).

El interés tardío por la problemática del juego patológico parece obedecer a cuestiones de Estados y empresariales que han llevado esta actividad a los niveles de proliferación en que se encuentra hoy. Para que se tenga una idea de esto, en marzo del presente año, según datos del señor Ricardo Nadal, Presidente de la Asociación Nacional de Bancas Deportivas de la República Dominicana, había registradas 1,832 bancas deportivas, las cuales mueven en apuestas \$16 mil millones de pesos al año. Estas cifras solo hacen referencias a las bancas legales, el número de bancas ilegales nadie lo sabe. Esto nos lleva a pensar que estamos inundados de bancas y medio de apuestas legales o no. Solo como ejemplo, cabe resaltar que, durante el 2018, de acuerdo con la dirección de Casinos y Juegos de Azar del Ministerio de Hacienda, se incautaron 27,000 equipos que operaban de manera ilegal en establecimientos ubicados en todo el territorio nacional y que no estaban autorizados por esa entidad, como bancas deportivas (Ramírez, 2019). Al igual que como ocurre con el alcohol y las drogas, una mayor disponibilidad va acompañada de un aumento en el número de personas que sufren las consecuencias de su abuso.

El juego patológico es un serio problema en República Dominicana, ya sea el juego legal o no. Es un problema no solo por la actitud de jugar, sino por las derivaciones de esta práctica azarosa. Según el psiquiatra Rafael Johnson (2016), director de la Fundación Fénix, el 19 % de los suicidios registrados en el país, se relacionan a trastornos de ludopatía o adicción a los juegos de apuestas. Generalmente la persona ludópata contrae grandes deudas, llegando a ver la muerte como única salida a su impagable compromiso económico.

En nuestro país, no existen estudios confiables en torno a la prevalencia de la ludopatía, a pesar de que la mayoría de los países donde el juego patológico es un problema, cuentan con estudios epidemiológicos sobre la prevalencia del juego, como lo es España, Canadá, Australia, Reino Unido, Suecia, entre otros. En donde más estudios de prevalencia se han realizado es en Estados Unidos, tal vez motivado en el alto número de ludópatas que posee y la concomitante preocupación por el juego y sus consecuencias. En lo que concierne a la República Dominicana, en el país no hay datos precisos sobre la ludopatía, por lo que no se sabe cuántos ludópatas tenemos ni cuánto ingresan a esta condición cada año; distintas fuentes escritas señalan, que, a nivel mundial, cada año tres millones de adultos debutan como ludópatas. A pesar de las diferencias entre un estudio y otro, la prevalencia estimada a mundial se estima entre un 2% y el 3% de la población adulta (Becoña, 1991).

Haciendo un cálculo mental simple, se ha de suponer, que, en República Dominicana, existe aproximadamente 200 mil ludópatas y/ o jugadores problema. Las razones de este alto número de jugadores patológicos son múltiples, pero cabe destacar dentro de ellas, los factores sociales y culturales. En primer lugar, hay una gran disponibilidad y fácil acceso al juego, y por demás, goza de gran aceptación social en la población. La población dominicana tiene a su disposición una gran diversidad y tipo de juegos legalizados, desde caballos, gallos y a puesta a perros (en su momento) hasta loterías electrónicas, casinos, loterías, fracatanes, rayaditos, entre otras modalidades. Cabe destacar, que, en el auge de esta práctica nociva, los medios de comunicación ejercen gran poder persuasivo sobre la población, llegando a venderles la idea a las personas, que el juego es la única manera de volverte millonario, porque ellos son una "fábrica de millonarios".

El panorama para los juegos de azar en República Dominicana, hace de esta media isla, un paraíso para ludópatas, es algo que crece con el tiempo, al menos cada vez hay más facilidades de jugar para quienes tienen esta degradante afición. En un trabajo periodístico, publicado por Ramírez (2019) en el Periódico Listín Diario; datos que le atribuye al Ministerio de Hacienda; en este pequeño país, con algo más de diez millones de habitantes, existen "74 casinos, 30,727 bancas de loterías, 1,812 bancas deportivas". Estas son los negocios con licencia para operar oficialmente. Lo que ocurre bajo la no oficialidad es quizás más alarmante y, en este sentido, las bancas ilegales en

dominicana superan las 100 mil bancas de juegos y apuestas. La parte menos negativa de este negocio es que proporciona 70,000 empleos directos.

El juego es una práctica que se puede perpetuar a través del tiempo, las razones son diversas, pero en ella los reforzadores positivos y negativos juegan un papel crucial; para el jugador, el juego tiene un valor reforzante (el dinero que se puede obtener jugando, el éxito y poder). Los reforzadores negativos del jugador se dan cuando este usa el juego como escape a una situación displacentera (ansiedad, tristeza o soledad); otra parte facilitadora de la conducta de jugar, son los estímulos sensorio-perceptivos presente en la publicidad que atrae al jugador (sonidos, luces o la música), estímulos que el jugador percibe como placenteros.

Cabe destacar la elevada prevalencia de la comorbilidad de las distintas conductas adictivas, las cuales suelen solaparse con otros cuadros clínicos. Cuando una persona es adicta a una sustancia, por lo regular, a juicio de (Casas, 1994) es que presente, en un 50-75% de las veces otro trastorno adicional. En nuestro caso, alcoholismo y ludopatía como comorbilidad.

Esto ha originado, que a partir de los años ochenta se haya iniciado el camino de estudiar los trastornos duales en las adicciones, como es los trastornos de personalidad, de ansiedad, depresión, psicosis, etc. En el último tramo de esta tendencia, se ha estudiado la coexistencia del alcoholismo con los trastornos en el control de los impulsos, tal es el caso de incidencia del juego en las personas con abuso de alcohol y drogas. Otros trabajos, según la misma fuente se centraron en el consumo de alcohol en los jugadores patológicos, por ejemplo, Becoña (1991).

Los estudios sobre la prevalencia del juego patológico entre la población alcohólica es algo que apenas inicia, sin embargo, los trabajos realizados muestran una comorbilidad bastante alta entre ambas condiciones, con una tasa de juego patológico que gira en torno a un 8% y 33% de los alcohólicos (Fernández-Montalvo, 2005). La prevalencia del juego patológico en la población general se estima en un 2% (Belloch *et al.*, 1995), dependiendo del contexto social, edad de los jugadores, etc., esta cifra puede variar hasta alcanzar un significativo 5% al 8% de la población.

Los sistemas actuales de clasificación de los trastornos mentales y conductuales, oficiales o no, consideran el juego de distinta manera, la APA por ejemplo, lo considera un trastorno en el control de los impulsos; otros autores, los cuales son cada vez más frecuente, consideran el juego como una conducta adictiva; algunos pacientes consultados hablan del paralelismo existente entre el juego y otros tipos de adicciones, principalmente el alcoholismo (Echeburúa, 1999).

Al parecer a una persona le resulta fácil mantener dos tipos de adicciones, el alcohol y el juego, ya que múltiples factores contribuyen a esta práctica, el mismo Echeburúa, señala los aspectos socioculturales y lo describe como la amplia aceptación social y la disponibilidad ambiental que ambas prácticas tienen en la población, sin importar clase social, nivel económico o cultural de la misma. El hecho de no haber podido, a través de investigaciones realizadas, ningún tipo de personalidad particular más o menos vulnerables para desarrollar la ludopatía, sesga las interpretaciones teóricas.

La ludopatía ha sido conceptualizada de forma distinta atendiendo a diversos criterios. Según los criterios de la APA, DSM, el juego patológico o ludopatía podría diagnosticarse en un paciente que muestre una conducta de juego persistente y desadaptativa, caracterizada por la presencia de cuatro o más de los siguientes síntomas:

Criterios DSM-IV-TR de Juego Patológico

- A. Comportamiento de juego desadaptativo, persistente y recurrente, como indican por lo menos cinco (o más) de los siguientes ítems:
 - 1) preocupación por el juego (p.ej., preocupación por revivir experiencias pasadas de juego, compensar ventajas entre competidores o planificar la próxima aventura, o pensar formas de conseguir dinero con el que jugar).
 - 2) necesidad de jugar con cantidades crecientes de dinero para conseguir el grado de excitación deseado.
 - 3) fracaso repetido de los esfuerzos para controlar, interrumpir o detener el juego.
 - 4) inquietud o irritabilidad cuando intenta interrumpir o detener el juego.
 - 5) el juego se utiliza como estrategia para escapar de los problemas o para aliviar la disforia (p.ej., sentimiento de desesperanza, culpa, ansiedad, depresión).
 - 6) después de perder dinero en el juego, se vuelve otro día para intentar recuperarlo (tratando de “cazar” las propias pérdidas).
 - 7) se engaña a los miembros de la familia, terapeutas u otras personas para ocultar el grado de implicación con el juego.
 - 8) se cometen actos ilegales, como falsificación, fraude, robo o abuso de confianza, para financiar el juego.
 - 9) se han arriesgado o perdido relaciones interpersonales significativas, trabajo y oportunidades educativas o profesionales debido al juego.
 - 10) se confía en que los demás proporcionen dinero que alivie la desesperada situación financiera causada por el juego.
- B. El comportamiento de juego no se explica mejor por la presencia de un episodio maníaco.

Para estas personas el juego es lo más importante de su vida, las demás cosas carecen de atractivo personal. El jugador patológico pasa gran parte de su

tiempo pensando en el juego y en cómo obtener dinero para cubrir las deudas y seguir jugando. Si siente que está siendo interrogado o se le contradice por su actitud se enfada fácilmente, sus relaciones personales giran en torno al juego y a las personas vinculadas con esta práctica. El sentimiento de culpa es un síntoma frecuente, sobre todo, después de una pérdida económica importante, se deprimen y suelen recurrir a otras prácticas conductuales, a veces más peligrosas que el juego: el alcohol y las drogas.

En cambio, suele hablarse de un jugador problema, como aquel individuo cuya conducta de juego le ocasiona problemas personal, social o familiar pero que no cumple con todos los criterios de la APA para ser considerado como Jugador patológico o ludópata.

Diversos autores han tratado de conceptualizar el proceso a través del cual una persona pasa de jugador recreativo o social a convertirse en jugador patológico. Custer (1984) citado por (Belloch *et al.*, 1995), lo considera un proceso largo, que puede durar años, y que suele comenzar en la adolescencia. Este autor señala tres fases en la evolución del trastorno: fase de ganancias, fase de pérdidas y fase de desesperación.

El objetivo de este trabajo es explorar la prevalencia del juego patológico presente en una muestra de 55 pacientes esquizofrénicos con problemas de alcoholismo que en distintos momentos han sido vistos de manera ambulatoria en consulta en el área de salud mental del Hospital Regional Universitario José María Cabral y Báez de Santiago de los Caballeros. Se trata de establecer la prevalencia de ludopatía entre el grupo de esquizofrénicos alcohólicos que formaron parte de una investigación previa (Beard, 2018).

MÉTODO

Participantes

La muestra de este estudio está conformada por 56 pacientes diagnosticados de esquizofrenia y consumidores importantes de alcohol, quienes son vistos de manera ambulatoria en el área de Salud Mental del Hospital José María Cabral y Báez de la ciudad de Santiago de los Caballeros, durante el periodo comprendido entre junio y octubre de 2019. Como criterios de admisión al estudio, los pacientes tenían que cumplir con lo siguiente:

La muestra de este estudio está compuesta por 56 pacientes esquizofrénicos que asistieron a la consulta de salud mental del Hospital José M. Cabral y Báez, durante el periodo comprendido entre marzo y agosto de 2019, los cuales mostraron un patrón de consumo de alcohol de bajo riesgo, de riesgo o de consumo problema (Beard, 2018). De acuerdo con los criterios de inclusión al

estudio, los pacientes tenían que: a) haber participado en estudio sobre “Consumo de alcohol en pacientes esquizofrénicos ambulatorios” realizado por el mismo autor, en la misma población que está siendo estudiada ahora; b) tener una edad comprendida entre los 18 y 65 años o más; c) seguir asistiendo a terapia desde el momento del estudio anterior y el presente; y dar su consentimiento informado para participar en el estudio.

En lo relativo a las características socioeconómicas de la muestra seleccionada para el estudio, las edades de los participantes iban desde 18 hasta más de 60 años, en cuanto al sexo fueron 28 hombres (50 %) y 28 mujeres (50 %), la mayoría de ellos conviviente o soltero; el nivel educativo de los encuestados comprendía desde una formación básica hasta el nivel superior. Todos pertenecían a un nivel socioeconómico de clase baja y media-baja.

Procedimiento

Una vez se hizo la selección de los sujetos de la muestra de acuerdo con los criterios de inclusión previamente indicados, la evaluación de los jugadores patológicos se realizó dentro del proceso de tratamiento. Este proceso se realizó en dos sesiones. Durante la primera sesión se procedió a recoger la información psicosocial de los pacientes participantes, posteriormente se evaluó las características relacionadas con el juego. La segunda parte del proceso consistió en la evaluación de la prevalencia de

Consentimiento informado/ principio ético

Para la realización del estudio se contó con la aprobación del encargado del servicio de psiquiatría de la unidad de Salud Mental del Hospital José María Cabral y Báez de la Ciudad de Santiago de los Caballeros. Los pacientes utilizados en el estudio no corrieron riesgos de tipo físico, social o legal, puesto que el estudio no implicó la utilización de procedimientos de riesgos, más allá del hecho de responder las preguntas a partir de los instrumentos antes señalados. Se garantizó la total confidencialidad del estudio, solo el investigador tuvo acceso a los cuestionarios una vez llenados. A cada uno de los pacientes se le explicó la finalidad del estudio y se le aplicó el cuestionario del consentimiento informado, los pacientes que por alguna razón se negaron a participar se les reemplazó por otros pacientes.

RESULTADOS

Al considerar la naturaleza sexual de las personas encuestadas en la muestra (tabla 1), la misma estuvo conformada por 56 personas (28 masculino y 28 femenino) lo que representa el 50% para hombres y 50 %mujeres. Por su parte, en cuanto a la variable edad, la muestra fue bastante equilibrada, la cual tuvo una mayor representación en el grupo de 30 a 39 años (28.6%), en tanto

que el grupo de 18-29 representa el 26.8%; el grupo comprendido entre los 40-49 años ocupó el tercer lugar, con un 25%, seguido por el grupo de 50 a 59 años, quien representa el 14.3%, y la menor prevalencia fue para el rango de 60 años o más, representado por un 5.45%.

Tabla 1. Perfil sociodemográfico.

Género (n=56)	%	Edad (n=56)	%
Masculino	50.0	18-29	26.8
Femenino	50.0	30-39	28.6
		40-49	25.0
		50-59	14.3
		60 o más	5.4

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, en cuanto a los indicadores del juego patológico, según el cuestionario para el juego del DSM-IV, los indicadores de las respuestas son como sigue: el 73.2% de los encuestados señaló que ha pasado mucho tiempo pensando en experiencias pasadas de juego o planeando las siguientes jugadas. La misma prevalencia (73.2%) dijo pensar frecuentemente en la forma de conseguir dinero para jugar.

El 91.1% de los entrevistados dijo que ha intentado disminuir o controlar el juego repetidas veces en el pasado y le ha resultado difícil, de igual manera, la misma proporción de encuestados (91.1%) expresó que ha intentado interrumpir su conducta de juego repetidas veces en el pasado y no lo ha conseguido.

Los jugadores problema, tienden a mentir, como una forma de ocultar su mala práctica. En este sentido, el 58.9% de la muestra, dijo mentir a amigos, familia y compañeros de trabajo acerca de su implicación con el juego.

En torno al intento de ocultar su conducta de juego a otras personas, el 67.9% afirmó este intento, principalmente a la familia.

En torno al dinero para jugar, el 71.4% de la muestra expresó que ha recurrido a los préstamos personales para el juego, debido a los problemas económicos causados por dicha acción.

Tabla 2. Evaluación del DSM-IV para el juego patológico (n=56).

Nº	Ítems	Sí (%)	No (%)
1	a.- ¿Ha pasado mucho tiempo pensando en experiencias pasadas de juego o planeando las siguientes jugadas?	73.2	26.8

	b.- ¿Piensa frecuentemente en la forma de conseguir dinero para jugar?	73.2	26.8
2	a.- ¿Ha tenido momentos en los que ha necesitado jugar más para obtener el grado de excitación deseado?	39.3	60.7
	b.- ¿Ha tenido que jugar con mayores cantidades de dinero o apostar más para obtener el grado excitación deseado?	25.0	75.0
3	a.- ¿Ha intentado disminuir o controlar el juego repetidas veces en el pasado y le ha resultado difícil?	91.1	8.9
	b.- ¿Ha intentado interrumpir su conducta de juego repetidas veces en el pasado y no lo ha conseguido?	91.1	8.9
4	a.- Después de intentar interrumpir o detener el juego, ¿se ha sentido inquieto o irritable?	89.3	10.7
5	a.- ¿Siente que el jugar es una forma de escapar de sus problemas?	46.4	53.6
	b.- ¿Percibe que el juego alivia emociones desagradables como la ansiedad y la depresión?	42.9	57.1
6	a.- Cuando pierde dinero en un día, ¿generalmente vuelve para recuperar lo perdido?	67.3	32.7
	b.- ¿Cuándo ha tenido una importante deuda por el juego, ha continuado jugando con la esperanza de recuperar su dinero?	67.9	32.1
7	a.- ¿Ha mentido con mucha frecuencia a los miembros de su familia, amigos, compañeros de trabajo o profesores acerca de su grado de implicación o de sus deudas de juego?	58.9	41.1
	b.- ¿Ha ocultado o intentado ocultar su conducta de juego a otras personas (p.ej.: miembros de la familia)?	67.9	32.1
8	a.- ¿Ha hecho falsificaciones o robado con la finalidad de financiar el juego?	3.8	96.2
	b.- ¿Ha cometido algún tipo de acto ilegal como un asalto o acto fraudulento para poder mantener su conducta de juego?	1.8	98.2
9	a.- ¿Ha habido momentos en los que el juego ha generado problemas en sus relaciones con amigos, familia, compañeros de trabajo o profesores?	50.0	50.0
	b.- ¿Ha faltado al trabajo, escuela u otra actividad social o familiar importante debido al juego?	16.1	83.9
10	a.- ¿Ha pedido dinero prestado debido a que el juego le ha causado problemas económicos?	71.4	28.6

	b.- ¿Cuándo se ha sentido desesperado por su situación económica, ¿ha conseguido que otras personas paguen sus deudas de juego?	25.0	75.0
--	---	------	------

Fuente: elaboración propia.

Los indicadores de ludopatía según el género sexual indican que no hay diferencias significativas entre los hombres y mujeres en las distintas escalas medidas en el cuestionario, sin embargo, cabe resaltar lo siguiente: el 92.9% de los hombres ha intentado disminuir o controlar el juego repetidas veces en el pasado y le ha resultado difícil, en cambio, el 89.3% de las mujeres ha hecho lo mismo.

En cuanto a los intentos para interrumpir la conducta de juego, un mayor número de mujeres lo ha intentado, un 92.9%, en cambio, los hombres, lo han intentado en menor proporción un 89.3%.

En torno a la inquietud o irritabilidad, después de intentar interrumpir la conducta de juego, la mayor puntuación fue para los hombres, con un 92.9%, y las mujeres para un (85.7%).

En cuanto a la conducta de volver a jugar, cuando experimenta pérdidas económicas, un mayor número de hombres (70.4%) vuelve a jugar buscando recuperarse de la pérdida, mientras que un porcentaje más bajo de mujeres, un (67.9%) emite similar conducta.

Mentir en relación con la conducta de juego, suele ser una característica común en esta población. Los resultados indican, que un mayor número de hombres ha mentido a su familia, amigos y compañeros de trabajo, con un 67.9%, mientras que las mujeres, solo un 50% lo ha hecho.

El intento de ocultar la conducta de juego a otras personas es una tendencia más elevada en los hombres encuestados, en relación con las mujeres, 71.4% para los primeros, y 64.3% para las mujeres.

Los problemas en las relaciones sociales, es otra de las características que suelen tener los jugadores ludópatas, en este caso, el grupo de las mujeres refirió un mayor nivel de conflictos en sus relaciones con amigos, familiares y compañeros de trabajo, un 57.1% de estas respondió afirmativamente, mientras que solo un 42.9% de los hombres hizo tal señalamiento.

En torno a la pregunta de sí ha tomado dinero prestado debido a los problemas económicos causado por el juego, el 75% de los hombres de la encuesta, respondió de manera afirmativa, mientras que un 67.9% de las mujeres hizo lo mismo.

Tabla 3. Evaluación del DSM-IV para el juego patológico, según género.

N°	Ítems	Masculino		Femenino	
		Sí (%)	No (%)	Sí (%)	No (%)
1	a.- ¿Ha pasado mucho tiempo pensando en experiencias pasadas de juego o planeando las siguientes jugadas?	71.4	28.6	75.0	25.0
	b.- ¿Piensa frecuentemente en la forma de conseguir dinero para jugar?	75.0	25.0	71.4	28.6
2	a.- ¿Ha tenido momentos en los que ha necesitado jugar más para obtener el grado de excitación deseado?	42.9	57.1	35.7	64.3
	b.- ¿Ha tenido que jugar con mayores cantidades de dinero o apostar más para obtener el grado excitación deseado?	28.6	71.4	21.4	78.6
3	a.- ¿Ha intentado disminuir o controlar el juego repetidas veces en el pasado y le ha resultado difícil?	92.9	7.1	89.3	10.7
	b.- ¿Ha intentado interrumpir su conducta de juego repetidas veces en el pasado y no lo ha conseguido?	89.3	10.7	92.9	7.1
4	a.- Después de intentar interrumpir o detener el juego, ¿se ha sentido inquieto o irritable?	92.9	7.1	85.7	14.3
5	a.- ¿Siente que el jugar es una forma de escapar de sus problemas?	46.4	53.6	46.4	53.6
	b.- ¿Percibe que el juego alivia emociones desagradables como la ansiedad y la depresión?	42.9	57.1	42.9	57.1
6	a.- Cuando pierde dinero en un día, ¿generalmente vuelve para recuperar lo perdido?	70.4	29.6	64.3	35.7
	b.- ¿Cuándo ha tenido una importante deuda por el juego, ha continuado jugando con la esperanza de recuperar su dinero?	67.9	32.1	67.9	32.1
7	a.- ¿Ha mentido con mucha frecuencia a los miembros de su familia, amigos, compañeros de	67.9	32.1	50.0	50.0

	trabajo o profesores acerca de su grado de implicación o de sus deudas de juego?				
	b.- ¿Ha ocultado o intentado ocultar su conducta de juego a otras personas (p.ej.: miembros de la familia)?	71.4	28.6	64.3	35.7
8	a.- ¿Ha hecho falsificaciones o robado con la finalidad de financiar el juego?	4.0	96.0	3.7	96.3
	b.- ¿Ha cometido algún tipo de acto ilegal como un asalto o acto fraudulento para poder mantener su conducta de juego?	100.0	0.0	3.6	96.4
9	a.- ¿Ha habido momentos en los que el juego ha generado problemas en sus relaciones con amigos, familia, compañeros de trabajo o profesores?	42.9	57.1	57.1	42.9
	b.- ¿Ha faltado al trabajo, escuela u otra actividad social o familiar importante debido al juego?	14.3	85.7	17.9	82.1
10	a.- ¿Ha pedido dinero prestado debido a que el juego le ha causado problemas económicos?	75.0	25.0	67.9	32.1
	b.- ¿Cuándo se ha sentido desesperado por su situación económica, ¿ha conseguido que otras personas paguen sus deudas de juego?	28.6	71.4	21.4	78.6

Fuente: elaboración propia.

Al analizar los resultados de la prueba aplicada por rango de edades, tenemos los siguientes resultados: el grupo de edades comprendidas entre los 30-39 años, fue el que refirió que pasa más tiempo pensando en las experiencias pasadas de juego o planeando la siguiente jugada, con un 81%, seguido este por el de los 50-59, con un 75%.

Nueva vez, el grupo de edades comprendidas entre los 40 y 49 años, es el que más piensa en la manera de conseguir dinero para jugar, con un 92.9%, seguido del grupo de 18-29 años, quien puntuó para un 73.3%.

En torno a la pregunta sobre los intentos por disminuir o controlar el juego, el grupo de ludópatas, comprendido entre 50-59 años, es el que ha tenido los mayores esfuerzos, para un 100% de la muestra, seguido del grupo de 18 – 29 años, para un (93.3%). Iguales resultados, para ambos grupos, se obtiene en el

renglón de intento para interrumpir la conducta de juego, donde el grupo de 18-29 años, tiene un 93.3%, y los grupos de 40-49, y de 50-59, respectivamente, tienen un 100%.

En cuanto al mayor nivel de inquietud o irritabilidad después de intentar dejar el juego, el grupo de personas entre los 50-59 años, es que mayor dificultad expreso, para un 100%, seguido del de 18-29, con un 93.3%, y el de 40-49, para un 85.3%.

En la pregunta que mide la reiteración hacia el juego, el grupo con edades entre 40-49 años, es que mayormente vuelve a jugar después de haber tenido una pérdida importante, con un 76.9%, seguido del de 18-29, con 66.7%.

El grupo de 40-49 años, es el que con mayor frecuencia ha mentido a familiares y amigos, acerca del alcance de su problema de ludópata, con un 78.6%, seguido del grupo de 30-39 años, con un 62.5%, de igual manera, el grupo de 40-49 años es el que más ha intentado ocultar su conducta de juego, con 85.7%.

En relación con los problemas generados con sus familiares y amigos, los mayores niveles de problemas lo han confrontado el grupo de 50-59 años, con un 75%, en torno a las deudas asumidas por prestamos tomados para jugar, los grupos de 30-39, con un 81.3% y el de 40-49, con un 78.6%, son los que más problemas han tenido.

Tabla 4. Evaluación del DSM-IV para el juego patológico, según edad.

Nº	Ítems	18-29 (n=15)		30-39 (n=16)		40-49 (n=14)		50-59 (n=8)		60 o más	
		Sí (%)	No (%)	Sí (%)	No (%)	Sí (%)	No (%)	Sí (%)	No (%)	Sí (%)	No (%)
1	a.- ¿Ha pasado mucho tiempo pensando en experiencias pasadas de juego o planeando las siguientes jugadas?	66.7	33.3	81.3	18.8	64.3	35.7	75.0	25.0	100.0	0.0

	b.- ¿Piensa frecuentemente en la forma de conseguir dinero para jugar?	73.3	26.7	62.5	37.5	92.9	7.1	50.0	50.0	100.0	0.0
2	a.- ¿Ha tenido momentos en los que ha necesitado jugar más para obtener el grado de excitación deseado?	26.7	73.3	62.5	37.5	35.7	64.3	12.5	87.5	66.7	33.3
	b.- ¿Ha tenido que jugar con mayores cantidades de dinero o apostar más para obtener el grado de excitación deseado?	13.3	86.7	43.8	56.3	21.4	78.6	12.5	87.5	33.3	66.7
3	a.- ¿Ha intentado disminuir o controlar el juego repetidas veces en el pasado y le ha resultado difícil?	93.3	6.7	87.5	12.5	85.7	14.3	100.0	0.0	100.0	0.0
	b.- ¿Ha intentado interrumpir su conducta de juego repetidas veces en el pasado y no lo ha conseguido?	93.3	6.7	75.0	25.0	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0

4	a.- Después de intentar interrumpir o detener el juego, ¿se ha sentido inquieto o irritable?	93.3	6.7	81.3	18.8	85.7	14.3	100.0	0.0	100.0	0.0
5	a.- ¿Siente que el jugar es una forma de escapar de sus problemas?	46.7	53.3	50.0	50.0	50.0	50.0	25.0	75.0	66.7	33.3
	b.- ¿Percibe que el juego alivia emociones desagradables como la ansiedad y la depresión?	26.7	73.3	43.8	56.3	64.3	35.7	37.5	62.5	33.3	66.7
6	a.- Cuando pierde dinero en un día, ¿generalmente vuelve para recuperar lo perdido?	66.7	33.3	56.3	43.8	76.9	23.1	62.5	37.5	100.0	0.0
	b.- ¿Cuándo ha tenido una importante deuda por el juego, ha continuado jugando con la esperanza de recuperar su dinero?	73.3	26.7	62.5	37.5	64.3	35.7	62.5	37.5	100.0	0.0

7	a.- ¿Ha mentido con mucha frecuencia a los miembros de su familia, amigos, compañeros de trabajo o profesores acerca de su grado de implicación o de sus deudas de juego?	46.7	53.3	62.5	37.5	78.6	21.4	37.5	62.5	66.7	33.3
	b.- ¿Ha ocultado o intentado ocultar su conducta de juego a otras personas (p.ej.: miembros de la familia)?	66.7	33.3	56.3	43.8	85.7	14.3	62.5	37.5	66.7	33.3
8	a.- ¿Ha hecho falsificaciones o robado con la finalidad de financiar el juego?	100.0	0.0	100.0	100.0	9.1	90.9	100.0	0.0	33.3	66.7
	b.- ¿Ha cometido algún tipo de acto ilegal como un asalto o acto fraudulento para poder mantener su conducta de juego?	100.0	0.0	100.0	100.0	7.1	92.9	100.0	0.0	100.0	0.0

9	a.- ¿Ha habido momentos en los que el juego ha generado problemas en sus relaciones con amigos, familia, compañeros de trabajo o profesores?	33.3	66.7	50.0	50.0	57.1	42.9	75.0	25.0	33.3	66.7
	b.- ¿Ha faltado al trabajo, escuela u otra actividad social o familiar importante debido al juego?	13.3	86.7	25.0	25.0	21.4	78.6	100.0	0.0	100.0	0.0
10	a.- ¿Ha pedido dinero prestado debido a que el juego le ha causado problemas económicos?	66.7	33.3	81.3	18.8	78.6	21.4	50.0	50.0	66.7	33.3
	b.- ¿Cuándo se ha sentido desesperado por su situación económica, ¿ha conseguido que otras personas paguen sus deudas de juego?	26.7	73.3	31.3	68.8	21.4	78.6	12.5	87.5	33.3	66.7

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio sugieren que los pacientes consultados, que constituyeron la muestra de estudio son jugadores patológicos, jugadores problemas o tienen riesgo de presentar problemas en relación con el juego. Mostrando preocupación, poca tolerancia y control sobre el juego; así como

el quebrantamiento de las relaciones cercanas, de los cuales se han visto en la necesidad de mentir y perciben el juego como vía de escape. Los resultados de diferentes investigaciones establecen que la frecuencia y la preocupación se intensifican en periodos de estrés o depresión. Considerando, que el juego es como una solución a sus situaciones problemáticas.

Se piensa que la ludopatía es una problemática de hombres básicamente, sin embargo, las mujeres tienen una alta participación en el juego. Esta participación de las mujeres, en opinión de Corral *et al.* (2010) es atribuida a los sentimientos de soledad, hacer frente al aburrimiento, escapar de los conflictos familiares y de pareja, como forma de socializar; mientras que los hombres utilizan más el juego para conseguir altos grados de excitación, como un modo para demostrar sus habilidades de competir y ganar. A pesar de las diferencias en razones, ambos grupos persiguen un mismo objetivo, ganar dinero de manera rápida.

Es evidente que la tasa de prevalencia de la adicción al juego inicia cada vez a más temprana edad.

En este caso particular, el grupo de 30-39 años, es el que pasa más tiempo pensando en el juego. La mayor parte de los estudios sobre ludopatía establecen que la mayoría de los ludópatas son varones y adultos jóvenes. Aunque la ludopatía se distribuye por todas las edades, hay tendencias que predominan en un grupo etario más que en otros.

Es evidente que la tasa de prevalencia de la adicción al juego inicia cada vez a más temprana edad. Diferentes estudios contemplan que la gran mayoría de jugadores son adultos jóvenes, sobre todo varones y una tasa importante entre la población adolescente, incrementando su incidencia paulatinamente.

La patología ludopática genera distintos tipos de conflictos, al igual que otras adicciones, principalmente y familiar, cabe destacar problemas conyugales, como la cantidad de tiempo invertido, las dificultades financieras y la satisfacción marital. Otros autores adicionan las mentiras, desconfianza y la incomunicación, presente en situaciones donde hay problemas a causa del juego patológico.

Los resultados del estudio evidencian que los ludópatas tienen como características principales una marcada preocupación y pérdida del control existente en torno al juego. Los jugadores invierten gran parte de su tiempo pensando en jugar, pensando lo ocurrido en torno al juego o planificando una nueva jugada. Es habitual que los afectados con la adicción al juego casi siempre tengan su mente ocupada sobre las actividades futuras relacionadas con el juego.

La persona se siente atrapada en el juego, y muchas veces, el panorama personal y familiar empeora por el incremento en el consumo de drogas, especialmente el alcohol. Es bastante frecuente que la persona consuma alcohol, tabaco u otras drogas mientras juega, lo que complica las consecuencias negativas de esta práctica.

Cabe recordar que la muestra de estudio fue extraída de una población de esquizofrénicos alcohólicos (patología dual), que a la vez manifestaban comportamiento de jugadores problemas o ludopatía. Lo cual evidencia que los pacientes con diagnósticos duales de esquizofrenia y ludopatía manifiestan una serie de repercusiones psicológicas por la incidencia de una patología tan degradante en la psiquis del paciente, como es la esquizofrenia. La triada formada por la esquizofrenia, el alcohol y la ludopatía, es el resultado de la incidencia de una patología primaria (esquizofrenia), donde la esquizofrenia es una condición previa a las dos posteriores.

CONCLUSIONES

La presencia de ludopatía en una población de esquizofrénico encierra un problema adicional al que enfrenta la familia con un enfermo de esquizofrenia.

La conducta de juego suele correr a los síntomas psicóticos, lo que algunos autores denominan jugador sintomático, el cual describe la conducta de juego patológico asociado a una enfermedad mental.

Los estudios que relacionan el juego patológico y la esquizofrenia son escasos, lo que obedece a distintas razones. A pesar de esto, varios estudios confirman la existencia de la comorbilidad entre el juego patológico y la esquizofrenia.

Sin embargo, hay poca evidencia de estudio, que relaciones la esquizofrenia, el alcoholismo y la ludopatía. Hay una probabilidad alta de encontrar una la dualidad de esquizofrenia y ludopatía.

Lo único cierto es, que esta trípode patológica genera dificultades diversas, no solo en el paciente afectado, la familia, también en los grupos a los que pertenece el paciente.

Sería interesante, en el futuro próximo, realizar un estudio, más amplio que el presente, para determinar la prevalencia epidemiológica entre ludopatía, alcoholismo y esquizofrenia, por la razón de que tenemos una población de ludópata importante, o en su defecto jugadores problemas, un grupo significativo de enfermos mentales, de distintas denominaciones, y la tendencia social de tomar alcohol con relativa facilidad y para distintos fines.

REFERENCIAS

Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (1980). Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos mentales (3ª ed. rev.) (DSM-III-R). Washington, DC: APA (Traducción española: Masson, Barcelona, 1988).

Beard, L.A. (2018). Consumo de alcohol en pacientes esquizofrénicos ambulatorios. *Revista Utesiana de la Facultad Ciencias y Humanidades* 3(3), 10-21.

Becoña, E. (1991). *El juego compulsivo en la comunidad autónoma de gallega*. Santiago de Compostela. Junta de Galicia.

Belloch, A., Sandín, B. & Ramos, F. (1995). *Manual de Psicopatología*. Vol. 1. España. Edit. McGraw-Hill/ Interamericana de España, S.A.U.

Casas, M. (1994). *Psicopatología y alcoholismo*. Barcelona. Citrán.

Corral, P. (2010). *Perfil de las mujeres ludópatas*. En E. Echeburúa, *El juego patológico. Avances en la clínica y en el tratamiento*. (pp. 59-75). Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.).

Echeburúa, E. (1999). *¿Adicciones sin drogas? Las nuevas adicciones*. Bilbao. Descleé de Brouwer.

Johnson, R. (2016). En Segundo. Disponible en: <https://ensegundos.do/2016/11/07/el-19-de-los-suicidios-en-rd-estan-relacionados-con-adiccion-a-los-juegos-de-azar/>

Fernández-Montalvo, J. (2005). Prevalencia del juego patológico en el alcoholismo: un estudio exploratorio. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* 10(2).

Ramírez, J. (2019). Los Ludópatas, bajo el riesgo constante de perderlo todo. *Listín Diario*. Recuperado 09/10/19. 4.47 p.m. <https://listindiario.com/economia/2019/03/25/558681/los-ludopatas-bajo-el-riesgo-constante-de-perderlo-todo>.

Tenorio, J. y Marcos, J.A. (2000). Trastornos duales: tratamiento y coordinación. *Papeles del Psicólogo*, 77, 58-63.

Recibido: 06/12/2019

Reenviado: 06/12/2019

Aceptado: 10/12/2019

Sometido a evaluación de pares anónimos

Citar este artículo como: Domínguez Valerio, C.M. (2019). Estado actual de la educación secundaria en República Dominicana. *Revista Utesiana de la Facultad Ciencias y Humanidades*, 4(4), 64-74.

ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN REPÚBLICA DOMINICANA

Cándida M. Domínguez Valerio⁴
Universidad Tecnológica de Santiago

RESUMEN: El presente ensayo tiene como propósito indagar en los niveles de educación de la República Dominicana, incidiendo en el nivel secundario. La revisión de literatura sobre educación en la República Dominicana muestra que existen cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. Los tres primeros están normalizados por la Ley 66-97 de educación y, el último (superior) se rige por la Ley 139-01 de educación superior. Se evidencia en la literatura unos resultados de calidad bajos en educación secundaria.

Palabras clave: educación, sistema, normativas, estudiantes, República Dominicana.

ABSTRACT: The purpose of this essay is to investigate the levels of education in the Dominican Republic, focusing on the secondary level. The literature review on education in the Dominican Republic shows that there are four levels: initial, primary, secondary and higher. The first three are standardized by Law 66-97 on education and the last (higher) is governed by Law 139-01 on higher education. Low quality results are evidenced in the literature in secondary education.

Key words: education, system, regulations, students, Dominican Republic.

⁴ Docente-investigadora de la Universidad Tecnológica de Santiago. Autora para correspondencia: candidadominguez@docente.utesa.edu.

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene como propósito indagar en los niveles de educación de la República Dominicana, incidiendo en el nivel secundario.

ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN EN REPÚBLICA DOMINICANA

La educación en República Dominicana se remonta al siglo XVI, puesto que en este período, los colonizadores españoles propusieron su idioma, religión y costumbres a los habitantes de la isla, a través de las actividades educativas (Peguero y De los Santos, 1977). Durante este tiempo, el sistema no estaba organizado a través de una educación formal, aunque se destaca el trabajo en la religión católica que realizaban los españoles tanto a la población indígena, como a los esclavos provenientes de África, procurando que aprendieran, únicamente los elementos necesarios para la lectura y la escritura (Rodríguez, 2012).

En el año 1844, tras el proceso de independencia, se establece el primer gobierno constitucional de la República Dominicana y, con ello, la definición de la dirección política del Estado y, en consecuencia, la orientación de la educación (Rodríguez, 2012). En este tiempo se establecen tres niveles educativos: Primario, Medio y Superior. Así, no es hasta finales de los 90 del siglo anterior, en la década comprendida entre 1990 y 2002, que se asume el Plan Decenal para realizar mejoras en el Sistema Educativo Nacional.

Su continuación actual se utiliza como un instrumento que persigue convertir la educación en un área estratégica para el desarrollo humano, buscando así el aumento cuantitativo para la cobertura del servicio, el acceso y la permanencia de los escolares, así como también, la condición docente, una adecuada reforma institucional, la integración y participación comunitaria y el establecimiento de una adecuada asignación de recursos (Rodríguez, 2012).

De esta forma, actualmente, la estructura del sistema educativo dominicano comprende los siguientes niveles (Ley 66-97, 1997):

- Nivel Inicial.
- Nivel Primario.
- Nivel Secundario.
- Nivel Superior.

El Nivel Inicial es el primer nivel educativo de la República Dominicana. Entre sus características, cabe destacar que se destina a la población infantil comprendida hasta los seis años, es de carácter obligatorio y se inicia a la edad de cinco años. En las instituciones públicas se ofrece gratuitamente. El Nivel Inicial tiene las siguientes funciones (Ley 66-97, 1997: 12-13):

- *“Contribuir al desarrollo físico, motriz, psíquico, cognitivo, afectivo, social, ético, estético y espiritual de los educandos.*
- *Promover el desarrollo de las potencialidades y capacidades de los educandos, mediante la exposición en un ambiente rico en estímulos y la participación en diversidad de experiencias formativas.*
- *Favorecer la integración del niño con la familia.*
- *Desarrollar la capacidad de comunicación y las relaciones con las demás personas.*
- *Desarrollar la creatividad.*
- *Respetar, estimular y aprovechar las actividades lúdicas propias de la edad de ese nivel.*
- *Desarrollar el inicio de valores y actitudes como la responsabilidad, la cooperación, la iniciativa y la conservación del medio ambiente.*
- *Iniciar el desarrollo del sentido crítico.*
- *Preparar para la Educación Básica.*
- *Promover una organización comunitaria que estimule el desarrollo de actitudes morales y esquemas de comportamientos positivos”.*

Por su parte, el Nivel Primario es la segunda etapa del proceso educativo dominicano. Es de carácter obligatorio, gratuito y se inicia a los seis años de edad. Este Nivel tiene las siguientes funciones (Ley 66-97, 1997: 13-14):

- *“Promover el desarrollo integral del educando en las distintas dimensiones: intelectuales, socio-afectivas y motrices.*
- *Proporcionar a todos los educandos la formación indispensable para desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad y ejercer una ciudadanía consciente, responsable y participativa en el marco de una dimensión ética.*
- *Propiciar una educación comprometida en la formación de sujetos con identidad personal y social, que construyen sus conocimientos en las diferentes áreas de la ciencia, el arte y la tecnología.*
- *Desarrollar actitudes y destrezas para el trabajo.*
- *Desarrollar la capacidad de expresión en diferentes formas: verbal, corporal, gestual, plástica y gráfica.*
- *Promover en los estudiantes la capacidad para organizar su propia vida.*
- *Propiciar la creación de una cultura democrática, donde los estudiantes compartan un estilo de ejercicio participativo.*
- *Impulsar las potencialidades de indagación, búsqueda y exploración de experiencias.*
- *Articular la teoría con la práctica y el conocimiento intelectual con las destrezas manuales.*
- *Desarrollar aptitudes, habilidades y destrezas a través de actividades recreativas, gimnásticas y deportivas”.*

El Nivel Primario tiene una duración de seis años, divididos en dos ciclos (Ley 66-97, 1997):

- El primer ciclo tiene una duración de tres años, que incluye desde primero a tercer grado. Se inicia a los seis años de edad. Las funciones de este ciclo son (Ley 66-97, 1997: 14):
 - *“Ofrecer a los alumnos los elementos culturales básicos.*
 - *Desarrollar la aceptación del principio de igualdad entre los géneros.*
 - *Desarrollar el conocimiento elemental de la naturaleza, su conservación, las normas de higiene y preservación de la salud.*
 - *Desarrollar la dimensión ética y la formación cívica como base de la convivencia pacífica.*
 - *Desarrollar actitudes para las distintas expresiones artísticas”.*
- El segundo ciclo tiene una duración de tres años, que incluye de cuarto a sexto grado. Las funciones del segundo ciclo son las siguientes (Ley 66-97, 1997: 14-15):
 - *“Profundizar las capacidades desarrolladas por los educandos en el Primer Ciclo.*
 - *Promover en los educandos la reflexión, la crítica, la autocrítica y la construcción de sus conocimientos.*
 - *Desarrollar la capacidad de expresión en la lengua materna y el interés por la lectura.*
 - *Ofrecer la oportunidad de adquirir los elementos básicos de por lo menos una lengua extranjera.*
 - *Garantizar el aprendizaje de las ciencias, haciendo énfasis en la observación, el análisis, la interpretación y la síntesis.*
 - *Enfatizar la educación ética como un conjunto de contenido específico dentro del área de las ciencias sociales.*
 - *Desarrollar las actitudes hacia las distintas expresiones artísticas.*
 - *Complementar la labor de formación desarrolladas en el Nivel Inicial y en el primer ciclo del Nivel Primario.*
 - *Que los educandos sean capaces de utilizar con propiedad la comunicación oral y escrita en su propia lengua y los elementos básicos de una lengua extranjera.*
 - *Promover mayor interés por la investigación y los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, así como por la comunicación, la informática y por las distintas expresiones artísticas.*
 - *Los educandos deberán asumir libre y responsablemente una escala de valores fundamentales para la convivencia humana.*
 - *Ofrecer orientación profesional”.*

Por otro lado, el Nivel Secundario es el período posterior al Nivel Primario. Tiene una duración de cuatro años dividido en dos ciclos, de dos años cada uno. Este nivel ofrece la capacitación para insertarse de manera eficiente en el mundo laboral o seguir, posteriormente, con los estudios universitarios. Este Nivel se caracteriza por las siguientes funciones (Ley 66-97, 1997: 15-16):

- *“Función Social, que pretende que el alumno sea capaz de participar en la sociedad con una conciencia crítica frente al conjunto de creencias, sistema de valores éticos y morales propios del contexto socio-cultural en el cual se desarrolla; también, promueve que los estudiantes se conviertan en sujetos activos, reflexivos y comprometidos con la construcción y desarrollo de una sociedad basada en la solidaridad, justicia, equidad, democracia, libertad, trabajo y el bien común, como condición que dignifica al ser humano; y contribuye al desarrollo económico y social del país.*
- *Función Formativa, que propicia en los educandos abordar el conocimiento con mayor grado de profundidad, por lo que favorece el desarrollo de experiencias tendentes al razonamiento, a la solución de problemas, al juicio crítico y a la toma de decisiones que los prepare como entes activos y productivos de la sociedad para enfrentar las tareas que les corresponda desempeñar; también, promueve la formación de un individuo para una vida socialmente productiva, que le permita ejercer plenamente sus derechos y cumplir con sus deberes, en una sociedad democrática, pluralista y participativa.*
- *Función Orientadora, que contribuye a desarrollar en el estudiante sus potencialidades y autoestima, promoviendo su autorrealización personal en función de sus expectativas de vida, intereses, aptitudes y preferencias vocacionales. De esta manera puede responder de forma apropiada al mundo familiar, social y laboral e interactuar crítica y creativamente con su entorno”.*

El primer ciclo del Nivel Secundario es común para todos los estudiantes, y tiene las siguientes funciones (Ley 66-97, 1997: 16):

- *“Ampliar, consolidar y profundizar los valores, actitudes, conceptos y procedimientos desarrollados en el Nivel Primario.*
- *Desarrollar integralmente al estudiante mediante la atención de los aspectos biológico, intelectual, afectivo, valorativo, social, ético, moral y estético.*
- *Propiciar la integración del educando al medio familiar, a la comunidad y la sociedad en general con una actitud positiva hacia la dignidad humana, el respeto al derecho de los demás y la convivencia pacífica”.*

El segundo ciclo del Nivel Secundario ofrece diferentes opciones. Se caracteriza por las siguientes funciones (Ley 66-97, 1997: 16):

- *“Desarrollar en los estudiantes capacidades para responder con profundidad al desarrollo de la ciencia, la tecnología y el arte, y de esta manera concienciarse sobre los hechos y procesos sociales, a*

nivel nacional e internacional, sobre los problemas críticos de la economía, el medio ambiente y de los componentes esenciales de la cultura, así como también de la importancia que tiene el dominio de las lenguas, la historia, costumbres, pensamientos y comportamientos humanos.

- Definir preferencias e intereses para elegir modalidades que ayuden al desarrollo de sus potencialidades y capacidades para ofrecer respuestas viables y adecuadas a los requerimientos del mundo sociocultural y a las urgencias de trabajo que demanda la sociedad y/o el medio en el que viven los estudiantes.
- Desarrollar una actitud crítica, democrática y participativa que permita a los educandos integrarse como miembros de la familia, de la comunidad local, regional y nacional.
- Propiciar la participación efectiva en la conformación de una sociedad más justa y equitativa, en la cual todos los sectores sociales gocen de los beneficios que nos proporciona la naturaleza, adquiriendo nuevos conocimientos y haciendo uso del desarrollo tecnológico.
- Desarrollar valores éticos y morales que normen el comportamiento de los educandos a nivel individual y social; prepararlos para asumir el papel de conductor de familia, creándoles la conciencia sobre la responsabilidad que esto implica.
- Contribuir a preservar y mejorar la salud, a proporcionar una sana ocupación del tiempo libre, a enriquecer las relaciones sociales y desarrollar el espíritu de cooperación".

El segundo ciclo del Nivel Secundario se clasifica en tres modalidades: General, Técnico-Profesional y en Artes, el cual otorgará a los estudiantes que lo finalicen, el título de bachiller en la modalidad correspondiente. A continuación se define cada una de las modalidades (Ley 66-97, 1997: 17):

- "La Modalidad Académica proporciona una formación integral mediante el progresivo desarrollo de la personalidad y la apropiación de nuevos y más profundos conocimientos que permitan a los estudiantes afianzar las bases para ingresar al Nivel Superior con posibilidades de éxito e interactuar responsablemente en la sociedad.
- La Modalidad Técnico-Profesional permite a los estudiantes obtener una formación general y profesional que los ayude a adaptarse al cambio permanente de las necesidades laborales para ejercer e integrarse con éxito a las diferentes áreas de la actividad productiva y/o continuar estudios superiores. Esta modalidad ofrece diferentes menciones y especialidades, de acuerdo a las características y necesidades locales y regionales del país, de manera que contribuyan a su desarrollo económico y social.

- *La Modalidad en Artes contribuye a la formación de individuos con sensibilidad y actitud crítica en la comprensión, disfrute y promoción del arte, ofreciendo oportunidades para el desarrollo de competencias para el ejercicio de profesiones y ocupaciones en el campo del arte o para proseguir estudios especializados en el mismo”.*

Por último, el Nivel Superior está regulado por Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología del país, reglamentado por la Ley 139-01 (2001). Esta Ley establece los niveles de capacitación en la educación superior:

- *“Nivel Técnico Superior: otorga el título de técnico superior, el de tecnólogo, el de profesorado y otros equivalentes.*
- *Nivel de Grado: otorga los títulos de licenciado, arquitecto, ingeniero, médico y otros equivalentes.*
- *Nivel de postgrado: otorga los títulos de especialización, máster y doctorado”.*

El Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana lo forman las organizaciones de educación superior que brindan formación profesional o académica, posterior al nivel secundario establecido en la Ley 66-97 (1997) y que tienen las características siguientes (Ley 139-01, 2001):

- Son instituciones que incluyen funcionarios, docentes, estudiantes, empleados y egresados en la tarea de búsqueda y construcción del conocimiento, con la finalidad de buscar soluciones a los problemas del país.
- Son instituciones sociales, de servicio público, abiertas a las diferentes corrientes de pensamiento.
- Deben ofrecer algunos de los siguientes títulos: técnico superior, grado o postgrado.
- Deben contar con los diferentes recursos físicos, económicos, humanos y tecnológicos que fomenten un ambiente adecuado.

Por lo tanto, la estructura de educación de la República Dominicana está compuesta por cuatro niveles: Inicial, Primario, Secundario y Superior. Para el desarrollo de esta investigación, la muestra utilizada han sido estudiantes del Nivel Secundario, específicamente, de segundo ciclo.

En cada uno de los niveles descritos anteriormente, se debe especificar que existen programas de educación especial, que es un sub-sistema que tiene como objetivo atender con niveles de especialización requerida a los niños y jóvenes que posean discapacidades o características excepcionales. La Educación Especial se caracteriza por las siguientes funciones (Ley 66-97, 1997: 18):

- *“Fomentar un mayor conocimiento sobre las dificultades de las personas que necesitan este tipo de educación, tratando de determinar sus causas, tratamiento y prevención, para que se reconozcan sus derechos y se integren a la sociedad como cualquier otro ciudadano.*
- *Ofrecer oportunidades especiales para los alumnos talentosos a fin de potencializar sus capacidades especiales en cualquiera de los campos en que se manifiesten.*
- *Ofrecer a los estudiantes discapacitados una formación orientada al desarrollo integral de la persona y una capacitación laboral que le permita incorporarse al mundo del trabajo y la producción.*
- *Promover la integración de la familia y la comunidad a los programas de educación especial”.*

También existe un subsistema de Educación de Adultos. Este va dirigido a personas adultas que no pudieron recibir, en su momento, la educación sistemática regular. La Educación de Adultos se caracteriza por las siguientes funciones (Ley 66-97, 1997: 18-19):

- *“Desarrollar en el adulto una profunda conciencia ciudadana para que participe con responsabilidad en los procesos democráticos, sociales, económicos y políticos de la sociedad.*
- *Ayudar al proceso de autorrealización del adulto a través de un desarrollo intelectual, profesional, social, moral y espiritual.*
- *Ofrecer al adulto capacitación en el área laboral, que facilite su integración al mundo de trabajo contribuyendo así al desarrollo del país.*
- *Capacitar al adulto para la eficiencia económica que lo convierta en mejor productor, mejor consumidor y mejor administrador de sus recursos materiales.*
- *Estimular en el adulto una profunda conciencia de integración social para que sea capaz de comprender, cooperar y convivir en forma armoniosa con sus semejantes”.*

Según la Ley 66-97 (1997), las áreas del Subsistema de Educación de Adultos deberán estar estrechamente vinculadas al nivel de desarrollo alcanzado por la sociedad dominicana, reconociéndose entre las áreas la alfabetización, educación básica, educación media y la capacitación profesional.

También, la Educación Vocacional Laboral se incluye como parte del subsistema de adultos. Esta educación ofrece oportunidades para ejercer un trabajo productivo (Ley 66-97, 1997). Por último, la Educación a Distancia se reconoce como una estrategia adecuada para aumentar las oportunidades de educación, tanto en la Educación Formal, como en la No Formal e Informal (Ley 66-97, 1997).

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN REPÚBLICA DOMINICANA

Actualmente, el nivel educativo medio (secundaria) de la República Dominicana tiene una duración de 6 años, comprendiendo desde los 12 años hasta los 18 (MINERD, 2018). Según informaciones de UNICEF⁵ existen estadísticas y datos con los que se logra identificar que los principales problemas de la educación secundaria en el país son la baja cobertura y la no culminación.

El factor principal que incide en la poca cobertura de la educación media en el país es que no se cuenta con la infraestructura escolar necesaria para llegar a toda la población, existiendo muchos menos centros de educación secundaria que de educación inicial y básica.

De la totalidad de centros educativos de la República Dominicana, un 57% (50% en el 2017-2018) han impartido los niveles inicial y primario durante el curso académico 2018-2019; un 5% el inicial, primario y el primer ciclo de educación secundaria; un 7% el segundo ciclo de secundaria o secundaria completa; y un 8% brinda todos los niveles educativos preuniversitarios (MINERD, 2018).

Desde el curso 2017-2018, la educación secundaria ha registrado variaciones en su estructura. De esta forma, la educación secundaria constituye el período posterior al nivel primario, con una duración de seis años divididos en dos ciclos, cada uno dura tres años (MINERD, 2018). En este sentido, la educación secundaria tiene tres modalidades: académica, técnico superior y artes.

La modalidad académica ofrece a los estudiantes una formación general e integral que profundiza en las diferentes áreas del saber científico, tecnológico y humanístico, garantizándole ampliar y consolidar su capacidad para construir conocimientos, así como el desarrollo de las competencias fundamentales del diseño curricular y las específicas de las áreas curriculares (MINERD, 2018).

La modalidad académica cuenta con las siguientes áreas optativas: Humanidades, Lenguas Modernas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Matemática y Tecnologías. Estas opciones son seleccionadas por los estudiantes de acuerdo con sus intereses de vida y aptitudes intelectuales (MINERD, 2018).

La educación técnico superior es una modalidad de la educación secundaria, que ofrece una capacitación para obtener los conocimientos suficientes para desarrollar un trabajo profesional que responda a las

⁵ Información disponible en: https://www.unicef.org/republicadominicana/education_25954.html

necesidades de la sociedad (MINERD, 2018). Esta formación dispone de diferentes especialidades (MINERD, 2018).

La modalidad de arte contribuye a la formación de sujetos que se involucran con actitud crítica, sensible y participativa en la producción y recreación de la cultura. Esta modalidad ofrece la oportunidad para el desarrollo de competencias prácticas para el ejercicio de profesiones y ocupaciones en el campo del arte y para proseguir estudios especializados (MINERD, 2018).

En la actualidad, en términos relacionados con la población juvenil, República Dominicana presenta un incremento en el abandono de los hombres en la educación secundaria, principalmente por razones socioeconómicas y por una oferta educativa poco pertinente (Andújar y Vincent, 2019).

Según datos oficiales, la tasa de abandono en el nivel secundario de la República Dominicana se incrementó de un 5.5% a un 6.5% entre el año escolar 2011-2012 y el 2014-2015, respectivamente (MINERD, 2014; Andújar y Vincent, 2019).

Según informaciones de Andújar y Vincent (2019), la educación secundaria de República Dominicana no cumple con requisitos básicos ni de calidad, ni de cobertura en Latinoamérica, siendo Cuba el único sistema de la región que se mantiene en los puestos más altos de los rankings internacionales.

CONSIDERACIONES FINALES

La revisión de literatura sobre educación en la República Dominicana muestra que existen cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. Los tres primeros están normalizados por la Ley 66-97 de educación y, el último (superior) se rige por la Ley 139-01 de educación superior.

BIBLIOGRAFIA

Andújar, C., & Vincent, M. (2019). *La educación dominicana al 2021: reflexiones, planteamientos y experiencias*. Santo Domingo, República Dominicana: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Ley 139-01 (2001). *Ley de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: Gobierno de la República Dominicana.

Ley 66-97 (1997). *Ley General de Educación*. Santo Domingo, República Dominicana: Gobierno de la República Dominicana.

MINERD (2014). *Anuario de Estadística Educativa, año lectivo 2012-2013*. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Educación de la República Dominicana.

MINERD (2018). *Memoria de rendición de cuentas 2018*. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Peguero, V., & De los Santos, D. (1977). *Visión general de la historia dominicana*. Santiago de los Caballeros, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM).

Rodríguez González, L. (2012). *La universidad en República Dominicana. Balance de medio siglo (1961-2005)*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca. Tesis Doctoral.

Recibido: 12/10/2019

Reenviado: 18/10/2019

Aceptado: 23/10/2019

Sometido a evaluación de pares anónimo

