

LA EDUCACIÓN EN REPÚBLICA DOMINICANA: RETOS Y PERSPECTIVAS



Ensayos de 37 especialistas dominicanos



Nova Southeastern University (NSU) es una institución independiente, no sectaria y sin fines de lucro creada por el Estado de la Florida en 1964.

Posee un campus principal de 232 acres al oeste de Fort Lauderdale, además de otras cuatro sedes en el área del Sur de la Florida. NSU está autorizada para operar en 30 de los 50 estados y ha graduado

aproximadamente 68,000 profesionales. La

universidad posee más de 18,000 estudiantes y

ofrece opciones de

estudios de grado,

postgrado, maestría y

doctorado para todo el

país y diferentes lugares

en Europa, Canadá y el

Caribe. NSU tiene una

oferta académica de

programas de grado que

abarca Psicología,

Educación, Medicina

Osteopática, Farmacia,

Optometría, Ciencias

Médicas, Medicina dental,

Biología Marina,

Computación y Ciencias

de la Información,

Estudios Sistémicos y

Sociales, Leyes y

Negocios. La Universidad

de Nova admite

estudiantes de todas las

razas, color, sexo, edad,

religión, creencia,

nacionalidad u origen

étnico, quienes tienen los

mismos derechos y

privilegios dentro de sus

instalaciones.

**LA EDUCACIÓN
EN REPÚBLICA DOMINICANA:
RETOS Y PERSPECTIVAS**

**LA EDUCACIÓN
EN REPÚBLICA DOMINICANA:
RETOS Y PERSPECTIVAS**

Ensayos de 37 especialistas dominicanos

Nova Southeastern University
Instituto Tecnológico de Santo Domingo
2002

La educación en República Dominicana: retos y perspectivas

.- Santo Domingo: Nova Southeastern University : Instituto
Tecnológico de Santo Domingo, 2002

156 p.

1. Educación - República Dominicana - Ensayos, conferencias, etc. 2. Calidad
de la educación - Ensayos, conferencias, etc. 3. Personal docente - Ensayos, confe-
rencias, etc. 4. Formación profesional de maestros - Ensayos, conferencias, etc. 5.
Valores (Filosofía) - Ensayos, conferencias, etc. 6. Administración educativa
- Ensayos, conferencias, etc.

370.97293

E24r

CEP/INTEC

© 2002 Nova Southeastern University Instituto Tecnológico de Santo Domingo

ISBN: 99934-25-34-6

Edición al cuidado de:

José M. Fernández Pequeño

Diseño y diagramación:

Rafael Fco. Mercedes

Scanner:

Manuel Gómez

Ilustración de portada:

Elsa Núñez

Foto:

Alexis Larrinaga

Impresión:

Amigo del Hogar

Los ensayos reunidos en este libro provienen de un ejercicio docente planteado como parte del Doctorado sobre Liderazgo Educativo que desde el año 2001 auspician para la República Dominicana la Universidad de Nova y la Universidad INTEC. La decisión de agruparlos en un proyecto editorial fue tomada por los organizadores del doctorado sobre la base de realizar una compilación y no una selección, lo que perseguía la inclusión de todos los textos producidos por los doctorantes, especialistas con mucha experiencia en el área docente.

Esto quiere decir que, una vez convertidos en libro, los ensayos conservan con toda pertinencia el carácter del ejercicio docente para el cual fueron creados, tanto desde el punto de vista temático como en su conformación ideológica o formal. Así, se trata de textos breves, con un carácter editorial, que tocan con rapidez aspectos disímiles de la educación dominicana.

Ha sido necesario, eso sí, homogeneizar algunos aspectos que resultaban indispensables para la nueva factura editorial que ahora tendrían los textos. Tal ocurrió con los aparatos bibliográficos, las notas biográficas de los autores y ciertos elementos estilísticos. Y nada más. El resto pertenece al espíritu con que nació cada uno de estos textos.

El editor

Nova Southeastern University: LÍDERES PARA UN MUNDO MEJOR

Nova Southeastern University (NUS), la universidad del sureste norteamericano que más profesionales ha egresado, tiene la meta de abrir sus puertas a Latinoamérica. En consonancia con su misión, el Colegio Graduado de Educación Abraham Fischler llegó en 1999 a la República Dominicana con un programa doctoral para líderes educacionales que, después de presentado a las autoridades gubernamentales y al Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), dio inicio en agosto de 2001 en el recinto de esta última institución y con 41 participantes dominicanos.

A través de este programa se ha emprendido la ambiciosa tarea de formar líderes en educación capaces de trabajar por un mundo hispano mejor, dirigentes que sean agentes de cambio, capaces de emprender proyectos que transformen la situación actual de la educación en la República Dominicana.

Como primer curso del programa doctoral, se ofreció a los estudiantes una exposición sobre temas actuales de la educación dominicana. Con los ensayos escritos como resultado de ese curso, decidimos editar este libro, que refleja el trabajo de investigación y el pensamiento de todos los participantes en torno a temas capitales de la educación dominicana. Dicen los sabios que el primer paso para solucionar un problema es reconocerlo. Este libro es un primer paso en el camino de investigar y solucionar los principales obstáculos que hoy presenta la educación dominicana.

Son muchas las personas a las que debemos gratitud por haber hecho este sueño realidad. Primero, al Sr. Napoleón Padilla, cuya inspiración y sabios consejos permitieron poner en marcha una idea que parecía imposible. Así mismo, a la Lic. Altagracia López, vicerrectora

de INTEC, por la acogida que dio al programa desde sus comienzos. También a la Lic. Migdalia Martínez, decana del Área de Humanidades en INTEC, por su perseverancia, entusiasmo y organización.

En ese mismo orden de cosas, resulta necesario reconocer al Dr. H. Wells Singleton, decano y director del Colegio Graduado de Educación, en la Universidad de Nova Southeastern, por su noble visión de ayudar a los países en desarrollo y por su apoyo a este proyecto. A la Dra. Claudia Santín, decana de área de Liderazgo en esa misma universidad, por la acogida que dio al programa y su apoyo al Instituto Latinoamericano de Liderazgo. Y, no menos importante, al honorable presidente Hipólito Mejía y a la vicepresidenta, Dra. Milagros Ortiz Bosch; por el apoyo de ambos, muchas gracias.

No podemos menos que incluir en este apartado de los agradecimientos al Sr. Rafael Toribio, rector de INTEC, quien logró que todos los estudiantes se encuentren becados. A nuestro gran amigo Max Fernández, una pieza clave en la adaptación de este programa al contexto y las necesidades dominicanas. A los doctores Miguel Escala y Fernando Ogando, quienes desde el principio nos han estado orientando.

Por último, queremos agradecer a nuestras respectivas familias, que han sacrificado muchos fines de semana para hacer posibles nuestros sueños.

Dr. Armando Rodríguez

Dr. Pedro A. Hernández

Profesores y directores del
Instituto Latinoamericano de Liderazgo
Nova Southeastern University

Universidad INTEC: EL RETO DE MIRAR AL FUTURO

En el contexto de la sociedad actual, la educación tiene un doble reto: convertirse en una oportunidad para todos, ampliando su democratización, y ofrecerse como un servicio de calidad para que los resultados produzcan el impacto esperado en el desarrollo humano y social.

Las universidades tienen la responsabilidad de asumir un papel decisivo en esa búsqueda. Los programas de más alto nivel están llamados a generar una masa crítica de especialistas dotados de los conocimientos y las estrategias de investigación más actualizadas.

El Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), conforme con su misión, ha venido desarrollando una labor significativa en la educación dominicana, orientada hacia la conceptualización y diseño de las propuestas educativas más innovadoras y la formación de especialistas de calidad en las diferentes ramas del conocimiento.

Los programas de formación de maestros, de especialización y de maestría han representado, durante años, un significativo aporte a la transformación del sistema educativo nacional y a la búsqueda de la calidad.

Esa labor del INTEC se enfatiza a partir del programa de doctorado en Educación, diseñado y ejecutado sobre la base de un acuerdo con la Universidad de NOVA. Los propósitos de ese doctorado apuntan hacia la afirmación de un perfil de los agentes que intervienen en los procesos educativos, desde una visión gerencial y de liderazgo.

La formación de líderes con las competencias gerenciales apropiadas para producir los cambios en la educación, es la propuesta fundamental de ese programa, lo que se refleja claramente en los proyec-

tos de investigación de sus participantes, presentados en este libro como alternativas de soluciones a problemas fundamentales de la educación nacional.

Los diversos trabajos que aquí se recogen brindan una concepción de la educación y la formación de los actores que desempeñan un papel decisivo en este terreno. Y en ese proceso, la calidad aparece como una premisa básica que orienta el trabajo y propicia los logros.

En la transición que hoy vive la educación dominicana entre el Plan Decenal, ya concluido, y el nuevo Plan de Desarrollo de la Educación, los trabajos aquí presentados constituyen un marco de reflexión que nos ayudan a visualizar los cambios que se avecinan.

Los temas que se anuncian para las futuras investigaciones procuran un marco auspicioso para la conformación de una estructura educativa basada en el liderazgo gerencial, donde se inscribe la educación en valores como un imperativo de primer orden.

La publicación de estas propuestas de investigación de los participantes en el doctorado constituye un desafío para el INTEC y la Universidad de NOVA, una acción encaminada a hacer posible en el país la formación de nuevos líderes de la educación, con la capacidad y las virtudes que encierran y proponen dichos proyectos para la educación nacional.

Lic. Rafael Toribio

Rector

Instituto Tecnológico de Santo Domingo

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS

Fabio Abreu

La evaluación de la calidad en los proyectos educativos constituye una de las preocupaciones fundamentales, tanto para las agencias financiadoras como para las instituciones ejecutantes. Como indica Pérez Juste (Gaziel *et al.*, 2000: 1): "La demanda de calidad representa un indicio de un grado más o menos elevado de disconformidad con las actuales prestaciones de los sistemas educativos". Sin embargo, el uso del término calidad revela dificultades en su comprensión, unas veces de carácter metodológico, otras epistemológico. Quiero esbozar, en el marco de esta breve reflexión, algunas ideas sobre el término en cuestión, las que nos permitirán orientar la evaluación de la calidad.

Desde finales de la década de los ochenta hasta hoy se ha producido un cambio de paradigma en la noción de calidad. La preocupación está enfocada no sólo en el acceso y la extensión de los servicios, sino también en los contenidos de los programas educativos, lo que ocurre en su interior; es decir, la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay bastante consenso acerca de que no es suficiente que los alumnos asistan a los centros educativos: se necesita además que la escuela incorpore efectivamente los conocimientos y competencias imprescindibles para desempeñarse y participar en la sociedad que le toca vivir. Se trata de hacer énfasis en los aspectos cualitativos de los procesos más que en los cuantitativos.

Ahora bien, ¿qué se entiende por calidad? El concepto viene del mercado, relacionado con la venta de los bienes y servicios y la satisfacción de los clientes, los cuales atribuyen determinadas caracterís-

ticas valorativas a los productos. Es un término polisémico pues se utiliza de distintas formas, de acuerdo con el programa educativo. Se inscribe dentro de los paradigmas de los diseñadores de los proyectos, quienes a su vez asumen la filosofía de las agencias auspiciadoras. Es relativo y subjetivo por las diversas perspectivas desde las que se enfoca, como perfección, cambio de actitud, transformación (ADRU, 2001: 12-13).

En otras palabras, el concepto calidad obedece a las concepciones del momento sobre el resultado que se desea obtener de acuerdo con el modelo educativo. Este viene trazado por los que detentan el poder, los cuales organizan y orientan el mundo a través del discurso, expresado en un paradigma. Sin embargo, no existe un paradigma único de calidad aplicable a todas las instituciones educativas. Tampoco es estándar ni absoluto, sino una noción relativa al contexto regional y nacional y a la misión institucional (Tyler y Bernasconi, 2000: 252).

En educación formal se suele definir la calidad como aquello que permite a los alumnos adquirir las competencias y conocimientos necesarios para insertarse en la sociedad en que viven. Por consiguiente, en la medida que los egresados de un centro educativo reciban esa formación, sean incorporados al mundo laboral y realicen con éxito su labor, entonces será una institución de alta calidad. Esto implica un incremento en el desarrollo de las posibilidades de los individuos, los que verdaderamente adquirirán conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. De acuerdo con este modelo, deben primar aspectos como la eficacia: aprender lo que realmente necesitan; relevancia, cuando lo aprendido es aquello que los individuos requieren para desarrollarse como personas en lo afectivo, intelectual, moral, etc.; y procesos, o sea: los medios que se brinda a los estudiantes para interactuar en su contexto (Toranzos, 2001: 4).

En América Latina se utiliza también este concepto para referirse

a "estándares superiores de rendimiento en los exámenes y promociones". Se pone en cuestionamiento el producto final de los sistemas educativos, como el bajo nivel, repitencia y deserción. Aún así, comprender la calidad es difícil. Por eso en educación existen diversos paradigmas de calidad que orientan la gestión educativa. En todo caso, la calidad de los egresados de la gestión educativa será evaluada, como se ha indicado, por el nivel de inserción y desarrollo de potencialidades que estos muestren en el mercado laboral. Puede que desde ahí muchos de nuestros programas educativos disparen tiros al aire, lo que produce una incongruencia con las expectativas y exigencias del medio sociocultural. Consideramos a continuación algunos paradigmas.

Paradigma de la calidad total, tomado de la eficacia empresarial japonesa. Esta visión incluye "a todas las funciones que intervienen en la vida de un producto o de un servicio durante toda la duración de su ciclo vital con la totalidad del personal, orientando todos los medios posibles a la prevención de fallos, teniendo en cuenta el conjunto de necesidades del cliente relativas a la calidad, a los retrasos, a los precios, a los resultados y como objetivo final la satisfacción del cliente" (Gaziel *et al.*, 2000: 52). Su aplicación a los programas educativos encuentra dificultades por la complejidad de los procesos de aprendizaje, que persiguen logros más a largo plazo. Es compatible con el mundo del comercio, la industria, que buscan efectos inmediatos, a corto plazo.

Además, la calidad debe darse en condiciones de equidad —no tomadas en cuenta por el modelo anterior—, lo cual supone lograr que los alumnos adquieran aquello que deben aprender de acuerdo con los planes curriculares. Es dar respuesta a lo que necesita el individuo para desarrollarse como persona: intelectual, física, afectiva, moral, así como para saber actuar en los diversos ámbitos de la vida social, económica, política.

Paradigma de los medios. Este prioriza la calidad de los procesos

y medios que el sistema ofrece a los alumnos para el desarrollo de una experiencia educativa. Busca brindar un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado y buenos materiales de estudio, estrategias didácticas adecuadas. El esfuerzo mayor está en los medios (Toranzos, 2001: 7). Hay una preocupación por quiénes aprenden, en qué tipo de escuela, qué aprenden y en qué condiciones. ¿Son instituciones centralizadas o descentralizadas? Al final se descuida el producto, el resultado del proceso.

Paradigma institucional. Este modelo, defendido por Meyer y Zucker (1989), pone el énfasis en la institución. Destaca cinco elementos claves para mejorar la calidad: a) Concentración de las fuerzas de la organización en una misma dirección y compromiso con una visión compartida; b) Una comprensión amplia y profunda de los procesos generadores de calidad orientada hacia el cliente; c) Una organización estructurada en torno al trabajo en equipo que hace investigación para adaptar su sistema de gestión a la noción de trabajo en grupo; d) Establecimiento de objetivos ambiciosos, que constituyen desafíos para la organización, en lo que concierne a la mejora de los resultados; y e) Una aproximación sistemática de la gestión corriente de la organización con ayuda de herramientas eficaces de medida y el retorno de la información (Gaziel *et al.*, 2000: 84-85). La debilidad del modelo está en que absolutiza el papel de la institución autónoma, no desarrolla la interrelación con otras instituciones y se preocupa muy poco por el valor de las personas, las cuales son percibidas como entes eficientes del engranaje institucional.

Por último, está el paradigma holista: visión integral de la calidad. Se centra en el desarrollo del ser humano, con capacidad ilimitada para aprender. Valora el aprendizaje como un proceso de experiencia, de múltiples senderos para obtener conocimientos. Considera al docente y discente en iguales condiciones de aprendizaje; hay ambiente de libertad, participación democrática, ciudadanía global y

respeto a la diversidad, cuidado del medio ambiente... busca formar sujetos responsables de su proceso de aprendizaje. Por eso cobró mucha simpatía entre educadores populares y propulsores de la apertura de la escuela a los nuevos tiempos. Casi todas las reformas latinoamericanas están permeadas por él. Nos parece que es el más idóneo para orientar los programas educativos. No obstante, todavía sigue siendo una aspiración, una utopía en amplios espacios educativos de América Latina.

Bibliografía

- Alvira, F. M. (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU) (2001): *Sistema de indicadores de calidad de la educación superior dominicana*. Santo Domingo, Editora Búho.
- Gaziel, H. et al. (2000): *La calidad de los centros docentes del siglo XXI*; Propuestas y experiencias prácticas. Madrid, Editorial La Muralla, S.A.
- Gimeno, C. (1999): "La evaluación participativa", en *Con la democracia a cuesta*. Santo Domingo, Centro de Estudios Sociales P. Juan Montalvo.
- Meyer, M. y Zucker, L. G. (1989): *Permanently Failing Organizations*. Beverly-Hills Sage.
- Tiana, A. y H. Sanángelo (1994): *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Toranzos, L. (2001): *Problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. Argentina, Ministerio de Cultura y Educación.
- Tyler, L. y A. Bernasconi (2000): "Factores de promoción de la calidad en sistema de evaluación de la educación en América Latina", en *Perspectivas sobre las políticas educativas en América Latina*. USAID y HIID.

LO GLOBAL EN LA VISIÓN SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Roberto Fulcar

El tema de la calidad se vuelve cada vez más recurrente en el debate educativo internacional y ocupa hoy el centro de atención no sólo de los educadores y sistemas educativos, sino también de los gobiernos, agencias de financiamiento, planificadores, investigadores, científicos, políticos y activistas sociales. En una tendencia cada vez más flexible, las distintas escuelas no se empeñan, más bien evitan, encuadrar la calidad en los límites de las definiciones; procuran en cambio resaltar la relatividad histórica del concepto, su intencionalidad, conferida por su vinculación con un determinado proyecto educativo, y su innegable relación con el entorno.

Al respecto, el Dr. Luis Eduardo González, en conferencia dictada a los cursantes del doctorado NOVA-INTEC, el 2 de septiembre de 2001, sobre evaluación de la calidad de la educación, afirmaba que "la calidad de la educación no existe como un concepto abstracto, sino como un término comparativo sobre la base de un conjunto de elementos homologables o con cierto patrón de referencia previamente determinado". Basado en esta conclusión, nos plantea más adelante que "si bien la escuela puede tener grandes diferencias en lo que hacemos, puede ponerse de acuerdo en qué medir".

Aún así, las distintas corrientes y escuelas, aunque se distancian en el tratamiento conceptual de la calidad en la educación, parecen acercarse cada vez más en la identificación de sus fines y propósitos; los factores que la integran; cómo se articulan estos en la evaluación y ella con las instancias de los sistemas educativos; sus ámbitos, parámetros e indicadores; las instancias de los sistemas que la gestan

e impulsan y las que la verifican y evalúan; entre otras contradicciones que no deben sorprendernos si tomamos en cuenta que el propio concepto de educación se aborda cada vez desde perspectivas más diversas.

La variedad de posicionamientos al respecto guarda relación con el hecho de que la calidad de la educación constituye un parámetro general y complejo, que podemos considerar como la síntesis o resultante de la interacción, en el proceso educativo, de componentes endógenos, exógenos y mixtos, que se manifiestan con distintas intensidades y pesos, según la realidad de que se trate.

Llamamos componentes endógenos de la calidad de la educación a aquellos que, como la calidad del producto, de los procesos y del sistema educativo, son condiciones que pueden ser eventualmente modificadas o transformadas por decisiones tomadas dentro del propio sistema educativo, y ejecutadas por sus instancias y agentes.

Se consideran componentes exógenos aquellos determinantes de la calidad de la educación que, incidiendo de forma significativa sobre ella, escapan sin embargo al control o las decisiones del propio sistema educativo. Es el caso de las condiciones socioeconómicas en términos de nivel de ingresos, de zona de procedencia y de las condiciones físicas del hogar, así como el nivel cultural del núcleo familiar, de la comunidad próxima y de la nación en su conjunto, tanto de los docentes como de los alumnos y sus familias.

Existen componentes parcialmente endógenos o exógenos; es decir, que no dependen sólo del propio sistema educativo ni de su gobierno, pero que tampoco escapan totalmente de su influencia, por lo que los identificamos como componentes mixtos. El componente mixto fundamental en la calidad de la educación es la eficiencia del sistema de apoyo social a la educación; es decir, el grado de compromiso y la intervención de la familia, el hogar y la comunidad en el proceso educativo.

Lo que parece ya incontrovertible es la idea de que la sostenibilidad y sustentabilidad de un sistema educativo, además de políticas y planes claramente definidos, una estructura organizacional institucionalizada, instancias responsables del planeamiento educativo por niveles y modalidades, insumos en la cantidad y calidad requeridas para la marcha de los procesos educativos, requiere de la existencia de un instrumento que garantice el control y la verificación de su calidad.

Se concibe dicho instrumento como un sistema que, mediante la articulación armónica de los componentes y servicios que lo integran, asuma la realización de evaluaciones pertinentes, bien fundamentadas y tempranas para la toma de decisiones correctivas, y esté en capacidad de construir y emitir, cuando se requiera, informaciones y juicios sustentables acerca del estado global de la calidad de la educación; es decir, que esté en capacidad de cumplir con dos misiones básicas, a saber:

Primera: Elaborar y ofrecer, en el momento requerido, a la comunidad educativa y la sociedad un juicio objetivo y bien fundamentado acerca del estado de la calidad global de la educación que se imparte, de los insumos necesarios para lograrla, de los procesos y sus actores, así como del resultado o producto que se obtiene. Esta primera misión constituye una rendición de cuentas al sistema por parte de cada uno de sus actores e instancias y del sistema en su conjunto a la sociedad; además de que le permite comparaciones en el campo internacional, a partir de indicadores, parámetros y estándares de calidad generalmente aceptados.

Pero dicha misión, aunque de trascendental importancia, por sí sola no es suficiente; aun cuando nos ofrece un juicio general acerca de la calidad global de la educación, no posibilita en sí misma la identificación temprana de las debilidades y, por tanto, no facilita su estudio a tiempo, antes de que ellas se profundicen y se hagan catastróficas. Por esto se recomienda atender con igual fuerza la segunda misión.

Segunda: Llevar a cabo políticas y planes de supervisión, investi-

gación, monitoreo y verificación sistemáticos y continuos de los procesos educativos, pedagógicos, gerenciales y administrativos, a los fines de la prevención, estudio, acompañamiento y apoyo para la superación en los momentos más adecuados de las deficiencias, insuficiencias y errores del sistema educativo, así como la socialización, extensión o generalización de las experiencias comprobadas como exitosas.

Al cumplir esta doble misión, el sistema así planteado nos coloca en condiciones de alcanzar los anhelados propósitos cuyo logro tantos esfuerzos, recursos y desvelos han costado a las instituciones educativas sin que, en la mayoría de los casos, se hayan podido conquistar; entre otros:

- Disponer de informaciones objetivas acerca del rendimiento escolar particular y general.
- Realizar, además de la evaluación sistémica y continua del rendimiento de los estudiantes, mediciones periódicas mediante pruebas nacionales de término en los diferentes niveles, ciclos y modalidades.
- Evaluar sistemáticamente los estándares, parámetros e indicadores de la calidad de la educación.
- Detectar las deficiencias e insuficiencias del sistema educativo, a los fines de informar a las instancias correspondientes para que sean tomadas las medidas correctivas de lugar.
- Utilizar los resultados de las investigaciones y evaluaciones para mejorar la calidad de la educación.
- Estudiar las tendencias del sistema y elaborar pronósticos, con el objetivo de ajustarlo a las nuevas demandas educativas de la nación y a los desafíos de la ciencia, la tecnología y la innovación educativa.

Todo esto implica convertir en objetos de evaluación de la calidad múltiples componentes del sistema educativo, entre los que se encontrarían las políticas, el currículo, los actores, el sistema de gobierno, la gestión, los recursos, los procesos y los servicios. Supone, además, una armónica articulación de los servicios de supervisión, control, monitoreo, seguimiento, acompañamiento, investigación y evaluación que, además de servir como fuentes técnicamente sostenibles para la emisión de veredictos, les coloque en capacidad de prevenir o advertir a tiempo correcciones pertinentes, mediante la prevención y corrección de las insuficiencias y deficiencias; el diagnóstico de las necesidades; el acompañamiento y la ayuda a todos los actores, en todos los niveles, en sus diferentes funciones educativas; el monitoreo y el seguimiento para garantizar la coherencia entre la política, los planes, los programas y los procesos de ejecución dentro del sistema educativo; el acompañamiento y seguimiento de todas sus instancias y agentes, mediante acciones de supervisión y control formativos permanentes y sistemáticos para la superación y la previsión de fallas en y durante el propio proceso de ejecución de las acciones de todos los actores que participan en el sistema; el conocimiento de las condiciones y los factores que explican los distintos acontecimientos y sucesos que se producen dentro del sistema, así como sus debilidades y fortalezas; la distribución de las atribuciones y responsabilidades para que la ejecución del trabajo sea disciplinada; el control de las acciones de los diferentes actores para que se cumplan las regulaciones vigentes o certificar que las acciones dentro del sistema están siendo ejecutadas de acuerdo con las normas establecidas y según lo previsto.

Bibliografía

Berkwitz, M. W. (1994): "Educar la persona moral en su totalidad", en *Educación y Democracia*, V. 2, No. 8, enero-abril 1996, Madrid, España.

Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. México, D.F., UNESCO.

Departamento de Colegios Privados, Secretaría de Estado de Educación (2000): "Censo nacional de instituciones educativas privadas". Inédito.

Fulcar, R. (1995): *Educación, gremialismo y democracia*. Santo Domingo, Editora Mediavite.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2000): *Primer estudio internacional comparativo*. Segundo informe. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.

Murillo, F. J. (2000): "Aportaciones de los modelos jerárquicos lineales a la investigación sobre eficacia escolar", en *Revista de Investigación Educativa*, año 17, No. 2, p. 453-460.

Secretaría de Estado de Educación (SEE) (2001): "Estadísticas 2000-2001". Inédito.

Secretaría de Estado de Educación (SEE) (1998): *Modernización, democracia y contexto*. Santo Domingo, Editora Taller.

EL NIVEL ACADÉMICO COMO INDICADOR DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

José R. Remigio García R.

El bajo nivel académico y cultural de los estudiantes que concluyen el nivel básico revela la ausencia de una gestión educativa eficiente, eficaz y de calidad en la escuela dominicana, capaz de conjurar ese problema.

El Plan Decenal de Educación formuló políticas educativas orientadas al "desarrollo de destrezas, aptitudes y potencialidades de todos los educandos", a la formación de "sujetos participativos, creativos y solidarios con posibilidades de integrarse activamente en una sociedad democrática", a la adquisición y desarrollo de conocimientos científicos y tecnológicos y a la difusión de información científica, entre otras (SEE, 1992: 91-94). Pero las metas o resultados y las estrategias que se adoptaron para viabilizar esas políticas educativas no han podido consolidar una gestión educativa capaz de mostrar resultados aceptables en el orden de los aprendizajes de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que contribuyan a elevar el nivel académico y cultural de los estudiantes del nivel básico.

Los resultados de la prueba general en dominio de competencias y contenidos de Lengua Española en octavo grado del nivel básico en el período de 1997 al 2000 muestran un porcentaje ascendente en dominio deficiente de 48.7 % en 1998, 59.5 % en 1999 y 66.5 % en el 2000; un porcentaje descendente en dominio suficiente a superior de 42.8 %, 21.6 % y 20.7 % en el mismo período y un porcentaje de no-dominio de 8.5 %, 18.9 % y 12.8 % en ese mismo período (SEE, 2000: 66-67).

En 1998 el 57.2 % de los estudiantes obtuvo calificaciones por debajo de los 65 puntos, en 1999 el 72.1 % y en el 2000 el 79.3 %, lo

que registra una tendencia ascendente de dominio deficiente y no-dominio de las competencias y contenidos de Lengua Española al término del nivel básico (SEE, 2000: 67-68). Es decir, que sólo una baja proporción de estudiantes que terminan el nivel básico muestra un desarrollo aceptable de las competencias fundamentales para proseguir con éxito los estudios secundarios e insertarse en el mercado de trabajo. Los demás, una alta proporción, no puede mantenerse en el sistema. Esta realidad evidencia que se precisa de una gestión educativa orientada al desarrollo de todas las capacidades de los sujetos, lo que exige un esfuerzo pedagógico diferente en torno a los aprendizajes de los contenidos curriculares.

Las competencias constituyen los conocimientos, aptitudes, usos y prácticas que los sujetos traen, adquieren o desarrollan en la clase de Lengua Española. Las evaluadas en la prueba de Lengua Española fueron las competencias comunicativas, que tienen que ver con los usos de los actos de habla, orales y escritos; las competencias lingüísticas, que se refieren al conocimiento y uso de las formas y funciones de la lengua; las competencias intelectuales, que se refieren a operaciones mentales, tales como: comprensión, inferencias, hipótesis, análisis, conclusiones, etc.; y las competencias artístico-literarias, que se refieren al reconocimiento de formas y estilos de textos literarios (SEEBAC, 1994: 1-11 y 1-12).

El dominio deficiente y el no-dominio de estas competencias fundamentales de Lengua Española indica que la gestión escolar no ha asumido la reforma curricular y su cuerpo docente sigue inmerso en prácticas repetitivas y memorísticas de datos e informaciones. Se advierten, entonces, las razones del bajo rendimiento académico de los estudiantes de este nivel en las demás asignaturas y, por tanto, su escasa cultura general, pues la lengua es la vía expedita para la construcción, valoración y comunicación de los conocimientos y las culturas.

Bibliografía

- Secretaría de Estado de Educación (SEE) (2000): *Pruebas nacionales: diagnóstico a fondo*. Santo Domingo, Editora Centenario.
- Secretaría de Estado de Educación (SEE) (1992): *Síntesis del Plan Decenal de Educación*. Santo Domingo, Editora de Colores.
- Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (SEEBAC) (1994): *Fundamentos del curriculum II*. Santo Domingo, Editora Taller.

POSITIVIDAD EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO

Ruth Pérez Elsevif

Vivimos una guerra de palabras claves: calidad, modernización, eficiencia, innovación, tecnología, competitividad, entre otras. Todas ellas son de manejo cotidiano en los diferentes estratos empresariales, sociales, políticos, educativos, etc. En algunos de esos estratos, sabemos que las condiciones designadas por esas palabras están dadas o por darse, pero ubicándonos en el sector educativo, a nivel público y privado, percibimos que esas palabras pierden su esencia cuando visitamos algunas de las instituciones educativas de nuestro país y podemos observar que los cambios no se han dado o están muy lejos de darse.

Esta percepción aflora debido a que el recurso humano que tiene el reto de ofrecer servicios acordes con la demanda exigida por el momento actual, en que la educación es prioridad para la conformación de sujetos actualizados, se ha dejado confundir con este vocabulario de palabras modernas, que en realidad sólo existe en sus mentes y obvia la importancia primordial que significa aceptar los cambios para que el proceso de formación educativa esté acorde con las exigencias del currículo vigente. Conocemos de las múltiples necesidades que permean nuestra educación, por lo que entendemos que una dosis de positividad permitirá fortalecer la calidad, la innovación, la eficiencia y la competitividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sólo bastaría buscar algunos indicadores que permitan ubicar en su papel a cada uno de los responsables de la formación de los ciudadanos.

Al presentar esos indicadores en torno al papel de los docentes, los planteamientos nos llevan a basarnos en una supervisión periódica, adecuada a un monitoreo permanente de la ejecución del proceso, con el objetivo principal de consolidar planes y programas acordes con las exigencias actuales y que los centros docentes pudieran desarrollar su currículo en la competencia profesional. Además, los resultados de este monitoreo serán el motivo constante para mantener en vigencia la efectividad, la innovación y la modernización, que se reverterán en calidad para todo el sistema educativo.

Si tanto la cúspide como la base del sistema educativo adoptaran una actitud positiva hacia la funcionalidad del trabajo, lo mismo en lo administrativo que en el proceso de enseñanza, los centros docentes dejarían de mostrar el deterioro que hace que la eficiencia de aquellos que sí realizan un trabajo calificado no aflore, pues el pesimismo y el "no se puede", es lo que caracteriza a una gran parte de la población docente, y todo lo demás, como son los cursos de capacitación, seminarios y talleres sólo sirven para el provecho personal y no para multiplicar la profesionalidad del maestro. Por esta razón mencionamos anteriormente el uso de las palabras claves y dijimos que estas se quedan en la mente. Es penoso palpar el descuido, el desgano y las malas condiciones en que se encuentran algunas de las instituciones educativas, en las cuales la infraestructura no es apta para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que ni siquiera cumplen con las condiciones mínimas requeridas.

Luego de lo expresado, ¡pensemos! ¿Qué ha sido de nuestra educación en los últimos años? ¿Acaso las innovaciones implementadas en el Plan Decenal de Educación, como es la transformación curricular, han permitido el desarrollo de la docencia con miras a una patria cada día más fortalecida? Aun cuando no debemos olvidar la importancia de la subsistencia, analicemos si podemos dejar de ponderar el futuro de nuestra niñez, de nuestros jóvenes y de nosotros mis-

mos. ¿Qué sería de un país donde la educación no sea considerada como un pilar del desarrollo individual y colectivo de sus habitantes? Debemos pensar en todas las posibilidades que permitan desarrollar un trabajo en que los sujetos pasen de ser personas pasivas a personas inquietas, críticas y dispuestas a transformar su entorno para una mejor calidad de vida que los alcance a ellos y a todos los que los rodean.

El papel que desempeña el docente deberá estar presente en cualquier renglón del quehacer educativo, debido a que los cambios significativos que puedan tener los educandos serán transferidos a todas las comunidades, tanto de manera individual como colectiva, ya que uno de los factores que ha incidido en los pueblos que han podido alcanzar un alto nivel de desarrollo, es la unión de mentes positivas encaminadas hacia un mismo fin. Los centros educativos, al estar conscientes del papel que están desempeñando como gestores del proceso de enseñanza-aprendizaje y que dentro de su misión está el promover los cambios trascendentales en una sociedad de cara al nuevo milenio, han dejando de asumir el reto de las palabras claves para fortalecer, concienciar y ser capaces de ofrecer los servicios de calidad, eficiencia, competitividad e innovación que les permitirían llegar a la excelencia en todo lo que se realice, con lo que velan por el bien individual y colectivo de sus educandos y de la nación.

Silvia Schmelkes (1989: 15), plantea que "la educación es el ingrediente sin el cual un proceso de desarrollo carece de la calidad necesaria para hacer a los sujetos agentes activos de su propia transformación y la de su entorno social, cultural y político". Y más adelante: "Lo importante en la calidad es la calidad de las personas, que las mismas tengan la posibilidad de vivir los valores del compromiso, la responsabilidad y la solidaridad, los sujetos que tienen esta oportunidad se desarrollan como tales cuando son capaces de crecer integralmente, permitiéndoles gozar de una calidad de vida digna, ser respetados

y aceptados, por lo que en resumen serán personas positivas y transmisores de ese positivismo a toda la sociedad".

Ese es el recurso humano que debemos buscar para fortalecer y engrandecer el esfuerzo mancomunado que se lleva a cabo o que se implementa en nuestro sistema educativo con el carácter de lo que es positivo. La positividad nos asegurará una educación competitiva no sólo a nivel nacional sino internacional, que sería el ideal al cual debemos aspirar.

Bibliografía

Schmelkes, S. (1989): Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Serie Educativa 32, Interamer.

IMPORTANCIA DE LA SUPERVISIÓN EN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

María del Rosario

Una sociedad desarrollada se caracteriza por el rendimiento de las instituciones que la componen —políticas, educativas, económicas, científicas y culturales— y de los hombres que realizan las actividades que ellas implican, lo cual en buena medida está condicionado por los sistemas educativos, ya que de estos depende la formación de los futuros profesionales y ciudadanos. En este sentido, la supervisión contribuye no poco al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para brindar a la sociedad el tipo de sujeto que necesita.

Inicialmente la supervisión se concebía en educación como la dirección y evaluación crítica de la institución, especialmente en las aulas del Estado. Los diccionarios de sinónimos castellanos indican para supervisión las palabras control y fiscalización. La definición ha venido evolucionando con el tiempo, dando más importancia al aspecto democrático en su propósito y contenido. Actualmente la supervisión es el proceso de acompañamiento, de ayuda y formación constante al docente, que busca el crecimiento profesional del maestro; es un proceso que no tiene fin.

La supervisión se asume como un proceso por medio del cual supervisores y supervisados tienen la oportunidad de realizar revisiones constantes y planificadas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta revisión permite considerar la supervisión como una acción positiva y democrática, en la cual participan supervisores y supervisados, destinada a mejorar la enseñanza mediante la formación continua de todos los interesados, de modo que permita aumentar la ca-

lidad de la educación, siempre y cuando el supervisor tenga conciencia de la importancia que esta acción conlleva para un proceso participativo y democrático.

De manera general, en educación se entiende la calidad como el conjunto de características de un producto o servicio que tiene la cualidad de satisfacer las necesidades y expectativas del usuario. La calidad se fundamenta en la mejora continua de los procesos y los resultados, en el logro de los objetivos propuestos, la optimización en el uso de los recursos, así como la relación entre el producto que ofrece y lo que la sociedad demanda.

Por eso el artículo 58 de la Ley de Educación 66'97 plantea: "La calidad de la educación es el marco de referencia del sistema educativo dominicano, que tiene como función garantizar la eficiencia y la eficacia global del mismo" (SEEC, 1997).

En educación la calidad se refiere al cumplimiento de los propósitos educativos de cada nivel, y por tanto a la satisfacción de las necesidades de los aprendizajes de los y las estudiantes, de ahí que la supervisión educativa tengan un papel fundamental, pues la calidad de la educación está estrechamente relacionada con la satisfacción de las necesidades de aprendizaje y el cumplimiento de los propósitos educativos. Entendemos que en la educación dominicana es importante priorizar el papel del supervisor, de manera que este pueda contribuir a elevar los niveles de calidad.

En tal sentido, se propone una supervisión de acompañamiento a los docentes, que debe partir de la identificación de la necesidades y que utilice fuentes formales e informales; luego debe pasarse a la comunicación con el docente, concienciarlo sobre las visitas de supervisión como un instrumento previamente diseñado, el cual debe ser analizado por ambos luego de su aplicación conforme a la necesidad. A partir de las visitas, debe programarse el seguimiento del supervisor, de forma que el supervisado siga el

proceso de mejora en los puntos débiles y mejorables observados.

Así, la supervisión debe darse tanto en los centros públicos como privados, pues esta puede llegar al ámbito de privacidad de que gozan las aulas, que tanto cuesta romper a los investigadores, profesores o visitantes que por diversos motivos quieren acercarse a ellas. La supervisión debe velar por el cumplimiento de la legislación vigente, evaluar el rendimiento del sistema educativo, asesorar e informar sobre competencias y atribuciones a los distintos componentes de la comunidad escolar; de esta forma, el supervisor no debe perder de vista el conjunto del centro, ni la globalidad del sistema, pues toda su actividad debe girar en torno a la visita escolar.

Bibliografía

Secretaría de Estado de Educación (SEE) (2001): "Diagnóstico sobre las preferencias de capacitación de docentes y directores de centros educativos". Departamento de Investigaciones. Inédito.

Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (SEEBAC) (1996): *La supervisión educativa en el marco de Plan Decenal de Educación*; Hacia un modelo de desempeño alternativo. Santo Domingo, Editora Centenario.

Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC) (1997): *Ley General de Educación 66'97*. Santo Domingo, Editora Alfa y Omega.

Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC) (2000): *La supervisión educativa 1996-2000*. Santo Domingo, Editora Centenario S.A.

IMPACTO NACIONAL DE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL

Juan Homaldo Veras

El fenómeno de la deserción estudiantil es objeto de estudio y análisis por todos aquellos que muestran preocupación por la eficiencia del sistema educativo en general. El término deserción estudiantil es enfocado como "el abandono definitivo de las aulas de clase por diferentes razones y la no continuidad en la formación académica, que la sociedad quiere y desea en y para cada persona que inicia sus estudios de primaria, esperanzada en que termine felizmente los estudios universitarios" (Correa y Páramo, 1999). En ese mismo tenor, la Dra. Gloria Contreras, en su trabajo sobre el abandono de los estudiantes de la universidad a distancia, define esa acción como un "fenómeno colectivo, consistente en que los individuos abandonan el proceso educativo formal sin completar el ciclo respectivo, debido a causas endógenas y exógenas al mismo sistema" (Contreras, 1989: 31).

Esta situación afecta a las instituciones educativas en el logro de una alta eficiencia terminal; asimismo, cuestiona la gestión de sus docentes en lo referido a sus niveles de eficiencia, tanto como a los planes y programas de estudio y los tipos de evaluación. Todo esto influye de manera directa en el estudiante y en la familia, crea un cuadro de frustración e impotencia. El fracaso escolar es en cualquier caso una catástrofe absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social, que muy a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida de adultos. A este respecto, Cecilia Richards Torres señala que "a nivel personal, la deserción y el abandono producen desarraigo, soledad, ausencia de ritos, carencia de rutinas y pérdida de la capacidad de negociación con otros, soledad social. La deserción no

sólo involucra a los abandonantes sino también a los abandonados, es un problema que nos atañe a todos" (Richards, 1997: 20).

Al enfocar las causas que provocan la deserción estudiantil, José Rivero refiere que ella "está determinada por factores fundamentalmente económicos" (Rivero, 1999: 484), mientras que Gloria Patricia Calderón observa que "las causas son múltiples, dado que en ellas inciden una serie de razones, entre las cuales se citan: las personales, académicas, socio-económicas, institucionales" (Calderón, 1999). Por otro lado, Báez y otros (1998) consideran que la falta de afecto en el núcleo familiar del estudiante es un factor que contribuye al fracaso escolar en más de un 50 % de los casos (repitencia y deserción). Además, en la deserción estudiantil intervienen otras variables de orden interno del sistema educativo, tales como el tipo de escuela o universidad, ineficiencia del profesor, la relación docente-estudiante, recursos de la enseñanza y la metodología de la enseñanza.

El sistema educativo dominicano, a través del Plan Decenal de Educación, se había propuesto como meta reducir la deserción a menos del 5 % para el año 2000, pero en el año lectivo 1997/1998 "la deserción se situó en 14.9 %, muy por encima de las metas fijadas" (UNESCO/SEEC, 2000: 211). Las actuales autoridades educativas aseguran que "la deserción escolar ha disminuido como resultado de la ampliación del programa de desayuno escolar. Ya que este fue llevado de 1.2 millones de raciones diarias en agosto del año 2000 a 1.5 millones en julio de este año (2001), en lo que se invierte cada día 5 millones de pesos" (Gómez, 2001: E-5). No obstante esta aseveración, no se muestran estadísticas al respecto en el reporte periodístico.

Llama a reflexión el informe del año 2001 presentado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en el que se da cuenta de que "el 43 % de los jóvenes dominicanos entre los 20 y 24 años no estudia, pese a haber completado un promedio de diez años de escolaridad". Refiere el organismo internacional que "el 32 % de los dominicanos tienen menos de cinco años de educación: un 26 % completó el bachillerato y tan sólo un 15 % inició alguna carrera uni-

versitaria. Un 60 % se quedó en los estudios de primaria" (Polanco, 2001: 34). Podemos inferir que el 60 % de nuestros niños y jóvenes desertan del sistema antes de concluir el nivel básico, aspecto este que dificulta el proceso de desarrollo del país.

La deserción como fenómeno educativo interfiere en el aprendizaje de los demás estudiantes a nivel nacional, al producirse una ruptura de vínculos con sus antiguos compañeros. Asimismo, se pierde la oportunidad de enriquecerse con el intercambio y confrontación de ideas. Latiesa y otros (1992: 245) sostienen que la deserción estudiantil produce un impacto a tres niveles: en lo nacional, en el propio centro educativo y en el individuo. Argumenta que en lo nacional se manifiesta en un incremento del gasto público. En lo referente al centro educativo, disminuye el rendimiento académico del propio centro. En lo que respecta al individuo, el abandono en los estudios es una fuente probable de insatisfacción para el estudiante que deserta. De no resolverse esta situación, las consecuencias se manifestarían en una falla de las políticas de ingreso, cuestionaría los planes y programas de estudio, los sistemas de evaluación, así como la organización de las instituciones.

Se hace necesario crear un gran consenso mediante el cual "la sociedad en su conjunto apoye la educación en todos los niveles, incluida la educación superior, dado el papel que esta desempeña en el fomento de un desarrollo económico, social y cultural sostenible" (UNESCO, 1998: 13). Para enfrentar el problema de la deserción estudiantil proponemos además:

- Diseñar estrategias que posibiliten mayor apoyo financiero por parte del sector estatal y privado, a fines de invertir esos recursos en el propio alumno, para dotarlo de uniforme, desayuno escolar con cobertura total, asignación de un seguro de salud, entrega de útiles escolares necesarios, etcétera.
- Asimismo, dotar de mayores recursos logísticos y de enseñanza a los centros educativos públicos, a fin de estimular un pro-

ceso de enseñanza-aprendizaje que motive al estudiante a permanecer en la escuela.

- Propiciar un enlace cooperativo y efectivo entre la Secretaría de Estado de Educación y las universidades, con el propósito de formar los orientadores escolares que necesita el sistema de educación y que estos presten servicios de orientación, tanto para el estudiante como para su núcleo familiar.

Bibliografía

- Báez, N. y otros (1998): "La deserción escolar". Recobrado de [www.monográfico.com/trabajos/des/dese.shtml].
- Calderón, G. P. (1999): "Deserción académica universitaria". Recobrado de [www.abacolombia.org info@abacolombia.org].
- Contreras, G. (1989): *Deserción en las instituciones de educación superior-Unisur*. Bogotá, M.D.U. Universidad de los Andes.
- Correa, C. A. y G. J. Páramo (1999): "Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización". Recobrado de [www.eafit.edu.co/revista/114/ Paramo.pdf].
- Gómez, O. (2001): "Desayuno escolar reduce deserción", en *Hoy*, año XXXVII, 9 de noviembre, Santo Domingo, Sección E, p. 5.
- Latiesa, M. y otros (1992): *La deserción universitaria*. Madrid, Siglo XXI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998): *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París, Conferencia Mundial de la Educación Superior.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC) (2000): *Informe de evaluación del proyecto principal de educación de la UNESCO: República Dominicana, 1981-1999*. Santo Domingo.
- Polanco, T. (2001): "¿Qué se enseña? ¿Qué se aprende en las aulas dominicanas?", en *Rumbo*, año VII, No. 400, 3 de octubre, Santo Domingo, p. 34-36.
- Richards Torres, C. (1997): "Deserción escolar y circuito callejero", en *Revista Educación*, No. 243, p. 20-31.
- Rivero, J. (1999): *Educación y exclusión en América Latina*. Madrid, Miño y Dávila Editores.

GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

María Estela Cambero

A partir de la década de los noventa, la ciudadanía del mundo fue más consciente de las implicaciones que conlleva el término globalización, cuyas características fundamentales son: la interdependencia de los pueblos, la apertura de fronteras a la economía mundial, la democratización de la información, grandes avances de la tecnología, la mundialización del conocimiento y la calidad de los procesos. En esta realidad surgió un sistema de comercialización donde la producción, distribución y consumo de bienes y servicios están regidos por estándares para mercados universales. Esto se resuelve en mecanismos ideales para contrarrestar el auge de los efectos producidos por la llamada década perdida, que correspondió a los años ochenta.

Lo anterior implica que las nuevas formas de organización del trabajo exigen una creciente demanda de personal calificado, con altos niveles de actualización y desempeño efectivo, para lograr mayor rendimiento en la productividad y calidad de los servicios.

Este escenario prioriza al ser humano como eje fundamental en la relación entre las empresas transnacionales y los estados, para el fortalecimiento de los sistemas financieros.

El mundo experimenta innovaciones científicas y tecnológicas a una velocidad vertiginosa, cambios de políticas económicas y sociales, las cuales seguirán generando grandes tensiones, especialmente en los actores responsables de formar ciudadanos para enfrentar los desafíos que generan los cambios. Asumir estos desafíos requiere de hombres y mujeres con capacidad creativa y competencia profesional. En ese orden, es imprescindible revalorizar la educación como pilar fundamental en el desarrollo económico y cultural de los pueblos. "No sólo se debe enseñar para una profesión, se enseña para la vida" (Delors, 1996: 43). Es ante esta perspectiva que se inició un

proceso de consenso y unificación de esfuerzos, con la celebración de foros y cumbres de ministros, y se produjo una especie de renacimiento educativo que motivaba y orientaba al educador y al educando para transitar el camino de la ciencia y la tecnología, a fin de construir el conocimiento.

A partir de este enfoque de competitividad y desarrollo socioeconómico, en la República Dominicana se promovió con el Plan Decenal de Educación la reforma educativa en la década de los noventa, apoyada por la declaración mundial "Educación para todos", adoptada en Jomtien, y por los lineamientos de "Cumplir nuestros compromisos comunes", que saliera del Foro de Dakar (UNESCO, 2000: 37). Ese plan concebía un propósito final: la modernización del sistema educativo y lograr una transformación en la educación que nos insertara como país en la sociedad globalizada de los nuevos tiempos.

En ese sentido, se propiciaba la creación de nuevos paradigmas enmarcados en diferentes contextos, y el Estado y la sociedad civil concentraban su atención e inversión de recursos necesarios en la educación, a fin de garantizar el derecho del ser humano a recibir un servicio educativo eficiente y de calidad, que lo prepare con capacidad para responder a las demandas de una nueva sociedad.

Diez años después del inicio de la reforma educativa, se evalúa este proceso, se valoran los esfuerzos desplegados y se propicia la elaboración de un Plan Nacional de Desarrollo para garantizar la continuidad de los logros alcanzados y el fortalecimiento del sistema educativo como única vía para el desarrollo del país.

Bibliografía

- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Ediciones Santillana-UNESCO.
- Lansheere, G. de (1999): *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid, Colección Aula Abierta, Editora La Muralla, S.A.
- UNESCO (2000): *Marco de acción de Dakar*. Francia, UNESCO.

LA MIGRACIÓN HAITIANA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Juan Antonio Espinal Almonte

Históricamente, las migraciones haitianas a la República Dominicana se iniciaron con el desarrollo y modernización de la industria azucarera, en especial a partir de la primera intervención norteamericana de 1916, por la demanda de azúcar en Europa y la necesidad de aumentar la producción en ese renglón. Apunta Cassá (1984: 217) que "la baja producción de remolacha debido a la Primera Guerra Mundial, se reflejó en el aumento de la demanda y una tendencia alcista de precio".

La presencia haitiana en la República Dominicana fue aumentando luego, a partir del gobierno de Trujillo. Según Silié (2001): "Trujillo compra los ingenios norteamericanos y sigue el mismo mecanismo de importación masiva de mano de obra haitiana". Esta situación siguió esa tendencia con los demás gobiernos dominicanos que lo sucedieron.

A partir de 1982 se produjo una gran crisis económica, que abarcó tanto a la República de Haití como a la República Dominicana; en esta última se inició la sustitución de los rubros tradicionales, café, tabaco, cacao y especialmente la industria azucarera, por otros tipos de productos de demanda internacional y se inició el auge de las zonas francas, el turismo y la construcción. Nace de ahí, por ende, el desarrollo urbanístico en desmedro o disminución de la atención al campo por parte de los gobiernos. Este fenómeno motiva el éxodo de los campesinos dominicanos a la ciudad, en busca de labores fabriles, más fáciles y rentables, para sobrevivir. Es también a partir de ese momento que las inmigraciones se realizan desde los centros urbanos de Haití hacia la República Dominicana y los inmigrantes haitianos lle-

gan, ya no al batey, sino a las ciudades de la República Dominicana; algunos de ellos incluso viajan con algún nivel de tecnificación para ocupar trabajos en obras públicas, construcciones y comercio.

La eliminación y/o disminución de los ingenios y de su producción provocó que los braceros ubicados en los bateyes de la República Dominicana comenzaran a desplazarse por los campos dominicanos para suplir la falta de mano de obra campesina en la recolección de café, corte de arroz y otros cultivos agrícolas; esta mano de obra inmigrante ha servido de soporte y sostén al desarrollo de los renglones económicos ya mencionados y por ende al progreso nacional.

De acuerdo con Madrugá (1986: 136): "Para 1980 se registraron 113,000 haitianos residentes en la zona rural aproximadamente y, por otro lado, un ritmo de inmigración de indocumentados estimado en 13,000 por año en los últimos 14 años". Por lo que en la República Dominicana por esa fecha existían alrededor de 200,000 haitianos residiendo tanto en la zona rural como urbana.

La mayor parte de los haitianos inmigrantes en la República Dominicana son iletrados o analfabetos. Cada nuevo miembro familiar va multiplicando el analfabetismo en la medida que los niños o jóvenes no son enviados a los centros educativos por no tener actas de nacimiento, por temor a la ilegalidad (no documentación), la discriminación racial y social, y por la falta de cupo en las inscripciones o simplemente porque no existen escuelas en ese entorno. Si se parte del hecho de que la presencia haitiana es una realidad ligada a nuestra economía y por ende al desarrollo nacional, se debe garantizar a estos seres humanos la opción de educarse, como un derecho establecido por la conferencia Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990.

Recientemente, al inicio del año escolar 2001-2002, la vicepresidenta de la República y encargada de la Secretaría de Estado de Educación, Dra. Milagros Ortiz Bosch, tomó la decisión de que en cada

centro educativo se inscribieran todos los niños y niñas que no tenían actas de nacimiento, medida que incluía a los hijos de los haitianos inmigrantes residentes en el país; así mismo, se dispuso de oficialías civiles para facilitar la documentación de los nacimientos. Tales acciones están respaldadas por la Constitución de la República en su artículo 8, accipiente 16: "Es un deber del Estado proporcionar la educación fundamental a todos los habitantes del territorio nacional y tomar las providencias para eliminar el analfabetismo".

La decisión de la Dra. Milagros Ortiz Bosch cumple con lo ya señalado en la Constitución; fue una decisión muy oportuna para disminuir y erradicar el analfabetismo en la República Dominicana. Pero ante el anuncio de la Secretaría de Educación se emitieron opiniones a favor y en contra; estas últimas fundadas en prejuicios raciales o en el desconocimiento de la ley 66-97 de educación, cuyo artículo 4 dice que "la educación es un derecho permanente irrenunciable del ser humano, sin ningún tipo de discriminación por razones de sexo, raza o credo, posición económica o social o de cualquier otra naturaleza".

Para disminuir el analfabetismo, además de esta medida tomada por la vicepresidenta de la República, deben tomarse otras, como son:

- Ampliar las construcciones de aulas en todo el país.
- Construcción de más centros educativos.
- Relanzar un programa de alfabetización que involucre a todos los sectores, personalidades e instituciones, con el uso de monitores y la aplicación de incentivos que impulsen el programa.
- Uso de locales de las instituciones involucradas en el programa y hasta de las casas de familia para alfabetizar.

Esta campaña debe tener el propósito de educar para que se erradiquen los prejuicios raciales y sociales, se contribuya al mejoramiento de la calidad de vida y la producción, lo que propiciará la convivencia pacífica y la disminución de la violencia en sus diferentes manifestaciones.

Bibliografía

- Cassá, R. (1984): *Historia social y económica de la República Dominicana*; 5ta. edición. Santo Domingo Editores, t. 2.
- Madruga, J. M. (1986): *Azúcar y haitianos en la República Dominicana*. Santo Domingo, Ediciones MSC.
- Secretaría de Estado de Educación (SEE) (1999): *Ley de Educación No. 66-97*. Santo Domingo, Editora Corripio.
- Silié, R. (2001): "Migración haitiana en República Dominicana". Conferencia dictada para el doctorado en Educación organizado por Nova University y la Universidad INTEC, 6 de octubre. Inédita.

REFORMA EDUCATIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA Y LOS ESTADOS UNIDOS ¿QUÉ PODEMOS APRENDER?

Helen Faber

La política de la reforma educativa no solamente afecta a los países en vías de desarrollo, como el nuestro. A pesar de la importancia que los gobiernos tradicionalmente asignan a los fondos estatales destinados a mejorar la educación, la situación de la educación básica y secundaria de países prósperos, como los Estados Unidos, nos hace conjeturar que la cuestión de lograr un sistema de educación eficiente no es sólo un asunto de disponibilidad de riquezas.

Rod Paige, secretario de Estado de Educación de los E.U.A., basándose en los resultados del reporte anual sobre el estado de la educación, *The Condition of Education*, preparado por el Departamento de Estado de Educación, planteó que la condición de la educación de su país está "lejos de donde tenemos que estar en términos de rendimiento estudiantil. No estamos logrando cerrar las lagunas entre rendimiento y resultados —y estamos por debajo de otras naciones industrializadas en las áreas de matemática y ciencias naturales" (National Center for Education Statistics, 2001).

Si nos percatamos de las características preponderantes del proceso de la reforma educativa en los Estados Unidos y las comparamos con nuestras experiencias en República Dominicana, podemos deducir que la reforma educativa es un reto de carácter mundial y no simplemente un resultado de los recursos limitados, como ocurre en nuestra situación.

La República Dominicana ha tomado la transformación curricular y el Plan Decenal de Educación como preocupaciones preeminentes en la expresión de una voluntad política que ha propuesto concretizarse en una estrategia educativa a largo plazo. Irónicamente, los Estados Unidos, que está entre los países más poderosos del mundo, ha tenido que enfrentar también problemas con su sistema de educación, después de los resultados de los reportes *Una nación en peligro* (1983) y *Es hora de resultados* (1986). Estos informes lamentaban el estado de la educación pública y advertían que el fracaso de los estudiantes estadounidenses podría llevar a una crisis económica y podría incluso convertirse en un problema de seguridad nacional de acuerdo con la National Commission on Excellence in Education (1983). En República Dominicana se señala la problemática de la amplia diferencia que existe entre las escuelas privadas y las públicas, por motivo de la pobre calidad de estas últimas, lo que impulsa a la población, desde la clase media baja hasta la clase alta, a optar por las privadas y dejar las públicas para la clase menos privilegiada del país. La premisa de un sistema educativo público —igual oportunidad de educación para todos— es, en la realidad actual, poco más que un cumplimiento mínimo. Por la pobre calidad de las escuelas públicas, lo que se ha creado, en lugar de igual oportunidad para todos, es una segregación socioeconómica marcada y definitiva entre los más pobres y desamparados y el resto de la población.

En los Estados Unidos, aunque existe un sistema más funcional de educación pública, como señala Morris (1999), también queda mucho por hacer para satisfacer la misma premisa de igual oportunidad para todos, que cerraría las brechas entre ricos y pobres, blancos y no blancos, en el ámbito de la calidad educativa. Aunque la evaluación nacional de progreso académico (National Assessment of Educational Progress) produce datos que indican que el pronóstico a largo plazo apunta a una disminución entre el rendimiento de es-

tudiantes negros y blancos, la mayor parte de esta reducción ocurrió entre 1971 y 1988, y no recientemente (National Center for Education Statistics, 2001).

En la República Dominicana, la descentralización de la educación es el tema de actualidad. En contraste, el informe del Center for Education Policy (1999) reseña que en los Estados Unidos la crisis en la educación pública ha estimulado una reforma de centralización, que cuestiona la relación —por lo menos en lo que tiene que ver con el derecho a una educación— entre el gobierno federal y el gobierno estatal por primera vez en la historia de la Constitución de ese país.

El complemento estadounidense de la reforma propuesta en República Dominicana por el Plan Decenal de Educación y la transformación curricular fue el establecimiento de varias reformas educativas, entre ellas "Metas 2000". Esta reforma es un compromiso de los gobernadores de los estados en el esfuerzo de mejorar la educación mediante una serie de metas, formuladas entre el poder estatal y el federal, lo que debería alcanzarse para el año 2000. Kober and Rentner (2000) declaran que se establecerán recompensas y castigos para responsabilizar a escuelas y estudiantes en el logro de las metas del estado a través de los resultados de evaluaciones estandarizadas y criterios claramente establecidos.

Sin embargo, al igual que en República Dominicana, la realización de dicha reforma, en la práctica, ha resultado más compleja de lo que aparentaba y el progreso ha sido lento. Por ejemplo, aún los estudiantes norteamericanos de secundaria han seguido obteniendo calificaciones bajas en exámenes internacionales. En ambos países, aunque ubicados en los extremos del continuo económico, ha habido resultados insatisfactorios en las reformas propuestas. Podemos concluir que la reforma educativa, aunque sigue ocupando un lugar prominente en las agendas nacionales, es más un proceso que el resultado súbito de una política pre-establecida, no im-

porta dónde se origina: si en el gobierno central o en los distritos, estados o comunidades.

Bibliografía

Center for Education Policy (1999): "A brief history of the federal role in education: Why it began and why it's still needed". Washington, Center for Education Policy, October. [http://www.ctredpol.org/pubs/Brief_History_Federal_Role_Education.pdf].

Kober, N. y D. S. Rentner (2000): *Do you know the good news about american education?* Washington, Center on Education Policy and American Youth Policy Forum.

Morris, R. C. (1999): "Cycles of change: issues of educational reform, renewal, and restructuring", en *Choice*, July-August, p. 1893-1901.

National Center for Education Statistics (2001): "The Condition of Education 2001". Washington, U.S. Department of Education. [<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2001072>].

National Commission on Excellence in Education (1983): "A nation at risk: The imperative for educational reform". Washington, U.S. Department of Education. [<http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/title.html>].

UN NUEVO PROYECTO DE REFORMA EDUCATIVA EN REPÚBLICA DOMINICANA: OPORTUNIDAD DE GRANDES LOGROS

Francisco Gabriel Hernández Tejada

La Secretaría de Estado de Educación (SEE) ha anunciado que se apresta a elaborar un nuevo proyecto de reforma educativa, el cual se denominará Plan de Desarrollo Educativo y cuya ejecución se programa para el período 2002-2012. Este anuncio lo hizo la Dra. Milagros Ortiz Bosch, vicepresidenta de la República Dominicana y secretaria de Educación, en un seminario-taller celebrado del 13 al 14 de septiembre de 2001, con el propósito de elaborar un diagnóstico que identifique la realidad de la educación dominicana, y en el cual participó una significativa representación del sector educativo, oficial y privado, del país.

La necesidad de una nueva reforma educativa parece ser un punto sin discusión, sobre todo a raíz de los últimos informes de organismos internacionales, que dan cuenta de serios problemas con la calidad de la educación en el mundo. En ese orden, puede citarse la Conferencia Mundial de Educación, celebrada en Dakar, Senegal, en abril del 2000, donde se analizaron los logros de las reformas educativas desarrolladas durante los años noventa en diversos países del mundo y se reveló que, a pesar de los "progresos importantes" alcanzados, aún existen "113 millones de niños" fuera de aulas y "880 millones de adultos analfabetos", además de los problemas de "calidad de la educación" (UNESCO, 2000b).

Este artículo pretende sugerir que en el país existen las condiciones para diseñar y ejecutar una reforma educativa con oportunidad de grandes logros. Dicha sugerencia se apoya en considerar

que el Plan Decenal recién concluido debe ser el referente principal del nuevo proyecto, por haber contribuido a que debilidades de ayer sean hoy potencialidades para el éxito. Gracias al Plan Decenal de Educación se puede afirmar que el tema de la educación es parte de la agenda nacional, y por tanto existe menos resistencia a los procesos de reformas. A continuación se señalan otros puntos que deben ser considerados claves para asegurar el posible éxito de la reforma que se proyecta.

La actual Ley General de Educación 66'97 es una fortaleza que, según el informe de evaluación del Proyecto Principal de Educación (PPE) de la UNESCO en República Dominicana "da nueva potencia al proceso general" y permite a la SEE tener "más capacidad y poder" que en cualquier otro tiempo (UNESCO, 2000a: 8). La existencia de esta nueva ley de educación representa una excelente oportunidad para poner en ejecución, legalmente, los cambios que demanda el sistema educativo dominicano.

Institucionalmente, la SEE se ha fortalecido con las acciones de capacitación y formación de su personal docente, técnico y directivo, gracias al financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Banco Mundial. El informe "Educación para todos: evaluación al año 2000" (SEE, 2000a) resalta los programas de maestrías en administración, gestión-curricular, gestión-planificación, ejecutados en coordinación con universidades dominicanas y extranjeras, en los que se beneficiaron cerca de 300 técnicos y directivos. Más de 30,000 docentes han logrado su titulación, pero aún queda un gran número de los casi 60,000 existentes por capacitar.

Otro aspecto de relevancia es el hecho de que la SEE cuenta con un sistema de información computarizado, apoyado en el "uso de tecnología avanzada en informática y telecomunicaciones, en la capacidad humana y organizacional", según se afirma en el informe de la UNESCO citado. Este informe reconoce que la SEE "ha recuperado un adecuado nivel de desarrollo de su sistema estadístico [...]" (UNES-

CO, 2000a: 195), lo que supone mayor capacidad para tomar decisiones y continuar avanzando hacia la completa modernización de dicho sistema de información.

De igual modo, se destaca la importancia de la transformación curricular establecida con la Ordenanza 1'95, la cual constituye un logro del sistema educativo y por tanto una fortaleza que abre la oportunidad de provocar cambios significativos en el hecho educativo. Si bien los docentes precisan de capacitación y entrenamiento para su efectiva ejecución, la SEE tiene un reto en ese orden y condiciones favorables para alcanzar metas de calidad.

En conclusión, el Proyecto de Desarrollo Educativo tendrá una plataforma de mayor solidez que cualquier proyecto similar realizado antes en el país, y si se pondera el hecho de que la secretaria de Educación es la vicepresidenta de la República, resulta lógico suponer mayor voluntad política para apoyar la reforma planteada. El momento es idóneo para una reforma de éxitos, de grandes logros para todos.

Bibliografía

- Secretaría de Estado de Educación (SEE) (2000a): *Educación para todos, evaluación al año 2000. Informe de la República Dominicana*. República Dominicana, Serie Gestión Educativa 1.
- Secretaría de Estado de Educación (SEE) (2000b): *Formación y capacitación del sector educativo 1996-2000*. República Dominicana, Serie Gestión Educativa.
- Secretaría de Estado de Educación (SEE) (1997): *Ley General de Educación 66'97*. Santo Domingo, Editora Corripio.
- Secretaría de Estado de Educación (SEE) (1995): *Ordenanza No. 1'95*. Santo Domingo, Editora Taller.
- UNESCO (2000a): *Informe de evaluación del proyecto principal de educación, República Dominicana 1981-1999*. República Dominicana, Serie Gestión Educativa 2.
- UNESCO (2000b): "Marco de acción de Dakar, educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes". Web-site UNESCO.

TRANSFORMACIÓN CURRICULAR Y PRÁCTICA DOCENTE EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Eileen Ramírez de Cabral

Se denominó Plan Decenal de Educación al proyecto educativo nacional que contemplaba la transformación educativa dominicana en un período de diez años. En diciembre de 1992 fueron presentados al Congreso de la República los resultados de un diagnóstico que debía servir como fundamento al plan y este arrojó una clara inconformidad general respecto a la calidad de la educación dominicana en todos sus niveles y modalidades.

Luego de un largo período de estudio, reflexión y discusión, especialistas en las diferentes áreas educativas elaboraron una propuesta de transformación curricular. Esta transformación curricular debía ejecutarse en dos fases: la primera, de consulta y validación, fue desarrollada en el año lectivo 1994-1995; la segunda, de aplicación y ejecución, habría de aplicarse en el año lectivo posterior (1995-1996). Sin embargo, a cinco años de la implementación de esta propuesta curricular, todavía se percibe un limbo educativo y una insatisfacción general que emanan, quizás, de la falta de evidencias concretas o logros tangibles.

Es posible que pequemos de impacientes. Muchos argumentarían que "las cosas de palacio, van despacio", como reza un conocido refrán; mi respuesta coincidiría, a su vez, con otro refrán popular: "Del dicho al hecho hay un gran trecho". La propuesta curricular es una joya en términos teóricos. No obstante, en mi opinión, todavía nos queda un largo camino por recorrer: aún falta que las ideologías y fundamentos teóricos se traduzcan en una práctica docente concreta y efectiva. En otras palabras, consolidar todo el esfuerzo posible

para que la propuesta pase a convertirse en una realidad práctica.

Recientemente, ha salido a la luz pública la evaluación de medio término del Plan Decenal. En el acápite que aborda la reforma al currículo se hace constar, entre otros datos relevantes, que la dimensión del currículo logrado no fue posible analizarla por la falta de insumos; mientras que casi todas las metas físicas previstas fueron superadas. Por metas físicas entiéndase: formación docente, producción y distribución de materiales pedagógicos y audiovisuales, así como dotación de laboratorios. De entre las metas físicas propuestas, sólo la dotación de laboratorios queda pendiente.

Ahora bien, si hacemos una interpretación lógica a partir de lo que sugiere la evaluación, podríamos afirmar que la transformación curricular ha sido un éxito en lo que respecta a difusión de material teórico, pero que al momento no existe un medidor de logros evidentes en lo que respecta al objetivo principal: la creación de entes constructivos, críticos y catalizadores (educadores y educandos por igual). Creo que debemos profundizar más en la creación de estrategias que garanticen una reforma educativa fehaciente, plausible, que se evidencie en el quehacer diario de la escuela, en los resultados de las pruebas nacionales, en la calidad de los profesionales, de los ciudadanos en general y en el mejoramiento de las comunidades. Pienso que se necesita manejar más a fondo las ideologías, los maestros requieren asimilar la transformación a nivel personal para que el currículo oculto no predomine sobre el currículo formal. Debe hacerse más énfasis en formar verdaderamente a los maestros en vez de simplemente titularlos.

Estoy consciente de que interpretar las ideologías resulta polémico. Sin embargo, coincido con Jurjo Torres (1996: 121) cuando afirma: "Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los modelos organizativos, las conductas, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las

ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como: la economía, la cultura y la política". Torres no podía ser más preciso: sólo desde esta óptica es entendible la dicotomía que existe entre la propuesta curricular dominicana y la práctica docente.

Ahora bien, lo anteriormente expresado no quiere decir que la transformación curricular haya sido un completo fracaso. De ninguna manera: la transformación curricular ha logrado encender la chispa creativa para buscar nuevas respuestas y eso, de por sí, es ya importante. Además de reunir a destacados especialistas en el quehacer educativo nacional, también ha hecho una inversión significativa en la formación de maestros, un aspecto fundamental para la reforma educativa. Quizás lo único que hace falta es establecer una articulación fidedigna entre la teoría y la práctica, tomando en cuenta todos los aspectos que inciden en la problemática educativa nacional. Finalmente, nuestra responsabilidad como educadores ha de ser, como reseña el libro *¿Por qué? ¿Para qué? De la transformación curricular* (SEEBAC, 1994c), la de superar los pequeños problemas y convertirnos en actores del desarrollo educativo y no espectadores pasivos de las transformaciones.

Bibliografía

- Andrade, G. (2000): *Evaluación de medio término subcomponente reforma al curriculum nacional*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (SEEBAC) (1994a): *Fundamentos del curriculum*. Tomo I: Fundamentación teórico-metodológica. Santo Domingo, República Dominicana, Plan Decenal de Educación.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (SEEBAC) (1994b): *¿Por qué? ¿Para qué? De la transformación curricular*. Santo Domingo, República Dominicana, Plan Decenal de Educación.
- Torres, J. (1996): *El curriculum oculto*; 5ta. edición. Madrid, Ediciones Morata.

PREPARACIÓN DEL MAESTRO

Magaly A. Blanco Castro

La preparación del maestro dominicano de hoy cumplió las expectativas del programa implementado por PRODEP. En la preparación de ese maestro hay que tomar en cuenta dos programas: el primero fue el SEEBAC-BID para los bachilleres en servicio y el segundo el implementado por PRODEP. Veamos qué nos dice el artículo 168 del capítulo 1 de la Formación y Capacitación, 1992: "El Estado dominicano asegura, por medio de centros especializados, la formación de docentes para su integración al proceso educativo en todos los niveles y en las distintas modalidades que se conformaren". Podemos decir que este es un proceso que tiene como propósito la formación de un sujeto apto para el ejercicio docente en cualquier nivel o modalidad.

Santana y Rothe (1998: 48) sostienen con respecto a la capacitación que "a partir de 1984, la SEEBAC desarrolló un programa de formación de maestros a distancia, mediante el cual una gran cantidad de docentes logró la titulación, habiendo llegado en el año escolar 1989-1990 al 90 %, la proporción de maestros primarios con títulos". Las evaluaciones que luego se hicieron arrojaron que había muchas deficiencias en esos docentes. Los niveles académicos logrados no llenaron las expectativas del programa.

Continuando con los programas de capacitación de maestros normales en servicio, digamos que PRODEP pretendía elevar la calidad de formación de los maestros, cuyo rendimiento se esperaba fuera incrementado significativamente. Este constituyó el segundo programa que tenía como propósito la capacitación docente. En este programa participaron los maestros normales de las zonas rurales y urbana marginada, de primero a octavo grado.

En torno a los contenidos de la capacitación, Miguel nos dice que: "La capacitación se centrará en los contenidos de las áreas básicas del currículo de la educación básica: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales" (Miguel, 2001). Además de estos contenidos, se trabajó en los objetivos específicos del programa, como fueron la metodología activa, la planificación de la docencia y la disposición al trabajo con relación al progreso en el dominio de los contenidos.

En este programa participaron varias universidades, como la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Pontificia Universidad Católica de Santo Domingo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y el Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Los doctores Crespo y Domínguez (1996: VIII) nos dicen que "el programa de capacitación del PRODEP que capacitó más de 8,000 maestros, dado su éxito innegable, puede ser considerado un modelo de programa eficaz y reproducible como estrategia de capacitación en el marco del Plan Decenal de Educación".

Partiendo de la evaluación respecto al progreso de los maestros participantes en el programa de capacitación, los directores de escuela fueron consultados sobre los logros del programa y los índices que reflejó el progreso de los maestros(as) en el acto de enseñar, en su comportamiento laboral y en sus relaciones con los estudiantes y la comunidad. Ellos, en general, tienen una idea muy favorable de los logros en los maestros(as) egresados de dicho programa de capacitación. La capacitación se realizó en el verano, en forma intensiva. Durante todo el proceso, se supervisó en las aulas, para evaluar si aplicaban lo aprendido. El propósito de la capacitación era dotar al docente de las herramientas para realizar y adaptar el nuevo currículo.

La formación profesional requiere de amplios conocimientos, que no concluyen con el título, sino que exigen un esfuerzo prolongado durante toda la vida. La persona que es profesional ajusta sus aptitudes a los requisitos de la actividad que realiza, sigue preparándose en

ella, a ella se dedica y con ella progresa. Además, el profesional asumirá su perfil de maestro(a) en el desempeño de su trabajo.

Concluimos diciendo que una efectiva formación y capacitación permanente permitirá que los maestros y maestras tengan garantizado su trabajo dentro de proyectos de mucha mejor calidad académica, mayor solidez institucional. Y esto porque responden a lo que la sociedad de hoy día exige del sistema educativo.

Bibliografía

- Crespo, M. y L. Domínguez (1996): *Impacto del programa de capacitación de maestro en servicios de educación básica*; Serie Investigación Educativa 2. Santo Domingo, Editora de Colores.
- Miguel, J. de (2001): *Las tecnología de la información*. Santo Domingo, SEE.
- Santana, I. y M. Rothe (1988): *Reforma social; una agenda para combatir la pobreza*. República Dominicana, Ediciones de la Fundación Siglo 21, Editora Alfa y Omega.

TRAS UNA NUEVA GENERACIÓN DE EDUCADORES

Francisca Antonia Burgos Escaño

Hemos traspasado el umbral de un nuevo siglo y de un nuevo milenio. En este momento histórico, muchos campos del saber y de la praxis se encuentran en plena ebullición. El colectivo de educadores, tan sensible al cambio de los tiempos, no debe quedar rezagado. Los(as) maestros(as) requieren de una actualización sin pausa, a fin de que se encuentren capacitados para discernir e impulsar las respuestas que requiere nuestra sociedad y particularmente los niños, adolescentes y jóvenes que frecuentan las aulas.

Según los datos ofrecidos en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, 1998): "La segunda mitad del siglo anterior pasará a la historia de la Educación Superior como la época de la expansión más espectacular a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones)".

La República Dominicana no escapó a esta realidad, ya que los sectores más involucrados en esa área se hallaban inmersos en el proceso de transformación curricular (1991-2000). Por cierto, los cambios que deben producirse se consideran una estrategia esencial para elevar la calidad de la educación nacional y traen consigo la remodelación del programa de estudio de la carrera de Educación. Este es, obviamente, un aspecto clave de la estrategia pues al ser transformados los programas de educación inicial, básica y media, es de toda pertinencia la remodelación del programa de capacitación docente.

Bien es cierto que en los años ochenta e inicio de los noventa las distintas universidades se encontraban desoladas en el área de Edu-

cación y en algunas de ellas inclusive precisaron cerrar esta carrera, en contraste con la realidad actual, en que la demanda es masiva, por lo que los diversos centros de formación docente se encuentran repletos de estudiantes. Ante esta realidad surge la interrogante: ¿Los docentes acuden masivamente a estudiar Educación por iniciativa propia o por temor a perder sus empleos? Téngase en cuenta que, como parte del Plan Decenal de Educación, el programa de profesionalización a nivel nacional exige la titulación o el desplazamiento de los(as) maestros(as) de las aulas.

Según los datos ofrecidos en la evaluación de medio término del Plan Decenal de Educación en el año 1999 (Apolinar, 2001), "es preocupante que de cincuenta mil profesores existentes en las aulas sólo once mil doscientos participan en programas de capacitación", situación que denota lo mucho que aún queda por hacer ya que en la práctica del aula todavía no se han operado los cambios esperados en torno al nivel de calidad que demandan los(as) alumnos(as), aunque se han observado ligeras mejorías en el ámbito educativo. Otro tanto ocurre con las técnicas y procedimientos implementados en las aulas.

Aun cuando actualmente se ofrecen incentivos para elevar la calidad de la educación —como el sistema de becas, que facilita la capacitación magisterial— no es menos cierto que los(as) maestros(as) en servicio carecen de tiempo para estudiar pues un maestro(a) que trabaja dos tandas resulta imposible que cuente con el tiempo que exige su superación, cumpla adecuadamente con su deber de padre o madre de familia, ente social, y sobre todo con la labor de maestro(a) que desempeña. Se ha de reconocer, además, que el salario de los docentes sigue siendo insuficiente frente al costo de la canasta familiar y la imperante necesidad de actualización a nivel social y tecnológico que nos plantea el siglo XXI, situación que provoca que buenos estudiantes con inclinación hacia la labor docente se interesen por otras carreras que ofrecen mayor nivel lucrativo.

Vamos en la búsqueda de una nueva generación de maestros y maestras comprometidos(as) a elevar la calidad de la educación en nuestro país, pero para esto es preciso nivelar la calidad de vida del profesional de la tiza y el borrador, que cada día aporta lo mejor de sí en las aulas y sin embargo carece aún de las necesidades más elementales.

Bibliografía

Apolinar, B. (2001): "El Plan Decenal incumple metas formación de maestros", en *Listín Diario*, año CXIII, No. 30 348, miércoles 19 de diciembre, Sección A.

Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998): *Proyecto de declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*; visión y acción. París 5 al 9 de octubre.

ACTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE A NIVEL SUPERIOR

Carlos Mayobanex Cabral Domínguez

Los profesores del nivel superior, en la generalidad de los casos, son profesionales de las diferentes áreas del conocimiento que han entrado al trabajo docente como una opción laboral, exceptuando, claro está, a los profesionales de la educación. Esta situación indica que el personal docente está formado por profesionales con buena formación en su disciplina, pero al mismo tiempo con una gran carencia de recursos didácticos.

En la generalidad de los casos, las universidades no ofrecen asignaturas que puedan servir para la formación docente del futuro profesional. En el caso de algunos profesionales, la carrera académica se inicia durante sus estudios de grado, con el nivel de auxiliar docente o monitor, específicamente en aquellas carreras del área de ciencias y tecnología, donde los monitores adquieren el interés de continuar dentro de la docencia.

El profesor universitario está ligado estrechamente al modelo de educación que lo formó y educó y por lo tanto está identificado, de manera militante o quizás en su subconsciente, con el statu quo imperante. Esta situación lo sumerge en un círculo vicioso, pues tiende a perpetuar las estructuras imperantes y no permite tocar el fondo de un problema que se agrava cada vez más por la poca disposición que los agentes muestran a enfrentar los cambios y retos implícitos en su actividad. Sin embargo, nuevas generaciones de profesionales especializados en universidades del extranjero y que vienen con ideas frescas y diferentes podrían aportar sus experiencias para romper con las viejas estructuras.

La modificación de la conducta de los educadores en torno a los cambios significativos en la enseñanza y la estima que puedan tener los estudiantes respecto a tal o cual asignatura, debe transformarse en un elemento positivo para el aprendizaje de los temas curriculares.

La formación docente que ha de ser implementada al nivel superior debe reorientarse atendiendo a las necesidades reales de una población estudiantil cada vez más exigente y con necesidades más complejas debido a los continuos cambios tecnológicos. Por esta razón, es necesario destacar que la formación continua de los docentes debe ser considerada dentro de las estrategias educativas de los centros de educación superior, a través de planes y programas que integren al docente de manera positiva a los procesos de cambio.

Muchos de los profesores en ejercicio, aunque reconocen sus necesidades de capacitación, se muestran indiferentes a los cursos de formación docente y sólo acceden a ellos, con sobrada razón, si estos representan un beneficio económico indirecto, o por situaciones condicionantes, o por simple curiosidad y no por sus convicciones docentes.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente de la educación superior debe ser competente en las siguientes áreas (Gutiérrez, 1997):

- Poseer el conocimiento, es decir, estar al día en los avances tecnológicos de su área profesional;
- Facilitar el conocimiento, con el dominio de las técnicas didácticas que ayuden a su transmisión; y
- Evaluar el conocimiento mediante la aplicación de métodos más adecuados para la evaluación del aprendizaje.

Bajo estos conceptos, la formación docente será continua y dirigida a crear una conciencia crítica sobre el papel del educador ante la sociedad y su compromiso con la formación de profesionales capa-

ces de producir cambios y aportar positivamente al desarrollo. El docente está obligado a enseñar cómo adquirir el conocimiento en lugar de simplemente transmitirlo. No basta con ser un excelente conocedor de los métodos, sino que el docente debe de estar consciente de la realidad académica, social, cultural y económica de sus educandos y de la suya propia.

Finalmente, los programas de formación docente necesitan estar orientados al objetivo de desarrollar en el maestro un perfil que se adapte a las necesidades reales de la carrera en que está involucrado. Para esto es importante realizar un enlace entre la pedagogía y la actualización de la formación docente (Castro, 2000). Esta actualización preparará a los docentes para desarrollar sus tareas con el conocimiento de las grandes problemáticas sociales actuales, orientar a los estudiantes en el aprendizaje formal e informal y prevenirlos del fracaso y el abandono de los estudios.

Bibliografía

- Bianchetti, R. G. (1999): "La formación docente en el contexto de las políticas de ajuste", en *Heuresis*, Vol. 2, No. 4, Universidad Nacional de Salta, Argentina.
- Castro, J. A. (2000). "Pedagogía y formación de educadores: unicidad, diferencia y correspondencias", en *Universidad Cooperativa de Colombia*, Medellín, [<http://www.ucc.edu.co/publicaciones/paideia/htm/pedaz.htm>].
- Gutiérrez Barba, B. y L. M. Rodríguez (1997): "Formación basada en competencias", en *La Academia*, julio-agosto, [<http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUES/ipm/academia/10/sec-5.htm>].
- Ogando, F. (2000): "Hacia nuevos modelos de formación y desempeño docente: Una mirada reflexiva". Conferencia dictada sobre temas de actualidad en República Dominicana. NOVA Southeastern University/INTEC, Santo Domingo. Inédita.
- Pogré, P. (1999): "¿Cuáles son los irrenunciables en la nueva formación docente?", en *Eduforum*, octubre, The University of New Mexico.

FORMACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN EN LA UASD

Mery Rosa García Díaz

La Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) desarrolla tres funciones básicas: docencia, investigación y extensión. Se entiende por docencia todo lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje que en la universidad deberá tener carácter crítico y orientado a formar profesionales que se integrarán al desarrollo nacional y a la transformación de las estructuras sociales vigentes, en un proceso caracterizado por elevados niveles de racionalidad y creatividad.

La docencia es una de las funciones principales de la institución. El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye uno de los elementos fundamentales de la función docente y trae consigo la evaluación de sus resultados. Actualmente la UASD confronta dificultades con relación a la falta de orientación y seguimiento de la evaluación que aplican los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos.

Esta institución concentra gran número de profesionales y especialistas como parte de su cuerpo docente, los que ofrecen sus conocimientos y servicios en diferentes áreas del saber, pero una considerable cantidad de estos no domina los conocimientos pedagógicos fundamentales para la realización exitosa del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de este proceso. No obstante, dicha evaluación, en cuanto concierne al rendimiento de los estudiantes, es responsabilidad de los docentes que se ocupan de las respectivas asignaturas.

Se considera erróneamente que, al ser cada docente especialista en determinada área científica, posee la aptitud necesaria para evaluar adecuadamente el contenido de la asignatura que imparte. Al docente se le asigna así un trabajo con las implicaciones de la tecnología didáctica que requiere la elaboración de instrumentos y la aplicación de técnicas de evaluación que utiliza en su trabajo, sin que posea la formación pedagógica adecuada; a esto se agrega la escasa orientación y el limitado seguimiento institucional, aunque existen en la institución recursos humanos preparados y destinados a la supervisión al respecto, como son las coordinaciones de las cátedras.

Desde hace varias décadas, la universidad ha estado realizando esfuerzos por la capacitación y actualización de sus docentes en el área pedagógica, incluyendo ocasionalmente temas relativos a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, se necesitan actividades más enérgicas en este sentido, ya que se estima que aproximadamente el 40 % de los docentes no posee formación pedagógica y se ignora el porcentaje de docentes que carece de formación adecuada en el área específica de evaluación educativa. Aun así, se estima que es alto, pues este es uno de los temas a que se dedica menos tiempo en los cursos de formación pedagógica.

Esta situación provoca incoherencias en lo que respecta a la concepción de la filosofía institucional, en torno a la calidad de la docencia y la falta de orientación y seguimiento a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos que aplican los docentes en la institución. Esto, a su vez, genera dispersión en torno al perfil del profesional que se pretende formar, por cuanto el educando puede confrontar dificultades en la formación de conocimientos, habilidades y capacidades comprobados para la realización de un ejercicio profesional adecuado.

La falta de sistematización generalizada de la evaluación provoca, de ordinario, bajo nivel en la calidad de la educación, por lo que

se requiere ponderar con la mayor precisión posible la magnitud del problema que ahora se trata. De todo lo anterior se deduce que en la Universidad Autónoma de Santo Domingo debe desarrollarse una amplia discusión en torno a la reglamentación que ha de orientar la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta discusión debe estar destinada a la elaboración de un documento que incluya las necesidades y las concepciones fundamentales que orientan el proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos, con el fin de que los profesores puedan interiorizar normas institucionales renovadas y con base en las concepciones fundamentales que orientan la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos.

Las acciones al respecto deben partir de las más altas instancias universitarias y concentrarse, como materia de gran interés educativo, en los departamentos docentes, y más específicamente en las cátedras, que son las unidades cuya responsabilidad las vincula directamente al personal docente y pueden poner en ejecución la orientación y el seguimiento continuo de la labor evaluativa de los docentes.

Junto a la necesaria y permanente formación del docente en el ámbito de la evaluación, conviene que la universidad fomente las investigaciones, como también los cursos de grado y de postgrado en materia de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere esta institución, como parte de las respuestas que está dando a las demandas nacionales y a las suyas propias.

Este trabajo institucional encaminado a la orientación y seguimiento de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser acompañado por una labor de profundización en la formación, perfeccionamiento y actualización del personal académico y el fortalecimiento de la carrera docente.

Bibliografía

Sacristán, J. G. y A. L. Pérez Gómez (1998): *Comprender y transformar la enseñanza*; 7ma. edición. Madrid, Ediciones MORATA, S. L.

Rosales, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Ediciones Narcea

UASD (1972): "Reglamento que rige la evaluación del estudiante por asignatura".

FORMACIÓN DE MAESTROS: RETO Y COMPROMISO

Petrona Elena González Durán

La formación de maestros es considerada como un factor fundamental que contribuye al desarrollo de los procesos pedagógicos requeridos para una educación de calidad. Los cambios sociales, políticos y económicos del mundo actual inciden en la realidad sociocultural y por ende en la educación. En relación con esta, se hace necesario un programa de formación profesional, a fin de que los docentes puedan responder a los retos del nuevo siglo.

La SEE (2000a: 23), en el *Informe de evaluación del proyecto principal de educación de la UNESCO*, al tocar el tema de la formación de maestros en el período 1980-1999 declara, entre otros problemas, los siguientes: "La aplicación de un curriculum de formación de maestros en las universidades, no se corresponde con la Reforma Curricular [...] la formación de docentes que no poseen los conocimientos, ni las competencias necesarias para aplicar el curriculum vigente". Y sigue argumentando la SEE (2000b: 57) en la *Síntesis de la evaluación de medio término del Plan Decenal de Educación*: "Los planes y programas de formación de maestros en las Escuelas Normales y también en algunos establecimientos universitarios se han alejado de la práctica pedagógica y no están a la altura de los desafíos y exigencias contemporáneas".

Los problemas planteados, que han contribuido a minar la calidad de la educación dominicana, se han tomado en consideración a partir del Plan Decenal de Educación (1992-2002). Según Melo de Cardona (1998: 21), el Plan Decenal "destaca entre los ejes de su Programa de Emergencia, la valorización docente". Efectivamente,

la formación de los docentes se potencia a partir del Plan Decenal y la aprobación de la Ley de Educación 66'97, pieza legislativa que en los artículos 126 y 222 establece: Artículo 126.- "El Estado Dominicano fomentará y garantizará la formación de docentes a nivel superior para la integración al proceso educativo en todos los niveles y las distintas modalidades existentes, incluyendo el fortalecimiento de centros especializados para tales fines" (SEEC, 1997: 49). Artículo 222.- (transitorio) "Las actuales Escuelas Normales y la Escuela Nacional de Educación Física Escolar pasan a ser instituciones de educación superior" (SEEC, 1997: 78).

Es evidente el interés del Estado dominicano, a lo largo del último decenio, que con el auspicio del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo se ha propuesto profesionalizar a los maestros normales y a los bachilleres en servicio, al involucrar a las universidades y a los institutos superiores de formación docente (antiguas normales superiores) en la realización de los programas de Profesorado y Licenciatura en Educación Básica y Educación Inicial.

La Secretaría de Estado de Educación (SEE) (2000b: 170), señala como logro en la formación magisterial: "Un cambio de actitudes en los docentes y en la manera de relacionarse dentro de su comunidad". Pero expresa también que "el personal docente presenta resistencia para adecuarse a los nuevos retos de la Transformación Curricular, muestra dificultad en aplicar las nuevas estrategias metodológicas para promover aprendizajes significativos" (SEE, 2000b: 89).

En el seminario-taller sobre Antecedentes y Perspectivas de la Educación Dominicana, realizado los días 13 y 14 de septiembre de 2001 y presidido por la Dra. Milagros Ortiz Bosch, vicepresidenta de la República y secretaria de estado de Educación, y el Dr. Ángel Hernández, sub-secretario docente de la SEE, se propusieron algunas acciones indicadoras de un camino renovador, con vistas al Plan

de Desarrollo Educativo en la República Dominicana 2002-2012; entre estas se pueden destacar:

- Revisión de los programas de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación, para que tengan "pertinencia, calidad y articulación acorde con los lineamientos básicos del currículo vigente" (García y González, 2001: 4).
- Fortalecimiento de la formación permanente de los docentes, a quienes se les darían facilidades para aprovechar cursos de actualización, tener acceso a la Internet, aulas virtuales, etc. Al respecto, Miguel (2001: 8) reitera: "El desarrollo científico y tecnológico requiere una educación permanente y siempre renovada".
- Profesionalización de los profesores del nivel medio. "Sólo el 41 % posee título de licenciatura. Estos y los que tienen postgrado, demandan un programa de actualización en las áreas que conforman el currículo de Media" (Polanco, 2001: 15).
- Diseño de las políticas para la formación de recursos humanos en el sector educativo con "una visión integradora, donde se conecten los programas de formación y capacitación de la carrera docente, con la evaluación y el desempeño, los salarios, la imagen social y las condiciones laborales del docente" (Polanco, 2001: 36).

Otra problemática que se está enfrentando es la formación de profesionales de otras áreas que laboran en el sistema educativo sin poseer título docente, mediante la Ordenanza 3 del 2001, que establece el currículo del certificado en habilitación docente. Al respecto, el Instituto Nacional de Formación del Magisterio, INAFOCAM, órgano descentralizado adscrito a la Secretaría de Estado de Educación, está coordinando la oferta del programa de habilitación docente, que

se iniciaría en los cinco institutos superiores de formación docente del país a partir de enero del 2002.

Sin duda alguna la formación de los docentes a nivel nacional presenta un reto inmenso... de igual proporción debe ser el compromiso de todos.

Bibliografía

- García, D. y N. González (2001): *Algunas perspectivas en torno al desarrollo curricular*. Santo Domingo, SEE.
- Melo de Cardona, L. (1998): "Situación de la educación dominicana. Resultados de una reforma", en *Memorias del Primer Congreso Internacional de Innovaciones Educativas*. Santo Domingo, CENAPEC.
- Miguel, J. de (2001): *Las tecnologías de la información*. Santo Domingo, SEE.
- Polanco, F. (2001): *La situación de los recursos humanos para el sector educativo. Situación y perspectiva*; Propuesta para el Plan de Desarrollo para la República Dominicana 2001-2002. Santo Domingo, SEE.
- Secretaría de Estado de Educación (SEE) (2000a): *Informe de evaluación del proyecto principal de educación de la UNESCO: República Dominicana, 1981-1999*. Santo Domingo, SEE.
- Secretaría de Estado de Educación (SEE) (2001): *Ordenanza 3'2001*. Santo Domingo, SEE.
- Secretaría de Estado de Educación (SEE) (2000b): *Síntesis de evaluación a medio término del Plan Decenal de Educación*. Santo Domingo, Centenario.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC) (1997): *Ley General de Educación No. 66'97*. Santo Domingo, SEEC.

LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS EN EL CONTEXTO DEL CENTRO EDUCATIVO

Sandra González Pons

La experiencia en la escuela dominicana confirma que ningún factor aislado puede contribuir al mejoramiento de la educación. No basta el aporte de dedicación y sacrificio que hacen los y las docentes a la calidad educativa, como tampoco los enormes presupuestos dedicados a la capacitación y a la formación docente. Es necesario que la sociedad cuente, además, con un buen repertorio de estrategias para motivar a las y los educadores(as) y colocar la estima de la educación en los primeros planos.

En las políticas magisteriales que han rondado la América Latina y el Caribe, se observan muchas líneas comunes. Unas ponen el énfasis en la acreditación de los centros de formación docente inicial como elemento para garantizar la calidad; otras dan prioridad a los incentivos salariales sobre la base de la evaluación del desempeño, algunas más proponen la transformación del sistema educativo en su totalidad (Núñez Prieto, 1999; Palacios, 2001). En lo que todas parecen estar de acuerdo es en que sólo una transformación de calidad podrá hacer la diferencia, tanto en los procesos educativos que se gestionan desde el aula y la escuela, como en los resultados del aprendizaje de los y las estudiantes.

Para ello, en primer lugar, debe asumirse la perspectiva de la formación permanente como un trayecto que se inicia con la etapa de la formación inicial y que sigue a lo largo de toda la vida en el desarrollo profesional de la persona. En segundo lugar, dado que las experiencias profesionales en el entorno laboral son el instrumento más poderoso para avanzar en la conquista de docentes experimentados,

la formación inicial y la formación en servicio han de articularse con las prácticas educativas y los contextos escolares.

Resultaría muy pertinente el impulso de un movimiento de formación desde los contextos de los centros educativos, apoyado desde la Secretaría de Estado de Educación, las instituciones formadoras y otras instancias no gubernamentales. La centralización de la educación como fenómeno político ha limitado la toma de decisiones en los centros educativos y sus poblaciones, lo que reduce las experiencias de formación de los docentes y el papel de las comunidades locales y sus dirigentes en el proceso.

La formación planificada y organizada en el contexto de cada centro educativo y su comunidad presenta una serie de ventajas, como son: responder a las necesidades reales y sentidas de los maestros y las maestras; definir las peculiaridades de cada escuela en su comunidad, con sus potencialidades y limitaciones; reforzar el carácter colectivo e institucional de la enseñanza y favorecer el trabajo colaborativo; fomentar la estima colectiva y el desarrollo profesional de la escuela y sus maestros.

Estas ventajas no son, ni serán, la panacea para el mejoramiento de los maestros y las maestras. Las conquistas deberán complementarse con la participación de los maestros y las maestras en actividades de autoestudio y otras modalidades de actualización profesional, como son las actividades de perfeccionamiento en instituciones especializadas y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

Situar el aprendizaje en la escuela, centrado en el desarrollo de actitudes, habilidades y competencias profesionales de los maestros y las maestras en su comunidad, permite hacer de este una oportunidad para innovar, mejorar las prácticas profesionales y transformar la escuela en el centro del desarrollo comunitario.

Bibliografía

Granado Alonso, C. (1997): *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente*. Madrid, Editorial EOS.

Núñez Prieto, I. (1999): "La formación permanente de profesores en el centro de trabajo", en *Enfoques Educativos*, año 2, No. 1, Chile, p. 1-10.

Palacios, M. A. (2001): *Lo que podemos hacer con y por la profesión docente: construyendo la agenda 2000-2005*. Lima, Perú, Agenda Educativa No. 13.

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: FACTOR DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Luis C. Ruiz G.

La exigencia por la calidad en la educación superior ha trascendido la función diferenciadora institucional para convertirse en un elemento de competitividad, de pertinencia y sobrevivencia de las instituciones educativas del tercer nivel. La sociedad demanda de las universidades el cumplimiento de los criterios que demuestren su calidad, con la particularidad de que "los estándares de excelencia ahora son globales, no solamente determinados por la calidad académica local" (Moreno, Tyler y otros, 1998: 31). Sin embargo, la calidad de la educación superior ha declinado en los países de América Latina.

A consecuencia de esta realidad, la UNESCO, a través del Centro Regional de la Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC), elaboró en 1998 el plan de acción regional para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, uno de cuyos cinco programas está dirigido al mejoramiento de la calidad. Este programa contempla entre sus líneas estratégicas "promover planes integrales de formación de docentes e investigadores y un continuo incremento de la dedicación de los mismos a las actividades académicas propias" (Yarzabal, 1999: 105).

Según fuentes de la UNESCO (1998), del año 1985 a 1996 la matrícula estudiantil superior dominicana creció en un 43 %. A consecuencia de este incremento, la educación superior demandó una gran cantidad de profesores, la mayoría de los cuales no tenía ni tiene la preparación docente necesaria para tal ejercicio. Como consecuencia, el sis-

tema de educación superior dominicano se caracteriza por una "baja formación pedagógica y científica de los profesores que se dedican a la enseñanza" (Liz, 2001: 4), lo que contribuye a un bajo índice de calidad en sus resultados finales. "No será posible algún cambio cualitativo si no se cuenta, entre otras cosas, con un personal académico de alto nivel de formación, consustanciado con su función universitaria y oportunidades de desarrollo permanente" (Bracho y otros, 2001: 1).

Para elevar los niveles de calidad, la educación superior necesita que el profesorado asuma la tarea de profesionalización docente. Para ello, el profesor deberá adquirir las destrezas necesarias para el manejo efectivo de los métodos y técnicas educativas y de investigación, así como de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Además, deberá enrolarse en programas de actualización permanente.

En la educación superior dominicana, sólo un mínimo porcentaje de profesores posee formación pedagógica, destrezas en el uso de las nuevas tecnologías y capacitación permanente. Hace alrededor de dos años se constató que más de un 85 % labora como profesor por hora. Esto es un gran obstáculo para el logro de una enseñanza efectiva con resultados de calidad, pues "los resultados de un docente con elevado nivel y eminente productividad se observan en el rendimiento del estudiante, producto final a donde converge el quehacer universitario" (Mojica, 1999: 55).

Esta situación demanda estrategias tendentes a incrementar la calidad por parte de los líderes universitarios, pues "la elevación de la calidad académica constituye el objetivo central de la gestión universitaria" (García, 1996: 19). Para ser pertinentes en la sociedad del conocimiento, nuestras universidades deben incorporar este objetivo a su cultura organizacional, ya que "la mejora de la calidad lleva a que las empresas u organizaciones cumplan de mejor manera sus fines y objetivos, y ello les permite continuar funcionando como tales" (Gutiérrez, 1997: 13).

La tarea educativa se dificulta significativamente cuando el profesor desconoce el manejo efectivo de las metodologías y tecnologías educativas. Estas limitaciones de profesionalización docente obstaculizan el logro de una educación de calidad. La educación superior dominicana tiene el imperativo de elevar su calidad para ser más pertinente, competitiva, sobrevivir a la internacionalización y contribuir de manera más notable al desarrollo del país. La profesionalización docente es una de las estrategias que deben fomentarse para lograr este propósito. Esto permitirá, entre otros beneficios:

1. La revisión y actualización de los criterios de reclutamiento y "la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante" (UNESCO, 1998: 13).
2. La definición y aplicación de políticas que orienten la formación, actualización y contratación del personal docente, de investigación y de extensión.
3. Estimular a los docentes a la innovación metodológica y al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

La profesionalización del docente es una necesidad impostergable e insustituible para el logro de una educación superior con los estándares de calidad que demanda el desarrollo de la sociedad.

Bibliografía

- Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU) (2001): *Sistema de indicadores de calidad en la educación superior dominicana*. Santo Domingo, Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU).
- Bracho, D. y otros (2001): "Formación académica del personal docente y de investigación de la universidad de Zulía". Recobrado, 2001, [<http://www.unam.mx/udual/asamblea/domingo.htm>].

- García, J. (1996): "Estrategias institucionales para mejorar la docencia en la universidad", en *Agenda Académica*, Vol. 3, No. 1, primer semestre, Universidad Central de Venezuela, p. 19-37.
- Gutiérrez, H. (1997): *Calidad total y productividad*. México, McGraw-Hill.
- Liz, R. (2001): "Diagnóstico de la educación superior en la República Dominicana". Inédito.
- Mojica, F. (1999): *La educación superior latinoamericana frente a las reglas de juego del siglo XXI*. Quito, Universidad Tecnológica Equinoccial.
- Moreno, J.; L. Tyler y otros (1998): *La universidad ante el siglo XXI*. Caracas, Universidad de Harvard y Universidad Metropolitana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998): *La Educación en el siglo XXI, visión y acción*. Santo Domingo, Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD.
- Yarzabal, L. (1999): *Consenso para el cambio en la educación superior*. Caracas, IESALC/UNESCO.

FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL MAESTRO

Julia Margarita Ubiera

La década de los noventa colocó el conocimiento como motor fundamental del desarrollo económico. Nuestro país gestó en la referida década un movimiento que unió a diversos sectores de la vida nacional: Plan Decenal de Educación se llamó este gran proyecto de consenso, dirigido a identificar los males principales del sistema educativo. El Plan Decenal, en su etapa de formulación, diagnosticó la situación educativa en lo referente a la formación y capacitación de los maestros y estableció que, al finalizar el decenio de los ochenta, un 80 % de los docentes públicos del nivel de educación básica carecían de títulos, la formación se ofrecía en las escuelas normales y no existían programas de perfeccionamiento para los docentes.

Identificó además la necesidad de elevar la calidad de la educación, hizo énfasis en la educación básica y señaló como factor fundamental la capacitación de los maestros. Luego se implementaron los programas de mejoramiento con financiamiento internacional y la Secretaría de Estado de Educación (SEE), en coordinación con las universidades, comenzó a capacitar a los maestros en servicio de forma gratuita.

Hoy las estadísticas de la SEE son alentadoras: nos dan un 80 % de maestros titulados en la educación básica. Empero, se cuestiona todavía la calidad de nuestro sistema de educación pública. Se dice que los maestros de la educación pública no tienen dominio de los contenidos que pretenden enseñar, que no facilitan una verdadera integración, que no saben planificar sus clases y que los alumnos hoy saben menos que antes.

Existe una gran preocupación en torno a las posibles causas de esta problemática. Entre ellas, me permito hacer mención de las que considero más relevantes:

- Supervisión deficiente de la labor docente.
- Incumplimiento del horario y calendario regular de clases en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
- Ausencia de liderazgo en los directores de centros educativos.
- Bajo compromiso de los docentes con la escuela como organización.
- Pocos requisitos de admisión para los estudiantes de pedagogía por parte de las instituciones de educación superior.
- Baja apreciación social de la profesión docente.
- Ingreso al sistema educativo de personal sin requisitos de entrada.

Jacques Delors nos dice en su informe a la UNESCO titulado *La educación encierra un tesoro*: "Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque este no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren" (Delors, 1996: 158). Esta cita reafirma mi opinión en lo referente a las posibles causas de la baja calidad en la educación, a pesar de los títulos docentes ofrecidos.

Hoy el país necesita asumir un nuevo enfoque en la formación de los docentes:

- Elaborar un nuevo perfil del docente, que exija un nivel de profesionalidad, determinadas aptitudes y actitudes.

- El sistema educativo debería desplegar esfuerzos en la preparación del maestro en pre-servicio.
- Lanzar una estrategia que despierte el interés de jóvenes de término en la educación media para que opten por la profesión de docentes.

Bibliografía

Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. México, Librería Correo de la Unesco.

SEEBAC (1992): *Modernización, democracia y contexto*. Memorias del Congreso del Plan Decenal, t. II.

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DOMINICANO

Luisa M. Valdez Lorenzo

¿Qué sabemos de los maestros y las maestras de nuestros hijos?
¿Acaso debemos preocuparnos por su formación profesional?
Son preguntas que inquietan a muy pocos padres. Vivimos en un ambiente de gran competencia, innovación e incertidumbre al mismo tiempo. En este ambiente crecen nuestras familias y, por ende, los educadores encargados de llevar a las nuevas generaciones hacia el éxito, a través del desarrollo integral de sus capacidades.

En la República Dominicana, como en otros países de América Latina, las reformas educativas se han impuesto de arriba hacia abajo. Sin embargo, sabemos que los cambios educativos propuestos dependen, en gran medida, de la voluntad y capacidad creativa, innovadora y de aprendizaje de los maestros. Estudios recientes demuestran que la capacitación permanente de los maestros y maestras es uno de los factores principales para determinar el rendimiento escolar de los y las estudiantes. Según Álvarez y Majmudar (2001), el desempeño de los maestros en el aula depende de la calidad de los programas de formación, el ambiente de trabajo en la escuela y el marco institucional o conjunto de normas, políticas educativas e incentivos.

En 1993 la Secretaría de Estado de Educación (SEE) contaba con unos 22,000 maestros de Educación Básica, de los cuales un 67 % fueron titulados en programas de emergencia y sólo un 24 % eran maestros egresados de las escuelas normales. Afortunadamente, la SEE ha tomado muy en serio la formación, capacitación y actualización de los educadores y la ha impulsado a través del Plan Decenal de Educación y de otras iniciativas para la reforma del sistema edu-

cativo nacional. Actualmente hay más de 25,000 estudiantes de educación en las universidades y escuelas normales. El principal desafío para las autoridades educativas es: ¿Cómo mantener actualizados a estos maestros y al mismo tiempo en sus puestos de trabajo, generalmente con dos tandas de labor diaria?

La formación del docente dominicano presenta, en sí misma, un doble desafío: Primero, es necesario repensar el perfil del maestro en su vertiente humanista y el desarrollo de la capacidad de aprender, en contraposición al enfoque meramente aplicativo, mecanicista y tecnológico. La multiplicidad de perfiles propuestos en los programas financiados por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, como son el Programa de Desarrollo de la Educación Primaria (PRODEP) y el de Profesionalización de Maestros Bachilleres en Servicio (PPMB), así como también por la transformación curricular, hace difícil establecer un marco de referencia sobre qué tipo de maestro queremos formar.

Tal y como lo planteaba Poveda, la educación es una profesión humanista por excelencia, que estimula la libertad creadora de los sujetos y desarrolla al máximo sus potencialidades humanas. Así, los maestros y maestras serán capaces de crear nuevas estrategias para hacer posible la construcción de conocimientos en un clima de participación, co-gestión, confianza (Centro Poveda, 1993: 66). De ahí que el maestro debe ser innovador, capaz de enfrentar los retos del desarrollo social y económico y de garantizar una educación de calidad.

El segundo desafío es lograr que los programas universitarios desarrollen estrategias educativas bien definidas en un currículo común y no contradictorio, anárquico y/o disperso, sino que ofrezca oportunidades de aprendizaje sistemáticas y continuas a los profesores, en vez de contenidos aislados en cursos de verano y/o sabatinos. Se pretende cambiar mentalidades y prácticas docentes en cursos y seminarios académicos donde se dictan infinidad de contenidos. Tenemos que aceptar que la formación docente es un proceso largo y supone

sistematicidad, diálogo con los sujetos del cambio y constante retroalimentación entre el pensar y el hacer.

En conclusión, debemos tomar conciencia de los problemas del sistema educativo dominicano a fin de transformar la escuela en una empresa eficiente, capaz de satisfacer las necesidades de cada uno de sus actores. Para lograrlo, se requiere utilizar la investigación como una herramienta metodológica básica que permita abrir espacios para el diálogo e integrar la teoría y la práctica docente. Finalmente, es necesario reformular el perfil del maestro para que sea un agente transformador, capaz de desarrollar aprendizajes significativos.

Elevar la calidad de la educación a través de la formación de profesionales, técnicos y especialistas bien calificados, podría ser de gran empuje hacia el desarrollo científico y de innovación tecnológica en nuestro país.

Bibliografía

- Álvarez, B. y J. Majmudar (2001): *¿Quién está preparando a nuestros hijos para el siglo del conocimiento?*; Papers Series No. 67S. The World Bank, Latin America and the Caribbean Office/Human Development Department, LCSHD.
- Centro Poveda (1993): *Tras las huellas de Poveda*. Santo Domingo, Centro Cultural Poveda, Inc.
- Chacón Arteaga, N. (2000): "Humanismo y valores en la formación del profesional de la educación. El componente humanista y la formación de maestros cubanos", en *Ciencia y Sociedad*, V. 25, No. 4, Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Santo Domingo, p. 595.
- Germán, A. (2001a). "Sobre la formación del docente universitario", en *Universitas*, año 2, No. 22, julio 2001, Santo Domingo, p. 14-15.
- Germán, A. (2001b). "¿Qué fue, dónde está y hacia dónde va la educación superior dominicana?", en *Universitas*, año 2, No. 23-24, sept. 2001, Santo Domingo, p. 24-25.
- SEEC (2000): *Formación y capacitación del personal del sector educativo 1996-2000*. Santo Domingo, Secretaría de Estado de Educación y Cultura; serie Gestión Educativa.

FORMACIÓN EN VALORES PARA LA PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN

Ramón Benito Ángeles Fernández

Para que la educación sea pertinente, necesita de valores sistémicos, pluridimensionales, intencionales e integrados que aseguren la formación y el desarrollo de la personalidad consciente. Esto sólo puede ser si los valores funcionan como ejes transversales del currículo, de todas las actividades extracurriculares y en toda la vida universitaria. La sociedad de hoy reclama llevar a cabo un proceso educativo sobre el sólido fundamento de los valores, en la expresa conciencia de que "no existe el hombre biológico, desnudo de cultura, de valores desde los cuales exige ser interpretado" (Ortega, Mínguez y Gil, 1996: 6). Hablar de educación es hablar de valores, "por ello los valores son contenidos explícitos o implícitos, inevitables en la educación" (*Ibid.*). La educación en valores es pertinente si penetra en las profundidades del ser humano, en toda su plenitud intelectual, psicológica, social, cultural y espiritual.

El valor posee "múltiples caras y puede contemplarse desde variados ángulos y visiones. Desde una posición metafísica, los valores son objetivos: valen por sí mismos; desde una visión psicológica, los valores son subjetivos: valen si el sujeto dice que valen; y desde el aspecto sociológico, los valores son circunstanciales: valen según el momento histórico y la situación física en que surgen" (Arana y Batista, 1998). La actitud que se asume con sentido de responsabilidad frente a las competencias del conocimiento para transformar una realidad histórica y hacerla cada vez más humana refleja la asunción y asimilación de valores esenciales que sobrepasan todos los niveles de un nuevo aprendizaje. "Los valores son, en formas diversas,

encarnados y clarificados a lo largo de la historia" (Ortega, Mínguez y Gil, 1996: 11).

La educación integral, que trasciende la mera instrucción, vincula con visión orgánica y sentido de autonomía los valores que en el proceso educativo se transforman en actitudes fundamentales en la vida de la persona. La cooperación, el respeto, el pluralismo, la creatividad, la convivencia humana, la tolerancia, la libertad, la dignidad, la actitud de cambio, la innovación, la paz, la justicia, la igualdad, la socialización, la democracia-participación, la empatía, el compromiso solidario, la lealtad, el amor, son valores que la sociedad y las administraciones educativas exaltan, reclaman y promueven. La formación en valores se construye sobre la base de "jóvenes con elevados valores éticos y morales que deben ser activos innovadores de la nueva sociedad, la sociedad del conocimiento que también debe ser una sociedad con conciencia global y solidaria" (Moreno y otros, 1999: 20).

La educación sólo será pertinente si integra los valores al aprendizaje en forma continua, permanente, consciente, propositiva y no sólo como contenido desarticulado, sino como eje permeabilizador de todo el acto educativo. "La realidad de la educación moral consiste en la formación del hombre, del individuo y ciudadano en el área de los valores éticos" (Vidal, 1991: 193). Además, las demandas del entorno son cada vez más complejas y exigen conocimientos y aprendizajes para "responder a las situaciones que se nos presentan, es decir, más que aprendizajes de conductas, es conveniente el aprendizaje de actitudes y valores" (Pérez, 1997). El acto educativo supone un proyecto de vida donde "los valores éticos que deben estar implícitos en la conducta humana exigen del reconocimiento de la igualdad y del respeto entre los seres humanos y, por tanto, su promoción y fortalecimiento deben ser objetivo básico de la educación para formar el ser humano integral" (Moreno, 2001: 141). Si la educación debe servir para algo, es para que la persona sepa enfrentarse a las

demandas que le impone la vida en todo lo que es socialización adecuada, capacitación laboral y autorrealización personal en lo humano y lo espiritual.

Para una educación en valores que asegure la pertinencia de la educación es preciso una educación integral que asuma los valores como su punto de referencia ineludible. Una educación completa, no parcializada, creadora de personas libres, recias y maduras éticamente en su personalidad, así como una metodología unificadora y unificante. Es decir, "la educación debe dotarnos de las habilidades necesarias para ser felices" (Paniego, 1999: 21). La educación pertinente trasciende lo racional y requiere del método socio-afectivo, el "método que hoy en día es el más eficaz para la educación en valores" (*Ibid.*: 40).

Marciano Vidal (1991: 110) propone, además, la educación liberadora como denominador común de los valores y criterio de discernimiento ético de todos los proyectos de educación. La educación liberadora es aquella que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. Lo que significa que si la educación no es liberadora en sentido pleno, no es pertinente.

La escuela está llamada a ser guardiana de normas que "sirvan de catalizador de valores humanos tan universales, como las verdades científicas, valores que deben ser protegidos absolutamente" (Delors, 1996: 266).

En la educación, los valores son contenidos y vivencias irrenunciables en la tarea educativa porque dan direccionalidad al hombre y a la mujer en su búsqueda de ser feliz y hacer felices a los demás.

Bibliografía

- Arana, M. y N. Batista (1998): "La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional". Recobrado 1998, [www.campus-oei.org/cts/ispajac.htm].
- Buxarrais, M. R. (2000): *La formación del profesorado en educación en valores*. España, Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Delors, L. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Ediciones Santillana-UNESCO.
- Gregorio, A.; J. Elzo; P. Ferreirós; P. Laghi y R. Pérez (1998): *La educación en valores*. Madrid, Editorial PPC.
- Moreno, J. G. (2001): *El tercer milenio y los nuevos desafíos de la educación*. Venezuela, Editorial Panapo.
- Moreno León, J. I. y otros (1999): *La universidad ante el siglo XXI. ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?* Caracas, Ediciones Cendeco, Universidad de Harvard y Universidad Metropolitana.
- Ortega, P.; R. Mínguez y R. Gil (1996): *Valores y educación*. Barcelona, Editorial Ariel, S.A.
- Paniego, L. A. (1999): *Cómo educar en valores*. Madrid, Editorial CCS.
- Pérez, R. (1997): "Sociedad y educación". Recobrado 1997, [www.es/casces/seminario96-97.htm].
- Vidal, M. (1991): *Diccionario de ética teológica*. Navarra, Editorial Verbo Divino.

FORMACIÓN EN VALORES

Rafael Alfredo Collado Cruz

Al referirnos a la formación en valores, debemos tomar en cuenta que estos están sumamente relacionados con la propia existencia de cada ser humano; que resaltan aspectos importantes de la personalidad, entre ellos: los sentimientos, las actitudes, las cualidades y las motivaciones personales. Los valores son realidades propias de cada cultura, sobre la base de ellos pensamos y actuamos. En ese sentido expresa Baster (1999: 4) que "cada sociedad es portadora de determinados valores, que son asimilados por el niño, adolescente o joven, en forma de orientaciones valorativas, de acuerdo con las particularidades de la sociedad en que viven, las características de cada etapa de su desarrollo y la experiencia personal".

La formación en valores debe estar presente en todo plan o acción educativa y requiere de la integración de todas las instituciones que intervienen en el proceso de socialización del individuo: la familia, la escuela, la iglesia, la comunidad. Entre estas instituciones cabe destacar el papel de la escuela, por ser el centro de gravedad que está en el deber de coordinar y generar la metodología adecuada para la formación de valores. Cabe destacar a Ortega y Mínguez (2001: 16), cuando expresan: "La acción educativa debe estar orientada a la realización de los valores de la tolerancia, justicia, libertad, diálogo, igualdad, solidaridad, paz, respeto al medio ambiente, etc., es decir, de los valores socio-morales que se consideran indispensables para la formación integral de la persona, como individuo y como ciudadano".

También la función de la familia es fundamental en la conformación de los valores en el individuo, ya que esta es la primera ins-

titución a la que pertenecemos; en tal sentido, expresa Sánchez y otros (1999: 1): "La familia, que constituye la primera y principal instancia en la formación de valores de sus miembros, debe retornar a su papel insustituible de generar oportunidades para esta formación, aprovechando al máximo todas las circunstancias de convivencia activa y pasiva".

Hay valores que se van integrado en la persona a través de experiencias vividas: la confianza en sí mismo, el afán de superación, la responsabilidad, el respeto, la honradez, la comprensión de los demás, la aceptación de las normas, el interés, el esfuerzo, la constancia, etc. "El valor es una realidad que encontramos fuera de nosotros, pero que adquiere sentido cuando se establece una relación de adecuación de otro ser" (Haeussler, 1998: 10).

Es necesario que el educador descubra sus propios valores, que tome conciencia de ellos, que los analice a la luz de lo que debe ser su práctica educativa, pues las acciones y aptitudes del maestro no quedan ocultas para los alumnos. Por tal razón debe aquel mantener en alto sus principios éticos, morales y religiosos. Es importante citar nuevamente a Ortega y Mínguez (2001: 30): "Si no podemos acompañar con la experiencia la enseñanza de los valores, nuestra actuación no saldrá del discurso vacío e inoperante".

La educación en valores debe estar enmarcada en el diálogo, en la comprensión y en la disposición para mejorar el aspecto conductual del individuo; en tal sentido, Ramos (2000: 47) expresa que: "Los valores son perspectivas abstractas, intuiciones, visiones y no razonamiento simples". En virtud de lo cual es pertinente que los maestros dominicanos seamos visionarios e intuicionistas del futuro que espera a nuestros niños, adolescentes y jóvenes y que el sistema educativo nacional lleve a cabo un amplio programa de formación en valores que ponga a los alumnos en situación de experiencias, de manera que logren vivenciar y asimilar los valores que se contraponen a la corrup-

ción, al vicio, a la inmoralidad, a la violencia, a la intolerancia, al irrespeto, a la deshonestidad, a la injusticia, a la desconfianza y a la irresponsabilidad, entre otros.

Quiero terminar con las frases de Miranda (1999: 10): "Para formar valores y contribuir al desarrollo de la espiritualidad hay que penetrar en el mundo individual, despertar el amor, contribuir a la identificación, fomentar el compromiso... y ello no se puede lograr sólo desde el conocimiento, tiene que intervenir el sentimiento".

Bibliografía

- Baster Pérez, E. (1999): "La educación en valores. Papel de la escuela". La Habana, Instituto de Ciencias Pedagógicas. Inédito.
- Haeussler, I. (1998): *Educando con valores*. Santafé de Bogotá, Colombia, Selac Unicef.
- Miranda Lena, T. (1999): "Los niños y los valores: Una experiencia en la escuela". La Habana, Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona. Inédito.
- Ortega, P. y R. Mínguez (2001): *Los valores en la educación*. España, Ariel Educación.
- Ramos, M. G. (2000): *Programa para educar con valores. La educación que transforma el país*. Caracas, Ediciones Paulinas.
- Sánchez Vilorio, I. y otros (1999): "Programa de formación de valores", [<http://www.mined.gob.sv/valores.htm>].

EDUCACIÓN Y VALORES

República Mercedes Domínguez J.

Resulta de gran actualidad el enfoque de la formación. Es materia de preocupación y empeño de las comunidades educativas elevar cualidades morales en el educando que le acompañen en el papel que desempeñará en la sociedad, en la entrada vertiginosa a un nuevo milenio que crea necesidades de desarrollo social frente a un mundo globalizado. El término axiología hace referencia a la palabra "valores" y proviene del griego *axios*, que significa lo que es valioso, estimable o digno de ser honrado. También significa "eje" alrededor del cual giran elementos esenciales.

Existen enfoques diferentes y variados que hacen del estudio de los valores un tema complejo por la diversidad de su conceptualización. En el presente artículo nos referiremos a la formación de valores en la educación y específicamente de valores morales y sociales que entendemos son de crucial importancia para desarrollar en los educados y construir así una sociedad que nos permita respuestas acerca de los mejores caminos para vivir y alcanzar la felicidad. Los valores, pues, son una construcción de los seres humanos y se van interiorizando desde la niñez y la adolescencia; por eso es vital asimilar en la escuela la responsabilidad de ayudar y acompañar al estudiante en el proceso de adquirir y jerarquizar sus valores.

Los valores morales son motivaciones que guían la acción y se van formando en edades tempranas. La responsabilidad, honestidad, lealtad, amor al trabajo, obediencia, perseverancia, entre otros, son valores que determinarán las respuestas que el adolescente irá dando a las diferentes situaciones de la vida, a partir de un código propio que se va conformando a través de los años.

Los adolescentes van variando sus valores y la jerarquización que hacen de ellos en las diferentes etapas de su vida; esto está determinado por la gran influencia del grupo en la configuración del código de valores del adolescente, que le lleva hasta a distanciarse progresivamente de la normativa de los padres para estar más en consonancia con el grupo.

Es aquí donde la escuela debe tomar parte en la formación y jerarquización de los valores del adolescente y ayudarlo a decidir libre y responsablemente la categorización que establezca entre ellos, al mismo tiempo que lo orienta en situaciones donde este experimente conflicto entre valores diferentes pero igualmente importantes para él.

Los valores sociales, tales como tolerancia, igualdad, paz, generosidad, liderazgo, conveniencia, entre otros, son determinantes para el papel que el adolescente desempeñará como futuro profesional en la sociedad; estos le ayudarán a potenciar una actitud crítica y responsable y también le desarrollarán un espíritu solidario con los diferentes grupos sociales que se relacione. En investigaciones recientes sobre la apreciación de estos valores sociales, se ha comprobado que la paz y la igualdad son los más apreciados por los jóvenes de hoy.

El papel que desempeñe la escuela en la educación en valores deberá ir encaminado a crear actitudes de respeto, tolerancia y convivencia, que potencien una actitud crítica y responsable y que desarrollen un espíritu solidario. También deberán investigar el desarrollo de hábitos de trabajo que hagan de nuestros alumnos personas responsables socialmente y respetuosas de las diferencias, tanto físicas como ideológicas, entre las personas.

Bibliografía

- García, S. y D. Shimon (1997): *La dirección por valores*. Madrid, McGraw-Hill, Interamericana de España.
- Lucini, G. (1994): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Alauda Anaya.
- Méndez, M. y P. Llanderas (s/f): "Educar en valores: educación para la paz". [www.pntic.mec.es].
- Moradillo, F. (2000): "Los valores, las drogas, los adolescentes". [www.ieanet.com/boletín].
- Villamán, M. (2001): "Formación de valores en el ámbito de la escuela". Conferencia para el programa de doctorado en Educación. Nova University-Universidad INTEC, Santo Domingo. Inédita.

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN VALORES: SUS IMPLICACIONES EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Reyna Guzmán

Según Marvin Berkowitz (1995: 22-23), "la cuestión de la formación moral no es un asunto nuevo. Se ha debatido, defendido y criticado durante mucho tiempo. A medida que nos acercamos a un nuevo milenio de desacuerdo en torno a la posibilidad de influir sobre la moralidad de nuestros jóvenes, quizás merezca la pena examinar los problemas a los que nos hemos enfrentado en el pasado y sugerir una perspectiva que ofrezca el potencial de superar tales problemas". A partir de aquí, queremos motivar una reflexión sobre las problemáticas y desafíos de la educación en valores en la República Dominicana, así como identificar cuáles son los problemas de valores, las acciones y los programas que se ejecutan en el sistema educativo a nivel formal y no formal y cómo se vinculan para entender las tendencias y retos en el plano nacional e internacional.

Los problemas

La política globalizadora neoliberal incide en cambios de esquemas y escalas de valores acelerados por la migración y la diáspora de recursos humanos, así como por el proceso de inserción en la economía de mercado. Se observan cambios en el hacer y en el ser de la sociedad, por influencia del flujo de informaciones y la movilidad socio-cultural, que traen consigo la promoción de patrones de comportamientos que ponen en confrontación los esquemas culturales de cada país, sobre todo en lo referente al valor de la vida, las relaciones e

interacciones del género humano, la lucha por la sobrevivencia, el poder, los espacios y bienes materiales.

Así, se generan necesidades educativas, económicas y socio-culturales por las formas de interacción, tales como el mal trato verbal y físico a/y entre jóvenes y niños(as), o las riñas por espacios de poder y comercialización de la droga y conflictos de pandillas que luchan por el dominio y control de las calles: actos delictivos, robos, violaciones y prostitución infantil, masculina, de mujeres, abortos y embarazos de niñas y adolescentes, destrucción de áreas verdes, fauna y flora y del patrimonio histórico, natural y cultural, privado y público.

Desde la cotidianidad se buscan culpables, se reclama a la familia nuclear la pérdida de su papel en la formación y transmisión de patrones tradicionales de valores, en la cohesión de normas sociales. Pero se relega el problema a la familia ampliada y separada, a la escuela y al sistema educativo.

Los medios de comunicación audiovisuales son tema de discusión, pues se amparan en la libertad de expresión y difusión del pensamiento, asumen el derecho a brindar servicio a una pluralidad de "gustos" y una diversidad de intereses; de este modo, promueven valores (en especial la televisión por cable) con una carga de imágenes sin restricción estatal, que entra a los hogares a toda hora e incide en la promoción de todo tipo de patrones de comportamiento que rompen con los paradigmas culturales de la población.

A los administradores del Estado se les culpa de patrones asumidos y promovidos en diferentes períodos y épocas históricas, a favor o en contra de sectores y tendencias políticas, en la búsqueda de perpetuar el autoritarismo y el abuso del poder, todo esto mediado por acusaciones y contraacusaciones de corrupción, afán de aparentar y opulencia, que contrastan con niveles de pobreza social muy altos. Se les cuestiona también por la práctica de promover corrientes filosófi-

cas desde las leyes, decretos, ordenanzas y resoluciones, que incidieron en los contenidos curriculares en cada época histórica, según distintas corrientes filosóficas (escolasticismo, pragmatismo, positivismo, racionalista, experimental, mecanicista o de construcción o reconstrucción social) y formaron sujetos serviles, utilitarios, rutinarios o trabajadores, eficaces y competentes.

Desafíos y retos

- Aunar esfuerzos para articular un plan nacional de educación en valores con la cooperación de los diferentes sectores de la comunidad nacional y la ejecución de programas y proyectos surgidos de debates y reflexiones en foros internacionales desde año 1994: Educar para la paz, Educación para la democracia, Educar en valores, Educación cívica, Educación en género, Educación ambiental, Educación vial, Educación sexual, Educar para el patrimonio natural y cultural en manos de jóvenes.
- Estimular a los sujetos sociales para asociarse en organismos comunitarios o nacionales para buscar soluciones colectivas a conflictos de relaciones de convivencia humana, limítrofes, religiosos, económicos o educativos.
- Más articulación entre las áreas transversales y formales del currículo que hacen énfasis en los ejes cultura dominicana, identidad y diversidad, democracia y participación, contexto social y natural. Estas áreas son: Orientación y Psicología, Formación Humana Integral y Religiosa, Animación Sociocultural, Ciencias Sociales.

A manera de conclusión

Es necesario unificar criterios y técnicas metodológicas de ayuda que propicien el cambio de comportamiento de patrones transmitidos o adquiridos: lenguaje, gestos, interacción-práctica.

Resulta igualmente indispensable fomentar el quehacer curricular, la revisión y evaluación de los textos y materiales con relación a los valores, derechos individuales y colectivos, atención a la diversidad, equidad y perspectiva de género, derechos de niños(as) y mujer. Hay que buscar el desarrollo de proyectos de centros, aulas, que fomenten el desarrollo de actividades de análisis de dilemas, casos, para clarificar valores, resolución de conflictos que propicien la autorregulación del comportamiento individual y del grupo.

Desarrollar un plan nacional de educación en valores que delimite contenidos conceptuales, de procedimientos y actitudinales que fortalezcan la dimensión humana y ciudadana establecida en los fundamentos curriculares y que nos permitan cimentar dos de los pilares de la educación sugeridos por Jacques Delors: aprender a ser y aprender a convivir juntos.

La unidad permite concretizar muchos sueños, es el mejor momento para unirnos en un proyecto común de formación en valores.

Bibliografía

- Agenda de Trabajo Barrial (2001a): *Guachupita*. Centro de Estudios Padre Montalvo y Oxfam de Gran Bretaña.
- Agenda de Trabajo Barrial (2001b): *Los Guandules*. Centro de Estudios Padre Montalvo y Oxfam de Gran Bretaña.
- Berkowitz, M. (1995): "Educar la persona moral en su totalidad", en *Revista Iberoamericana de Educación y Democracia*, No. 2, mayo-agosto, Novedades Editoriales.
- Dakar (2000): Marco de acción. Senegal, Foro Mundial sobre la Educación.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. México. Ediciones UNESCO.
- Camps, V. (2000): *Los valores de la educación*. Alauda Anaya.
- OEI (1998): *La enseñanza de la filosofía en el nivel básico*. Madrid, Impresión Fotojaez.

EDUCAR EN VALORES: FORMAR PARA LA CONVIVENCIA

Francisco Rafael Hernández Rodríguez

"El hombre es un lobo para el otro hombre", insinuó Hobbes en el siglo XVI, como si quisiera dramatizar con sus palabras el dolor de una existencia insatisfecha o como si presintiera, con un amargo pesimismo, lo perenne de esta realidad en el devenir histórico de la humanidad.

El tiempo en que vivimos tiene alarmantes señales de violencia. Parece que nuestras instituciones y los valores que las sustentan han entrado en crisis; sin embargo, nos alienta la certeza de que somos la única especie capaz de reconocerse a sí misma en el otro, y este reconocimiento crea el espacio necesario para la convivencia y el desarrollo humano. A partir de este proceso y motivados por dar respuestas creativas, vamos forjando un sistema de principios consensuados por la experiencia, y compartidos por la conciencia de una sociedad pluralista y en constante cambio. La formación en valores nace de esta necesidad y pretende dar consistencia y sentido a la praxis humana.

El ser humano será siempre el centro de toda reflexión sobre la educación en valores, y esta deberá tomar en cuenta las variables de la crítica, el principio de alteridad, los derechos y deberes de la persona y la necesaria implicación y compromiso con los mismos. Cuando es capaz de superar su factor adaptativo, la educación en valores puede convertirse en la herramienta fundamental que propiciará la formación y desarrollo de parámetros colectivos sobre criterios morales que promuevan la adopción de actitudes y valores compartidos y deseables. Inspirará la coherencia entre la vida y la acción, entre el juicio y la realidad. Fomentará la comprensión y el respeto de lo culturalmen-

te establecido como válido y valioso. Educar en valores es educar para la vida. Tiene que ver con la necesidad de aprender a vivir en el mundo y con los otros. "Es enseñar a ser persona plena, de amplitud en las relaciones con los demás. Es acompañar activamente en el difícil camino de descubrir el sentido de vivir y de orientar en el desarrollo de criterios modeladores de las conductas" (García, 1998: 6).

Nos urge trabajar por una educación en proceso que involucre a la persona en la construcción racional y autónoma de valores. Que incentive la participación. Que fomente "la comprensión, la aceptación y el respeto hacia la identidad, las características y las cualidades de las personas que nos rodean y hacia sus derechos fundamentales" (Lucini, 1999: 143).

Inspirados en esa ilusión proponemos:

- Promover proyectos sociales forjadores de conciencia y sensibilidad social y humana.
- Crear un estilo organizativo que promueva la democracia participativa.
- Motivar a la participación en jornadas de solidaridad y trabajo voluntario.
- Desarrollar la capacidad de valoración ética y moral.
- Propiciar el encuentro con personas y opiniones divergentes.
- Formar para el respeto a la vida y la dignidad de la persona humana.

Sentimos que el momento presente nos está demandando respuestas integradoras, que recuperen la libertad y la dignidad del ser humano y abran horizontes de esperanza para el hombre y la mujer de nuestro tiempo. La vida nos ha colocado en un sitio privilegiado y nos ha comprometido en el ideal de hacer de nuestro mundo un espacio de vida y un lugar para todos.

Bibliografía

García, B. (1998): *Educación en valores*. Venezuela, Procesos Educativos No. 12, Fe y Alegría.

Lucini, F. (1999): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Anaya.

EVALUANDO VALORES: RETOS Y PERSPECTIVAS

Julio Leonardo Valeirón Ureña

El tema de la evaluación de valores es muy controversial, sobre todo a partir de la concepción positivista que ha primado por mucho tiempo en el ámbito de la psicología y de la educación. Desde esta perspectiva, se ha pretendido establecer la distinción entre los hechos, y más concretamente, las conductas que pueden ser observables, medibles y cuantificables, y los valores, que generalmente se relegan al campo de lo subjetivo, al ámbito de lo privado.

Sin embargo, "la escuela como elemento del proceso de socialización realiza un proceso de interiorización de conocimientos, hábitos, actitudes y valores; o lo que es lo mismo, de una visión del mundo y una manera de interactuar con él. Definida de esta manera, la educación escolar tiene que ver tanto con el conjunto de conocimientos o saberes acumulados de diversa índole que se transmiten, como con el conjunto de valores, de normas, de patrones de conducta y actitudes sin los cuales no es posible la convivencia humana armónica en el marco de cualquier sociedad" (Villamán, Cairo y Valeirón, 1993: 1-2).

Desde este punto de vista, el currículo de cualquier país se constituye en un conjunto de intencionalidades acerca de qué ser humano se quiere formar y con cuáles propósitos. Y, como bien dice Savater (1997: 33), "la principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre". La educación es, pues, una cuestión de valores, y poder evaluar los valores que pretendemos promover y enseñar, se constituye en un problema importante. Como bien señala Fenstermacher (1990: 139), citado por Bolívar (1998: 53), "la educación, como interacción humana, es una empresa moral que

abarca aspectos de imparcialidad, justicia, corrección y virtud; se define —dice— no por las capacidades técnicas de los profesores, sino por las intenciones educativas y propósitos morales con que comprenden su trabajo". Por supuesto que debemos reconocer que la escuela comparte esta misión con una diversidad de espacios sociales, la mayoría de ellos ajenos a la escuela misma.

Pero cómo asumir su evaluación sin que ello pueda constituirlos en un producto final personal y/o individual, despojándolos de lo que son, por naturaleza, "principios implícitos" que permean las diferentes maneras en que actuamos, procedemos y hacemos el acto educativo. Para ello debemos entender y asumir la evaluación en su perspectiva procesual y diagnóstica, que tiene como función principal proporcionar informaciones que permitan reflexionar sobre la manera en que se articulan las relaciones sociales en el aula. De ahí que se trate de evaluar la dinámica de las relaciones que se originan en el aula, su sentido y significado, es decir, la manera cómo el aula se constituye en un proceso de construcción, recreación y articulación de valores. En esta perspectiva, asumimos el planteamiento de Bolívar (1998: 24) de que "la dimensión técnico-metodológica [de la evaluación] se subordina a la ética-moral: sólo después de tener claro el sentido de la evaluación en este ámbito (el para qué evaluar) podríamos entrar en qué métodos o técnicas (el qué o cómo evaluar) podrían ser útiles para lo que queremos".

Bibliografía

- Bolívar, A. (1998): *La evaluación de valores y actitudes*; tercera edición. Madrid, Editorial Grupo Anaya, S.A.
- Savater, F. (1997): *El valor de educar*; sexta edición. Barcelona, España, Editorial Ariel.
- Villamán, M.; N. Cairo y J. Valeirón (1993): "La ética en la transformación curricular". Inédito.

LA INFORMACIÓN EDUCATIVA: ¿UN MISTERIO?

Thelma Camarena

Al igual que otros países en desarrollo, uno de los problemas que enfrenta el sistema educativo dominicano es la falta de validez de las informaciones educativas que se publican. Parece que los datos educativos responden a intereses de determinados sectores. Dependiendo del contexto político, los indicadores que se obtienen varían. En algunos reportes, estos sugieren que el sistema educativo nacional se encuentra en crisis. En otros casos, por el contrario, los indicadores que se obtienen "reportan" una significativa mejoría, generalmente de gran impacto para el sistema educativo del país, como resultado de las acciones estratégicas de los directivos de turno. En otras palabras, parecería que hay diferentes formas de "interpretar" la misma información, de acuerdo con los intereses de quienes la utilizan.

Si revisamos algunos de los indicadores educativos presentados a raíz de la ejecución del Plan Decenal de Educación, se puede observar que unos años después, las autoridades de la Secretaría de Educación reportaban una disminución significativa en los índices de deserción y de repitencia, así como un marcado incremento en el número de niños y niñas inscritos en la escuela dominicana, como resultado de una eficiente gestión educativa. Sin embargo, cuando se producen cambios en la gerencia, se reporta un panorama completamente diferente. ¡Qué maleable es la información que se obtiene en el campo de la educación en la República Dominicana! Esta situación nos lleva a meditar sobre cómo debemos estructurar la información educativa para que esta pueda contribuir al

proceso de mejorar la calidad de la educación.

Generalmente la información que circula en la Secretaría de Estado de Educación se limita a suministrar datos sobre la necesidad de construcción de nuevas escuelas, necesidad de butacas, libros, etc. En otras palabras, sólo se da a conocer información sobre necesidades de algunos de los *inputs* requeridos en el proceso educativo. Ahora bien, es necesario que nos formulemos qué tipo de información debemos recolectar, cuál es el propósito de recolectar información en el sistema educativo, para qué se necesita, quién o quiénes deben tener acceso a esa información. ¿La información que necesitan los maestros sobre el sistema educativo es la misma que requieren los responsables de formular las políticas educativas?

Debemos evaluar cuidadosamente cuál será la utilidad de la información requerida por los diferentes actores del proceso educativo, y así poder diseñar un sistema de información que responda a las necesidades de los diferentes sectores involucrados. En una gestión educativa orientada a producir resultados, los datos obtenidos deben ser parte de un sistema integrado de información que nos permita retroalimentar el sistema. Es necesario que se integre la información que se obtiene a la elaboración de los planes estratégicos, en la ejecución de acciones educativas concretas tendentes a mejorar los *outputs* del sistema educativo.

En este sentido, un proyecto educativo debe estar diseñado de tal manera que se formule claramente la finalidad de la recolección de información para que responda a las necesidades educativas de los actores del proceso y que no funcione *ad hoc*, para ser adecuada a intereses particulares.

Bibliografía

Chapman, David W. (1990): *From data to action: information systems in educational planning*. Oxford, Pergamon Press, UNESCO/International Institute for Educational Planning.

EL CONTROL EN EL MARCO DE UNA GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD

Domingo Augusto Carvajal

Desde un enfoque administrativo, la gestión se entiende como "una actividad gerencial que sigue el propósito fundamental de racionalizar recursos que perfilan la imagen de la empresa y evocan la figura de los directivos y responsables que se requieren para que la institución funcione adecuadamente" (Chávez, 1995: 7-8). Desde otro ángulo, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) la define como el "arte de determinar objetivos, conducir a las personas, armonizar objetivos y recursos, buscar equilibrios, reaccionar ante el turbulento entorno [...] y buscar oportunidades de beneficio y efectividad" (1997: 24).

Si se observa el ámbito educativo, en él se generan procesos para la obtención de resultados mediatos al término de un grado escolar, los cuales forman parte de un proceso mayor dirigido a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje al término del ciclo o nivel educativo; de aquí se desprende que los conceptos de gestión y educación guardan una estrecha relación.

La gestión educativa se asume como el conjunto de acciones relacionadas entre sí que desarrolla el equipo docente y administrativo de un centro educativo, un distrito, una regional, o una instancia nacional para promover y posibilitar el logro de sus propósitos en/con/para la comunidad educativa. El desafío de la gestión educativa está en dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa. Para ello, la gestión educativa interviene sobre la globalidad de la institución,

construye y promueve procesos de mejoramiento continuo para lograr los resultados buscados.

Sylvia Schmelkes (1996) afirma que "la gestión escolar requiere siempre de un responsable y para que esta Gestión sea adecuada, el responsable ha de tener la capacidad de liderazgo, y debe estar vinculado con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos [...] la gestión escolar no se reduce a la participación del director, sino que pone dicha función en relación con el trabajo colegiado del personal y la hace participar en las relaciones que a su vez, se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo la comunidad externa".

En este orden, la gestión educativa es un conjunto de acciones, decisiones y políticas que prueban y posibilitan el logro de los propósitos educativos. Estas decisiones, acciones y políticas son planteadas por distintos agentes en diferentes niveles o instancias: en el centro educativo lo harán los directivos con la participación de los docentes, en el nivel distrital lo harán los directivos distritales con los supervisores adjuntos y en el nivel regional los directivos regionales con la participación de los técnicos regionales; así será también en las demás instancias administrativas o normativas, donde lo harán las respectivas autoridades sin olvidar los planteamientos y necesidades de las escuelas y los educadores, los alumnos y los padres, madres o tutores.

Namo de Mello (1998: 7) define la gestión como un modelo que contiene "un conjunto de estrategias diferenciadas, dirigidas a la solución de problemas que deben ser claramente identificados y caracterizados", y propone que puede ser más efectiva si la gestión aspira o planifica con objetivos a corto y mediano plazo; si deja un amplio margen para las acciones de ajuste y si asigna un gran peso a las prioridades, en la medida que las mismas indican donde iniciar las acciones a corto plazo.

La calidad educativa es un parámetro complejo y consiste en el logro de los propósitos educativos para satisfacción de los actores y necesidades de aprendizaje; de ser así, una gestión educativa de calidad es la que contribuye a la creación de condiciones para la satisfacción de estas necesidades y el cumplimiento de dichos propósitos; o bien: es la que hace posible la educación de calidad. La gestión educativa de calidad es entonces un paradigma que permite a los centros educativos y a las unidades administrativas en las diferentes instancias de la gestión orientar de forma permanente o continuada su funcionamiento hacia la mejora de resultados. La gestión educativa de calidad reúne elementos como los del enfoque sistémico, la administración y planeamiento estratégico, y la búsqueda del mejoramiento continuo, con el propósito de obtener mejores resultados educativos, o sea: alumno graduado con las competencias necesarias para poder desenvolverse en el mercado de trabajo, el diario vivir o continuar las especializaciones de estudios superiores.

En toda actividad administrativa debe haber una necesaria función de control; entonces, ¿cómo se manifiesta el control en una gestión educativa de calidad? Una gestión de calidad integra la función de control tanto en lo que se refiere al resultado del proceso educativo y su relación con las normas establecidas, como en el desenvolvimiento y las características de los procesos de gestión o en la calidad de la evaluación de sus acciones y su proceso. El control se ejerce sobre el producto terminado o sobre una acción concluida, a los fines de constatar que cumplió con los requisitos o estándares esperados, con lo que se comprueba si la cantidad y calidad de los procesos u operaciones para obtenerlos son los previstos. En el campo de la gestión educativa, el control se ejerce con la finalidad de certificar la calidad del producto terminado: el alumno(a) graduado(a), o que concluye el grado, ciclo, nivel, según la modalidad o las instancias del sistema escolar.

Bibliografía

- Chávez S., P. (1995): *Gestión de instituciones educativas*. Caracas, CINTERPLAN-OEA.
- Coferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990): *Declaración mundial sobre educación para todos*. Tailandia, PNUD, UNESCO, UNICEF y Banco Mundial.
- Namo de Mello, G. (1998): *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México, Biblioteca del Normalista, SEP.
- OCDE (1997): "La ética del servicio público", en *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, Ministerio de Administraciones Públicas, p. 24.
- Schmelkes, S. (1996): "Calidad en la educación y gestión escolar". Ponencia en el Seminario México-España sobre los procesos de reforma en la educación básica, San Juan del Río, Querétaro, celebrado del 5 al 8 de noviembre. Inédita.
- Secretaría de Estado de Educación (SEE) (2001): *Propuesta para un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación*. República Dominicana, SEE.

TRABAJO EN EQUIPO EN LAS ÁREAS ACADÉMICAS: BASE PARA UN MEJOR DESEMPEÑO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Olga Espinal

En toda organización educativa existen las áreas académicas: estas tienen que ver con un ámbito general del conocimiento que abarca disciplinas relacionadas —área de Humanidades, área de Ciencias Básicas, etc.— o con una disciplina en específico —área de Matemáticas, área de Español, etc.—. Aunque estas tienen como fin el quehacer académico, se relacionan también con la gestión pues están constituidas por un conjunto de personas —profesores— a quienes se les asigna docencia, investigación y otras tareas relacionadas con su trabajo docente. El área, además, elabora su plan de desarrollo para un período de tiempo determinado y maneja un presupuesto propio.

La figura que funge como administrador del área suele ser un decano, director o coordinador, según el tipo de institución y el tipo de estructura organizativa que se maneje. Generalmente esta figura principal centraliza, por diversas razones, el trabajo académico-administrativo del área y esto propicia que el conjunto de docentes que la conforma no se sienta parte importante de la misma y sólo se dedique a realizar las labores docentes que estrictamente le competen. Por esto, el trabajo en equipo se plantea como la base para el desarrollo óptimo y de calidad de las áreas a través de la integración de los docentes a los trabajos académico-administrativos del área.

Según Rey y Santamaría (1992: 247) las ventajas del trabajo en

equipo dentro de una institución educativa son: "Compartir la opinión e información; en consecuencia, menos probabilidad de equivocación. Compartir la responsabilidad en la toma de decisiones ofrece mayor seguridad. Preponderancia del equipo sobre el individualismo, de modo análogo a lo que se pretende con los profesores y alumnos (trabajar en equipo). Obliga a una colaboración más estrecha entre los componentes y, en consecuencia, a una mayor comprensión entre los miembros [...]".

El trabajo en equipo permite establecer una relación entre la labor desarrollada en las aulas y la filosofía del área en cuestión. Si se involucra a los docentes en la definición de la visión y la misión de las áreas, así como en el desarrollo de su plan de trabajo con miras al trabajo en las aulas, el docente estará en condiciones de integrar a su planificación docente y a su superación profesional los elementos necesarios para cumplir las metas del área a través del quehacer diario con sus alumnos. Los docentes son motivados a integrarse a un proyecto que sienten suyo pues han ayudado a su conformación. Ann Witcher (2001: 89) afirma: "Teachers will implement any policy; they ownership through helping to formulate policy can enhance their participation".

El líder comparte su trabajo e integra a las personas involucradas en la toma de decisiones que las afectan directamente. Decisiones como asignación de secciones, horarios de trabajo, distribución de tareas, se pueden entregar a los equipos de áreas en las que cada profesor decide cómo, cuándo y cuánto involucrarse en las mismas, según su interés y su nivel de compromiso con el equipo y con la institución.

Las actividades de extensión e investigación, si son asumidas desde el trabajo en equipo, pueden ser más abarcadoras y productivas. Los equipos de trabajo pueden definir áreas de investigación, formar grupos de investigación-acción que pongan en práctica los planes es-

tratégicos del área con la plataforma de esta manera de investigar. Pueden realizar estudios de mercado para determinar qué actividades de extensión priorizar y pueden preparar presupuestos de investigación y de cursos o actividades planificadas desde la institución y patrocinadas por otros organismos.

Según aporta David Hobson (Burnaford y otros, 1996: 95): "Teachers research offers classroom practitioners an opportunity for availing themselves of the resources of colleagues on the issues and concerns that have practical importance to them. Teacher research does not consist of a set of tasks imposed from above by school authorities".

En resumen, se necesita una redefinición del trabajo en las áreas académico-administrativas de las instituciones educativas, de modo que se integre a los docentes en equipos de trabajo para el desarrollo y cumplimiento eficaces de las metas de dicha área académica.

Bibliografía

- Rey, R. y J. M. Santamaría (1992): *El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa*; 2da edición. Madrid, Escuela Española.
- Witcher, A. (2001): "Promoting Teachers as Participants in Policy Desing", en *Kappa Delta Pi*, Vol. 37, No 2, p. 88-90.
- Burnaford, G. y otros (1996): *Teachers doing Research. Practical Possibilities*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

TOMA DE DECISIONES EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

Clara Siullin Joa León

La administración de una empresa moderna exige de sus gerentes, sin que importen sus niveles jerárquicos, respuestas oportunas y pertinentes a los problemas que la cotidianidad les presenta. La gerencia social, en especial la pública, es compleja pues involucra muchos actores y al mismo tiempo muchos intereses. Sin embargo, con la voluntad política y el interés de impulsar los cambios en un sector de la sociedad, esta gerencia podría ser parte importante de ese proceso de cambio.

Uno de los principales retos que enfrenta la Secretaría de Estado de Educación en la República Dominicana es llevar a cabo el proceso de la reforma educativa, para lo que necesita realizar previamente la reforma de la estructura gerencial y financiera, a fin de mejorar la eficiencia y la calidad de los servicios educativos; reforma que debe producirse a través del entendimiento, la comprensión y concienciación de los miembros de la sociedad, para promover además la modernización del sector.

Así, todo plan de desarrollo educativo deberá contemplar elementos que propicien la innovación, la creatividad y la participación, lo que contribuirá a alcanzar los propósitos que de él se esperan. Ahora bien, si el plan, por muy consensuado o elaborado técnicamente que haya sido, no cuenta con un personal directivo con capacidad, habilidad y destreza para ejecutarlo adecuadamente, es muy difícil que logre alcanzar las metas establecidas.

Un plan de desarrollo educativo en este tiempo requiere de:

1. Un sistema eficiente, eficaz, capaz de potenciar y desarrollar lo

mejor de sus recursos humanos: profesores, directores, estudiantes, supervisores, personal de apoyo. 2. Gerentes y líderes que sepan y puedan tomar decisiones en cada momento y circunstancia, sean estas programadas o no (Stoner, Freeman y Gilbert, 1996: 267), que manejen y controlen las diferentes situaciones, y también determinen el grado de participación en la toma de decisiones que deben dar al personal (Dessler, 1998: 280).

Sin embargo, la toma de decisiones muchas veces no es tarea fácil, pues se debe ponderar y prever las situaciones que estas implican, la forma en que una determinada medida impactará en la población o en los actores involucrados, sobre todo cuando el desempeño de una función pública exige agilidad y oportunidad en la toma de decisiones sobre problemas que no necesariamente han sido definidos con antelación.

Por esa razón, la apertura en la gestión educativa es necesaria, con el fin de ampliar los espacios de participación en la toma de decisiones. La descentralización de las acciones y de la administración facilita esos espacios. La descentralización del poder de decisión hacia las unidades de gestión (Losada i Marrodán, 1999: 217) brindaría a los directivos del sistema la oportunidad de iniciar un proceso de cambio en la administración educativa. Y, sin lugar a dudas, agregaría un elemento innovador al sistema educativo dominicano.

Se necesita, por tanto, que directivos y docentes puedan desarrollar habilidades y destrezas para administrar recursos económicos, pedagógicos y humanos; resolver conflictos; lograr la participación de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; entre otros. Es decir, hay que cambiar el paradigma tradicional en la gerencia de la escuela.

Finalmente, se necesita de gerentes y líderes que puedan responder a los cambios cotidianos del proceso educativo, que sean

conocedores de los principios de la administración moderna, que establezcan prioridades, que enfrenten y resuelvan problemas internos y externos y, sobre todo, que tomen en cuenta al recurso humano, pues la gestión en este siglo de la información y del conocimiento acelerado requiere de una gerencia centrada en la gente.

Bibliografía

- Dessler, G. (1998): *Administración de personal*; segunda edición. México, Prentice-Hall.
- Losada i Marrodán, C. (1999): *¿De burócratas a gerentes? Las ciencias de la gestión aplicadas a la administración del Estado*. Washington, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Stoner, J.; E. Freeman y D. Gilbert Jr. (1996): *Administración*; sexta edición. México, Prentice Hall Hispanoamericana.

EL SER HUMANO: ¿RUEDA O EJE DE LA GERENCIA UNIVERSITARIA?

María Alta gracia López F.

El ser humano, artífice y creador de una realidad marcada por significativos y acelerados cambios, se encuentra hoy ante la paradoja de ser víctima o beneficiario de dicha realidad. Por un lado, es beneficiario del encanto que entraña lo nuevo y, por otro, es víctima de la incertidumbre propia de todo cambio. Parecería que en este avanzar sin pausas, hemos perdido de vista lo que aportan las personas a cualquier obra, bien sea de carácter científico, tecnológico, cultural, social, político o económico.

Las organizaciones, sin importar su naturaleza, para crecer en tiempos de incertidumbre y turbulencias, marchan hacia la búsqueda de la calidad y el alto rendimiento, olvidando muchas veces que en la base del desarrollo está el ingenio, el talento y la creatividad de las personas, en beneficio de una excelencia duradera. En el mundo actual, la clave del éxito sostenible invita a rescatar los pilares fundamentales en los que la condición humana es más productiva. Morris (1997) plantea como elementos claves para redescubrir la felicidad en las organizaciones volver a las cuatro dimensiones de la excelencia humana: el sentido de verdad, de belleza, de bondad y de unidad, como cohesionadores del capital intelectual y emocional, factores claves para el progreso de las naciones y para la competitividad.

En la universidad, como potencial propulsora y catalizadora del cambio, el proceso de gestión exige ser abordado desde las posibilidades que ofrecen las ya señaladas dimensiones de la excelencia humana, cada una de las cuales tiene su equivalente en la experiencia humana. La unidad tiene en el sentido de comunidad su mejor expre-

sión, pues se nutre de la participación, la autonomía, la pertenencia y el compromiso.

Las dimensiones de verdad y belleza comprometen a la universidad con la ineludible tarea de contribuir a la transformación de la sociedad a través de sus ámbitos de acción, y este desafío se asumirá con mejores posibilidades si se fortalece la capacidad de su gente para actuar sobre la base de reflexión continua, seguridad personal, autoestima, apertura a nuevas ideas, formas y costumbres, formación en valores, entre otras. Sin lugar a dudas, esto implica cambios en la cultura universitaria, en general, y en los estilos de gestión, en particular, a fin de transformarlas en organizaciones cuya gerencia coloca al ser humano como eje de una institución participativa, inteligente, proactiva, flexible, en continuo aprendizaje y centrada en valores (Mintzberg, 1999; Blanchard y O'Connor, 1997; Siliceo, Casares y González, 1999). Cada una de estas características conforma, en definitiva, la ecología organizacional.

En este contexto, una institución participativa es aquella que pasa de una gerencia de orden, ejecución y control a una que comparte responsabilidades sobre la base de compromiso, trabajo colaborativo y acompañamiento. La participación a que nos referimos exige compartir objetivos, caminar hacia la misma meta, una clara percepción de las tareas, canales adecuados de comunicación; en fin: relaciones menos autoritarias, que en el nuevo lenguaje gerencial se traducen en tener sentido de visión, facultar o dar poder dentro de una perspectiva estratégica. Claro está que al dar participación debemos cuidar que no derive en anarquía, ni en el democratismo que genera ineficiencia (Cela, 1999). Un ambiente donde se promueve la participación requiere también compartir información en la doble perspectiva de producirla y consumirla, con la responsabilidad de que ilumine la toma de decisiones a todos los niveles, haciendo de la universidad una organización inteligente y de la gerencia una de sus manifestaciones.

Uno de los desafíos permanentes de la gestión universitaria es tener una visión prospectiva, actuar en el presente con la mirada siempre puesta en el futuro, anticipando, tomando decisiones y este sentido proactivo únicamente lo impregnan personas creativas, capaces de dar respuesta a situaciones emergentes y de actuar en lo importante sin olvidar lo estratégico. Esto a su vez nos mueve hacia organizaciones flexibles, imbuidas por la agilidad y la apertura al cambio. Al decir de Peter Senge (1998), para enfrentar el cambio se requiere estar en continuo aprendizaje. Esta disposición a aprender haciendo y a aprender juntos conlleva retroalimentación y replanificación continua, así como asumir actitudes y conductas coherentes con esta ruta gerencial.

Por su parte, la bondad se expresa en un quehacer guiado por principios y valores con sentido de trascendencia. Se espera, entonces, que la universidad desarrolle su quehacer dentro un marco ético que genere confianza y que actúe como referente para la sociedad. De manera, pues, que la tecnología y la infraestructura por sí solas no desarrollan la organización, se requiere de pensamiento y acción hacia una visión y eso lo ponen las personas. Pero, a su vez, las personas requieren de un ambiente universitario motivador, que invite a pensar y a actuar en función de un fuerte sentido de pertenencia, en virtud del cual la universidad es lo que son sus miembros. A fin de cuentas, lo fundamental es que las personas se sientan orgullosas de formar parte de la comunidad y busquen su crecimiento, al momento que dan lo mejor de sí; no un día, sino todos los días. Para lograr este compromiso Covey (1997) sugiere que cultivemos el liderazgo centrado en principios, que no sólo abarca los principios de justicia y de bondad y aprovecha mejor el talento de la gente mientras aumenta la eficiencia, sino que también conduce a saltos cualitativos en la eficacia personal y organizacional.

Como el ser humano es causa y efecto del genuino desarrollo, la universidad tiene ante sí el desafío de propiciar la generación de recompensas intrínsecas a la naturaleza humana, como son la felicidad, la realización personal y profesional y el sentido de bondad que motivan a las personas a alcanzar y mantener una excelencia individual que se refleje en el espejo de la excelencia organizacional.

Bibliografía

- Blanchard, K. y M. O'Connor (1997): *Administración por valores*. Colombia, Norma.
- Cela, J. (1999). *Gestión participativa*. Santo Domingo, Centro de Estudios Sociales.
- Covey, S. (1997): *Liderazgo centrado en principios*. Barcelona, Paidós.
- Mintzberg, H. (1999): "Managing quietly. Leader to leader". Recuperado 22 de octubre de 2001 de [<http://www.drucker.org>].
- Morris, T. (1997): *Si Aristóteles dirigiera General Motors*. Barcelona, Planeta.
- Senge, P. (1998): *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México, Granica.
- Siliceo, A.; D. Casares y J. González (1999): *Liderazgo, valores y cultura organizacional*. México, McGraw-Hill.

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DOMINICANA

Freddy Arturo Martínez Vargas

El sistema educativo nacional viene enfrentando diversos problemas que han sido objeto de grandes debates en los últimos años. Entre ellos se encuentra el financiamiento a la educación superior, por las implicaciones que este tema tiene en la calidad y pertinencia de los programas ofrecidos por cada una de las instituciones de nivel superior.

Las instituciones de educación superior se financian a través de las asignaciones consignadas en el presupuesto de la nación, los aportes y préstamos de organismos multilaterales de financiamiento, instituciones financieras, el cobro de matriculación, la inscripción de los diferentes programas y por los servicios estudiantiles.

Esta manera de financiar la educación ha resultado deficiente en su aplicación, debido al constante incumplimiento por parte del Gobierno a las leyes 139-1, 66-97, y la ley de presupuesto, los escasos recursos económicos de los estudiantes, así como también los altos costos administrativos utilizados para la formación de estudiantes y profesores, los gastos operacionales y el desarrollo de las infraestructuras. Estos problemas colocan a las instituciones educacionales en situaciones sumamente difíciles para el cumplimiento de sus objetivos.

Según la encuesta realizada por la Unidad Estadística de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la República Dominicana se encuentra entre el grupo de países de Latinoamérica que no sobrepasa el tres (3) por ciento del producto interno bruto en educación. A pesar de que el promedio es de un cinco (5) por ciento en la región (Ruiz, 2002: 1).

En los últimos años se han venido realizando esfuerzos tendientes a mejorar la calidad en la educación a través del financiamiento; con la aprobación de la Ley de Educación, Ciencia y Tecnología, No. 139-01 del 13 de agosto del 2001, y la Ley General de Educación, No. 66-97 del 9 de abril del 1997, se establece que la inversión en educación debe ascender en el año 2002 al 21 % del gasto público. Sin embargo el Gobierno, desconociendo lo establecido en esas leyes, otorga solamente el 16.2 % del presupuesto de la nación. Por esta razón nos preguntamos: ¿Cómo puede la República Dominicana desarrollar con eficiencia y eficacia un sistema de educación, si la asignación presupuestaria está por debajo de lo que establecen las leyes dominicanas y el promedio que tienen la mayoría de los países de Latinoamérica?

Ahora bien, no solamente debemos exigirle al Gobierno el fiel cumplimiento de la ley, sino también volver la mirada hacia el apoyo económico que pueden dar las diferentes organizaciones no gubernamentales, porque los beneficios que se derivan de la educación son para todos. En este sentido, las instituciones de educación superior deben asegurar la transparencia en la asignación, control en la verificación y difusión de los resultados obtenidos, para lograr una efectiva aplicación de los recursos en las diferentes áreas del saber.

En conclusión, el sector educativo, el gobierno y los demás sectores de la vida nacional debemos mancomunar esfuerzos para elaborar un plan estratégico viable, con el objetivo de resolver los problemas que están afectando de manera significativa el sistema educativo nacional y formar los verdaderos técnicos que necesita el país para enfrentar los grandes retos de la competencia, como resultado de la globalización.

Bibliografía

Ruiz, E. (2002): "R.D, entre los países con menor gasto en educación", en *Listín Diario*, No. 30 345, Sección El Dinero, domingo 16 de diciembre, Santo Domingo, p. 1.

Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2001): "Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología", en *La Gaceta Oficial*, 13 de agosto, Santo Domingo, D.N.

Johnstone, D. B.; A. Arora y W. Experton (1998): *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*. París.

LA PERTINENCIA DE LA GERENCIA ACADÉMICA

Hilda M. Pichardo de Pérez

En la actualidad el concepto pertinencia en las universidades está muy vinculado con los sectores productivos, la calidad del producto y el impacto social. Según Brunner (1996), "han aumentado y se han diversificado las demandas provenientes de los gobiernos, la industria, los empleados, los medios de comunicación y la opinión pública en general". Así, Delors (1996: 173) expresa: "La investigación y la observación empírica muestran que uno de los principales factores de la eficacia escolar (si no el principal) es el director de establecimiento. Un buen administrador, capaz de organizar un correcto trabajo de equipo y con reputación de persona competente y abierta, logra a menudo introducir en su establecimiento mejoras cualitativas importantes".

El papel de la educación superior para el proceso de desarrollo de las naciones en un mundo cada vez más globalizado obliga a revisar los paradigmas imperantes en la gerencia académica, pues en las universidades "vamos a necesitar líderes que sepan lo que es realmente importante para la organización a largo plazo. Personas con un sueño, una misión, un propósito estratégico" (Gibson y otros, 1997: 188). Téngase en cuenta que la pertinencia se hace patente por el logro de correspondencia entre el quehacer institucional y los requerimientos de la sociedad.

La función social de la educación superior en casi todos los países se ha caracterizado por un estado benefactor pero muy poco interesado en la evaluación costo/beneficio. Hoy, por el desarrollo de la sociedad, por el medio ambiente y la paz mundial, no se puede se-

guir siendo tolerante con la incapacidad de la gerencia académica, que debe dar respuestas eficientes, eficaces, pertinentes y trascendentes. No cabe duda de lo importante que es la educación superior en el desarrollo y transformación de los entornos, por lo que la relevancia y la pertinencia del impacto de las universidades depende, fundamental y esencialmente, del desempeño de los gerentes académicos, pues estos "tienen aquí un importante rol que cumplir o lo asumen prontamente o pierden esa oportunidad" (Brunner, 1996).

La pertinencia reclama revisión constante de los programas, lograr la acreditación nacional e internacional, realizar estrategias que permitan a las universidades ser de excelencia, lo que obliga a ser conscientes de que lograr la pertinencia exige un estilo de gestión que esté sustentado en el liderazgo efectivo, la comunicación, la participación, una conciencia crítica, una política de equidad, y la asunción y promoción de valores éticos. El gerente académico tiene que desarrollar las habilidades de liderazgo compartido para poder producir innovación y cambio; debe asumir reformas, debe proporcionar visión de futuro, debe entusiasmar para conseguir los objetivos de calidad anticipándose a la satisfacción del cliente: colaboradores, profesores, estudiantes, empresas, familias, amigos, país y sociedad.

Pedro A. Sandin (1999), catedrático de la Universidad de Río Piedras, Puerto Rico, afirma: "Una universidad de excelencia no se construye sólo con investigadores de excelencia, sino que tiene que cultivar la excelencia académica también en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, en el servicio por medio de las aplicaciones del conocimiento, en las prácticas de gerencia académica". Plantearse una universidad de excelencia supone fundamentalmente que hay una gerencia de excelencia que dispone de políticas y mecanismos de proyección, de ejecución y de evaluación que reconocen, validan y estimulan la excelencia en todos los ámbitos de la actividad académica, administrativa y de desarrollo. Si la gerencia académica no se redimen-

siona, seguirá enfrentando problemas derivados de las crisis y de las necesidades del presente.

La gerencia tiene la tarea de seleccionar todos los procesos que por sus fines y naturaleza posibiliten la implementación del proyecto académico en sus ámbitos académicos, administrativos, presupuestarios, de investigación, de postgrados y extensión. Para ello, "van a tener que estar continuamente reinventándose a sí mismos y rediseñando su papel de líderes" (Vernis, 1997: 182); así como reenfocar su papel para ser "red de intercambios materiales y de mercado, redes de conocimiento, de comunicación, de política, de intercambio y procesamiento de información, de colaboración académica y de cooperación entre universidades y empresas" (Brunner, 1996).

Los gerentes académicos corren el peligro de ser sustituidos por gerentes intelectuales, que tienen preclara conciencia de que la gerencia ha de estar en función de las necesidades e intereses de sus clientes y no como una función discursiva. El gerente académico o cambia su forma de pensar o lo cambian de puesto. La gerencia universitaria tiene que darle a la empresa y a la sociedad los frutos de una investigación aplicada y continua, que proporcione soluciones a los problemas de los entornos para los cuales existe.

Bibliografía

- Alessandra, T. (1999): *Carisma: siete claves para desarrollar el magnetismo que lleva al éxito*. Bogotá, Editorial Norma.
- Armas, R. y Mc M. Iglesias (1999): "La pertinencia de la vinculación de la universidad con los sectores productivos y de servicios para el desarrollo de nuestra región de América Latina y el Caribe". Caracas. [<http://www.utc.edu.ec/almamater/revisita5/inidce4htm>].
- Brunner, J. (1996): "Educación superior en América Latina: presente y desafíos". Chile. Recobrado julio 24, de [<http://www.geocities.com/brunnercl/unu96.html>].

- Brunner, J. (2000): "Educación superior y desarrollo en el nuevo contexto latinoamericano". Recuperado julio 24, de [<http://www.lacd.oas.org/laeduca132/brunner133.htm>].
- Cornejo, M. (1999): *Liderazgo de excelencia*; 15ta. edición. México, Editorial Grad, S.A. de C.V.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. España, Editora Santillana.
- Gerber, M. (1999): *Por qué algunos directivos fracasan y cómo evitarlo*. España, Editorial Paidós.
- Gibson, R. y otros (1997): *Repensando el futuro*. Bogotá, Editorial Norma.
- Neves, F. (1999): *Psicología para gerentes*. México, McGraw Hill Interamericana Editores, S. A. de C.V.
- Ridderstrale, J. y K. Nordstrom (2000): *Funky business: El talento mueve al capital. Mentes con visión de futuro*. Suecia, Editorial Prentice Hall.
- Sandin, P. (1999): "Grupo de la Comisión de Educación y Cultura. Oficina de la Honorable Margarita Ostelaza Bey". Recuperado agosto 14, de [<http://www.universia.por/contenidos/documentos-PDF/ficheropdf/insumos>].
- Scholtes, P. (1999): *Cómo liderar*. Bogotá, Mc Graw Hill Interamericana, S.A.
- Siliceo, A. (1997): *Líderes para el siglo XXI*. México, Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Siliceo, A. y otros. (1999): *Liderazgo, valores y cultura organizacional*. México, Mc Graw Hill.
- Vernis, Warren (1997): "Convertirse en líder de líderes", en R. Gibson y otros: *Repensando el futuro*. Bogotá, Editorial Norma, p. 182-190.

CONCEPTO Y ALCANCE DE LA DESCENTRALIZACIÓN

Aziz Mahfoud Miguel

Además de su expresión doctrinaria y filosófica, la descentralización es un sistema de relaciones que dan contenido y vida al poder, en razón de que privilegia la participación de la comunidad en la solución de sus propios problemas. En efecto, la descentralización demuestra que la sociedad moderna es plural, activa y contestataria, lo que permite diversos centros de poder y decisión, pues la acción de gobierno responde a la unidad de mando, pero no implica omitir lo diverso de la vida pública. Por la descentralización, la sociedad se manifiesta con sus fuerzas consensuales y de disenso.

Al transferir a los gobiernos locales atribuciones, recursos, informaciones y decisiones, la descentralización descongestiona el proceso de gobierno, diluye la centralización improductiva y da mayor consistencia al conjunto del Estado y a la sociedad misma. La distribución del poder implica el reconocimiento de que hay fuerzas activas que deben ser tomadas en cuenta para gobernar mejor, aunque debe señalarse que esa transferencia exige a las instancias locales mayor grado de responsabilidad, eficiencia y transparencia en todas sus acciones.

La descentralización generalmente tiene carácter político, por eso se entiende que es cuestión de libertad y derecho, así como una estrategia de cambio que, al fortalecer el gobierno local, contribuye a enraizar la democracia y el desarrollo sostenible de los pueblos. Por su tendencia, favorece a los gobiernos locales porque es el medio a través del cual el pueblo procura los servicios por sí mismo y toma parte activa, constructiva, en los asuntos públicos dentro de los límites permitidos por la política nacional y los recursos locales.

El proceso de descentralización de los gobiernos locales es un mecanismo propio de la participación democrática, que aspira a modernizar el Estado y depende en primera instancia del grado de voluntad política del gobierno central, que traspasa a los municipios la administración, custodia y autonomía de algunos bienes y servicios propios de su jurisdicción. A cambio, exige de estos transparencia, eficacia y eficiencia en su gestión. Es esta una estrategia hacia la modernidad que reconoce las desigualdades territoriales y está dirigida al autoimpulso del desarrollo, porque a la descentralización del poder público se suman las correspondientes a las inversiones de la denominada sociedad civil.

La descentralización es un proceso político que se logra como consecuencia de la democratización de los pueblos, de las conquistas que sólo se pueden dar cuando hay una cultura democrática que permite a las fuerzas descentralizadoras ganar terreno a los centralistas. No se plantea en las autocracias. Se trata de un fenómeno propio de las democracias consolidadas.

La descentralización del sistema educativo dominicano a través de su evolución legislativa

Durante el primer gobierno constitucional de Pedro Santana se dispuso que las escuelas estuvieran a cargo de los ayuntamientos y bajo la vigilancia de las diputaciones provinciales, las que elaboraban los reglamentos para la dirección de aquellas. Así mismo, se instituyó el programa de estudiantes meritorios, cuyos gastos corrían por cuenta de los ayuntamientos.

En este período el régimen de selección y nombramiento de maestros estaba bajo la responsabilidad de los ayuntamientos, que recomendaban a las diputaciones provinciales y estas últimas tomaban la decisión. En aquellas comunes que carecían de diputaciones provinciales, la selección recaía en los ayuntamientos, los que en adición

tenían a su cargo la supervisión de las escuelas, liderar las relaciones con los padres y proponer sustituciones de maestros.

Estas medidas fueron ratificadas por el primer gobierno de Buenaventura Báez, a través del decreto emitido en 1852.

En el tercer gobierno de Pedro Santana (1855) se otorgaron poderes especiales a las comisiones provinciales y locales para suspender maestros en caso de que faltaran a sus deberes y para disponer el nombramiento del maestro sustituto.

Durante otros gobiernos de Buenaventura Báez y el de José María Cabral se ampliaron las tendencias a la municipalización, al conferir a las juntas provinciales y comisiones locales de estudios la suspensión y destitución de los maestros que incurrieran en irregularidades durante el desempeño de sus funciones. Además, se ratificaron las funciones supervisoras establecidas en el período anterior y la obligación de cuidar que los fondos destinados a la enseñanza no se distrajeran en otros fines. Se dispuso que las escuelas primarias fueran sostenidas por los ayuntamientos y, donde no los hubiere, los costos correrían por cuenta de la Hacienda Pública. Las comisiones locales estaban conformadas por el presidente del ayuntamiento, el alcalde constitucional, el síndico y el cura párroco.

Los gobiernos de Gregorio Luperón, Fernando Arturo de Meriño y Ulises Heureaux (1880-1900) establecieron impuestos para subvencionar la educación formal a través de distintos gravámenes específicos, entre los cuales citamos: el total del derecho de patente, que se destinó al fomento de la instrucción pública, fondos que se resolvió estuvieran bajo la administración de los ayuntamientos. Se determinó destinar a la administración pública el 5 % de los impuestos con que se gravaba la importación de los materiales de construcción.

La educación en las comunes seguía bajo la dirección de las comisiones locales de estudios, constituidas por el presidente del ayuntamiento, el alcalde constitucional, el cura párroco y el síndico.

El gobierno de Horacio Vásquez (1902) eliminó las juntas provinciales de estudios y mantuvo las juntas particulares directivas.

Durante la ocupación norteamericana (1916-1924) el nombramiento y destitución del inspector de Instrucción Pública y director de Establecimiento Docente estaban a cargo de las juntas departamentales y comunales de enseñanza.

Por su parte, el régimen trujillista profundizó los procesos de centralización.

El gobierno de Antonio Guzmán Fernández (mayo de 1981) emitió el decreto No. 2465, mediante el cual se propuso el proyecto de Ley de Ordenamiento Territorial y Descentralización de la Función Pública.

El Plan Decenal de Educación se planteó la descentralización a través de la municipalización de la educación, el establecimiento de institutos descentralizados y la creación la Subsecretaría de Descentralización.

Ya en el presente, el gobierno de Hipólito Mejía (septiembre del 2000) emitió el Decreto No. 685, por el cual se aprobó el reglamento que establece los mecanismos y procedimientos para vincular y coordinar entre las instituciones públicas, la sociedad civil y el sector privado las acciones del Sistema Nacional de Planificación Económica, Social y Administrativa, en las diferentes fases de elaboración de los planes nacionales de desarrollo económico y social durante el proceso de formulación, ejecución, control y evaluación del presupuesto del sector público.

En su papel de subsecretaria de estado de Educación, Milagros Ortiz Bosch emitió la Orden Departamental No. 37/2000, por la cual se creó la Dirección Nacional de Descentralización, la cual ha gestionado la constitución y juramentación del 65 % de las Juntas Descentralizadas del país hasta el momento. Además, se suscribió un préstamo con el BID para ejecutar el Programa Multifase de Modernización

de la Educación Media, el cual contiene un componente de descentralización cuya meta es establecer 300 proyectos de centros en igual número de liceos en 3 años; asimismo, está proveyendo una suma importante de dinero a los distritos educativos para favorecer con soluciones locales problemas que afecten el funcionamiento de la jurisdicción, fondos que se reponen mediante la modalidad rotativa.

Recomendaciones

- Mantener firme la voluntad política mostrada por las autoridades para impulsar la descentralización.
- Desarrollar campañas de concienciación dirigidas a los actores internos y externos del sistema educativo para favorecer el fortalecimiento de esta estrategia.
- Especializar fondos con cargo al presupuesto general de la nación para incorporar a los centros de básica.
- Procurar autogestionar esta estrategia para cuando finalice el acuerdo SEE-BID.

Bibliografía

- Mahfoud Miguel, A. (2000): "Estudio y propuesta para descentralizar el sistema educativo dominicano". Inédito.
- Medina, A. (editor) (2002): "Límites y alcances del proceso descentralizador en el sistema educativo de la República Dominicana", en *Las reformas educativas en acción*. Santo Domingo, Editora Amigo del Hogar, p. 153-193.
- Morrison, R. (1987): *Legislación educativa dominicana (1844-1930)*. Santo Domingo, Editora Búho, t. I.

LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA: EFECTOS Y RETOS EN PERSPECTIVA

Catalino Antonio Pichardo Almánzar

La descentralización es la tendencia a distribuir la autoridad para la toma de decisiones en una estructura organizada. En la medida que la autoridad no se delega, esta se centraliza y puede convertirse en una falla en el trayecto hacia los objetivos que persigue todo proceso. Tal ocurre en el caso particular de la acción educativa. Se hace necesaria entonces la creación de estructuras que permitan la toma de decisiones compartidas en todos los niveles de coordinación, dirección y mando, con una cuota de poder equilibrada. Así lo destaca Escala (1998: 4): "[...] los directores de escuelas deben asumir el proceso de descentralización y darse a respetar por las altas instancias educativas".

Esto conlleva la creación de un nuevo concepto de la administración, como señala Boisier (2000): "La descentralización como la forma de instrumentar la subsidiaridad (y el principio moral de la solidaridad) y el territorio organizado (región, provincia, comuna) como nuevos actos de desarrollo y de competencia y competitividad, hacen indispensable repensar, tal vez destruir para reconstruir todo el arsenal epistemológico del desarrollo regional".

En el sistema educativo de la República Dominicana se buscaron fórmulas diversas para superar la centralización de los procesos, hasta lograr el diseño, planeamiento y ejecución del Plan Decenal de Educación, con el fin de lograr la participación de todos los sectores de la nación en la solución de los problemas fundamentales diagnos-

ticados. Se establecieron redes de comunicación y discusión para el abordaje de las temáticas y problemáticas, en un clima de respeto y consenso, como aconseja de Lánser (1998: 3): "En educación se precisa pasar del pluralismo activo a la convergencia necesaria, mediante la participación y el compromiso responsable".

En ese orden, los efectos de la desconcentración, como elemento de descentralización progresiva en el país, se identifican con la formación de nuevas estructuras para dinamizar e integrar a todos los ciudadanos preocupados por la calidad educativa. Otros aspectos destacados son: participación comunitaria, mantenimiento escolar, capacitación docente, manejo de recursos financieros, producción de libros de texto, alimentación escolar, nuevo diseño curricular y el crecimiento paulatino y sostenido por el mejoramiento de los centros educativos, según sostiene Tena Reyes (1995: 33-36), debido principalmente al compromiso y sentido de pertenencia por parte de los sujetos sociales y al apoyo decidido de los sectores nacionales de avanzada en la vida económica, política y social.

Al mismo tiempo, la descentralización ha provocado serios conflictos, desinterés y malestar, al quedar muchas de las ideas en el plano de las discusiones abstractas, por la lucha de intereses individuales que surgen y la incapacidad del sistema para satisfacer las necesidades y demandas de la población, todo lo cual ha limitado el logro de las expectativas creadas. En este sentido, el mayor escollo puede estar en que las políticas y proyectos se refieran a ese universo tan variado como si fuera una realidad única y homogénea. Otras razones se encuentran en la falta de capacidad gerencial en los distintos niveles del sistema y en el perfil de los actores sociales involucrados, caracterizados en gran medida por la falta de experiencia democrática. Todo esto impide que los anhelos de progreso y de desarrollo educativo y comunitario cristalicen.

Así, la falta de recursos humanos calificados y la carencia de órganos estatales y comunitarios dinámicos pueden incidir en el avance de las reformas, como lo destaca Novick de Senen (1996: 11): "[...] la existencia de un sujeto —una sociedad o colectividad de base territorial— incapaz de asumir la gestión de intereses colectivos y carencia, a la vez, de personalidad sociocultural y político-administrativa, lo que puede convertirse en una retranca del proceso". Por consiguiente, los retos y desafíos de la descentralización se enmarcan en: "Transferir a los padres de familia, a los docentes y a la comunidad, una cuota de responsabilidad en el manejo del Sistema Educativo y en la Administración de la escuela". Así lo recomienda el Equipo Ejecutivo del PREAL (2000: 5), en el informe *Mañana es muy tarde*.

Se hace necesario también que la escuela se comprometa a estimular a los estudiantes y otros actores del proceso para que obtengan resultados acordes con sus aspiraciones, con el manejo de herramientas que contribuyan a su integración en la vida económica, política y social, como lo afirma Drucker (1995: 66): "Las personas tendrán que estar preparadas para vivir en un mundo globalizado con énfasis en la competitividad". Por tanto, se considera urgente el replanteamiento de normativas y procedimientos para una buena administración de los recursos, como elemento esencial de una eficiente planificación del trabajo.

Para lograr la calidad y eficiencia de la educación se hace necesaria la gobernabilidad y la negociación entre las fuerzas, a través de una efectiva descentralización, en correspondencia con la realidad de cada jurisdicción educativa, con el ejercicio de una práctica participativa y constructiva, basada en la corresponsabilidad y la implementación de una cultura de rendición de cuentas. De esta forma se estará visionando y consolidando la escuela nueva a que se aspira en la sociedad del conocimiento, basada en el pluralismo, el respeto, la tolerancia y la flexibilidad; así lo aconseja Drucker (1995: 234): "[...] toda

la organización de nuestro tiempo tiene que incorporar en su estructura misma la gestión del cambio". Esto es así para poder impulsar y cimentar la persona educada.

Es un compromiso y una tarea de todos.

Bibliografía

Boisier, S. (2000): "Descentralización, democracia y desarrollo regional", [www.geocities.com/CapitolHill/Lobby/6384].

Drucker, P. (1995): *La sociedad postcapitalista*. Colombia, Norma.

Escala, M. (1998): "Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización Educativa". Inédito.

Láncier, V. H. de (1998): "La descentralización en la República Dominicana". Inédito.

Novick de Senen, S. (1996): "Experiencias de gestión descentralizada en un contexto de globalización". Ponencia inédita, presentada en el Seminario Internacional Aprendo'96, PUCMM, Santiago de los Caballeros, R. D.

PREAL (2000): *Mañana es muy tarde*. Santo Domingo, EDUCA.

Tena Reyes, J. (1995): "Participación comunitaria en la República Dominicana", en *La Revista de Educación*, año 22, No. 9, diciembre, Santo Domingo.

HACIA UNA NUEVA GESTIÓN INSTITUCIONAL

Basilia Ramírez Veloz

Hoy se utiliza un vocabulario de moda y hasta se experimenta cierto orgullo y nivel de competencia cuando se emplean palabras como gestión gerencial, co-gestión, co-participación, autogestión, gestión de calidad, gestión de liderazgo, gestor del siglo XXI, gestor del futuro, gerencia institucional de cambio, etc. Pero no siempre la mente y la experiencia de quien las pronuncia están en plena coherencia de sentido. En opinión de López (1994: 14): "La gestión de calidad es considerada en los ambientes especializados en el estudio de las organizaciones como la estrategia de progreso por excelencia en las próximas décadas".

Asimismo, Duque (2001: 22) indica que la efectividad en la gerencia de la vida está dada en la utilización racional y creativa de los talentos y de las fortalezas; en la posibilidad de elegir alternativas para conocer y realizar una tarea de acción: manejar apropiadamente los obstáculos; en la capacidad para adaptarse a los cambios que la vida ofrece; en la autoestima y la confianza que la persona tenga en sí.

El acelerado proceso de cambio que vivimos ha provocado en la mayor parte del mundo un dinamismo de transformación de la gerencia institucional. Muchos autores dedican sus esfuerzos a enfatizar los atributos de quienes están llamados a ejercer este "servicio ministerial" de gerencia institucional. En tal sentido, Escala (1997), al intentar definir la gerencia institucional, enmarca cuatro elementos que considera indispensables: la lectura organizacional, entendida como capacidad de leer la institución; la complejidad conceptual,

interpretada como capacidad de visión, de ver más lejos, discutir y analizar la realidad, lo que vincula la visión con la lectura; la visión como aptitud para motivar al equipo hacia proyectos futuros; y el entusiasmo como habilidad de contagio en la consecución de proyectos comunes.

Así también, el sistema educativo nacional, en su famoso Plan Decenal de Educación que ya finaliza, asume que "la gestión regionalizada del diseño curricular supone aceptar y promover la capacidad de los actores educativos de desarrollar una cierta autonomía en los procesos de toma de decisiones. Con esta opción se pretendió agenciar a los actores que poseen las necesidades, formulan las demandas educativas y aportan recursos para la satisfacción" (SEEBAC, 1994: 7-13).

Naturalmente, no todo lo que brilla es oro, ni todo lo que se decide se ejecuta. Si se da una mirada retrospectiva al intento de realizar esta decisión, encontramos todavía mucha timidez y poca continuidad en las iniciativas emprendidas. Varias promociones de directores han hecho carrera educativa y se han formado con esfuerzo y sacrificio mediante postgrados, maestrías y otros niveles educativos, pero se ven luego desplazados de sus funciones de gestores —o, como algunos de ellos expresan, "degradados"— por el banderismo político que "apolilla la educación" y por ende la gestión. En diferentes etapas se han diseñado proyectos significativos, pero han sido abortados en sus primeras fases de desarrollo, como ocurrió con la MEDITA, las C.C.C. (Comisiones de Construcción Curricular), los "once altos" de Escala (1997), la Gestión Productiva del Centro Educativo de la SEEC (1999)... todos recursos valiosos orientados a fortalecer la formación de los líderes educativos desde una participación proactiva. Mas todos parcialmente aprovechados o desconocidos, discontinuados o simplemente no aceptados por las instancias intermedias de la gestión de turno o la asociación de profesores.

Volviendo a López, la gestión de la persona constituye uno de los pilares de la calidad total, beneficiaria de esa nueva orientación que atribuye la clave del éxito de cualquier empresa o cualquier organización a los recursos humanos, por encima de los recursos de carácter material o tecnológico. De acuerdo con Parente (1997: 14), "nosotros actuamos, todos, según la representación que hacemos de la situación del momento. Los modelos mentales son numerosos [...] Es necesario formular una nueva visión y crear nuevos escenarios a partir de una actitud crítica con referencia a los nuevos modelos mentales".

Constatando la realidad de nuestras instituciones educativas, creemos que se precisa hoy recuperar la capacidad de lectura de la propia gestión; si los gestores se consideran más del presente que del futuro, podrán sentar bases sólidas para desarrollar su poder de visión mediante la motivación de los equipos de actores hacia un proceso gestor que involucre racional y creativamente los talentos y fortalezas de las instituciones que lideran.

Para llevar a vías de hechos esta propuesta, es necesario discernir entre las opciones y las alternativas que nos proporcionan tanto el sistema educativo nacional con su nuevo plan de desarrollo, como el propio personal, la propia capacidad soñadora del gerente, cualquiera sea el nivel que gestione.

El nuevo siglo nos exige asumir la gestión de calidad como indicador de excelencia para el progreso humano. Gestionar para el futuro es gestionar desde el presente con las fortalezas que nos ha legado la historia. Así podríamos sostener que nos encaminamos hacia una nueva gestión institucional. Si esta progresa gradualmente hacia una autonomía sostenible, se podría iniciar la escritura de una nueva página en la historia educativa nacional, la cual podría ser el compromiso de los nuevos líderes educativos que egresan de los programas innovadores de capacitación magisterial.

Bibliografía

- Duque, Y. H. (2001): *Cómo gerenciar nuestra propia vida*. Colombia, Paulinas.
- Escala, M. (1997): "Gerencia institucional. Apuntes de cátedra" (1997), en *Supervisando escuelas para el desarrollo*. Santo Domingo.
- López, R. F. (1994): *La gestión de calidad en educación*. Madrid, La Muralla.
- Parente, F. J. (1997): "Gestión institucional de centros educativos de excelencia". Ponencia en el Curso Descentralizado sobre Gestión de Centros Educativos de Excelencia, promovido por el Proyecto de Análisis, Planteamiento e Implementación de Políticas Económicas-Proyecto PAPI del Ministerio de Educación del Perú, mayo. Inédita.
- SEEBAC (1994): "Fundamentos del Currículo I", en *Fundamentación teórico-metodológica*. Santo Domingo, Innova 2000.

LA RELATIVA AUSENCIA DE CIENTÍFICOS Y DE PREMIOS NOBEL DE CIENCIAS EN AMÉRICA LATINA

José Antonio Shulterbrandt

Durante los pasados días hemos leído y escuchado acerca de los Premios Nobel otorgados en el 2001 y es prácticamente una tradición que desde 1901, fecha en que se otorgaron los primeros, los premios de ciencias y tecnología estén concentrados en unos pocos países. Este último año, el de Medicina fue otorgado a dos estadounidenses y un británico, el de Física a dos estadounidenses y un alemán, y el de Química a dos estadounidenses y un japonés. El premio Nobel de Economía fue ganado por tres estadounidenses (CNN, 2001).

Se espera cada año que la Real Academia de Ciencias de Suecia premie a investigadores de Estados Unidos y algunos de Europa Occidental. No causa sorpresa que así suceda, porque siempre así ha sucedido. Con escasas excepciones, los latinoamericanos obtenemos generalmente esos premios en las áreas de la Literatura y de la paz. Los hechos han demostrado que los premios de Física, Química o Medicina se otorgan a ciudadanos de países del grupo de los ocho, es decir, de los altamente industrializados. La mayoría de los grandes investigadores y científicos se encuentran en esos países. También es un indicador de la superioridad de la investigación en sus universidades, comparada con la de los demás países, incluyendo lógicamente a los de Latinoamérica.

Pareciera que el Premio Nobel de la paz está asociado con la humildad y con el conformismo, del mismo modo que el de Lite-

ratura está asociado con la expresión de las ideas y sentimientos, al margen de que estas ideas sean aplicables o de alguna utilidad. Pareciera también, y en efecto así sucede, que la investigación científica está asociada al desarrollo y que constituye un indicador del mismo.

Esta relación de los Premios Nobel de ciencias con el desarrollo y fortaleza de los países no es sólo casual y aparente. Un análisis objetivo de la lista de 504 premios otorgados desde 1901 (Shoellhammer, 1999), indica que Estados Unidos posee alrededor de la mitad de esos premios, un 47.2 %. El estudio también indica que, después de la Segunda Guerra Mundial, el porcentaje de premios para investigadores de Estados Unidos ha aumentado y para investigadores de Alemania y de Japón, ha disminuido. Es un indicador de la asociación entre el poderío y la investigación, si se considera el hecho de que en esa guerra Estados Unidos fue un país ganador, y Alemania, un perdedor. En la última década, el porcentaje de premios otorgados a Estados Unidos ha sido del 60 %.

En la lista de los ganadores no ha figurado nunca ningún dominicano, y como no he visto ninguna publicación lamentando, y ni siquiera comentando este hecho, aparenta que lo asimilamos no únicamente como algo explicable, sino quizás como natural y hasta justo. Sin embargo tenemos aspiraciones de ser cada vez más desarrollados. Paradójicamente, cuando un dominicano no gana un premio Grammy, o cuando no ganamos el primer lugar en la Serie del Caribe de béisbol, entonces lo tomamos en cuenta.

La concentración de los premios en unos pocos no sólo sucede entre el conjunto de las naciones, también hay una concentración en algunas instituciones. A pesar de que en el mundo existen literalmente miles de universidades y de instituciones dedicadas a la investigación, el 34 % de todos los premios han sido ganados

por investigadores de solo 11 instituciones. Un ejemplo es el de la Universidad de Harvard, donde hay más de 38 galardonados con estos premios (Harvard Faculty, 2001).

En un estudio patrocinado por el Banco Interamericano de Desarrollo, se afirma que "la gran mayoría de las instituciones de educación superior del mundo, incluyendo Estados Unidos y Europa Occidental, no son productoras de conocimientos, son transmisoras de conocimientos generados en otras partes" (Schwartzman, 1997: 9). Esto no es necesariamente malo, sólo que debemos reconocerlo e incluirlo en los discursos.

El relativo poco aporte de Latinoamérica a la ciencia y la tecnología no es sólo sugerido por la distribución de estos principales premios, se manifiesta en otros hechos, como la cantidad de publicaciones científicas, y por la composición de la lista de los principales inventos y descubrimientos mundiales. Según el académico Manuel Krauskopt, de la Universidad Andrés Bello de Chile, "la capacidad científica de Latinoamérica es, de hecho, francamente precaria si se la compara con la de Estados Unidos. Un informe publicado en *American Scientist* afirma que la región sólo estaría contribuyendo con el 2,38 % de los artículos sobre ciencia y tecnología que se publican en todo el mundo" (Krauskopt, 2002).

La Academia de Ciencias de la República Dominicana, en su anuario del año 2000, publica una lista de los principales inventos y descubrimientos científicos del mundo desde el principio de la civilización (Bonetti, 2000). Hemos clasificado estos datos y ellos demuestran que durante los últimos tres siglos estos inventos se concentran en algunos países, y se nota como ha evolucionado esta distribución según el período. Alemania bajó del 16.67 % al 13.51 % durante el siglo en que perdió la Guerra Mundial, y Estados Unidos aumentó en ese mismo período del

28.49 % al 51.35 % en la creación de todos los inventos y descubrimientos del siglo.

Los resultados de este análisis reiteran lo que hemos dicho en los párrafos anteriores. Si se toma en cuenta su cantidad de habitantes, Latinoamérica no está proporcionalmente localizada en la lista de los países de los cuales proceden los 345 inventos y descubrimientos más importantes. Sólo aparece un país de América Latina, se trata de Cuba, porque en 1881 el médico cubano Carlos J. Finlay avanzó la hipótesis de que la fiebre amarilla se transmitía por la picadura de mosquitos. Esta teoría se verificó en 1901 por los trabajos de varios investigadores, en especial los del bacteriólogo norteamericano Walter Reed, quien también demostró que el agente era un virus.

El hecho de que obtengamos Premios Nobel de Literatura y de la paz indica que tenemos la capacidad intelectual para pensar y para crear. Son otros los factores que nos impiden desarrollar ciencia y tecnología en la proporción que nos correspondería según el tamaño de nuestra población. Ciertamente, hay una relación entre investigación y desarrollo que constituye un círculo vicioso, un círculo vicioso que debe ser gradualmente eliminado. Debemos contribuir a establecer un equilibrio en el desarrollo de las naciones por medio de la herramienta de que disponemos, la inteligencia.

Bibliografía

Bonetti, M. (2000): "Principales inventos y descubrimientos científicos", en *Anuario de la Academia de Ciencias de la República Dominicana*, p. 185-193.

CNN Network (2001): Recuperado en octubre 30, 2001, [<http://www.cnn.com/SPECIALS/2001/nobel.100>].

Harvard Faculty (2001): Recuperado en octubre 29, [<http://www.news.harvard.edu/guide/faculty>].

Krauskopf, M. (2002): "Universidades de investigación". Recuperado en octubre 29, [http://www.quepasa.cl/sitios/especiales/universidades/universidades_investigacion/reportaje.html].

Schoellhammer, W. (1999): "Nobel Prize Survey". Recuperado en octubre 28, 2001, [<http://intl.fh-pforzheim.de/intoff/iopub/NOBEL99/default.html>].

Schwartzman, S. (1997): *Las universidades latinoamericanas en contexto*. Banco Interamericano de desarrollo.

Los autores

Fabio Abréu es Licenciado en Humanidades y Filosofía, con una Maestría en Lingüística Aplicada. Fue director de investigaciones en el Centro de Estudios Sociales Juan Montalvo y director de programas de educación democrática en pobladores urbanos marginales. Actualmente coordina el área de investigación del Centro de Estudios Educativos del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Ha desarrollado varias investigaciones de campo acerca de la niñez y la adolescencia.

Ramón Benito Ángeles Fernández es sacerdote diocesano dominicano. Se licenció en Filosofía y Letras por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y en Ciencias Religiosas por el Seminario Pontificio Santo Tomás de Aquino. Tiene una Maestría en Teología Moral en la Universidad Lateranense, Roma, Instituto Alfonsianum. Ha publicado varios títulos. En su rica vida académica ha sido rector del Seminario Menor La Vega, vicerrector académico del Seminario Mayor y profesor de Teología Moral. En la actualidad es rector de la Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCTECI) y presidente de la Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU).

Magaly A. Blanco Castro es Licenciada en Educación, mención Filosofía y Letras por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), centro donde cursó una Maestría en Administración de la Educación. Su experiencia docente en el nivel básico de la educación se extiende a 29 años. Además es facilitadora de la Universidad Experimental Félix Adam (UNEFA). Ha publicado varios libros de texto.

Francisca Antonia Burgos Escaño se graduó en la Escuela Normal Emilio Prud'Homme y estudió la Licenciatura en Educación en la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA). En los años 1990-1993 dirigió la Escuela la Guatemala, anexa a la Escuela Normal Félix Evaristo Mejía. Posteriormente

venció la Maestría en Administración y Supervisión Escolar, en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). En la actualidad es coordinadora académica del colegio Quisqueya y profesora del área de Psicosociopedagogía del Instituto de Formación de Maestros Félix Evaristo Mejía.

Carlos Mayobanex Cabral Domínguez se graduó en la escuela de Ingeniería Civil de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y ha realizado una Maestría en Ingeniería de Riego y Drenaje en la Universidad de Arizona, Estados Unidos (1991). Ha tomado parte en numerosos cursos, seminarios y conferencias celebrados en varios países. En la actualidad imparte conocimientos en la UASD y en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), tanto a nivel de grado y postgrado, como de maestría.

Thelma Camarena se graduó de Licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y realizó luego una Maestría en Psicología Organizacional en Columbia University, New York. Ha sido profesora del Departamento de Psicología de la UASD, en las cátedras de Metodología y Psicología Clínica, y directora del Departamento de Administración de Empresas y Mercadeo en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Es actualmente directora general académica del Instituto Cultural Dominicano-Americano (ICDA).

María Estela Cambero se graduó de Maestra Normal Primaria y de Licenciada en Derecho en la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA). Tiene una Maestría en Planificación y Gestión Educativa. Es autora del libro *La evaluación educativa en el nivel, un proceso continuo articulado a la práctica cotidiana* y coautora de *Hacia una educación inicial integral*.

Domingo Augusto Carvajal tiene una Maestría en Administración y Supervisión de la Educación, organizada por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y la Universidad de Montreal, Canadá. Ha impartido la cátedra de Supervisión Educativa en la Universidad Evangélica Dominicana. Actual-

mente es asesor de supervisión y gestión de la Secretaría de Estado de Educación, en la República Dominicana. Ha escrito varios artículos referentes al sistema de supervisión educativa de la República Dominicana.

Rafael Alfredo Collado Cruz es Licenciado en Educación, mención Matemática y Física por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Posee también una Maestría en Educación Superior, mención Matemática por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Imparte docencia y es coordinador de la carrera de Educación en la Universidad Dominicana O&M, extensión Santiago de los Caballeros. De igual modo, coordina el área de Matemática en el colegio Juan XXIII (PUCMM).

República Mercedes Domínguez Gratereaux realizó estudios de Licenciatura en Psicología, mención Clínica, por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Tiene una Maestría en Recursos Humanos organizada por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Ha publicado el *Manual de inducción para empleados de INTEC* (1996). Actualmente trabaja como profesora y directora del Departamento de Recursos Humanos en INTEC.

Juan Antonio Espinal Almonte se graduó en la Escuela Normal Luis Napoleón Núñez Molina y luego cursó la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Tiene una Maestría en Administración de la Educación en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Ha sido profesor de la enseñanza básica y director de distrito. En la actualidad se desempeña como profesor en la UASD y la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), al tiempo que es asesor técnico de educación en el regional de Santiago de los Caballeros.

Olga Espinal es graduada de la Maestría en Lingüística Aplicada que impartió el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), centro en el que ha

trabajado como docente durante nueve años. Es, así mismo, profesora adscrita del Departamento de Artes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Ha escrito textos didácticos en el área de Lengua Española para la educación básica, secundaria y para la capacitación de maestros.

Helen Faber se ha desempeñado como educadora por más de 25 años. Es Licenciada en Educación Internacional de la Universidad de Londres, Birbeck College. Tiene una Maestría en Educación del Framingham State College, de Framingham, Massachussets, y cursa en estos momentos un doctorado en Psicología Educativa. Fue directora académica del Instituto Cultural Dominicano-Americano e igualmente laboró en el Colegio Carol Morgan. Actualmente dirige el Ashton School.

Roberto Fulcar es educador de carrera y graduado de Magisterio Normal Primario, de los niveles técnico y licenciatura, así como de postgrado y maestría en Educación, mención Ciencias Sociales, en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Ha publicado numerosos artículos en periódicos y revistas y dictado diversas conferencias en la República Dominicana y el extranjero. Es autor del libro *Educación, gremialismo y democracia*. Actualmente se desempeña como subsecretario de estado de Educación, encargado de supervisión y control de calidad.

José R. Remigio García R. es Licenciado en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y obtuvo una Maestría en Lingüística Aplicada por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Tiene experiencia en la elaboración de materiales educativos: libros de lectura y libros de texto para el nivel básico. Ha sido profesor en INTEC. En la actualidad imparte docencia en el Departamento de Letras de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y se desempeña como técnico docente en la Dirección General de Currículo de la Secretaría de Estado de Educación.

Mery Rosa García Díaz es profesora del Departamento de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), centro donde también coordina la Unidad de Mejoramiento Docente y una Maestría en Educación.

Petrona Elena González Durán se graduó como Maestra Normal Superior en la Normal Superior de Señoritas de Santa Marta, Colombia; de Perita en Teología Espiritual en la Universidad Teresianum de Roma, Italia; de Licenciatura en Educación Secundaria, mención Supervisión y Administración Escolar, en la Universidad Católica de Santo Domingo (UCSD). Además, realizó una Maestría en Administración de la Educación en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago (PUCMM). En la actualidad es directora del Instituto Superior de Formación Docente Emilio Prud'Homme, en Santiago de los Caballeros.

Sandra González Pons es psicóloga, egresada de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Tiene una Maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información por la Universidad de Michigan, Ann Arbor, MI. Ha sido maestra y formadora de docentes del nivel inicial y actualmente coordina el postgrado en Educación Inicial del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), así como la subárea de Educación.

Reyna Guzmán estudió Licenciatura en Educación, mención Ciencias Sociales, en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Ha cursado también una Maestría en Administración de la Educación. Cuenta con una experiencia docente de 26 años en el sector público y de 17 en la Universidad Interamericana (UNICA) y la Universidad Católica de Santo Domingo (UCS). Del mismo modo, ha participado en la realización de investigaciones educativas publicadas por el Programa de Mejoramiento de la Educación Básica de la Secretaría de Estado de Educación. Actualmente es coordinadora del área de Ciencias Sociales en la Dirección de Currículo de la SEE.

Francisco Gabriel Hernández Tejada es Licenciado en Educación, mención Matemática y Física, por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y realizó una Maestría en Administración de la Educación organizada por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y la Universidad de Montreal, así como una Maestría en Matemáticas por la PUCMM. Actualmente desempeña su labor docente en la UASD y en la Universidad Católica Nordestana (UCNE). Ha publicado varios textos sobre educación.

Francisco Rafael Hernández Rodríguez se ha desempeñado durante quince años como maestro en instituciones educativas de la Compañía de Jesús. Actualmente es sacerdote y trabaja como coordinador del Departamento de Pastoral de la Asociación Fe y Alegría en República Dominicana.

Clara Siullin Joa León obtuvo la Licenciatura en Educación, mención Matemática, en la Universidad Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), la Licenciatura en Educación, mención Sociología de la Educación, en la Universidad René Descartes, Sorbona-París V. Tiene también una Maestría en Administración y Planificación Educativa por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Ha sido profesora en varias universidades dominicanas y tiene experiencia en la educación básica y media. Actualmente es docente en la UASD y subsecretaria de estado de Educación, encargada de la Oficina de Planificación Educativa.

María Altagracia López Ferreiras posee una Licenciatura en Matemática Pura y otra en Educación, mención Matemática, así como una Maestría en Administración y Planificación de la Educación Superior. Tanto en la República Dominicana como en otros países, ha participado en múltiples actividades de actualización y capacitación sobre temas relacionados con la evaluación, la acreditación, la calidad de la educación superior, el planeamiento estratégico, entre otros. Es autora del libro *Álgebra superior*, Vol. 2 (1984). Actualmente se desempeña como vicerrectora académica del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y docente en el postgrado en Administración de Centros Educativos.

Aziz Mahfoud Miguel es Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Biología y Química, por la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU); ha cursado además una Maestría en Administración y Supervisión Educativa en la Universidad de Nuevo México. Actualmente es director del Departamento de Evaluación en la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA) y planificador de la Dirección Nacional de Control y Seguimiento para el Fortalecimiento, Gestión y Descentralización de las Direcciones Regionales y Distritales, en la Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana.

Freddy Arturo Martínez Vargas es Licenciado en Contabilidad por la Universidad Nordestana (UCNE). Ha realizado una Maestría en Alta Gerencia en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Actualmente se desempeña como vicerrector administrativo en UCNE.

Ruth Pérez Elsevif se hizo Licenciada en Educación, mención Filosofía y Letras en la Universidad Central del Este (UCE) y cursó una Maestría en Administración de la Educación en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Tiene una experiencia docente en el nivel básico de 30 años. A nivel universitario, se ha desempeñado como docente en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y el Instituto de Formación Docente Félix Evaristo Mejía. Es directora académica de la Universidad Experimental Félix Adam (UNEFA). Ha publicado varios libros sobre Caligrafía del nivel básico.

Catalino Antonio Pichardo Almánzar se graduó como Maestro Normal Primario en la Escuela Normal Superior Emilio Prud'Homme y como Licenciado en Educación en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Del mismo modo, ha realizado una Maestría en Administración de la Educación por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Es autor de varios artículos publicados en la prensa dominicana.

Hilda María Pichardo de Pérez es Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Se ha graduado también de Administración de Universidades en Colombia, y Andragogía en Panamá. Tiene una Maestría en Mercadeo en la Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCTECI), entre otros títulos. Es coautora de los libros *La identidad sacerdotal* (1995) y *Universidad y desarrollo* (1996). Ha impartido docencia en todos los niveles académicos dominicanos. Actualmente es vicerrectora de desarrollo en UCTECI.

Basilia Ramírez Veloz es Licenciada en Educación, concentración Dirección y Supervisión Escolar, por la Universidad Católica de Santo Domingo (UCSD). Tiene una Maestría en Administración de la Educación en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), así como un profesorado en Educación, mención Idioma Nacional (UCSD). Es religiosa consagrada, Hija de María Auxiliadora, y actualmente se desempeña como subdirectora del Instituto Superior de Formación Docente Emilio Prud'Homme, en Santiago de los Caballeros.

Eileen Ramírez de Cabral es profesora de Español y de Español como Segunda Lengua en el colegio Carol Morgan; además, coordina un programa de servicio comunitario llamado Reachouts. Graduada de Licenciatura en Educación por la Universidad Católica de Santo Domingo (UCSD), realizó posteriormente una Maestría en Educación en Framingham State College, Massachusetts, E.U.A., país donde también perfeccionó el idioma inglés en la Universidad de Arizona.

María del Rosario es Licenciada en Educación, mención Administración y Supervisión Escolar; tiene una Maestría en Educación, concentración en Administración de la Educación. Ha sido por catorce años maestra en los niveles básico y medio del sistema educativo y ha impartido docencia en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), el Instituto Tecnológico de Santo

Domingo (INTEC) y el Instituto de Formación Docente Félix Evaristo Mejía. Es coautora de varias publicaciones e investigaciones sobre supervisión educativa.

Luis C. Ruiz G. es Licenciado en Ciencias de la Educación, concentración Matemática y Física. Tiene además una Maestría en Alta Gerencia, especialización en Gestión y Liderazgo Universitario. Ha sido profesor de Matemática a nivel básico, medio y universitario. Es actualmente vicerrector académico de la Universidad Católica Tecnológica del Cibao UCTECI. Autor y coordinador del *Plan para la reforma curricular*, UCTECI, 1996.

José Antonio Shulterbrandt es Ingeniero Industrial por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Además, tiene estudios de Ingeniería Electromecánica y una Maestría en Informática Gerencial. Fue director del Departamento de Sistemas y Tecnología del Banco Central de la República Dominicana. Ha estado ligado a la enseñanza de la informática desde 1971 en la Universidad Dominicana O&M. Actualmente es vicerrector de Ciencias y Tecnología de esa universidad.

Julia Margarita Ubiera se recibió de Profesorado en Letras por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), centro donde también concluyó la Licenciatura en Educación, mención Filosofía y Letras. Posteriormente cursó una Maestría en Administración Pública, en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Ha impartido docencia en diversos niveles de la educación dominicana, así como a nivel de grado y postgrado en la UASD y en la Universidad Experimental Félix Adam (UNEFA). En la actualidad se desempeña como técnica docente del INAFOCAM, en la Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana.

Luisa María Valdez Lorenzo se graduó como Maestra del Nivel Básico y estudió la Licenciatura en Educación, mención Biología y Química, en la Universidad Pedro Henríquez Ureña (UNPHU). Hizo estudios de Maestría en Recursos Na-

torales en Ohio State University (Columbus, Ohio, U.S.A.), bajo la especialidad de Educación Ambiental. Desde 1988 se desempeña como profesora del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Actualmente coordina la Maestría en Ciencias Ambientales de ese centro, así como el Proyecto Comunicación y Didáctica en el Centro Poveda. Es coautora de la guía práctica "Planificación y ejecución de talleres de capacitación".

Julio Leonardo Valeirón Ureña es psicólogo y tiene Maestrías en Psicología Social y Comunitaria y en Administración y Planificación de la Educación. Actualmente se desempeña como director de control de la calidad de la Secretaría de Estado de Educación y como coordinador de la carrera de Psicología del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Es miembro de la Asociación Dominicana de Psicología (ADOPSI) y de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP).

Juan Homaldo Veras se desempeña desde el año 1993 como vicerrector administrativo de la Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCTE-CI). Obtuvo una Licenciatura en Educación en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y realizó una Maestría en Alta Gerencia en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Está ligado a la educación desde el año 1984 y ha impartido docencia en casi todos los niveles del sistema educativo dominicano; asimismo, ha participado en diferentes eventos de educación, tanto a nivel local como internacional.

Índice

- Nova Southeastern University: Líderes para un mundo mejor / ARMANDO RODRÍGUEZ / PEDRO A. HERNÁNDEZ / **9**
- Universidad INTEC: el reto de mirar al futuro / RAFAEL TORIBIO / **11**
- Evaluación de la calidad en los proyectos educativos / FABIO ABRÉU / **13**
- Lo global en la visión sobre calidad de la educación / ROBERTO FULGAR / **18**
- El nivel académico como indicador de la gestión educativa / JOSÉ R. REMIGIO GARCÍA R. / **24**
- Positividad en nuestro sistema educativo / RUTH PÉREZ ELSEVIF / **27**
- Importancia de la supervisión en una educación de calidad / MARÍA DEL ROSARIO / **31**
- Impacto nacional de la deserción estudiantil / JUAN H. VERAS / **34**
- Globalización y educación / MARÍA ESTELA CAMBERO / **38**
- La migración haitiana y el derecho a la educación / JUAN ANTONIO ESPINAL ALMONTE / **40**
- Reforma educativa en la República Dominicana y los Estados Unidos, ¿qué podemos aprender? / HELEN FABER / **44**
- Un nuevo proyecto de reforma educativa en República Dominicana: oportunidad de grandes logros / FRANCISCO GABRIEL HERNÁNDEZ TEJADA / **48**
- Transformación curricular y práctica docente en la República Dominicana / EILEEN RAMÍREZ DE CABRAL / **51**
- Preparación del maestro / MAGALY A. BLANCO CASTRO / **54**

Tras una nueva generación de educadores / FRANCISCA ANTONIA BURGOS
ESCAÑO / **57**

Actualización de la formación docente a nivel superior / CARLOS MAYOBANEX
CABRAL DOMÍNGUEZ / **60**

Formación docente y evaluación en la UASD / MERY ROSA GARCÍA / **63**

Formación de maestros: reto y compromiso / PETRONA ELENA GONZÁLEZ
DURÁN / **67**

La formación de maestros y maestras en el contexto del centro educativo / SANDRA
GONZÁLEZ PONS / **71**

Profesionalización docente: factor de calidad en la educación superior / LUIS C.
RUIZ G. / **74**

Formación y capacitación del maestro / JULIA M. UBIERA / **78**

Desafíos en la formación del docente dominicano / LUISA M. VALDEZ
LORENZO / **81**

Formación en valores para la pertinencia de la educación / RAMÓN BENITO
ÁNGELES FERNÁNDEZ / **84**

Formación en valores / RAFAEL COLLADO / **88**

Educación y valores / REPÚBLICA DOMÍNGUEZ / **91**

Desafíos de la educación en valores: sus implicaciones en la República
Dominicana / REYNA GUZMÁN / **94**

Educar en valores, formar para la convivencia / FRANCISCO RAFAEL HERNÁNDEZ
RODRÍGUEZ / **98**

Evaluando valores: retos y perspectivas / JULIO LEONARDO VALEIRÓN UREÑA / **101**

La información educativa: ¿un misterio? / THELMA CAMARENA / **103**

El control en el marco de una gestión educativa de calidad / DOMINGO AUGUSTO CARVAJAL / **105**

Trabajo en equipo en las áreas académicas: base para un mejor desempeño de las instituciones educativas / OLGA ESPINAL / **109**

Toma de decisiones en la gestión educativa / CLARA SIULLIN JOA / **112**

El ser humano: ¿rueda o eje de la gerencia universitaria? / MARÍA ALTAGRACIA LÓPEZ F. / **115**

Financiamiento de la educación superior dominicana / FREDDY ARTURO MARTÍNEZ / **119**

La pertinencia de la gerencia académica / HILDA M. PICHARDO DE PÉREZ / **122**

Concepto y alcance de la descentralización / AZIZ MAHFOUD MIGUEL / **126**

La descentralización educativa en la República Dominicana: efectos y retos en perspectiva / CATALINO ANTONIO PICHARDO ALMÁNzar / **131**

Hacia una nueva gestión institucional / BASILIA RAMÍREZ VELOZ / **135**

La relativa ausencia de científicos y de premios Nobel de ciencias en América Latina / JOSÉ ANTONIO SHULTERBRANDT / **139**

Los autores / **144**



El Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) es una universidad privada y sin fines de lucro. Fue fundada en 1972 con el propósito de innovar la educación superior en la República Dominicana, y en 1973 recibió la facultad legal de expedir títulos académicos. Se caracteriza por la búsqueda permanente de la excelencia académica y ofrece programas a nivel de grado y postgrado en las áreas de Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Básicas y Ambientales, Ingeniería y Negocios. Posee una cifra promedio de estudiantes que asciende a 5,060, de los que el 20 % disfruta de crédito educativo. Particular fuerza muestra la oferta curricular de postgrado elaborada por INTEC, tanto en lo referido a su amplitud, como a su diversidad. Todo esto ha permitido que cientos de egresados por esta institución hayan salido al mercado laboral dentro y fuera de la República Dominicana, lo que ha cimentado el prestigio ascendente que hoy muestra INTEC.

Como primer curso del programa doctoral para líderes educacionales, se ofreció a los estudiantes una exposición sobre temas actuales de la educación dominicana. Con los ensayos escritos como resultado de ese curso, decidimos editar este libro, que refleja el trabajo de investigación y el pensamiento de todos los participantes.

*Dr. Armando Rodríguez
Dr. Pedro Hernández*

La formación de líderes con las competencias gerenciales apropiadas para producir los cambios en la educación, es la propuesta fundamental de ese programa, lo que se refleja claramente en los proyectos de investigación de sus participantes, presentados en este libro como alternativas de soluciones a problemas fundamentales de la educación nacional.

Lic. Rafael Toribio