

Agosto 2014
Vol.1, No.1

revie

Revista de Investigación y Evaluación Educativa



ISSN 2409-1553



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

revie

Revista de Investigación y Evaluación Educativa

Revista Digital de suscripción gratuita del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)

Periodicidad Semestral

Edición

Agosto 2014, Vol.1, No. 1

Dirección Ejecutiva

Dr. Julio Leonardo Valeirón Ureña

Consejo Editorial

Mtra. Dinorah de Lima Jiménez

Dr. Julián Álvarez Acosta

Dr. Luis Camilo Matos De León

Mtro. Juan Miguel Pérez

Corrección de estilos

Fari Rosario

Coordinación General

Ing. Dilcia Armesto Núñez

Fotografía

Yeimy Olivier Salcedo

Diseño y Diagramación

Natasha Mercedes Arias

ISSN 2409-1553

IDEICE

Ave. César Nicolás Penson No. 30, Gazcue Santo Domingo, D.N.

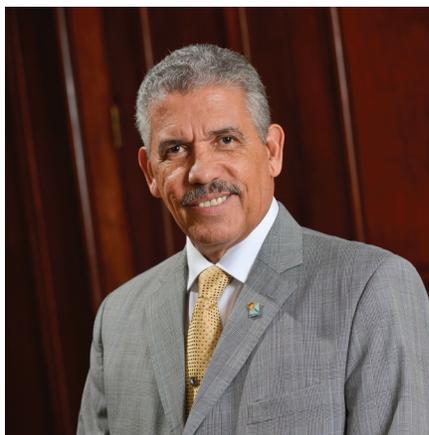
Teléfono: +1 (809) 732-7152

www.ideice.gob.do

Santo Domingo, Rep. Dom.



Esta obra está bajo una licencia de Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial-SinDerivar 4.0 Internacional.



El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), con la *Revista de Investigación y Evaluación Educativa (REVIE)*, da un paso de mucha importancia y trascendencia, en el marco de su política de divulgación científica.

De qué vale estudiar la realidad educativa, si los hallazgos de esos estudios no son divulgados y puestos a la consideración de la comunidad científica y docente, para su conocimiento, reflexión, debate y consideraciones. La actividad científica cobra mayor significado en el momento que sus hallazgos son conocidos y expuestos públicamente.

Inspirados en esta valoración es que quienes tenemos la responsabilidad de dirigir el IDEICE, no hemos escatimado esfuerzos por hacer posible esta decisión. Hoy nos sentimos regocijados por cumplir una de nuestras principales metas programáticas, la de ofrecer un canal de comunicación a los investigadores y estudiosos de la educación.

Este primer número de la *Revista* contiene cinco contribuciones importantes: En primer lugar, se describen las “Concepciones de los maestros y maestras sobre la alfabetización en los primeros grados. Un estudio de casos en dos escuelas dominicanas”. En este estudio, de la autoría de la maestra Dinorah De Lima nos ofrece la oportunidad de acercarnos a la realidad docente en la gestión de aula, identificando estas concepciones a través de observaciones de la práctica docen-

te en dos centros educativos. En segundo lugar, se presenta el estudio denominado “Hacia una formación de valores morales universales en las escuelas dominicanas: Una propuesta de educación ciudadana” del Dr. Luis Camilo Matos de León, analiza el tema de los valores situándolos en el marco de la globalización y el nuevo orden económico mundial, planteando la necesidad de replantear la formación de valores morales universales en las escuelas dominicanas y proponiendo una nueva concepción pedagógica que integra diferentes dimensiones de la realidad social y del ser humano.

En tercer lugar, el Dr. Daniel Morales Romero, con el tema “Potencialidades de Investigación con la Evaluación Diagnóstica del Primer Ciclo de Educación Media” nos describe, en términos generales, la Evaluación Diagnóstica del Primer Ciclo de Educación Media, y comparte con la comunidad académica algunas consideraciones que podrían generar ideas potenciales de investigación a desarrollar dentro de una agenda programática. En cuarto lugar, el Dr. Julián Álvarez aborda el tema de la “Educación: Hacia una perspectiva ética”. En este trabajo se plantea la necesidad de analizar, en el marco del pacto por la educación dominicana, la reproducción de un modelo educativo que no promueva el espíritu del capitalismo con manifestación autoritaria, en una lógica mercantilista, y en la promoción del hombre egoísta, falta de solidaridad. Finalmente, el Dr. Julio Valeirón, en su trabajo “La educación dominicana ante un gran reto” hace referencia a los logros alcanzados por las reformas educativas de los últimos 22 años, pero al mismo tiempo, pone de manifiesto que a pesar de dichos avances hay temas neurálgicos pendientes: docentes de calidad y estudiantes con altos logros de desarrollo y aprendizajes.

La *Revista de Investigación y Evaluación Educativa* del IDEICE está programada para una edición semestral. Según vayamos avanzando en dicha experiencia, se estudiará la posibilidad de mayores ediciones anuales de este documento. Exhortamos a participar activamente de esta experiencia del IDEICE a través del envío de sus trabajos.

Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo IDEICE

4

Concepciones de los maestros y maestras sobre la alfabetización en los primeros grados. Un estudio de casos en dos escuelas dominicanas

Por Mtra. Dinorah De Lima

Hacia una formación de valores morales universales en las escuelas dominicanas: una propuesta de educación ciudadana

Por Dr. Luis Camilo Matos De León

12

18

Potencialidades de investigación con la evaluación diagnóstica del primer ciclo de educación media

Por Dr. Daniel Morales Romero

Educación: hacia una perspectiva ética

Por Dr. Julián Álvarez

30

38

La educación dominicana ante un gran reto

Por Dr. Julio Leonardo Valeirón





DR. JULIO LEONARDO VALEIRÓN

julio.valeiron@minerd.gob.do

Director Ejecutivo del IDEICE.

-Doctor en Educación.

-Catedrático Universitario de Grado y Postgrado en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

RESUMEN

La educación dominicana presenta una situación caracterizada por avances en algunos indicadores de eficiencia interna, como en lo referente a logros de aprendizaje de los estudiantes y en lo relativo a la formación de su personal docente.

Este trabajo se propuso conocer una aproximación analítica a ambos temas, intentando ofrecer reflexiones que permitan tomar decisiones en materia de política educativa. De igual forma se dieron a conocer las consecuencias de este proceso de ineficiencia y exclusión de nuestro sistema educativo a través de la evaluación de los logros de aprendizaje, mediante las Pruebas Nacionales y estudios nacionales e internacionales. En resumen, toda nuestra atención debe ser puesta en dos cuestiones básicas: docentes de calidad y reorganización del sistema educativo desde la perspectiva de las escuelas, todo ello en el marco de una "cultura de rendición de cuentas". El Pacto por la Educación que hoy nos ocupa, puede llegar a constituirse en una oportunidad para lograr tales propósitos.

PALABRAS CLAVES:

Educación dominicana, reto, indicadores, logros de aprendizaje, docentes de calidad y reorganización del sistema educativo.

ABSTRACT

Dominican education presents a situation characterized by progress made in some indicators of its internal efficiency, such as the students' learning achievements and their teachers' training.

This paper is an analytical approach to those indicators, as it attempts to offer reflections that would enable decision making regarding educational policy. Also, this paper shows the consequences of inefficiency and exclusion in our educational system through the learning achievements' evaluation, the National Tests, and national and international studies. To conclude, all our attention should be focused in two main issues: the quality of our teachers and the reorganization of the educational system from the school perspectives, all of this as part of a "culture of accountability". The Pact for Education at hand could become an opportunity to accomplish these goals.

KEY WORDS:

Challenge, dominican education, indicators, learning achievement, teacher quality and reorganization of the education system.

La educación dominicana ante un gran reto

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos la educación nacional caracterizada por avances en algunos indicadores de eficiencia interna, como de asuntos pendientes tanto en lo referente a logros de aprendizaje de los estudiantes, como en lo relativo a la formación de su personal docente.

En el corpus de la exposición se sugiere conocer una aproximación analítica a ambos temas, intentando ofrecer reflexiones que permitan tomar decisiones en materia de política educativa. Para el análisis de los datos se ha utilizado el *Boletín de Indicadores Estadísticos del MINERD* (2010-2011), el conjunto de indicadores del “fracaso escolar”, desarrollado por la oficina de planificación del ministerio de educación y apoyados por el (CECC) que es la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana, quienes nos permitieron comprender lo que llamamos “abandono” o “deserción escolar”, que tiene que ver con la tasa de repitencia o reprobados.

Se ha planteado que la repitencia en América Latina ha representado miles de millones de dólares. Es decir, que esta realidad se constituye en un fardo complicado que además de disminuir las posibilidades de aprendizajes, aumenta los costos de inversión en educación.

Se dieron a conocer las consecuencias de este proceso de ineficiencia y exclusión de nuestro sistema educativo a través de la evaluación de los logros de aprendizaje mediante el desarrollo de las Pruebas Nacionales y los estudios nacionales e internacionales como: El Estudio del Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa (CEIE), el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana y otros estudios nacionales. Creemos que toda nuestra atención debe ser puesta en dos cuestiones básicas: docentes de calidad y reorganización del sistema educativo desde la perspectiva de las escuelas, todo ello en el marco de una “cultura de rendición de cuentas”.

La educación dominicana está ante un gran reto, pues tiene que afrontar los déficits acumulados por décadas, al mismo tiempo debe responder a las nuevas y grandes demandas de la llamada “sociedad del conocimiento”. Todo el esfuerzo que hoy se haga debe centrarse en dar el salto hacia un “nuevo maestro para una nueva escuela”. El Pacto por la Educación que hoy nos ocupa, puede llegar a constituirse en una oportunidad para lograr tales propósitos.

2. EFICIENCIA INTERNA

Es evidente que los niveles de cobertura se han incrementado de manera significativa en todos los niveles, principalmente en inicial y básica. La tasa neta del Nivel Inicial, según el *Boletín de Indicadores Estadísticos del MINERD* (2010-2011), para ese año escolar alcanzó a 43.2% de la población de cinco años, solo ligeramente mayor (43.9%) en el caso de las niñas. En el Nivel Básico esta tasa presenta un porcentaje de 95.0%, presentando los varones la tasa más alta (97.0%). Es decir, de cada cien niños o niñas en edad escolar, noventa y cinco asiste a la escuela. Este es un logro importante.

Al observar la tasa bruta, se aprecia el peso relativo de la sobre-edad, pues el porcentaje de estudiantes que tiene uno o más años que el exigido por el nivel

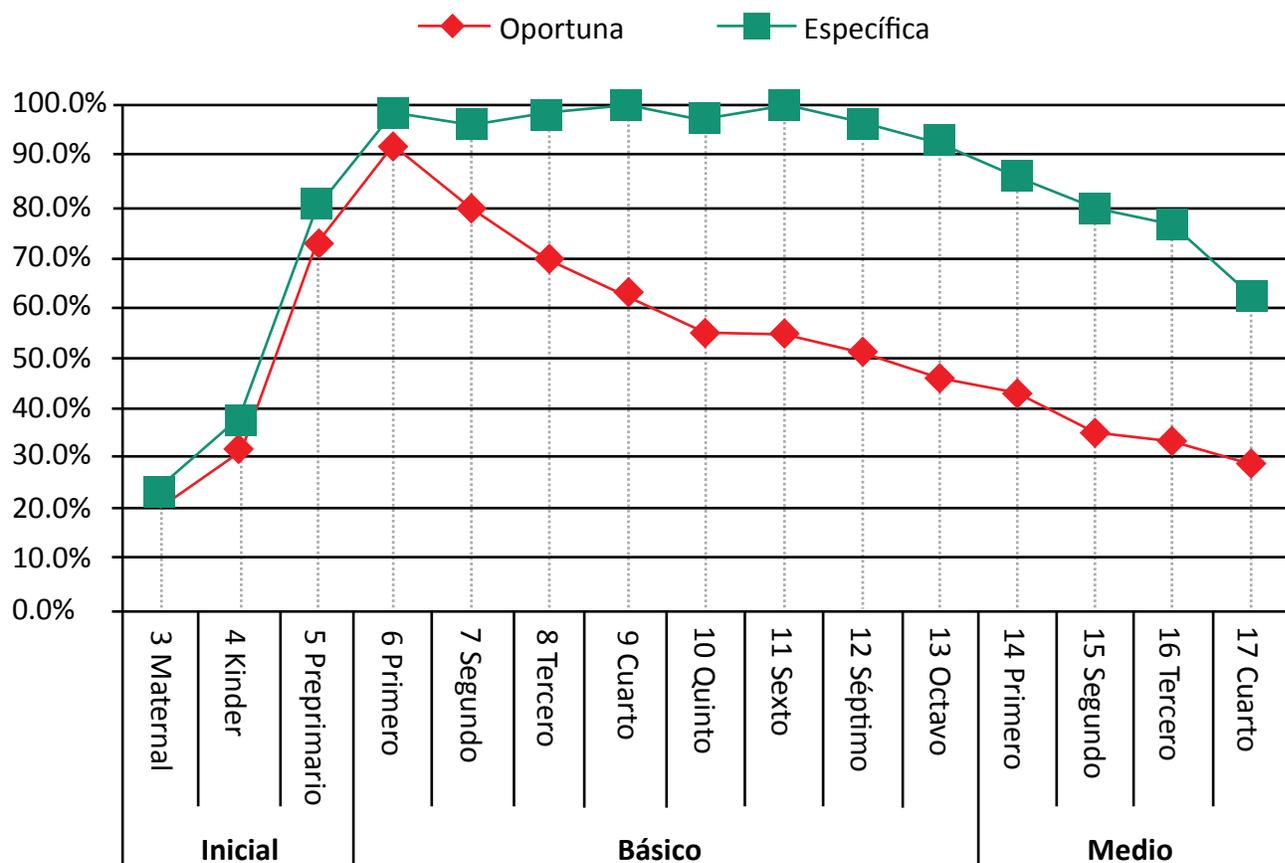
sobrepasa el cien por ciento (107.3%), siendo los varones quienes presentan la mayor tasa (111.5%). En el nivel inicial esta tasa alcanza el 45.6%. Al considerar los niños y niñas menores de 5 años, la tasa de asistencia escolar es de 48.1%.

Es indiscutible que la meta de que todos los niños y niñas en edad escolar asistan a la escuela, se ha ido alcanzando. La inversión en infraestructura escolar, así como la formación e integración de personal docente al sistema, ha sido un hecho que ha rendido sus frutos al respecto.

Este crecimiento cuantitativo, sin embargo, no ha sido correspondido con el desarrollo de una educación de mayor calidad, y de esta manera, el propio sistema educativo genera procesos que terminan “excluyendo” a un porcentaje significativo de estos estudiantes.



Escolarización específica y oportuna. 2010-2011



El gráfico que sigue muestra la tendencia de la “curva de exclusión” desde el mismo primer grado del Nivel Básico, que como se aprecia en el segundo grado, bajó a un 80%. Obsérvese que al terminar el 4º del Nivel Medio, en cambio, el porcentaje de asistencia es de un 30% (edad oportuna). Es decir, en el trayecto del mismo primer grado del Nivel Básico al 4º del Nivel Medio, “se van perdiendo” el 70% de los estudiantes.

También es importante observar que la curva de edad específica (o sobre-edad) se mantiene relativamente alta hasta el sexto grado del Nivel Básico, donde empieza a descender de manera sistemática, llegando a un 60% en el 4to de Media. Es decir, que como puede observarse, los estudiantes en sobre-edad, “son excluidos” del sistema de manera sistemática.

La tasa neta y bruta de culminación de los niveles Básico y Medio, pone al descubierto el nivel de eficiencia de nuestro sistema educativo, pues apenas el 30.2% del Nivel Básico y el 18.4% del Nivel Medio lo hace en la edad requerida, mientras que el 75.5% para el Nivel Básico y el 47.2% del Medio, concluyen los estudios pasada la edad esperada.

En el Distrito Nacional es donde se verifica la mayor tasa de culminación para ambos niveles (43.5% y 32.1%, respectivamente). Elías Piña y Pedernales, en cambio, presentan las tasas de conclusión más bajas también para ambos niveles (13.8% y 6.7%, respectivamente), sufriendo el mayor peso de la inequidad e ineficiencia del sistema educativo.

La Oficina de Planificación del Ministerio de Educación, apoyados técnicamente por la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), ha desarrollado un conjunto de indicadores del “fracaso escolar”, que permiten comprender esta situación desde el interior mismo del sistema.

Un indicador importante para comprender la cuestión de la exclusión (y que eufemísticamente llamamos “abandono” o “deserción”) tiene que ver con la tasa de reprobados (*repetencia*). Esta tasa en los niveles analizados son de 8.8% y 4.7%, de manera respectiva. Lo que resulta más curioso son las tasas referidas a los dos primeros grados del Nivel Básico (6.0% y 7.9%, respectivamente), a pesar de la normativa de la

no repetición en los mismos. En el Nivel Básico, San José de los Llanos muestra la tasa más alta (17.8%) y en el Nivel Medio Sabana de la Mar (14.3%), ambos casos de la Provincia de San Pedro de Macorís.

Para considerar la importancia de estos datos, tomemos en consideración que la tasa de repitencia para primaria, en el conjunto para los países de América Latina y el Caribe para el año 2010 fue de casi un 5%, lo que nos coloca ligeramente por encima del mismo. Para el año 2000, la tasa de repitencia de los países de la región había sido de 6,8%. (Unesco, 2013, en línea).

La consecuencia inmediata de este proceso de repitencia acumulada es el crecimiento de la tasa de sobre-edad y lo que ella acarrea. En la región, para el año de referencia, esta tasa alcanzó el 9%, llegando incluso en algunos países como Colombia, Brasil y Nicaragua al 21%, según se señala en el mismo documento.

Estudios realizados aportan evidencias del impacto negativo de la repetición en los procesos de aprendizaje, de manera particular, en los años de inicio de la escolarización y en los aprendizajes: *mientras más repite un estudiante menos aprende*.

Otro tema importante sobre ese asunto es el que tiene que ver con el costo de la repitencia, que como se ha señalado en múltiples documentos, representa miles de millones de dólares. Es decir, que la repitencia se constituye en un fardo complicado que además de disminuir las posibilidades de aprendizajes, aumenta los costos de inversión en educación. Otros países, como es el caso de Finlandia, desarrollan alternativas diferentes como es la de ofrecerles a los estudiantes con mayores dificultades de aprendizajes, opciones de docentes especializados y que trabajan con estos niños, niñas y jóvenes de manera especial, en cursos y secciones paralelas. Además del efecto social y económico, generando empleo a profesionales especializados en estas temáticas.

Es importante acotar que la mayoría de los estudiantes que sufren este problema provienen precisamente de los sectores más empobrecidos, discriminados y excluidos socialmente, lo que supone un “doble pago” por los más pobres.

Para conocer las consecuencias de este proceso de ineficiencia y exclusión de nuestro sistema educativo, abordaremos lo relativo a los logros de aprendizajes, tomando en consideración múltiples fuentes.

3. LOGROS DE APRENDIZAJE

La medida de los logros de aprendizaje lo tomamos de las evaluaciones disponibles, como son: las Pruebas Nacionales, los estudios nacionales e internacionales en que el país ha participado en los últimos años. Entre estos estudios están: el Estudio del Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa (CEIE), el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana y otros estudios nacionales.

Estudio del Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa

El Consorcio CEIE estuvo integrado por las universidades: Albany (Estado de Nueva York), Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y el Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Este estudio fue realizado durante los años 2004-2007 a una muestra de 200 escuelas del sector público y privado (centros educativos acreditados). Por sus características fue un estudio de carácter longitudinal.

De este estudio solo tomaremos una información que para el propósito de este trabajo proporciona la evidencia suficiente de cuanto pretendemos mostrar. Estos datos, que siguen a continuación, hacen referencia a la puntuación promedio obtenida por los estudiantes en cada curso del contenido disciplinar que debían haber aprendido (dominado) en el 4° de Básica, es decir, se trata de aquellos contenidos que el currículo oficial del Ministerio de Educación señala que el estudiante debe dominar en ese grado.

La pregunta que se pretendía contestar fue esta: ¿cuándo aprenden los y las estudiantes? Este conjunto de contenidos se les preguntó tanto cuando cursaban el 3° como cuando llegaron al 7° del Nivel. Los resultados se muestran en los dos gráficos que siguen.

Cada “caja” representa el grado, la línea media de la caja el valor promedio y las líneas que se proyectan por encima o por debajo, los valores dispersos. Los valores del eje “y” son los porcentajes de respuestas correctas.

Al trazar la línea imaginaria en el nivel de 0.50, se hace referencia al 50% de respuestas contestadas correctamente; de ahí que se puede apreciar que, en sentido general y con independencia del estrato (Público Rural, Público Urbano o Privado Acreditado) todavía en el 7°, los estudiantes “no dominan” los contenidos de la mate-

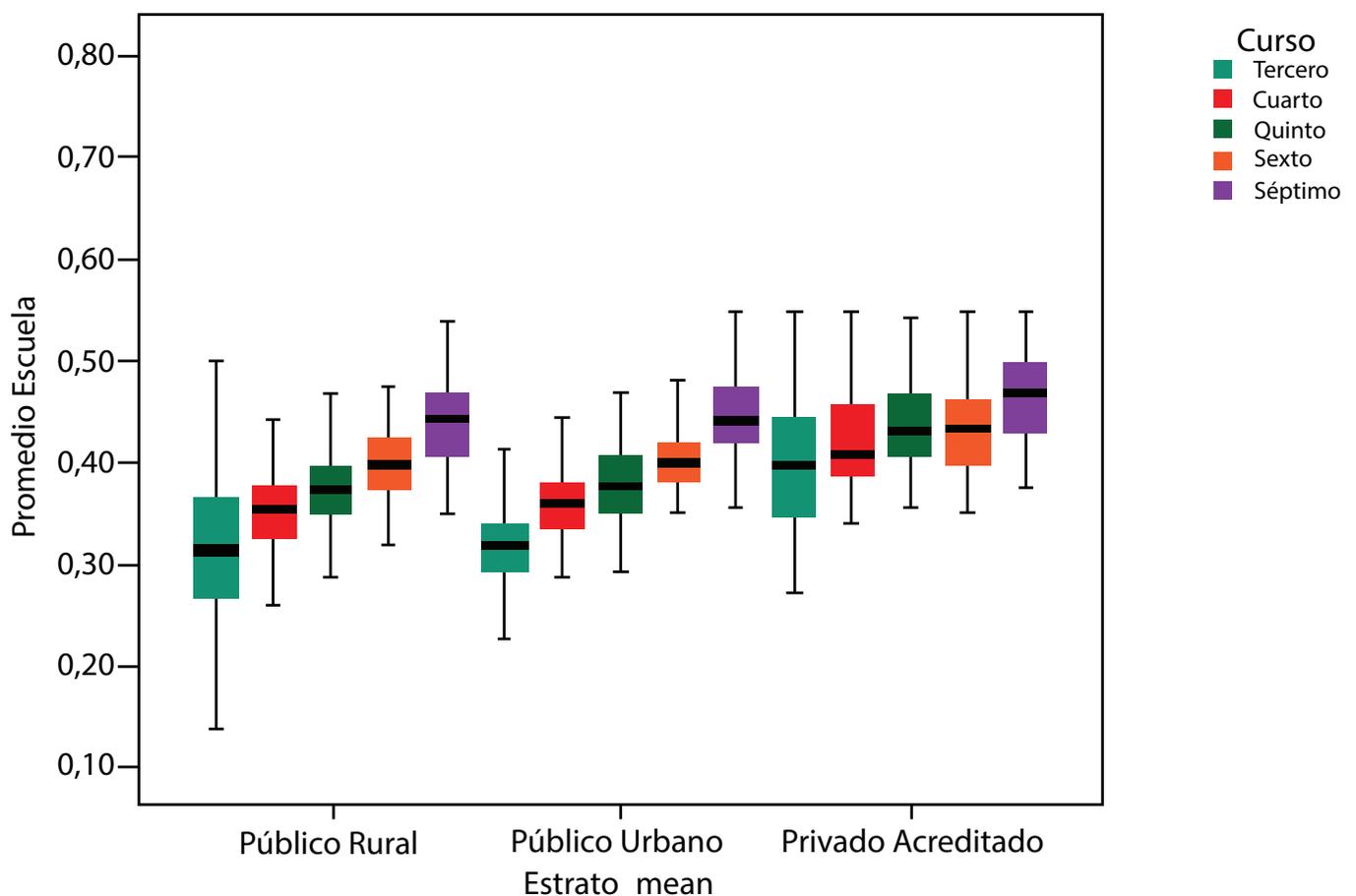


mática del 4°. Algunos estudiantes, de manera dispersa, aparecen con dominios mayores a este porcentaje.

El gráfico de referencia muestra otras cuestiones interesantes: en primer lugar, que según avanzan los estudiantes de grado, los del sector público aumentan sus logros de manera sistemática, en menor medida en el caso de los del sector privado acreditado, en que la curva de aprendizaje se hace más plana. En segundo lugar, obsérvese que los promedios en séptimo para

los tres grupos son prácticamente iguales, y, en tercer lugar, que los logros de aprendizaje de los estudiantes “excepcionales”, aquellos que se colocan por encima de la “caja”, son prácticamente iguales en los tres grupos, no sobrepasando el 55% de respuestas correctas. Estos resultados pueden dar pie a la formulación de hipótesis que bien pueden ser estudiadas, para comprender mejor estos procesos.

PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS DEL CONTENIDO DE 4º DE PRIMARIA EN MATEMÁTICA EN LOS DIFERENTES GRADOS DEL NIVEL DE 3º A 7º. ESTUDIO CONSORCIO CEIE 2004-2007

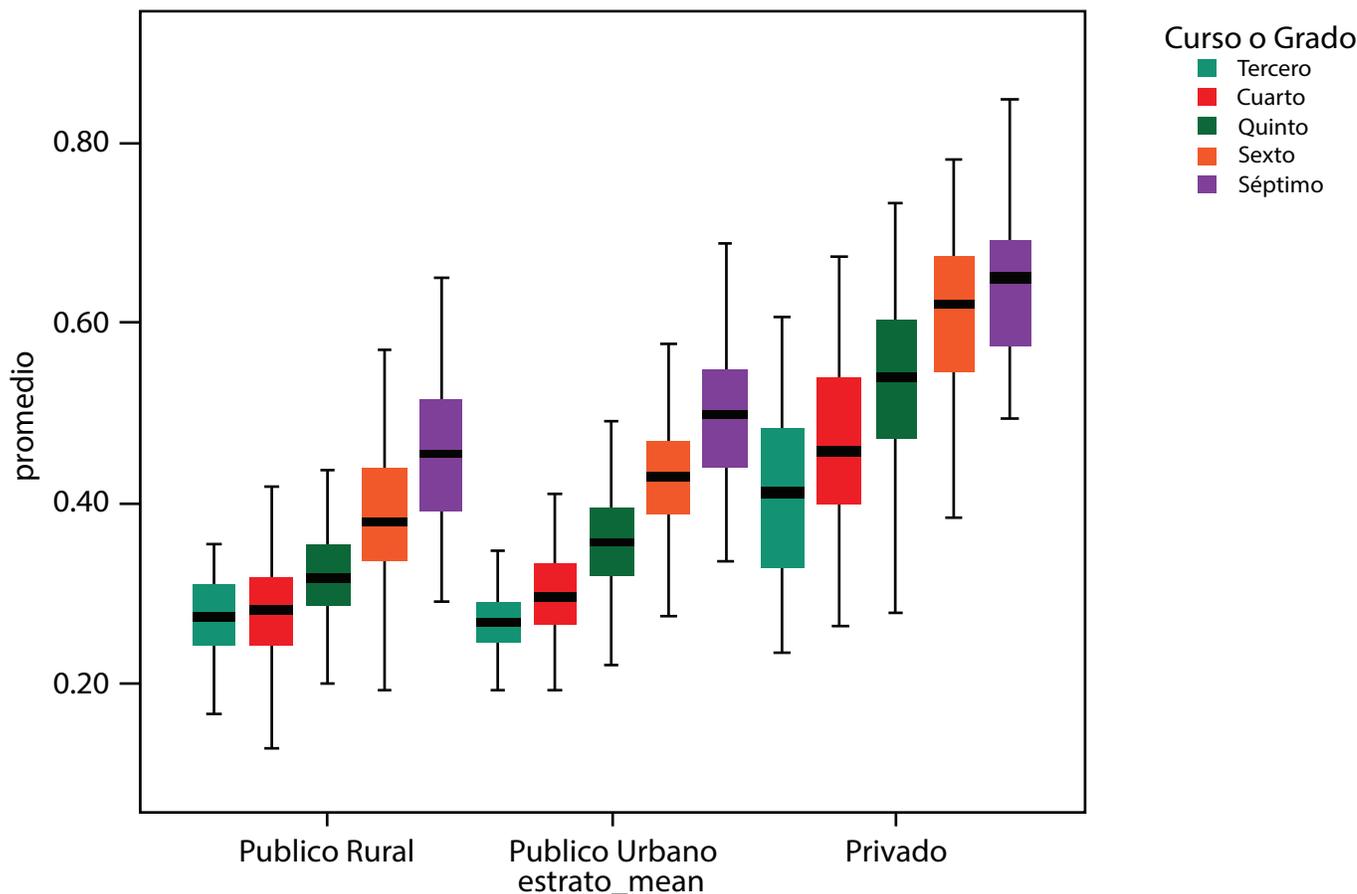


En el caso de la comprensión lectora se aprecia un mejor desempeño que en matemática, pero en sentido general, aún sigue siendo bajo.

Aunque la casi totalidad de los estudiantes de los centros educativos privados ya en 6° muestran dominio de la comprensión lectora por encima del 0.50%, es preciso señalar que apenas unos cuantos estudiantes de 7° llegan a dominar más del 80% de las preguntas.

Un aspecto interesante, al comparar ambos gráficos es que la diferenciación entre los tres grupos para el caso de la matemática, es mucho menor que el caso de la comprensión lectora. Es decir, el aprendizaje de la matemática es un “problema” en todas las escuelas, con independencia de su administración pública o privada.

**PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS DEL CONTENIDO DE 4º DE PRIMARIA EN COMPRESIÓN LECTORA EN LOS DIFERENTES GRADOS DEL NIVEL DE 3º A 7º.
ESTUDIO CONSORCIO CEIE
2004-2007**

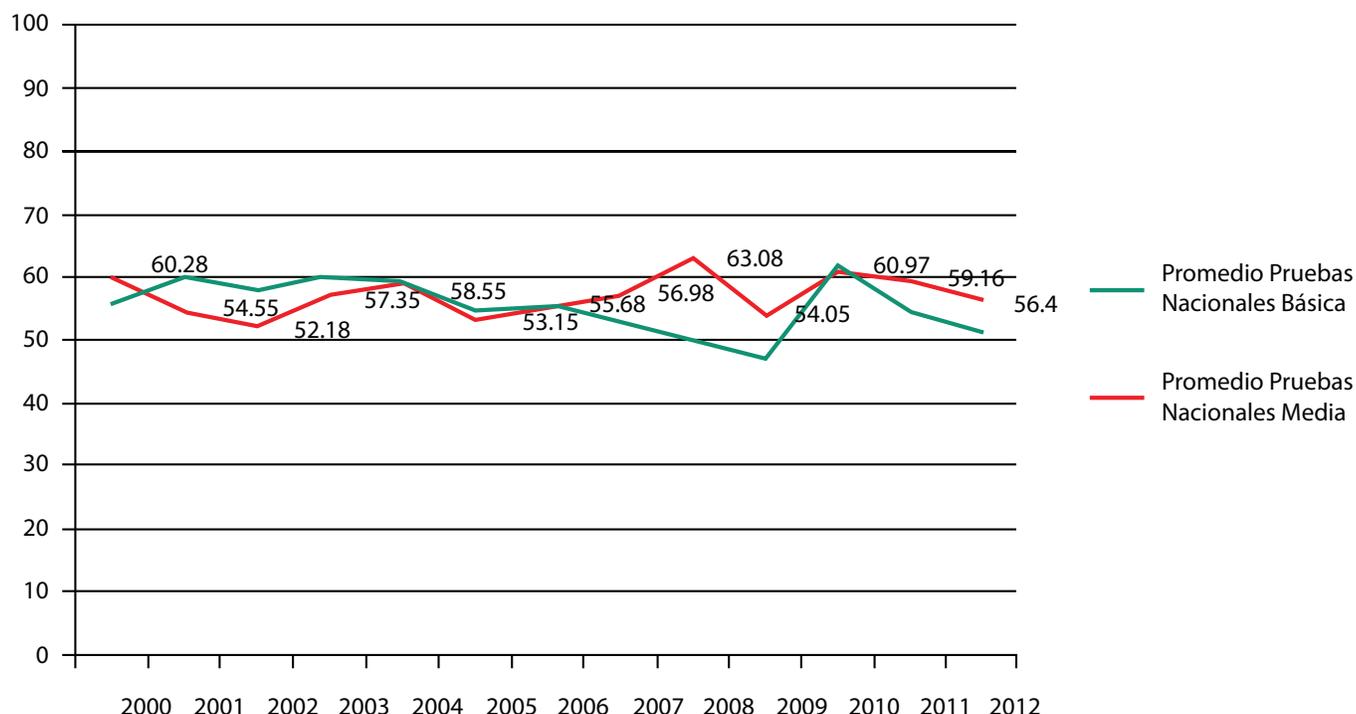


Promedios en Pruebas Nacionales 2000-2013

Al observar los promedios de las cuatro pruebas (Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza) en las Pruebas Nacionales 2000-2013, puede señalarse que estos logros no han cambiado significativamente en estos trece años, y ello a pesar de las inversiones que se han hecho en formación y capacitación de docentes, construcción de planteles escolares y adquisición y distribución de materiales didácticos, así como de los aumentos salariales.



VARIACIÓN DE LOS PROMEDIOS EN LAS CUATRO PRUEBAS DE PRUEBAS NACIONALES 2000-2012



Fuente: Estudios internacionales: PERCE, SERCE e ICCS.

Es de todos conocido que tanto en el primero como segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE-2000 y SERCE-2008) conducido por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), OREAL, Unesco (Santiago de Chile), los logros alcanzados por nuestros estudiantes de 3° y 6° del Nivel Básico han sido los más bajos. La tabla que sigue muestra estos resultados por asignatura, grado y país para el caso del SERCE.

Como es fácil observar, los valores promedios en cada una de las asignaturas evaluadas obtenidos por los estudiantes de la muestra en el caso dominicano es el más bajo en todos los casos.

NIVELES DE LOS GRADIENTES CORRESPONDIENTE A LAS ÁREAS Y GRADOS EVALUADOS EN EL SERCE					
País	Matemática 3er grado	Lectura 3er grado	Matemática 6to grado	Lectura 6to grado	Ciencias 6to grado
Argentina	505.36	510.04	513.03	506.45	488.72
Brasil	505.03	503.57	499.42	520.32	-
Chile	529.46	562.03	517.31	546.07	-
Colombia	499.35	510.58	492.71	514.94	504.32
Costa Rica	538.32	562.69	549.33	563.19	-
Cuba	647.93	626.89	637.47	595.92	661.74
Ecuador	473.07	452.41	459.50	447.44	-
El Salvador	482.75	496.23	471.94	484.16	479.10
Guatemala	457.10	445.95	455.81	451.46	-
México	532.10	530.44	541.61	529.92	-

País	Matemática 3er grado	Lectura 3er grado	Matemática 6to grado	Lectura 6to grado	Ciencias 6to grado
Nicaragua	472.78	469.80	457.93	472.92	-
Panamá	463.04	467.21	451.60	472.05	472.52
Paraguay	485.60	469.09	468.31	455.24	469.26
Perú	473.94	473.98	489.98	476.29	464.90
R. Dominicana	395.65	395.44	415.64	421.47	426.31
Uruguay	538.53	522.65	578.42	542.15	533.13
Nuevo León	562.80	557.80	553.95	542.35	510.68
Promedio	505.11	505.13	506.70	513.02	491.57

En este estudio, además se puso de relieve que nuestros estudiantes engrosan los niveles más bajos de desempeño. Como puede apreciarse en la tabla que sigue, porcentajes ínfimos de nuestros estudiantes muestran logros del nivel superior o nivel IV (**0.13, 0.56, 0.24, 1.39 y 0.03**). En cambio, la mayoría de nuestros niños y niñas se sitúan en los niveles 0 y 1, siendo notorio los porcentajes en el tercer grado (90.55% en matemática y 78.11 en lectura de 3º, respectivamente). Es preciso señalar que el nivel 0 no había sido contemplado en el diseño del estudio.

PORCENTAJES DE ESTUDIANTES POR NIVELES DE DESEMPEÑO CASO REPÚBLICA DOMINICANA SERCE 2008					
	Matemática 3º	Lectura 3º	Matemática 6º	Lectura 6º	Ciencias 6º
Nivel 0	41.28%	31.38%	5.69%	4.08%	14.29%
Nivel I	49.27%	46.73%	41.79%	47.84%	62.82%
Nivel II	8.49%	18.04%	45.43%	37.50%	21.50%
Nivel III	0.84%	3.29%	6.85%	9.19%	1.37%
Nivel IV	0.13	0.56%	0.24%	1.39	0.03%

En el estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS-2010), la mayoría (92%) de los estudiantes de 8º que participaron en el estudio se colocaron entre el Nivel 0 y el 1 de desempeño. La tabla que sigue muestra estos porcentajes. Si sumamos los porcentajes de las dos primeras categorías (debajo Nivel 1 y Nivel 1) estaríamos hablando del 92% de los estudiantes, en contraposición con el 42% del promedio de los países que participaron en el estudio. Solo un 1% de nuestros estudiantes cae en la categoría más alta (3).

PORCENTAJES DE ESTUDIANTES POR NIVELES DE DESEMPEÑO CASO REPÚBLICA DOMINICANA ICCS 2010				
	Debajo Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
	Menos de 395 puntos	Entre 395 y 479 puntos	Entre 479 y 563 puntos	563 puntos y mas
República Dominicana	61	31	7	1
Promedio ICCS	16	26	31	28

Ahora bien, para tener una mejor comprensión de estos resultados es necesario analizarlos en función de los diversos factores que pudieran ser favorecedores o no de los mismos.



4. FACTORES QUE EXPLICAN LA REALIDAD

Se reconoce que son múltiples los factores que explican estos resultados, y que pudiéramos agruparlos en tres: las características psico-sociales de los estudiantes, el contexto y la gestión educativa. Es difícil y algo complejo estudiar cómo interactúan estos factores entre ellos mismos. Lo que sí se ha podido establecer es el peso que cada uno de ellos tiene entre los sujetos, las escuelas y los propios países.

Se plantea que la escuela explica entre el 40% y el 49% de la varianza de los logros de aprendizajes, siendo mayor en el caso de la ciencia y de la matemática, que en el caso de la lengua, en la cual la familia y el contexto tienen un mayor peso en su aprendizaje. Para el caso de República Dominicana, el SERCE pudo establecer, al considerar las diferencias socioculturales de los estudiantes, las siguientes variaciones del aprendizaje explicada por la escuela:

- 30% en Lectura
- 40% en Matemática
- 47% en Ciencias

Es decir, que la escuela tiene un mayor peso en el aprendizaje de las ciencias y la matemática que en la lectura, como se ha señalado. Como puede inferirse de los datos, la escuela, en ningún caso, es responsable del 100% de los aprendizajes, pero sí se puede decir, “que pone la diferencia”, sobre todo en los niños y niñas en contexto de pobreza.

Esta afirmación debe ser analizada con detenimiento, pues en el caso de los niños y niñas de familias “desfavorecidas” social y económicamente, la escuela se constituye en el factor más importante de desarrollo del pensamiento, y con ello, el dominio de la lengua. Varios autores han puesto de relieve esta situación (Braslavsky, Ferreiro, Lerner, Benvenite, Olson, Castedo, entre otros).

Es importante enfatizar en esto último, pues existen varios estudios de escuelas en contexto de pobreza, que por las características de su gestión, sus estudiantes alcanzan niveles relativamente altos de logros. Por supuesto, el que “un niño o una niña pobre estudie en una escuela gestionada con eficacia es una gran oportunidad para aprender”. Por contraposición: “el que un niño o una niña pobre estudie en una escuela pobremente gestionada, su pobreza social de entrada podrá verse incrementada geoméricamente”.

En el estudio referido (SERCE), en el caso dominicano se destacaron varios factores asociados a los logros alcanzados por sus estudiantes, como son: la zona de la escuela (urbana o rural), clima escolar, sexo del estudiante, la repetición de algún grado escolar por parte del estudiante y la percepción del clima por parte del estudiante. Los datos, por grados y disciplina, son los siguientes:

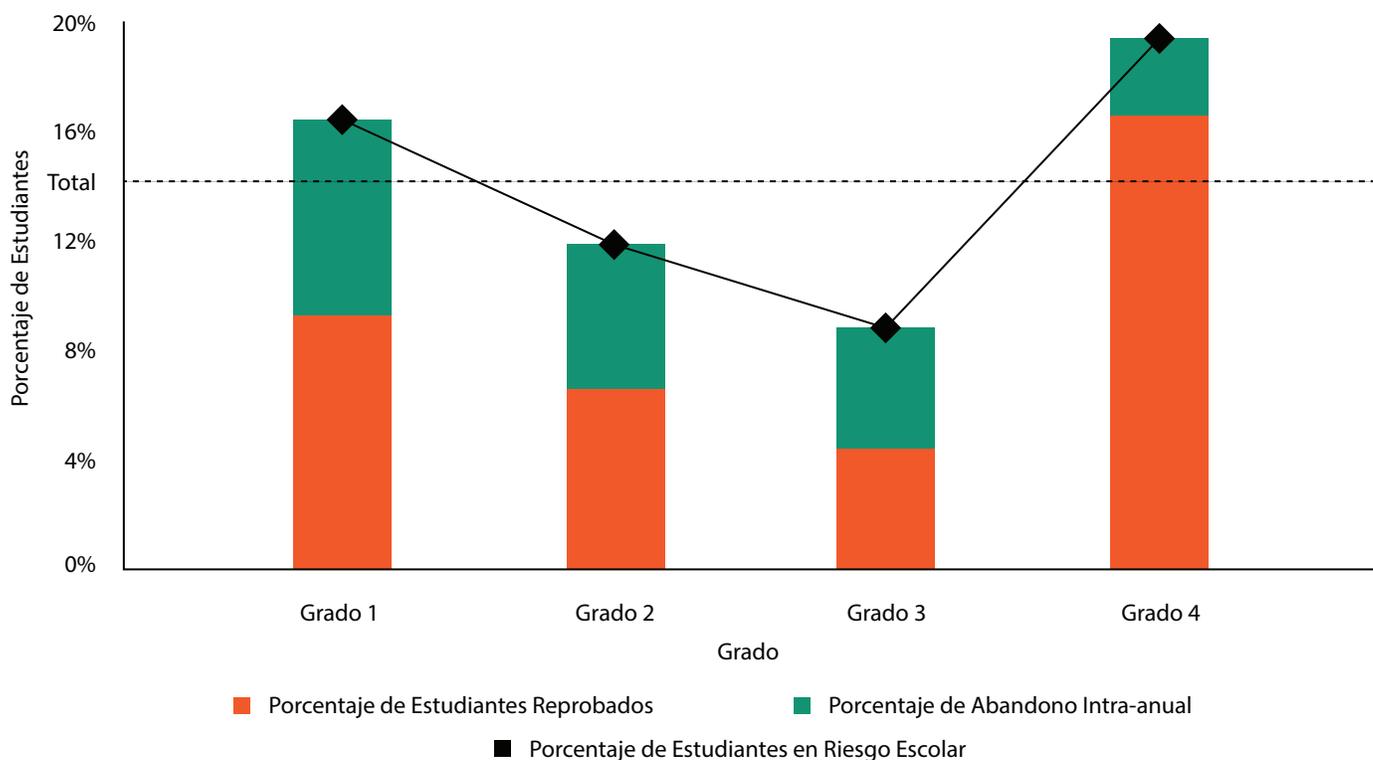
FACTORES MÁS FUERTEMENTE ASOCIADOS A LOS LOGROS COGNITIVOS EN EL SERCE EN LA REPÚBLICA DOMINICANA										
Área	Lengua Española				Matemática				Ciencias	
	Tercero		Sexto		Tercero		Sexto		Sexto	
Escuela Rural	-9.74	3.83	4.73	-0.42	-1.29	-4.21	3.87	-5.36	3.38	0.12
Escuela urbana privada	31.21	-1.46	6.93	-0.84	28.3	-9.2	8.92	-12.68	9.46	-10.00
Clima escolar/percibido por el director	35.49	36.60	12.71	22.02	31.85	47.74	11.41	36.08	14.98	50.84
Niñas	12.67	4.92	11.11	3.60	12.00	-7.08		-9.54		-10.90
Repetición de grado	-16.1	-24.3	-15.9	-27.1	-10.9	-22.3	-6.27	-24.84	-6.72	-17.91
Clima escolar/percibido por los estudiantes	6.01	9.83	5.63	5.18	4.75	9.98	4.10	5.07	4.22	4.43

Los valores negativos deben ser analizados como relaciones inversas respecto a los logros de aprendizaje alcanzados. De esta manera, por ejemplo, el -9.74 obtenido por los estudiantes de las escuelas rurales de tercero en Lengua Española, debe ser interpretado como su tendencia, en este caso negativa, al compararlos con otros estudiantes de otras zonas.

Todos estos factores pueden y deben ser intervenidos por el sistema educativo de manera diferencial, por ejemplo, en el caso de las escuelas de las zonas más empobrecidas y vulnerables, dotándolas de los mejores maestros y recursos. En todas las escuelas, asegurando climas de escuela y aulas positivos; ejerciendo mayor control en la calidad y eficiencia del sistema, evitando la repetición, entre otras medidas y acciones.

El efecto repetición de curso es un tema que debe ser analizado, pues a pesar de que existe una normativa vigente que no permite la repetición en los dos primeros grados del Nivel Básico, esta situación continúa produciéndose, tal y como se aprecia en el gráfico que sigue:

REPITENCIA, ABANDONO (EXCLUSIÓN) Y RIESGO ESCOLAR 2008-2009



Como se observa en la gráfica, un porcentaje no despreciable de estudiantes¹ al llegar a 4° del Nivel Básico, arrastra consigo una historia de repetición que puede llegar a ser hasta de 3 años. Esta situación pone de relieve que la repetición per se no basta, depende del sector socioeconómico al que pertenezca el estudiantes.

Por deducción lógica, se pudiera inferir que, si el niño y la niña no desarrollan la competencia lectora, otras competencias (la ciencia y la matemática, por

ejemplo) podrán verse seriamente limitadas. Qué decir en el caso de los logros de aprendizajes que podrían ser exhibidos en las evaluaciones y mediciones que se realizan en la escuela y los sistemas educativos, como son los estudios nacionales e internacionales o las Pruebas Nacionales en nuestro caso.

Un factor relevante tiene que ver con la formación y las competencias desarrolladas por los propios docentes, particularmente, los maestros.

¹ Según García Huidobro, el 75% de los estudiantes chilenos que repiten, acaban abandonando la escuela. Igualmente, en Uruguay, Ferder sostiene que la repetición ha funcionado en el Nivel Medio, con estudiantes de sectores favorecidos quienes pueden costear tutorías adicionales.



Estudio del éxito y el fracaso escolar: Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente como factor de éxito o fracaso escolar en el Primer Ciclo del Nivel Básico en República Dominicana:

En el estudio *Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente, como factor de éxito o fracaso escolar en el Primer Ciclo del Nivel Básico en República Dominicana*, realizado en el 2012, se aplicó una prueba de matemática a una muestra de 2,242 docentes

(maestros, coordinadores docentes y directores) de lo que debían enseñar en el Primer Ciclo del Nivel Básico, el promedio general obtenido por estos docentes fue de 59.43 puntos.

Si se analiza este puntaje tomando en consideración las áreas de contenido de la prueba (Numeración y operaciones, geometría, mediciones y recolección, organización y análisis de datos) sus resultados son como sigue:

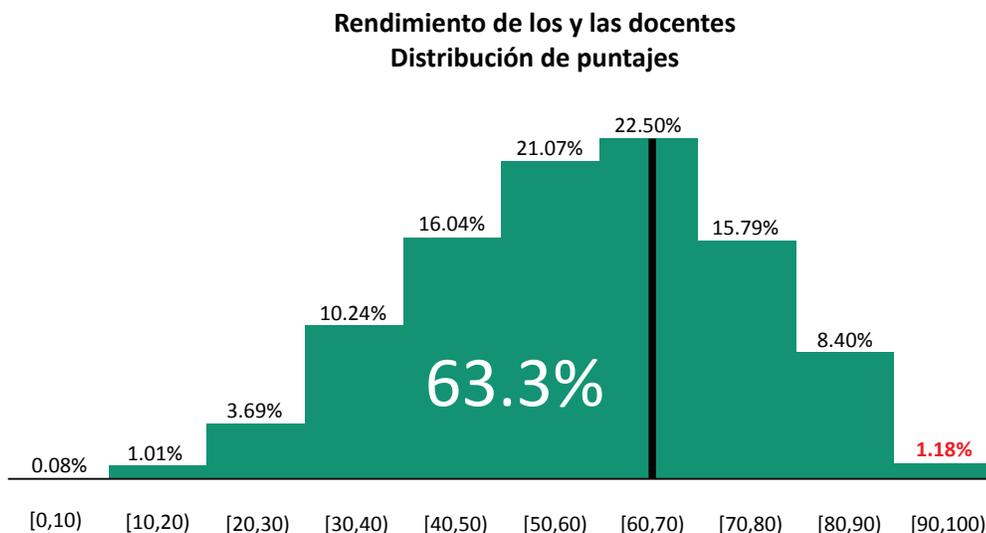
RENDIMIENTO DE LOS MAESTROS DEL PRIMER CICLO SEGÚN ÁREAS TEMÁTICAS	
Áreas Temáticas	Rendimiento en %
Numeración y operaciones	59.08
Geometría	64.66
Mediciones	44.73
Recolección, organización y análisis de datos	54.88

En sentido general, las cuatro áreas evaluadas muestran porcentajes de rendimiento muy bajos, pero en el caso de la medición, este logro es significativamente bajo.

Si se organizan estos porcentajes o promedios de logros por categorías, esta información también ofrece un panorama detallado algo más complejo. Como se puede apreciar en el gráfico que sigue a continuación, la curva de la distribución de los puntajes está ligeramente sesgada hacia la izquierda de la clase o categoría de 60,70 puntos, lo que significa que la mayoría de los docentes evaluados (63.3%) obtuvo calificaciones por debajo del punto medio de dicha categoría, es decir, 65 puntos o “puntaje de corte”. Recuérdese que este es el puntaje mínimo para considerar aprobada las asignaturas o el grado en el Nivel Básico. Solo el

1.18% de estos docentes alcanzó la categoría o clase superior (90,100) acerca del contenido de qué “enseñar a los niños y niñas de este Primer Ciclo”.

Si se salvan las diferencias, puede hacerse una inferencia general al comparar los resultados promedios que obtuvieron los niños y niñas en el SERCE en 3° de matemática con el obtenido por los docentes en este estudio: y es que si restamos el promedio de los estudiantes (39.65) al de los docentes (59.43), la diferencia sería ligeramente menor a 20 puntos. Es decir que los estudiantes “aprendieron” casi un 80% de lo que los maestros mostraron saber. ¿Cuál sería el promedio en el SERCE si el sistema asegurase que sus docentes “dominaran” lo que están llamados a enseñar?



El problema que estos resultados muestran es que la “gran crisis” de la formación docente, que a pesar de la inversión que se ha realizado desde principios de los años 90, no han logrado producir un docente de calidad. “Nadie puede enseñar aquello que no sabe”.

Es por esta razón que la cadena de preguntas al respecto es pertinente:

¿Qué representan estos datos?

- ¿Lo que nuestros estudiantes aprendieron?
- ¿Lo que nuestros estudiantes aprendieron de lo que nuestros maestros saben?
- ¿Lo que nuestros maestros saben de lo que aprendieron en su formación?
- ¿Lo que aprendieron de lo que sabemos quienes los formamos?
- ¿Lo que sabemos quienes los formamos?

Todo el sistema educativo está involucrado en estos bajos resultados, y no de manera exclusiva en los maestros, sino también en las instituciones de educación superior y sus formadores², así como el sistema de reclutamiento o incorporación al sistema que no ha hecho más que seguir reproduciendo este proceso de baja calidad docente.

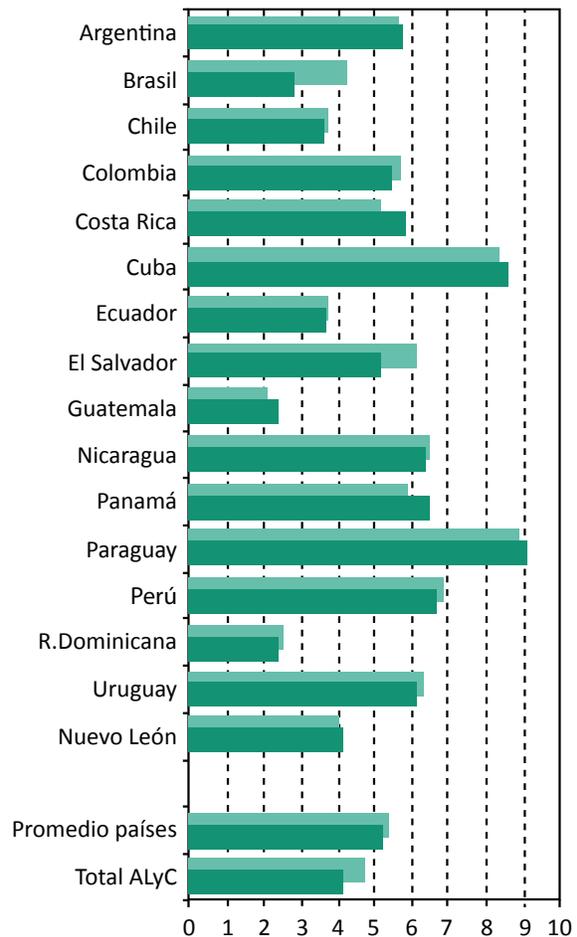
Pero no todo tiene que ver con la formación de los docentes, sino también con las condiciones en que se produce el proceso educativo en nuestras escuelas y aulas.

Sobre esta cuestión hay dos temas, sin pretender señalar que son los únicos importantes, a los que haremos referencia a continuación, y son: el tiempo efectivo de la docencia y el clima que prevalece en el aula y las escuelas.

En el caso del tiempo efectivo hago referencia a dos indicadores importantes: el número de horas dedicados por los maestros a preparar clases según o arrojado por el SERCE y el número de horas impartidos de clase, según el estudio de la Gallup.

En el gráfico de la izquierda puede observarse que junto a Guatemala, el tiempo dedicado por los maestros a preparar clases en los grados estudiados (3° y 6°) es de los más bajo de la región. Es preciso señalar, que en ese mismo estudio, incluso, el ausentismo escolar por parte de estudiantes y docentes es significativo.

Número de horas semanales dedicadas por los docentes de 3° y 6° grados a preparar clases SERCE 2008



Según el estudio de la Gallup (2008) el promedio de tiempo dedicado a clases es de 161 minutos, siendo la tanda matutina la que utiliza mayor tiempo con 179 minutos (2 horas y 59 minutos) mientras que en las escuelas de la tanda vespertina se utilizan 141 minutos (2 horas y 21 minutos). La mayor proporción de escuelas de la tanda matutina (48.7%) emplean de 180 a 209 minutos, es decir de 3 a 3.5 horas dedicadas a las clases; mientras que en la tanda vespertina la mayor proporción (39.7%) emplea de 2 a 2.5 horas de clases. En general, de un total de 1,216 profesores evaluados, el 37.7% admitió haber faltado alguna vez a clases durante las últimas 4 semanas. Esta proporción es inferior al 47.6% del estudio de la Gallup del 2005 (9.9%).

A los profesores que afirmaron haber faltado alguna vez a clases, se les preguntó cuántas veces había faltado en el último mes. El promedio de días ausentes

² Se diría incluso, que los formadores de maestros de los primeros grados no saben alfabetizar sino que enseñan lo que ellos saben, no lo que necesita saber el maestro en formación.



se incrementó en este estudio (2008) con relación al estudio anterior (2005), pasando de 2.1 días en 2005 a 2.6 en el presente, es decir que en dicho tiempo se ha incrementado de un 25.6% con relación al pasado estudio. Este incremento puede apreciarse para ambas tandas siendo mayor en la tanda vespertina en donde pasó de 2.1 días de ausencias en el 2005 a 2.8 días en el 2008 (lo que significa un 34.8%) y en la tanda matutina pasó de 2.1 en el 2005 a 2.4 días en 2005 (16.2%, de incremento).

El otro aspecto a considerar, para poder apreciar mejor los resultados de los aprendizajes de nuestros estudiantes es el referido al clima escolar. Para tal propósito haremos referencia al *Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de Básica y Media de la República Dominicana* (2012), nos ofrece la posibilidad de comprender mejor el problema, incluso de poder tomar medidas de intervención y mejora. Veamos.

El 84.3% de los estudiantes participantes en el estudio reportaron que les agrada su escuela, además de que la mayoría de los estudiantes cuenta con seis o más amigos en la escuela (53.6%). A pesar de ello, un porcentaje relativamente alto (33.6%) reportan que han sido acosado durante los últimos 2 meses. La duración del acoso es de una a dos semanas (17.5%). Siendo los acosos del tipo: esparcir rumores y mentiras sobre un estudiante (29.3%), amenazas o ser forzados a hacer cosas que no querían hacer (24.7%), insultos o gestos sexuales (20.1%), daño a pertenencias o robo de dinero (20.1%), y golpes, empujones o encierros (20.1%).

Un gran número de estudiantes reconocen haber tomado parte en situaciones de acoso a otro estudiante (30.5%), la mitad de los estudiantes han puesto sobre-nombres a otro estudiante (50%), otros reconocen haber excluido o ignorado a sus compañeros de forma intencional (24.4%), o reconocen haber pegado o empujado a algún compañero de escuela y/o curso (19.5%). Entre los lugares que con más frecuencia acontece este problema son: área de juego y recreación (51.6%) y pasillos (39.9%), e incluso en la propia clase con el maestro presente (41.2%).

Al preguntar específicamente sobre violencia, se encontraron los datos que siguen acerca de su tipología: gritos e insultos (24.1%, n = 528), situaciones de golpes (13.6%, n = 296), amenazas o intimidación (7.1%,

n = 154) y lanzar objetos o romper pertenencias de un estudiante (6.6%, n = 144). Y el 21.3% de los estudiantes que han presenciado una o dos situaciones de violencia entre estudiantes en el presente año escolar.

Es decir, la dinámica de la escuela se convierte en una reproductora del contexto social y cultural de los y las estudiantes, como también de sus docentes. Es lo que permite entender que a pesar de toda esta violencia, su escuela les agrada.

Si esta situación la sobreponemos a la cuestión de la formación docente, es más fácil comprender entonces los “históricos” bajos logros de nuestros estudiantes en Pruebas Nacionales, CEIE, PERCE, SERCE, etc.

¿Qué hacer?

Esta pregunta nos ha seguido a todos por más de 20 años. Aquella gran iniciativa, que hacia finales de la década de los 80 se constituyó en uno de los más importantes y primeros intentos de concertación social en torno a la educación, *Plan educativo* (organizado por la Asociación de Empresas Industriales de Herrera, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo y la Fundación Friedrich Ebert) trajo consigo el llamado “Decálogo Educativo”. Como se recordará en este Decálogo se declaraban los diez aspectos fundamentales a enfrentar como respuesta a los retos que afrontaban la educación entonces:

1. Eliminación total del analfabetismo.
2. Establecimiento del Preescolar obligatorio.
3. Generalización de la educación primaria.
4. Expansión de la educación técnica.
5. Ampliación de la educación secundaria.
6. Reorganización de la educación superior.
7. Revalorización de la profesión de maestro.
8. Mejoramiento de la formación docente.
9. Elevación de la inversión en educación.
10. Ejecución de una campaña nacional de concientización.

Después de casi 23 años, casi todas estas cuestiones siguen siendo “asuntos pendientes en la agenda educativa”.

No podemos ser mezquinos, muchas cosas han cambiado desde entonces. La demanda de formación docente hoy es un tema de primera línea y reclamada

desde todos los ámbitos y sectores de la vida nacional; la expansión de la educación inicial y básica es un hecho incontrovertible, la conciencia ciudadana en torno a la educación es un hecho real, contar con mayores recursos de financiamiento igual y como esos, muchos otros temas.

Sin embargo, estamos aún ante un reto muy complejo y que ya en ese decálogo estaba planteado muy claramente: *la revalorización de la profesión docente y el mejoramiento de su formación.*

Ambos temas han sido el núcleo fundamental de la definición de una educación de calidad desde entonces. ¿Qué ha pasado? Pareciera que perdimos el norte en el proceso de desarrollo de las reformas educativas emprendidas desde inicio de los años 90, y peor aún, no hay evidencias claras de que en los últimos años hayamos podido recuperado. Hoy, incluso, nos avocamos a la ingente tarea de “construir un tercio de las escuelas construidas históricamente”, un esfuerzo inmenso, pero ¿y los maestros de esas mismas escuelas quienes son, dónde están, con cuáles competencias los estamos formando? Todo ello sin hablar de la dignidad con que debe revestirse la función magisterial.

Durante mucho tiempo en nuestro país, los procesos de reforma han estado marcados por las discontinuidades que los cambios en la dirección política del sistema han acarreado; y la consecuencia es clara, los logros de aprendizajes de nuestros estudiantes, según la serie de Pruebas Nacionales mostradas en este documento y que, según los resultados de los otros estudios, han seguido inmovibles. De manera sistemática, nuestros niños, niñas y jóvenes adolescentes, no se desarrollan ni siquiera como lo prescribe el propio currículo dominicano.

Los problemas han sido diagnosticados, los planes, programas y proyectos han sido elaborados, muchos recursos procedentes del presupuesto de la Nación, así como de donaciones y empréstitos de los organismos financieros internacionales han sido invertidos y las preguntas siguen siendo: ¿a dónde ha ido a parar todos estos esfuerzos y recursos? ¿Qué es lo que no hemos hecho aún? ¿Qué es lo que hemos hecho o estamos haciendo mal, qué no debemos seguir haciendo? ¿Cómo asegurar que los procesos de reformas se desarrollen de manera paulatina y sin interrupciones? Es decir, ¿cómo asegurar las continuidades de las políticas?

Un aspecto particular de los procesos de reformas de la educación en la República Dominicana, y que tiene que ver con la necesidad de asegurar la continuidad de las políticas educativas es el contenido en el Informe sobre las **Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana** de la OCDE (2008), donde se señala de manera muy precisa:

El contraste entre intenciones ambiciosas y progresistas y la realidad de la implementación durante la década pasada es desolador (“desolador” subrayo). A través del Plan Decenal de 1992, la Ley de Educación 66-97 y numerosas políticas, República Dominicana ha establecido planes que reflejan las prácticas más exitosas de reforma educativa en el mundo. El país efectuó avances en los años [de] 1990, especialmente en el incremento del acceso, pero el avance para mejorar la calidad está paralizado. Diferentes evaluaciones amplias efectuadas por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, entre otros, han señalado pasos concretos que el país debe dar para seguir adelante. **El problema no es la falta de diagnóstico, sino la falta de acción continua** (2008, p. 289).

Lo planteado entonces por la OCDE en su Informe es una cuestión de sentido común, pero en definitiva, en la República Dominicana debemos aprender la lección, no solo por lo afirmado por ellos en su informe, sino por la misma experiencia acumulada a lo largo de estos años por todos aquellos que hemos participado de estos procesos: *“en educación los procesos tienen sus tiempos, y es preciso que entendamos que hay que dar un paso a la vez”*.

Siempre hemos querido dar “el gran salto” (quizás todavía “enamorados” por el idealismo de la revolución China), pero que con solo mirar los resultados en los logros de aprendizaje de nuestros estudiantes hay que admitir que estamos aún colocados en la puerta de salida de todo este proceso.

Principal reto

Toda nuestra atención debe ser puesta en dos cuestiones básicas: docentes de calidad y reorganización del sistema educativo desde la perspectiva de las escuelas, todo ello en el marco de una “cultura de rendición de cuentas”.



¿Qué significa “docentes de calidad”? ¿Cuál es la realidad del docente dominicano? ¿Cuáles son las posibilidades de cambio? ¿Cuáles los escollos que debemos afrontar? Aunque estas no son las únicas preguntas que debieran formularse sobre este tema, me concentraré, por el momento, en ellas.

Un docente de calidad

Partamos de la idea de que el maestro, de manera particular, y el docente, en sentido general, es un profesional que su título del tercer nivel, lo acredita para enseñar y gestionar procesos educativos en el aula y en la escuela³.

La evidencia antes señalada pone en cuestión este supuesto, en sentido general, a nuestros docentes los estudios realizados en su carrera profesional, no parece haberles desarrollado competencias para un ejercicio profesional de alta calidad. Para explicar esta situación se ha planteado que quienes inician la carrera docente vienen con serios déficits en su formación

básica. Hace apenas unos años, en un estudio realizado en la propia universidad estatal, se ponía de relieve que la mayoría de los estudiantes de la carrera de Pedagogía, en relación a la comprensión lectora, apenas alcanzaban un 6° del Nivel Primario. En sentido general, no creo que esta sea una característica solo de quienes estudian la carrera de Pedagogía. De todas maneras, la cuestión sería qué hacemos en nuestras universidades para asegurar que quienes completen los estudios pedagógicos alcancen niveles de desarrollo aceptable, y puedan hacer un ejercicio profesional de calidad, es decir, dominen lo que deban enseñar y sepan cómo hacerlo.

Estamos muy lejos de cumplir con dicho propósito, sobre todo si tomamos como referencia que de los maestros que participaron en el estudio del Fracaso Escolar, la mayoría (77.5%) tiene un nivel de licenciatura, seguido por los que tienen profesorado (10.16%), y con nivel de maestría y doctorado (3.7% y 0.3%, respectivamente).

DISTRIBUCIÓN DE PERSONAL DOCENTE PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO SOBRE EL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR

Grado Académico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contestó	44	2.0	2.0	2.0
Doctorado	7	.3	.3	2.3
Maestría	84	3.7	3.7	6.0
Especialidad	128	5.7	5.7	11.7
Licenciatura	1743	77.5	77.5	89.2
Profesorado	229	10.2	10.2	99.3
Bachiller	15	.7	.7	100.0
Total	2250	100.0	100.0	

¿Cómo comprender entonces que de la totalidad de estos profesionales, solo el 1.18% mostraron dominio igual o superior a 90 puntos sobre la matemática y el 63.3% obtuvo calificaciones por debajo de 65 puntos, sobre aquello que deben enseñar en los primeros grados? Es difícil e imposible enseñar lo que no se sabe y lo que no se domina.

Con independencia de las razones que se puedan señalar, referidas a los procesos de formación docente, también hay que señalar el tema de la formación docente debe constituirse en una cuestión estratégica de

estado. No es posible que las instituciones de educación superior sigan consumiendo grandes sumas de recursos con una formación docente que no llena las expectativas de la escuela de hoy día. De manera especial, la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, quien es responsable de más del 60% de los docentes en las escuelas dominicanas. Esta es una cuestión que desborda los intereses particulares de instituciones o personas. Se trata del profesional que tiene la misión de formar, en los primeros años, a todos los ciudadanos y ciudadanas del país.

³ Aunque la función docente implica muchos otros cargos en el Ministerio de Educación, nos concentraremos en maestros y directores de centros educativos.

Hoy día hay que admitir que, si no hemos fracasado en materia de formación docente, por lo menos no hemos sido capaces de alcanzar las expectativas que nos hemos forjado en los últimos 20 años. Todos estamos de acuerdo en que esta es una cuestión vital, y quizás es el momento para que unamos esfuerzos conjuntos para superar esta gran limitación del sistema educativo dominicano.

Esta situación debe ser abordada con toda la fuerza que el problema demanda. La intervención debe ser sistémica. Hay que asegurar una formación docente de alto nivel. Toda institución de educación superior que quiera formar docentes, debe estar certificada para tal función. Los estándares de ingreso al sistema educativo deben ser tan altos como la situación lo demanda. No es posible seguir reproduciendo con el ingreso a la carrera docente, una educación de baja calidad. Los planes de acompañamiento también deben ser valorados, intervenidos y mejorados. De la misma manera, los procesos de evaluación del desempeño deben ser radicalmente transformados, no pueden seguir siendo “una oportunidad” para la negociación de un aumento de salario entre un 7% y un 32%. Esta evaluación debe estar orientada hacia la mejora continua y la certificación docente, en una perspectiva de corto, mediano y largo plazo. Solo de esa manera será posible alcanzar un docente de alto nivel.

Un docente de calidad pone la diferencia aún en una escuela en contexto de pobreza. Un docente de calidad abre puertas y es generador de altas expectativas de desarrollo social. Un docente de baja calidad no hace otra cosa que “multiplicar geoméricamente las condiciones de pobreza con que ya el niño y la niña pobre ingresan a la escuela”. Es bajo ese convencimiento que siempre hemos planteado que “no hay peor situación que un niño o una niña pobre estudie en una escuela pobremente gestionada”.

Si queremos un docente de calidad hay que transformar los procesos de ingreso, permanencia y salida de la formación inicial, de la misma manera, todo el proceso de ingreso y permanencia en la carrera docente.

Respecto a la formación docente, debemos tener mayor claridad de qué es lo que queremos, cuál es el maestro que hoy requerimos; cuál es el papel de los departamentos de ciencias sociales y de la naturaleza en la formación docente; cuáles son sus formadores

en las áreas pedagógicas. Estas articulaciones deben ser revisadas, analizadas, ponderadas y articuladas. La formación docente en las áreas disciplinares no puede estar en manos de personas que no dominan dichas disciplinas. Así como se requiere saber enseñar ciencias o matemáticas, también se requiere conocer dichas disciplinas.

Por último, y respecto a este aspecto, la formación docente es una cuestión que desborda al propio Ministerio de Educación. Un docente de calidad envuelve al Ministerio de Educación, al Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, al Ministerio de Cultura, e incluso, al Ministerio de Administración Pública, además de los organismos e instituciones que tienen que ver con los planes estratégicos de desarrollo nacional.

El segundo tema: la reorganización del sistema educativo. Desde hace varios años este ha sido una cuestión discutida y analizada, pero finalmente, poco asumida. Hay quienes plantean y, no dejan de tener cierta razón, que la escuela pública dominicana fue “abandonada” hace mucho tiempo, y que no parece que a la misma se le esté prestando la debida atención. Los más radicales de esta posición llegan a afirmar que el desinterés público por la escuela pública dominicana viene dado por las condiciones sociales y económicas para quienes se ofrece principalmente sus servicios: los niños, niñas y jóvenes de los sectores más empobrecidos de la sociedad dominicana. Sectores, que a su juicio, no tienen dolientes “verdaderos”.

Desde el Plan de Desarrollo de la Educación Dominicana 2000-2004 se ha venido planteando la necesidad de colocar en el centro de los procesos de reforma a la escuela. Se ha señalado, y con cierta verdad, que el Plan Decenal de Educación 1992-2002 contribuyó con la reforma de muchos procesos en el sistema educativo dominicano, pero que estas se quedaron “muy lejos de la escuela”. Se titularon muchos maestros, pero no se generaron competencias profesionales para el ejercicio de una gestión educativa de calidad, como anteriormente hemos señalado.

La gestión educativa 2004-2008 puso el énfasis en el discurso de la necesidad de convertir la escuela dominicana en “comunidades de aprendizaje”. En ese mismo período se desarrollaron esfuerzos importantes para acercar los procesos de transformación educativa



hacia la escuela, de ahí surgió el Modelo de Gestión para la Calidad de los Centros Educativos, considerado este como una guía, “un ordenador” de la gestión institucional y pedagógica desde una concepción de autonomía, responsabilidad, particularidad, cambio continuo y comportamiento ético. Hacia el final de dicho período, se llegó incluso a implementar un proceso de autoevaluación del desempeño docente apegado a los principios y valores de dicho Modelo, expresados en sus descriptores e indicadores.

El cambio de gestión quiso asumir el concepto de “escuelas efectivas”, y sin proponérselo lo iniciado desde el Modelo de Gestión, quedó relegado a un segundo plano. Se avanzó en la visión de colocar al centro educativo en la pirámide de jerarquización del sistema, redefiniendo incluso la estructura del mismo como una función de “servicio” a la gestión educativa que en los centros se desarrollaba. Toda la atención, en un segundo momento, se centralizó en el desarrollo de un Modelo Pedagógico (MPCAM), los indicadores de logro y con ello, los textos integrados. Una vez más, se partió del supuesto de que siendo el texto la guía fundamental del maestro en el aula, era imprescindible entonces contar con un texto, no solo “integrador”, sino que diera detalles y mejores especificaciones sobre lo que había que hacer en el aula (particularmente en los primeros grados). La historia es reciente, y su análisis requerirá una cabeza más fría y objetiva.

Se inició un proceso de “revisión curricular” que ha puesto en manos de las escuelas una nueva oferta curricular para los grados del primer ciclo de básica, además de una nueva organización escolar de dos niveles de seis años cada uno. Estas propuestas apenas empiezan en su ejecución y habría que esperar el impacto que traerán para la mejora educativa.

Con la nueva gestión de gobierno los temas prioritarios han sido: Jornada Extendida, construcción de aulas, alfabetización (Programa “Quisqueya Aprende Contigo”), la atención a la primera infancia (Programa “Quisqueya Inicia Contigo”), entre otros. Indiscutiblemente que todas estas acciones son importantes, pero hay que insistir, de nuevo, en que podríamos contar con más aulas, incluso con aulas menos congestionadas,

así como con escuelas de jornada extendida, aseguramiento de los libros de textos y otros recursos, y todo ello por supuesto que es importante, pero si no tenemos maestros bien formados, profesionalmente capaces y con ingresos justos, que le permitan una vida personal y profesional digna, es como “no tener nada” o por lo menos “tener muy poco”.

Sin embargo, nada de esto es nuevo, pues desde la fase previa del Plan Decenal de Educación 1992-2002, ya estos temas estaban estudiados, debatidos y consensuados. Es imprescindible asumir una visión y accionar de corto, mediano y largo plazo que pueda desarrollarse de manera continua, sin interrupciones, con el apoyo directo de todas las organizaciones nacionales e internacionales que sean necesarias (gubernamentales y no gubernamentales), a fin de que nuestras escuelas, en el tiempo que sea “necesario”, se conviertan en espacios de aprendizaje de alto nivel. Un espacio en que todos aprendamos, pero de manera especial los niños, niñas y jóvenes que día a día, mes a mes, año tras año, depositan su confianza en todos los que tenemos la responsabilidad de ofrecerles, por ética y por derecho, una educación digna y de calidad.

El sistema educativo en su conjunto debe reorientar sus acciones hacia lograr una escuela pública, y una educación en sentido general, de mayor calidad. La sede central, las direcciones regionales y distritales deben centrar su accionar en la escuela, el lugar donde, finalmente, se concretiza todos los planes y proyectos que emanan de las políticas educativas. Necesitamos escuelas con mayor autonomía, con profesionales de alto nivel académico, centrados y comprometidos con que todos los estudiantes aprendan. Las escuelas deben constituirse en la expresión de nuestras aspiraciones de una educación de calidad.

Finalmente, vivimos una nueva época, marcada por grandes cambios en la manera de comprender y actuar ante la realidad. La generación de conocimientos que, anteriormente podían implicar cientos de años, se producen hoy de manera constante. Y lo que es mejor aún, grandes verdades de antaño, o incluso dogmas que parecían inamovibles, hoy son cuestionados o incluso negados rotundamente. Es un mundo caracterizado

por la incertidumbre (Edgard Morin)⁴ o el proceso de licuefacción, que bien señala Bauman⁵. Se trata de lo que muchos denominan la sociedad del conocimiento (y la información), en la cual el desarrollo tecnológico sigue rutas sin precedentes en la historia, prefigurando nuevas maneras de relacionarnos, y por tanto, nuevas maneras de vivir en sociedad, en todos los órdenes: la economía, la política, la cultura, la vida cotidiana en sus diferentes ámbitos⁶.

Esta situación está replanteando la educación en todos sus niveles y ámbitos. En el periódico *El País* (del 25 de septiembre), aparece un artículo titulado: “Tener buenas notas ya no basta para conseguir un buen empleo”. Sus autores, Esther Tejedor y Víctor Barreira recogen informaciones de varios países donde se pone de relieve “que el mundo cambió”, pero que en educación “parece” que no nos hemos dado cuenta.

El artículo inicia con la siguiente información: “Un grupo de graduados en Derecho en California (EE. UU) demandó hace unos meses a sus universidades por haberles creado falsas expectativas laborales. Tras haber invertido en sus estudios el equivalente a decenas de miles de euros, no lograban encontrar un empleo. El destino para muchos graduados universitarios, tanto allí como en otros muchos países, es dedicarse a doblar ropa en algunos grandes almacenes. “Incluso nuestras mejores escuelas están fracasando a la hora de preparar a los estudiantes para el siglo XXI”, admite Tony Wagner, experto en educación de la Universidad de Harvard.”

“El número dos de recursos humanos del gigante tecnológico Google (señala el artículo referido), el rumano Laszlo Bock, declaró recientemente que el ejecutivo académico “ha dejado de importar”. Según este ejecutivo, no hay correlación entre las notas obtenidas y el posterior rendimiento profesional.”

La educación dominicana está ante un reto muy complicado y complejo, pues tiene que afrontar los déficits acumulados por décadas, al mismo tiempo que responder a las nuevas y grandes demandas de la llamada “sociedad del conocimiento”. Todo el esfuerzo que hagamos hoy debe centrarse en dar el salto hacia un “nuevo maestro para una nueva escuela”. La formación docente es una cuestión estratégica a la que debemos prestar una mayor y mejor atención. No es la función, ni la tarea de un solo organismo del Estado, más bien debería ser la preocupación y la ocupación de todo el Estado, la sociedad civil y la sociedad dominicana en general.

El Pacto por la Educación que hoy nos ocupa, puede llegar a constituirse en una oportunidad para lograr tales propósitos, pero solo a condición de que el mismo sea la expresión del conjunto de la sociedad y la nación dominicana: en sus instituciones y ciudadanos; pero centrado en lo fundamental: un docente formado como la mejor garantía de que todas las demás acciones que se puedan emprender alcancen sus propósitos.

4 Morin, E. Los siete saberes de la educación (online).

5 Bauman, Z. (2004) *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

6 Pero seguimos pensando con la lógica de un mundo que ya no existe. Parece que nos encontramos inmersos en algún tipo de “Reacciones circulares primarias” propias de los niños durante la etapa sensoriomotora, que sigue actuando con lo conocido o lo que está acostumbrado a hacer, a pesar de que para el observadores evidente que esas acciones son totalmente infructuosas con las nuevas situaciones que se están presentando. (Una reflexión importante de Dinorah de Lima).



- Albany (Estado de New York), Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra & Instituto Tecnológico de Santo Domingo. (2010). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana*. Santo Domingo: Los Autores.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), OREAL & UNESCO (2000, 2008) *Primer y segundo estudio regional comparativo y explicativo*.
- Ministerio de Educación. (2011). *Boletín de indicadores estadísticos del MINERD 2010-2011*. República Dominicana.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. (Trad. de Mercedes Vallejo-Gómez). Recuperado de <http://www.virtual.unal.edu.co/D4A5576F-818A-46DC-95B7-DD8C25276C23/FinalDownload/DownloadId-EFA39E342B5CC834A2226E2DD918A81C/D4A5576F-818A-46DC-95B7>
- Organización de Comercio y Desarrollo Económico. (2008). *Políticas nacionales de educación*: Santo Domingo: Organización de Comercio y Desarrollo Económico.
- UNESCO. (2012). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia una educación para todos 2015*. Recuperado de http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/efainformefinaldef57.pdf

