

---

## **Educación dominicana, ¿cambio de paradigma?**

*Dominican education, change of paradigm?*

*Education dominicaine, changement de paradigme?*

Dinorah García Romero\*

### **Resumen**

La educación dominicana ha desarrollado, desde la década de los años noventa, diversos planes, programas y proyectos orientados a la reforma educativa. Éstos han generado movimientos y procesos capaces de sensibilizar y fortalecer el interés de la sociedad por una educación de calidad para todos. A pesar de esto, los planes, programas y proyectos han aportado mejoras parciales con bajos niveles de profundidad. Sus perfiles y acciones se mantienen distantes del sentido, del alcance y de las implicaciones de un cambio de paradigma. Los planes, programas y proyectos no han afectado las estructuras del sistema educativo dominicano.

**Palabras claves:** Educación, cambio, cambio educativo, competencia, conectividad, cambio de paradigma.

### **Abstract**

Dominican education has implemented, since the nineties, several plans, programs and projects. The promoted processes have strengthened the awareness and interest of society for education of quality and educational change. Despite this, the movements guided by the logic of the reforms have not affected the Dominican educational system structures. The actions and processes of the promoted reforms in the Dominican Republic remain distant from the understanding and implications of a change of paradigm.

**Keywords:** Education, change, educational change, competition, connectivity, change of paradigm.

---

\* Educadora dominicana. Investigadora del Centro Cultural Poveda y directora del Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda. Correo electrónico: dinorah.garcia@gmail.com

## Résumé

Depuis la décennie des années 90, l'éducation dominicaine a développé divers plans, programmes et projets concernant à la réforme de l'éducation. Celles-ci ont généré des mouvements et en mesure de faire connaître et renforcer l'intérêt de la société pour une éducation de qualité pour tous. Malgré cela, plans, programmes et projets ont fourni des améliorations partielles ayant de faibles niveaux de profondeur. Leurs profils et leurs actions restent éloignés de la conscience, de l'envergure et des conséquences d'un changement de paradigme. Plans, programmes et projets n'ont pas affecté les structures du système éducatif dominicain.

**Mots-clés:** Éducation, changement éducatif, compétence, connectivité, changement de paradigme.

## Introducción

La educación dominicana está inmersa, desde la década de los años noventa, en un proceso sistemático de reforma. Han sido períodos caracterizados por el debate y el análisis de aspectos nucleares de la educación, especialmente en lo concerniente a sus enfoques, su calidad, sus procesos y sus resultados. En el horizonte de estas reformas ha estado la búsqueda de una transformación de la educación. Más que una transformación, las reformas han tenido un efecto movilizador con intensidades educativas y sociales diferentes. Esta diferencia se ha evidenciado en la desigual implicación de los actores principales de la educación: docentes y estudiantes. Estos movimientos de reformas se han extendido hasta la actualidad, si consideramos el proceso que ha implicado el nuevo diseño curricular revisado, la incorporación y el debate en torno al enfoque por competencias y el programa República Digital. La educación dominicana, a pesar de los resultados deficientes en materia de aprendizaje, se ha mantenido en un movimiento permanente sin aproximarse a los cambios estructurales que requiere el país en el ámbito educativo.

Este artículo se propone la realización de una revisión bibliográfica en “perspectiva estructurada y profesional” (Gómez-Luna et ál., 2014, p. 158-163.) que permita distinguir cuál ha sido el alcance de los movimientos y propuestas de reformas de la educación y qué tan próximos o distantes se encuentran de una revolución educativa, de un cambio de paradigma. Interesa identificar los rasgos característicos de una experiencia de cambio educativo, de cambio de paradigma. Importa, además, aportar elementos que ayuden a una toma de conciencia sobre aquellos que son claves para nominar una experiencia educativa como realidad que representa un cambio de paradigma.

La *primera etapa* del método utilizado para la elaboración del trabajo es la indagación para determinar si los Planes Decenales, el Pacto Educativo Nacional para la Reforma Educativa, el Diseño Curricular Revisado y su enfoque por competencias, la Jornada Escolar Extendida y el Programa República Digital constituyen un cambio de paradigma en la educación del país. En una *segunda etapa* se realiza una investigación documental sobre conceptos claves, como cambio, cambio educativo, cambio de paradigma, competencia, conectividad. Son conceptos claves porque aportan informaciones sustantivas para clarificar y situar si hay o no transformación en los movimientos y programas citados. En una *tercera etapa* esta información se organiza y se analiza extrayendo de ella los aspectos considerados pertinentes, precisos y claros. En una *cuarta etapa* se realiza una revisión del Plan Decenal 1992, del Plan Estratégico 2003-2012, del Plan Decenal 2008-2018, del Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-30, del Diseño Curricular Revisado y del Enfoque por competencias, así como de la Jornada Escolar Extendida y de la República Digital. Interesa identificar los objetivos, desarrollos y concreciones reales de cada uno de los movimientos y de los programas. En esta *cuarta etapa* la información obtenida se organiza y se analiza para constatar hasta qué punto los planes y programas referidos han producido transformaciones y, por tanto, han colocado a la educación dominicana frente a un cambio de paradigma.

En la *quinta etapa* se aprovechan los referentes aportados por la información organizada y analizada para identificar los rasgos convergentes y para constatar la proximidad o distancia de una revolución educativa, de un cambio de paradigma. Los hallazgos que derivan de la revisión bibliográfica se validan, se contrastan con aportaciones y posiciones de investigadores sobre el tema-problema central de este artículo. Finalmente, se plantean unas conclusiones abiertas que pretenden aportar al debate nacional al tiempo que amplían las necesidades de continuar la experiencia de indagación del tema central en este artículo.

## **1. Marco conceptual**

### **1.1 Cambio/Cambio educativo**

En su proceso evolutivo la educación dominicana ha acuñado diversos términos para expresar sus avances, sus desafíos y sus tareas pendientes. Aproximarnos a estos conceptos es tarea obligada para entender en qué punto del cambio se encuentra la educación del país. Las aproximaciones teóricas y prácticas sobre estos conceptos nos ayudarán, además, a identificar oportunidades y las barreras que obstruyen la transformación real de la educación dominicana. Uno de estos conceptos es el de

cambio. Para la Real Academia de la Lengua Española, cambio significa conversión o mudanza de algo en otra cosa. Si el cambio no se profundiza será *cosmético, nominal y temporal* (Day, 2005). Por ello los cambios verdaderos implican transformación de valores, actitudes, emociones y percepciones que influyen en la práctica (García, 2015) de las personas. En este marco, para favorecer el cambio en el pensamiento de los docentes, se ha de tener la práctica como foco del “desarrollo profesional” (Mayor Paredes & Rodríguez Martínez, 2016).

El cambio educativo se asume como un proceso que no ocurre espontáneamente. Es una realidad que requiere larga temporalidad; demanda conocimiento, análisis, capacidad de gestión, evaluación e integración de los docentes a los procesos de cambios (Marchesi & Martín, 2000). Supone, además, la creación de mecanismos que impliquen a los docentes en la construcción de nuevas ideas, pues el cambio implica modificaciones en el modo de pensar y de actuar (Fullan, 2002). Es muy importante introducir transformaciones sustantivas en el sistema (Fullan, 2007) para que se pueda considerar que se genera un verdadero cambio educativo.

## **1.2 Enfoque por competencias**

Estamos en el tiempo del enfoque por competencias en el país: es lo que se constata en el actual diseño curricular revisado, que otorga a esta perspectiva una particular importancia, aun cuando no sea asumida aisladamente, sino que se la coloque articulada con el enfoque socio-crítico y con el histórico cultural. La concepción de competencia responde a diversos sentidos, por ser un concepto pluridimensional que tiene relación con distintos saberes (saber-saber, saber-hacer, saber-ser, saber-estar, saber-convivir). Lo importante es el desempeño de los sujetos. Morales & Varela (2014) consideran que el hacer supone la interrelación de *conocimientos, habilidades, actitudes, valores*. El hacer ha de mantener coherencia con el entorno y con la naturaleza del problema que se afronta para lograr una actuación comprometida, eficiente y eficaz. Asimismo, el enfoque por competencia se caracteriza por plantear la interrelación —desde una situación nueva, original— de tres aspectos fundamentales: información, habilidades y actuación (Díaz Barriga, 2006). Para este autor, los aportes más importantes de este enfoque están vinculados al aprendizaje y a la formación de un sujeto informado capaz de resolver problemas. En este sentido, y desde esta perspectiva, las competencias constituirían una propuesta que posibilitaría una relación más fructífera entre los centros educativos y la organización social, pues ayudarían a reorientar toda la sociedad hacia un cambio que impulse el

avance socioeconómico, la estabilidad medioambiental y ecológica, tal como constatan Tobón, Pimienta y García (2010). Para estos autores es un modelo que emerge como un nuevo paradigma educativo que supera las dificultades de los modelos tradicionales. Además, apropiarse del enfoque por competencias es fundamental en los nuevos tiempos de la educación porque constituye un mecanismo que hace que los procesos educativos sean orientados desde los estudiantes y no desde los docentes (Poblete, 2006). Ello no obstante, hay que tener en cuenta que son varios los autores que coinciden en que, al alimentarse de diferentes disciplinas, el término “competencia” confunde a los sujetos, así como que crea desconfianza en educación, por tener un origen vinculado al empresariado y al mundo productivo (Escalante, Ibarra & Fonseca, 2015).

### **1.3 Paradigma/Cambio de paradigma**

El concepto de paradigma ha sido analizado desde diversos enfoques. Tiene como referencia a Kuhn (1972), quien, al concebirlo y analizarlo desde diferentes perspectivas en su obra *Estructura de las revoluciones científicas*, lo colocó en el centro del debate en la década de los años setenta. Al analizar las aportaciones de Kuhn respecto al concepto de paradigma, se le otorga importancia a “la presencia de una comunidad científica (investigadores) y/o actores sociales que reproducen, actualizan y usan el modelo” (Fuente, 2008, p. 77-78). De igual manera, es significativo “el planteamiento de que la elección de un paradigma no está vinculada a factores puramente lógicos que demuestren la superioridad de uno sobre otro, sino que intervienen valoraciones psicológicas y sociales” (Fuente, 2008, p. 77-78), dependiendo de qué elementos se prioricen. En este marco, paradigma es un modelo analítico que sirve de guía para planear y resolver diversos problemas científicos (Fuente, 2008). A su vez, Pignuoli (2015) sostiene que Thomas Kuhn propuso una epistemología basada en la noción de paradigma y en las condiciones y consecuencias de su cambio, cuyo propósito declarado fue la reconstrucción racional de la evolución del conocimiento científico.

En este marco, el concepto “cambio de paradigma” se caracteriza por su complejidad y por la diversidad de acepciones que se le asigna. Es un constructo que implica una manera distinta de vincularnos con “la información y el conocimiento” (López & Bernal 2016, p. 104). Se espera que este modo de relacionarnos responda a cambios profundos en los procesos de construcción de los sistemas educacionales, en la capacitación de los profesores, en la forma de entender el conocimiento y en el carácter profesional de los docentes. Los centros educativos tienen un ritmo de cambio más lento que el de la organización social a la que

pertenecen, por ello no responden a los retos que presentan las nuevas formas que exigen la “información y gestión del conocimiento” (López & Bernal, 2016, p. 104). Para algunos científicos, cambio de paradigma es una expresión vinculada a saberes sociológicos, cuyos lineamientos son actualizados con validez y precisión en los ámbitos que asume y que requiere acogida y acuerdos en una comunidad científica (González, 2005). En el ámbito educativo contemporáneo, un cambio de paradigma supone una nueva manera de asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que los docentes y las actividades de aula no ocupan ya el lugar principal. El proceso tiene como centro el aprendizaje de los estudiantes (De Miguel, 2005).

#### **1.4 Conectividad**

Los avances de las tecnologías de la información y de la comunicación a nivel mundial son visibles. Cada vez se expanden con mayor fuerza y amplitud. Las tecnologías de la información y de la comunicación han revolucionado el modo de hacer, de relacionarnos y de intervenir en los procesos económicos, sociales y políticos. Pero el impulso de las TIC no erradicará el problema de un trato diferente y desigual para los sujetos. Además, el aumento del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación no generará un conocimiento completo (García Canclini, 2008). Por esto es muy importante no solo impulsar la integración de estas tecnologías, sino que interesan formas distintas de gestionar y, sobre todo, de suscitar nuevas capacidades en los profesionales comprometidos con las instituciones del sector público (Salvador & Ramírez, 2016). A pesar de que las tecnologías de la información y la comunicación son utilizadas con amplitud por las instituciones públicas, el surgimiento de un nuevo modelo de articulación entre representantes de la Administración y los ciudadanos se coloca por encima del mero hecho de utilizar estos recursos tecnológicos, ya que supone volver a pensar las instituciones, los procesos y las capacidades de las personas involucradas (Salvador & Ramírez, 2016). Sin embargo, se constata que el énfasis que se hace en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación coloca en un segundo lugar y reduce la innovación educativa, la cual prioriza los procesos metodológicos didácticos y los procesos formativos (Herrán & Fortunato, 2017). Estos investigadores sostienen que actualmente se pone el acento en los recursos y no en los procesos formativos. Ha de priorizarse “el auto conocimiento y la formación de la persona” (Herrán & Fortunato, 2017, p. 316). Lo que no quiere decir que se desconozca que las tecnologías de la información y de la comunicación son importantes para la solución efectiva de dificultades concretas (Trigueros, Sánchez & Vera, 2012).

## 2. La Educación Dominicana en tiempos de reformas

### 2.1 *El Plan Decenal de Educación de 1992*

Desde sus inicios, el Plan Decenal de Educación de 1992 establece como objetivo principal “lograr una profunda reforma del sistema educativo para que la educación se transforme” (Congreso Nacional de Educación, 1992). Esta reforma puso su mirada en la democratización, la calidad, la innovación, la modernización y el contexto. El Plan Decenal puso énfasis en lo que unía y no en lo que separaba (Toribio, 2002) a los distintos sectores de la sociedad. En este Plan se establecieron propósitos, finalidades y procedimientos; se hicieron planteamientos que se adoptaron “como principios esenciales y orientadores”, si bien después, según Toribio (2002), la ejecución no respondió del todo a lo que se había declarado, establecido y asumido. Asimismo, el Plan Decenal de Educación propuso magnos trabajos para “impulsar un cambio de la educación dominicana” (González, 1999). Aunque el Plan Decenal propuso “planes y propuestas concretas” para producir cambios sustantivos en el campo de la educación, éstos fueron obviados, y, por tanto, muchos de ellos quedaron inconclusos (González, 1999). A pesar de su potencial sensibilizador, esta situación evidencia la carencia de fuerza para producir cambios estructurales en el sistema educativo dominicano y, por consiguiente, en la realidad social del país. En este contexto, Flores (2017) valora la diversidad de logros obtenidos a partir del movimiento social generado por el Primer Plan Decenal de Educación. Pero al mismo tiempo sostiene que “cargados de buenas intenciones, se procuró hacer tantas cosas, que se olvidó que el propósito es el aprendizaje”. Por esto, el país se encuentra rezagado en el aprendizaje de los estudiantes. Álvarez (2004), en su estudio *La educación en la República Dominicana. Logros y desafíos pendientes*, subraya que con el Plan Decenal de Educación se rescata la educación; se establecen pactos que se reflejan en la Ley General de Educación de 1997. De igual modo, considera que el Plan Decenal de Educación persigue “...un marco de transformación... muy ambicioso, el cual ha mostrado ciertos avances en la última década, como también varias áreas pendientes”. Los diferentes autores citados coinciden en la importancia del Plan Decenal de Educación como oportunidad para alcanzar cambios significativos en la realidad educativa nacional. De la misma manera, dan cuenta de que sus aspiraciones quedaron incompletas. Hay evidencias que confirman la presencia de una reforma que impacta, parcialmente, múltiples aspectos del sector educativo del país, pero que también excluye otras dimensiones fundamentales para el logro de una educación integral.

El Plan Decenal de Educación constituye un movimiento de reforma de la educación que no ha tenido el respaldo “de las correspondientes transformaciones en los procesos...” (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 10). Aparece como un movimiento de reforma que si bien es capaz de generar un proceso de sensibilización nacional, no llega a convertirse en un proceso de cambio estructural del sistema educativo dominicano. En este fenómeno influye la falta de voluntad política de los representantes del poder en el período, pero también la falta de organizaciones y de grupos capaces de resistir las formas dominantes de la reforma (Rodríguez, 2011) y de llevar hasta el fin las transformaciones planteadas por Plan Decenal de Educación en sus propósitos, enfoques y estrategias. Asimismo, a pesar de sus intenciones modernizadoras y de los logros alcanzados, el plan presenta inconsistencias que lo muestran como “ambicioso; con enfoque parcial y aval político frágil” (Díaz, 2005). Hay coincidencia respecto a las amplias pretensiones del Plan Decenal de Educación (Álvarez, 2004 y Díaz, 2005). En esta dirección, el Plan Decenal de Educación es considerado como una “iniciativa global de reforma” (Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012). Se observa relación entre las aportaciones de Toribio (2002), González (1999), Flores (2017), Álvarez (2004), Vaillant & Marcelo (2015) y de Rodríguez (2011). Esto refleja que el Plan Decenal de 1992 constituye un movimiento amplio con tareas movilizadoras que no se llegan a completar. Por ello se distancia de un cambio educativo. Más bien se acerca a los planteamientos de Day (2005), mientras se aleja de las posiciones de García (2015), Marchesi & Martín (2000), López & Bernal (2015) y De Miguel (2005), quienes afirman que es un proceso que requiere tiempo e implica transformaciones, pues supone formas diferentes y novedosas de enseñar y de aprender, así como nuevos modos de relacionarse con la información y el conocimiento.

## ***2.2 Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012***

El Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012 constituyó, también, una propuesta con las características de un proceso de reforma. Este tipo de proceso generalmente focaliza aspectos parciales de una situación determinada, valida mejoras, soslaya los cambios estructurales, responde a problemas coyunturales. El Plan de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012 tuvo como foco políticas educativas para posibilitar “una educación de calidad para todos”. Interesaba lograr acuerdos para consensuar los retos, la perspectiva, los cimientos y los procedimientos en la educación dominicana en ese período de 10 años. El Plan focalizó cinco ejes: democratización y equidad, calidad de

la educación, calidad del docente, descentralización y financiamiento. Al concebir este plan, se priorizó una participación más modesta, una articulación de la sociedad civil menos activa y un sentido estratégico de las políticas que se querían impulsar. Los desarrollos de este Plan fueron efímeros, por la carencia en el país de institucionalización. Por esto un cambio de gobierno implicó la discontinuidad de lo que se estaba ejecutando. El efecto movilizador de este Plan fue menor por su corta duración y por el alcance y modalidad organizativa. Al igual que su antecesor, el Plan Decenal de Educación, su finalidad nominal —mejorar la realidad educativa— no apuntó a transformaciones del sistema educativo dominicano. En este Plan la participación fue más reducida, la organización fue interna y menos abierta a la sociedad civil. La preocupación central fue dar impulso a los cinco ejes programáticos; pero se prestó menos atención a la articulación entre los diferentes sectores de la sociedad civil a fin de pensar juntos el Plan y posibilitar así la articulación entre los ejes priorizados. Las aportaciones de Day (2005), de Vaillant & Marcelo (2015) y de Rodríguez (2011) ratifican el carácter de reforma de este Plan. Pero fue una reforma que, además de ser efímera, se quedó en un marco menos profundo y que se distanció de las posiciones de Fullan (2007) (quien considera que se han de producir transformaciones sustantivas) y de Mayor Paredes & Rodríguez Martínez (2016) (que ponen la fuerza en la práctica de los docentes).

### **2.3 Plan Decenal de Educación, 2008-2018.**

Este Plan tuvo como motivación fundamental la puesta en ejecución de un sistema educativo eficiente y con amplia cobertura. El foco de atención de este Plan fueron las políticas educativas desde las cuales se pretendía involucrar a toda la sociedad. El punto de partida para su planificación y desarrollo fueron los resultados de las consultas del Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana. Asimismo, centró su accionar en cinco áreas: calidad de la educación, currículo, planificación, modernización y servicios docentes. Flores (2008) considera que este Plan privilegia problemas fundamentales que el sistema educativo dominicano no ha podido solucionar. Estos planteamientos coinciden con la posición de Artiles (2006, p. 23), quien subraya las indolencias que conservan los “sistemas educativos en América Latina sin poder cumplir con las metas establecidas en planes de mediano y de largo plazo...”. A esto se le añade que el punto de partida de este Plan Decenal no tomó en cuenta al Plan Estratégico 2003-2012, por lo que también estableció una ruptura con lo que se estaba impulsando para abrirle espacio al proyecto presidencial. Es evidente que se articula con el trabajo de la instancia Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad, la cual,

en su Informe semestral de seguimiento y monitoreo del Primer Semestre 2016, sostiene que su trabajo la ha hecho coincidir con las “diez políticas del Plan Decenal de Educación 2008/18...” Esta acción refleja cierto esfuerzo por un trabajo menos unilateral y más coordinado.

El Plan Decenal 2008-2018 responde a la lógica de la reforma educativa, la cual pone su atención en cambios parciales sin ahondar en cambios estructurales. Asimismo, es un Plan que se inscribe en la reforma educativa sin conferirle mucha relevancia a las tecnologías de la información y de la comunicación, las cuales constituyen una importante herramienta para la transformación que está en proceso en la región de América Latina y el Caribe (Busso, M, et. al, 2017). En este contexto, se distancia de la posición de Trigueros, Sánchez & Vera, (2012), quienes sostienen que las TIC ayudan a resolver problemas de forma efectiva. Y de igual modo se aleja de las posiciones de Salvador & Ramírez (2016), que consideran relevante pensar de nuevo las instituciones, los procesos y las capacidades de los sujetos.

#### ***2.4 Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030***

Este Pacto responde a una convocatoria del Presidente de la República, el cual se muestra interesado en que los diferentes sectores de la sociedad se comprometan con la reforma de la educación a nivel nacional. Se abre paso a un proceso de consulta, de diálogo, de discusión y de concreción del Pacto con la participación de sectores representativos de la sociedad y de las instancias del gobierno. Con el Pacto se busca transformar la educación dominicana. De igual modo, este Pacto se piensa como “un conjunto de compromisos colectivos, del Estado y de organizaciones sociales y del sector privado, para avanzar en transformaciones concretas, pero de largo alcance” (Isa, 2014, p. 11). Además, pretende incidir en la educación preuniversitaria, en la educación superior y en la educación técnico-profesional. Como en planes anteriores, pero sin establecer conexión alguna con estos, se pone el acento en la calidad de la educación, de la formación docente, de la modernización y del financiamiento de la educación. A pesar de esto, diversos sectores consideran el Pacto Educativo como “uno de los pocos compromisos a nivel nacional que goza de la legitimidad de la sociedad en su conjunto.” (Educa, 2017, p. 7).

El Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030 no apunta a cambios sustanciales. Se orienta a reformar, y por lo tanto busca modificaciones que afecten coyunturalmente los focos priorizados. Este Pacto carece de prioridades con respecto “a los compromisos e indicadores para establecer dónde estamos, dónde queremos llegar y medir cómo vamos mejorando” (Viyella, 2014, p. 7). En este marco, el Pacto Nacional

para la Reforma Educativa 2014-2030 está considerado como uno de los indicadores educativos de mejora (Educa, 2015); no como un dispositivo para transformaciones profundas y sostenidas de la educación dominicana. Son evidentes los retos para que “la sociedad se apropie de su contenido y exija su cumplimiento” (Cabrera, 2014). Este Pacto está en vigencia y su proceso es lento. Los desarrollos del Pacto Educativo son poco conocidos, por la complejidad de los temas que pretende abordar y por la burocracia que regula la información y la participación de la sociedad. Ambos aspectos son limitados para los ciudadanos y, sobre todo, para los actores del sector educación que desea reformar. En coherencia con sus propósitos, el Pacto muestra interés por los problemas que están en la superficie del sistema educativo dominicano. El Pacto muestra distancia respecto a los planteamientos de De Miguel (2005) y Poblete (2006), quienes consideran que la centralidad ha de tenerla el estudiante. Asimismo, se distancia de la posición de González (2005), que ratifica la necesidad de una comunidad científica que acoja y sostenga el cambio de paradigma que se quiera impulsar.

### **3. La Revolución Educativa.**

La revolución educativa es una expresión que trata de evidenciar los avances que se están produciendo en el sector educación en el período 2016-2020 (Programa de Gobierno 2016-2020). Este Programa plantea darle continuidad al cambio educativo y social que, desde su perspectiva, ha estado siendo promovido desde años anteriores. Unen dos conceptos con los que buscan marcar la diferencia: revolución y cambio. Desde su óptica, intentan realizar las transformaciones sentidas por la sociedad dominicana. Los ejes rectores de la revolución educativa están representados, principalmente, por el diseño curricular revisado, la jornada escolar extendida, el aprendizaje desde el enfoque por competencias y la República Digital.

#### **3.1 Diseño curricular revisado**

La revisión del diseño curricular está orientada a la formación de sujetos comprometidos con la democracia y la transformación del contexto dominicano (*Bases de la revisión y actualización curricular*, 2014). En este marco, al analizar el nuevo diseño del currículo se constata que no presenta los apoyos concretos que los profesores requieren para la puesta en ejecución del mismo (Vargas, 2014) ni posibilita un desarrollo curricular autónomo (García, 2016). Esta situación constituye una dificultad para la apropiación del currículo y para su ejecución en clave de cambio y transformación. En esta dirección, García (2016) sostiene que el currículo responde a requerimientos de la calidad de la educación,

pero que es necesario que los profesores lo comprendan: los maestros han de tener dominio pleno de lo que implica la comprensión y gestión del currículo (García, 2017). Y aunque el nuevo diseño curricular contiene una carga alta de información y de procedimientos, el desarrollo de la originalidad de los actores y de su pensamiento creador cuenta con poco espacio (García, 2017). Este aspecto y la poca apropiación que tienen los profesores del currículo constituyen serios obstáculos para avanzar hacia la revolución educativa. La revisión del diseño curricular acentúa el desarrollo conceptual y aborda la práctica docente con menos profundidad, lo que hace que el nuevo currículo revisado se distancie de las implicaciones del cambio educativo (Fullan, 2002 y Fullan, 2007).

### **3.2 Jornada Escolar Extendida**

La Jornada Escolar Extendida (JEE) —programa asumido como política de Estado al ser aprobado por el Consejo Nacional de Educación mediante la ordenanza 91-2014— está considerada como un eje importante de la Revolución Educativa que tiene en proyecto el Gobierno (Programa de Gobierno 2016-2020). La JEE se asume como un proyecto orientado al cambio educativo, para fortalecer “la calidad y enriquecer el currículo” (Matos, 2016, p. 83). Busca la puesta en ejecución de una propuesta pedagógica capaz de fundamentar con efectividad las experiencias de aprendizaje (MINERD, 2013). De igual modo, está pensada para impulsar “transformaciones profundas” (Andújar, 2016). Para que la Jornada Escolar Extendida se constituya en un pilar de la reforma ha de incidir en todo el sistema educacional o en una parte significativa; además, ha de tener un enfoque holístico (Concha, 2016). De otra parte, se podría considerar como algo imposible ampliar el programa de jornada escolar extendida pensando solo en más tiempo y en más espacio en la escuela (Concha, 2016).

Diferentes sectores sociales valoran la JEE por mejorar la situación de niños en condiciones vulnerables (IDEC, 2016), por acoger en los centros educativos a los niños por un tiempo más amplio y por la alimentación que les ofrecen. A este respecto, se indica que la Jornada Escolar Extendida fortalece la articulación en los procesos formativos, posibilita una cultura que aprecia el tiempo de forma diferente y fortalece la motivación (Sánchez, 2016). Ahora bien, el potencial transformador que se atribuye a la Jornada Escolar Extendida encuentra dificultad cuando en la práctica se constata la presencia de un profesorado con una planificación cargada de tareas y sin espacio para la investigación ni para la reflexión individual y colectiva. Además, el diseño curricular se ve afectado por las dificultades que se encuentran para el desarrollo de los talleres programados. Asimismo, la JEE afronta dificultades para la constitución de una comunidad profesional que aprende, pues carece de

sistemas para que los docentes puedan analizar e iluminar sus prácticas a partir del intercambio de experiencias con sus pares. La JEE se inscribe en un proceso de reforma: no responde a los requerimientos propios de un cambio educativo (Day, 2005; Mayor Paredes & Rodríguez Martínez, 2016; Fullan, 2007).

### **3.3 Aprendizaje desde el enfoque por competencias**

El currículo revisado asume el enfoque por competencias como una de las líneas orientadoras del desarrollo curricular en República Dominicana. Asume el concepto de competencia como capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos movilizándolo de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores (MINERD, 2014). Pero no se puede olvidar que constituye un enfoque que, con posibilidades y riesgos, subraya lo útil, lo eficiente y eficaz, por lo que restringe el horizonte de la educación (García, 2017). En este sentido, es incorrecto considerar la capacidad que posee un sujeto ante una situación determinada teniendo en cuenta solo lo que hace (Bowden & Marton, 2012). Evidentemente, el Ministerio de Educación de la República Dominicana ha querido alejarse de la concepción instrumental que predomina en el enfoque por competencias, por lo que ha subrayado el elemento actitudinal, los valores y la dimensión ciudadana. Pero esto ocurre solo en el plano de la conceptualización. El problema estriba en que los educadores no tienen claro ni la concepción ni la práctica del enfoque por competencias. Además, aunque se le inserten complementos, este enfoque está vinculado a la acción laboral, a los saberes, “al saber hacer y el hacer” (Soler, 2004).

Los factores que en los educadores condicionan la comprensión del concepto y su aplicación tienen su raíz en la carencia de una formación y de un acompañamiento a la práctica educativa con carácter sistémico. Por esta situación, se complica la visibilidad de innovaciones reales en los aprendizajes de los estudiantes y en el desempeño de los profesores. Aún más. La confusión respecto a la comprensión y aplicación del concepto de aprendizaje por competencias se extiende, también, a los gestores y acompañantes técnico-pedagógicos. Este enfoque, uno de los pilares de la Revolución Educativa, todavía está lejos de ofrecer procesos y resultados que se aproximen al cambio educativo. Es preciso que se avance, de la descripción del enfoque por competencias, a la apropiación de su sentido por parte de los principales actores del sistema, esto es, a su comprensión reflexiva y práctica por parte del profesorado, de los centros educativos y del personal del Ministerio de Educación del país, pues solo de este modo será efectiva su aplicación en el contexto dominicano. Para constituir un aporte y apoyo a la innovación en la educación de cualquier país, el enfoque por competencias (que tiene sus raíces

en la Edad Media) requiere una conexión con los cambios del mundo y con la educación hoy. Los planteamientos conceptuales del enfoque por competencias en el currículo revisado no distan de las posiciones de Morales & Varela (2014), Díaz Barriga (2006) y Tobón, Pimienta & García (2010). Pero en la práctica, en los hechos, ocurre lo que sostienen Escalante, Ibarra & Fonseca (2015): dicho enfoque carece de la fuerza suficiente para mover al cambio porque los docentes ni se han apropiado adecuadamente del concepto, ni tienen el acompañamiento necesario para dar el correcto seguimiento a su puesta en práctica, ni mucho menos poseen el pensamiento crítico que les permita una gestión razonada y emancipadora del mismo.

### **3.4 República Digital**

El decreto 258-16 del Presidente de la República Dominicana crea el programa República Digital. Su artículo no. 1 lo presenta como “el conjunto de políticas y acciones que promueven la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos productivos, educativos, gubernamentales y de servicio a los ciudadanos” (Decreto 258-16, 2016). A este respecto, vale tomar en cuenta que, en su investigación *Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana*, Amiama-Espaillet & Mayor Ruiz (2017) concluyen que, más que ancha, la brecha digital en la República Dominicana es profunda. Este planteamiento avala la importancia del programa República Digital, el cual, en su artículo 2, indica que se orienta a diseñar y promover estrategias inclusivas, a reducir la brecha digital, a fomentar el uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como al rediseño de procesos al servicio de los ciudadanos y las políticas públicas. El programa República Digital es una empresa compleja, pues requiere algo más que distribuir computadoras en centros educativos urbanos y rurales. En este sentido, múltiples investigaciones dan cuenta del auxilio que las TIC ofrecen a las personas y a las instituciones. Y se sabe que las tecnologías de la información y de la comunicación facilitan el que los estudiantes se aproximen a los conocimientos que requiere el presente siglo. Pero para llegar a ese punto, los sujetos han de poseer las competencias lectoras y digitales precisas (Amiama-Espaillet & Mayor Ruiz, 2017). Esta realidad coloca a la República Dominicana ante retos de largo alcance, puesto que los problemas de aprendizaje de los estudiantes dominicanos y la necesidad del fortalecimiento de la formación del profesorado reportados por investigaciones e informes nacionales e internacionales (Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria presentada por el MINERD en el 2017, Informe de Resultados TERCE de UNESCO del 2015, Informe Progreso Educativo 2015 de EDUCA) requieren atención sistemática e integral. De lo contrario, la

revolución educativa que desea promover el programa República Digital encontrará obstáculos para asomarse al cambio educativo, social y económico. Pues aun cuando se observa que profesores con formación inicial y sus acompañantes utilizan las herramientas digitales en sus procesos de formación (Marcelo, Domínguez & Mayor, 2016), se constata también que el país está profundamente afectado por dificultades de conectividad. Para que el programa República Digital pueda fortalecer la revolución educativa, tiene que generar cambios estructurales, y estos cambios necesariamente tienen que implicar a los sujetos. En este sentido, se puede afirmar que los actores requieren desarrollar un nivel de competencia que les permita elevar la intervención en acciones que generen “conocimiento y, por lo tanto, la digitalización” (CEPAL, 2016, p. 98). Para que el programa República Digital genere una revolución educativa, ha de tener en cuenta los planteamientos que han efectuado García Canclini (2008), Salvador & Ramírez, 2016, Herrán & Fortunato (2017) y López & Bernal (2015) respecto al rol que juegan las TIC en los procesos de formación y cambio.

#### **4. Conclusiones**

La educación dominicana presenta, desde la década de los años noventa, un dinamismo notable que a su vez coexiste con fragilidades profundas. En la base de este dinamismo están las diferentes reformas educativas que se han impulsado en el país y en el continente. Algunos rasgos propios de este proceso son el incremento de la sensibilización educativa en la sociedad y el fortalecimiento de la conciencia ciudadana respecto de la importancia de la educación y del derecho a la educación que tienen todas las personas. Además, otras notas importantes son la organización y el desarrollo de movimientos dinamizadores como los Planes Decenales y el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030. Con menos incidencia por la limitada participación, pero con impacto en el sector educativo, cabe destacar el proceso que culminó con la revisión del diseño curricular. El programa República Digital todavía cuenta con más despliegue publicitario que concreciones. Requiere tiempo para que se pueda visualizar la articulación entre procesos y resultados y, además, para que se establezca una conexión clara entre la formación de calidad y el uso reflexivo de las herramientas tecnológicas. De ahí que los distintos Planes Decenales planteados, el enfoque por competencias, el Programa de Jornada Extendida y el programa República Digital se mantengan distantes de las características que corresponden a un cambio educativo, a una revolución educativa y a un cambio de paradigma. En primer lugar, porque ellos carecen del espacio de tiempo prolongado que posibilite la cualificación de sus procesos y la adquisición de los aprendizajes requeridos. Pero, particularmente, porque carecen de

la profundidad que amerita el cambio para poder afectar las estructuras del sistema educativo y las mentalidades y la práctica de los educadores. Les falta una comunidad científica sostenida que con su acción investigativa favorezca la implicación de los demás actores del proceso, especialmente de los educadores, sin los cuales es imposible el cambio. La acción investigativa posibilitará la producción de información y de conocimiento capaz de generar cambios sustantivos que van más allá de la superficie del sistema educativo.

Para la mejora y el cambio se requiere un docente informado, con apropiación conceptual y práctica del currículo y del enfoque por competencias; se requiere de un docente implicado en la construcción del currículo, con actitud y formación en investigación.

Como ya se ha dicho, la realidad educativa nacional no responde a un cambio de paradigma a causa de la carencia de continuidad en los procesos educativos y en las propuestas que se llevan a cabo. Pero también está distante de un cambio de paradigma debido a las dificultades que los docentes confrontan con el aprendizaje y con el uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación. La dificultad estriba en la falta de formación tecnológica y de un acompañamiento sistemático que garantice la mejora de su práctica. Los educadores requieren asesoramiento tecnológico que favorezca su actualización en el campo de las tecnologías de la información y de la comunicación. El cambio de paradigma en educación será alcanzable solo cuando los procesos sean más sistémicos que coyunturales.

### Referencias bibliográficas

Álvarez, C. (2004). *La Educación en la República Dominicana. Logros y desafíos pendientes*. Serie de Estudios económicos y sectoriales. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Amiama-Espaillet y Mayor-Ruiz, C. (2017). *Comunicar*, 52(25). *Revista Científica de Educomunicación*.

Andújar, C. (2016). Palabras de la Directora de la OEI en R. D. En *Jornada Escolar Extendida: Aportes para la reflexión y la acción*. Santo Domingo: MINERD/OEI.

Artiles, L. (2006). Apuntes y motivaciones para el movimiento socioeducativo. En *Procesos educativos y nuevas subjetividades: articular igualdad y diferencia*. *Anuario Pedagógico* 10 (23).

Bowden, J., & Marton, F. (2012). *La Universidad, un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.

Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., Ripani, L. (2017). *Aprender mejor. Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Cabrera, M. T. (2014). De la propuesta a la acción. En Centro Bonó. *Observatorio de Políticas Sociales N° 29*, Santo Domingo: Centro Bonó, Recuperado de <http://www.bono.org.do>

CEPAL (2013). *Economía para el cambio estructural y la igualdad*. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas.

Concha, C. (2016). Jornada Escolar Extendida. Oportunidades y desafíos para avanzar hacia una educación de mayor calidad y equidad. En *Jornada Escolar Extendida: aportes para la reflexión y la acción*. Santo Domingo: MINERD/OEI.

Consejo Económico y Social (2014). *Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030*. Santo Domingo: CES.

Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28 (111), Méjico. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx>

De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea #2* - Septiembre, 16-27. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com>

EDUCA. (2017). *Posición de EDUCA frente a la situación del MINERD-ADP que afecta el normal funcionamiento del Calendario escolar*, Recuperado de <http://www.educa.org.do>

EDUCA (2015). *Informe de progreso educativo. ¡Decididos a mejorar!* Santo Domingo: EDUCA, 30.

Escalante, A. E., Ibarra, L. M. & Fonseca, C.D. (2015). El docente y el enfoque de competencias en la educación media superior. *Invetio, la génesis de la cultura universitaria de Morelos*, 11 (24). Recuperado de <http://www.invetio.uaem.mx>

Flores, R. (13 de diciembre de 2017). A 25 años del primer Plan Decenal de Educación. *Diario Libre*.

Fuente, M. (2008). La economía ecológica. *Nueva Época*, 21 (56), 75-99. Recuperado de [www.scielo.org.mx](http://www.scielo.org.mx)

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. (2007). *Las Fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.

García, R. (2016). *El currículo dominicano*. Panel sobre currículo innovador en la educación preuniversitaria. Segundo Encuentro Nacional de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO en República Dominicana: innovación en la calidad educativa. Recuperado de <http://www.hoy.com.do>

García Canclini, N. (2008). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, Editorial.

García, D. (2016). *Currículo, sociedad y escuela. Más allá del enfoque por competencias*. Conferencia de Clausura. 7<sup>mo</sup> Congreso Internacional IDEICE. Currículo y Sociedad en el Siglo XXI, 8 de diciembre

García, D. (13 de marzo de 2017). *Desafíos del currículo dominicano del siglo XXI*, Recuperado de <http://www.acento.com.do>

García, D. (30 de enero de 2017). *Currículo, sociedad y escuela. Más allá del enfoque por competencias*, Recuperado de <http://www.acento.com.do>

García, D. (2015). *Actitud al cambio socioeducativo y práctica educativa. Un análisis multifactorial en población docente*. Valencia: Universidad de Valencia.

Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G. & Betancourt-Buitrago, L.A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA* 81 (184), 158-163. Abril. Recuperado de <http://www.redalyc.org>

González, R. (1999). República Dominicana: la cuestión educativa al final de los noventa. Participación, descentralización y desarrollo. *Anuario Pedagógico* 2, 50-51.

González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico. *Investigación y Postgrado*, 20 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org>

Herrán, A. & Fortunato, I (2017). La clave de la educación no está en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 36, marzo Recuperado de <https://ww.raco.cat>.

IDEC. Iniciativa Dominicana por una Educación de calidad (2016). *Informe semestral de seguimiento y monitoreo*. Primer semestre de 2016. Santo Domingo: IDEC, 5. 30.

Isa, P. (2014). Claves del Pacto Educativo. En Centro Bonó. *Observatorio de Políticas Sociales*, N°. 29. Santo Domingo: Centro Bonó, 11. Recuperado de <http://www.bono.org.do>

López, M. & Bernal, C. (2016). La cultura digital en la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 103-110, 104. Recuperado de <http://www.redaliyc.org>

Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., & Mayor, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 48(4). Recuperado de <http://www.revista.um.es>

Marchesi, A. & Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Morales, J.D. & Varela, M. (2014). El debate en torno al concepto de competencias. *Investigación en Educación Médica*, 4(13). 36-41, 38.

Mayor Paredes, D. & Rodríguez Martínez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552, 537. Recuperado de <http://www.revistas.um.es>

Medina, D. (2016). *Programa de Gobierno 2016-2020*. Santo Domingo: Partido de la Liberación Dominicana.

-MINISTERIO DE EDUCACIÓN. REPÚBLICA DOMINICANA. (2014). *Bases de la revisión y actualización curricular*. Santo Domingo: MINERD.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. REPÚBLICA DOMINICANA (2013). *Programa de la Jornada Escolar Extendida. La apuesta educativa de la República Dominicana para avanzar con equidad y calidad*. Gestión Educativa 2012-2016. Santo Domingo: MINERD.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. REPÚBLICA DOMINICANA (2017). *Evaluación diagnóstica nacional del tercer grado de primaria*. Santo Domingo: MINERD.

Pignuoli, S. (2015). La disputa por el cambio de paradigma en Luhmann, Latour y Hábermas. *Estudios Sociológicos* 33, (99), 506. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx>

Rodríguez Romero, M. (2010). ¿En qué direcciones se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? *Debate Temático. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, (47), 1108.

Sánchez, C. M. (2016). Compromiso de Estado con la mejora de calidad de los aprendizajes de todas y todos sus estudiantes. En *Jornada Escolar Extendida: Aportes para la reflexión y la acción*. Santo Domingo: MINERD/OEI.

-Secretaría de Estado de Educación (1992). *Plan Decenal de Educación. Síntesis del Plan Decenal de Educación*. Congreso Nacional de Educación. Santo Domingo: SEE, 7. 82-84.

Secretaría de Estado de Educación (2003). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012. Situación de la educación dominicana al 2002*. Santo Domingo: SEE, 15.

Secretaría de estado de Educación (2008). *Plan Decenal de Educación, 2008-2018*. Santo Domingo: SEE.

Soler Martínez, C. (2004). Reflexiones acerca del término competencias en la actividad docente. *Educación Médica Superior*, 18(1) Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412004000100005&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000100005&lng=es&tlng=en).

Tobón, S., Pimienta, J. H. & García, J. A., 2010. *Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: PEARSON EDUCACIÓN.

Toribio, R. (2002). Reflexiones sobre el Plan Decenal de Educación, 10 años después. En Medina, A. (Ed.), *Las Reformas educativas en acción. Eficiencia, equidad y calidad en el sistema educativo de la República Dominicana y América Latina*, 135 y 138.

Trigueros, J., Sánchez, R. & Vera, M. I. (2012). El Profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), Recuperado de <http://www.aufop.com>

UNESCO (2015). *Informe Terce: factores asociados. Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago: UNESCO/Santiago

Vaillant, D., Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea; S. A. De Ediciones.

Viyella, E. (2014). Es tiempo de cumplir. En Centro Bonó. *Observatorio de Políticas Sociales* N° 29, 5 de abril. Santo Domingo: Centro Bonó, 7. Recuperado de <http://www.bono.org.do>