

2024

REVISTA MESCyT

REVISTA MESCYT


GOBIERNO DE LA
REPÚBLICA DOMINICANA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA



GOBIERNO DE LA
REPÚBLICA DOMINICANA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA

República Dominicana

REVISTA

EDUCACIÓN SUPERIOR,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Santo Domingo, Rep. Dom.

2024



Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología

Revista Educativa del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología

Dr. Franklin García Fermín

Ministro de Educación Superior, Ciencia y Tecnología

Dra. Carmen Evarista Matías

Viceministra de Educación Superior

Dr. Genaro Rodríguez

Viceministro de Ciencia y Tecnología

Lic. José Cancel

Viceministro Administrativo y Financiero

Dr. Juan Francisco Viloria

Viceministro de Evaluación y Acreditación de las IES

Licda. Paula Mercedes Disla Acosta

Viceministra de Relaciones Internacionales

Licda. María López Polanco

Viceministra de Extensión

Dr. Juan Medina

Director del Gabinete Ministerial

Revista Educación Superior,
Ciencia y Tecnología

Comité Editor:

Mtro. Julián Sosa

Mtro. Luesmil Castor Paniagua

Diagramación:

Rosa María López A.

Diseño de portada:

Mary Ann Naut

ISSN:

2636-2015

Impresión:

PRESENTACIÓN

Educación Superior, Ciencia y Tecnología es la revista del Ministerio del mismo nombre y abarca los ejes en que se fundamentan las responsabilidades de esta institución estatal en lo concerniente a las políticas públicas que giran sobre los ámbitos de la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología, de conformidad con la Ley 139-01.

Un ministerio de tan trascendente impacto como este en los procesos de transformación de la sociedad dominicana requiere una revista que funcione como instrumento de divulgación de los planes, proyectos y ejecutorias que constituyen la actividad cotidiana y permanente de la vida institucional en los ramos correspondientes.

Basta con ver el índice y hojear el cuerpo de esta revista para darse cuenta de la importancia de este medio de comunicación del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología con la sociedad dominicana, la cual puede enterarse por otras vías, pero no hay duda de que la información que le llega por este medio tiene un alto nivel de elaboración que vibra en consonancia con blancos de público diferentes.

Aunque esta revista se dirige a lectores nacionales comunes, tiene el deber de alcanzar a públicos internacionales específicos con altos niveles de exigencia, dados los elevados parámetros culturales que han logrado países con los cuales tiene relaciones este ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana.

Dr. Franklin García Fermín
Ministro

ÍNDICE

Presentación	5
Acreditación de calidad de educación en ingeniería Optimizando un modelo de agencia acreditadora <i>Hugo J. Pirela Martínez, Ph.D.</i>	9
Cultura Visual <i>Clara Silvestre, M. A.</i>	31
La Carrera de Odontología en República Dominicana <i>Dra. Ana María Ramírez Peña</i>	41
Ética aplicada en la inteligencia artificial <i>Dr. Andrés Merejo</i>	83
Educación con perspectiva de género en la Educación Superior en la República Dominicana: Avances y desafíos <i>Manuela Amelia Pérez Mejía, M. A.</i>	89
La Educación virtual en las aulas universitarias <i>Fidel Arturo López Equizábal, M. A.</i>	115
Ciencia del texto Vs. Lingüística textual <i>José Santana Guzmán, M.A.</i>	123

ACREDITACIÓN DE CALIDAD DE EDUCACIÓN EN INGENIERÍA OPTIMIZANDO UN MODELO DE AGENCIA ACREDITADORA

Hugo J. Pirela Martínez, Ph.D.

Este artículo analiza en detalle las características que diferencian la acreditación de otros procesos de calificación -v.g. en comparación con la graduación y el licenciamiento de ingenieros- como marcador de calidad de la educación en ingeniería, en términos de: su función y sustento social; grado de mandato; y alcance territorial. Con base en este análisis, el autor argumenta a favor de: (i) un enfoque de acreditación orientado a resultados; (ii) estándares para juzgar calidad basados en la demanda; (iii) organización controlada por la profesión; (iv) normas internacionalmente homogéneas; y (v) orientación hacia el Acuerdo de Washington, como características clave de un modelo institucional óptimo para agencias que acreditan la calidad de la educación en ingeniería.

HUGO J. PIRELA MARTÍNEZ

Graduado de Sociólogo de la Universidad Central de Venezuela, en 1974. En 1981 obtuvo el título de Master en Economía de Cornell University, New York, USA. En 1989 obtuvo el Doctorado en Economía también en Cornell University. Luego de ocho años de ejercicio profesional y docente en Venezuela. El Dr. Pirela ha desarrollado una extensa carrera internacional como experto de diversos organismos bilaterales y multilaterales, como Naciones Unidas; O.E.A.; Catholic Relief Services de New York; Technoserve, Inc. de Norwalk, Connecticut; y el BID en Washington, D.C. Su carrera ha permitido al Dr. Pirela acumular una vasta experiencia gerencial, como líder de equipos de proyectos y planificador estratégico en numerosos países de América Latina, incluyendo Guatemala, Honduras, El Salvador, República Dominicana, Paraguay, México, Costa Rica, Jamaica, Trinidad y Tobago, Granada, Panamá y Venezuela. Desde 1989 hasta 2007 formó parte del staff del Banco Interamericano de Desarrollo, en Washington, D. C., siendo sus últimos tour of duty en República Dominicana y Paraguay, como sub-representante del BID en estos países entre 1997 y 2007. Tiene vasta experiencia docente y es autor de numerosos artículos y trabajos de investigación en temas económicos.

ACREDITACIÓN DE CALIDAD DE EDUCACIÓN EN INGENIERÍA OPTIMIZANDO UN MODELO DE AGENCIA ACREDITADORA

Hugo J. Pirela Martínez, Ph.D.

I. NATURALEZA DE LA ACREDITACIÓN DE CALIDAD

Puede argumentarse que los procedimientos de certificación asociados con lo que se conoce como acreditación producen el marcador más exigente de aseguramiento de calidad en el campo de la educación en ingeniería. Otros protocolos de calificación pueden verse generalmente como correspondientes a niveles de calidad necesarios, pero más elementales. Estos son: (i) los procedimientos de certificación que otorgan a las instituciones educativas el derecho de emitir títulos individuales (graduación); y (ii) los procedimientos de certificación que otorgan a los graduados individuales el derecho a ejercer la profesión (licenciamiento). La gradación vertical a la izquierda en la figura 1 representa los niveles de cada uno de estos “marcadores de calidad”, y los vectores hacia arriba representan niveles que podrían alcanzarse más allá de la graduación. Por supuesto, ésta no es una escala de garantía de calidad real sino, hasta cierto punto, idealizada. Pero hay argumentos para justificar su uso en el presente contexto.¹

Para que estudiantes de instituciones certificadas puedan graduarse no es necesario que los programas en los que estudiaron hayan alcanzado la acreditación; y ésta tampoco

¹ Algunos objetarán con razón esta comparación en una escala común, ya que la misma mezcla procesos de certificación destinados a sujetos y propósitos diferentes. Por ejemplo, la acreditación se refiere sólo a instituciones o sus programas, y únicamente “por asociación” a individuos; mientras que los otros dos procedimientos se refieren tanto a instituciones como a individuos (v.g. la certificación para otorgar o recibir graduación); o se enfocan exclusivamente en individuos (v.g. la certificación que otorga licenciamiento). No obstante, el uso de esta escala común y “generalizada” de calidad se justifica aquí en el siguiente sentido analítico preciso: puede demostrarse que todos estos niveles de calificación contribuyen progresiva y acumulativamente hacia el logro de mejores ingenieros y de una mejor ingeniería en general.

se requiere para que los graduados obtengan licencia profesional. La acreditación es, pues, un marcador distinto. Pero pertenece a la misma escala, ya que un profesional licenciado que además se haya graduado en un programa acreditado representa la más alta calidad potencial en un ingeniero, dado el estado del arte en cada competencia profesional. Ahora bien, la acreditación también difiere de los marcadores más básicos de calidad en otros aspectos importantes; a saber: su función y sustentación social, su grado de mandato y su alcance territorial.

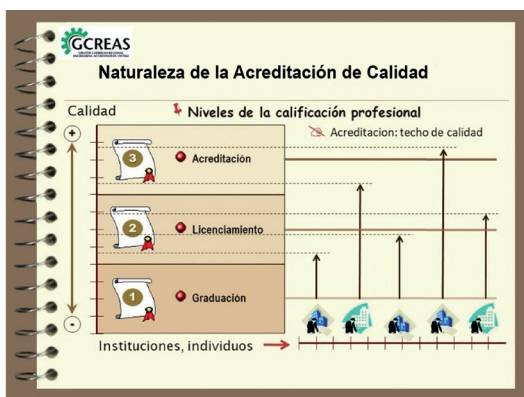


Fig. 1: Escala generalizada de calificación de Ingeniería.

A. Función social

A diferencia de los estándares de calificación asociados con la graduación y el licenciamento, que puede decirse son de mínima; o sea, un “piso de calidad” relativamente fijo con parámetros mínimos requeridos para el cumplimiento y que no necesariamente valoran el mejor desempeño, los estándares de calificación asociados con la acreditación por naturaleza apuntan siempre a elevar el “techo de calidad” y por tanto devienen marcas “a perfeccionar”, no limitadas a asegurar un cumplimiento básico. La función social de la acreditación es, por tanto, más de promoción de calidad máxima, de mejora continua, en lugar de sólo “aseguramiento” de calidad mínima.

B. Sustento social

Aunque se puede decir que la calidad de la ingeniería interesa a todo actor social, también es cierto que cada marcador de calificación está naturalmente anclado en el interés de un sector particular que lo enfatiza de modo preponderante. Por ejemplo, el requisito de que las universidades estén certificadas para otorgar graduación nace naturalmente de la necesidad social de que los proveedores de educación superior cumplan con condiciones mínimas y homogéneas, a fin de evitar competencia desleal del lado de la oferta del mercado de ingeniería. El principal sostén social de este marcador de calidad es, por tanto, la *Academia*. Un argumento similar puede hacerse sobre los requisitos para *el licenciamiento*, que nacen de las necesidades de otro actor del lado de la oferta en el mercado de la ingeniería, y que también quiere evitar la competencia desleal: *la Profesión*.



Fig.2: Sostenes clave de la calidad de educación en ingeniería

Por otro lado, puede verse con facilidad que la necesidad -normalmente asociada con la acreditación- no ya de alcanzar un mínimo, sino la máxima calidad posible, nace del lado de la demanda en el mercado. La sociedad en su conjunto, como consumidor final de ingeniería, exige resultados de la más alta calidad en la misma; y el sector Empleador, que da trabajo a los ingenieros, es el actor central en la búsqueda de este óptimo. Los vectores curvos en la figura 2 ilustran el nexo de cada marcador de calidad con su sostén social clave.

C. Grado de mandato

La función de cada marcador de calidad está claramente asociada al interés de su sostén social específico, como lo muestra el argumento anterior. Un atributo asociado a esto mismo diferencia también la acreditación de los otros marcadores de calidad en ingeniería; y es el grado de mandato que conlleva cada nivel de calificación. Estar certificado para otorgar la graduación es una condición obligatoria para individuos e instituciones a fin de participar legalmente en el lado de la oferta de ingeniería. Igualmente, el licenciamiento suele constituir un requisito *sine qua non* para que los graduados puedan ejercer profesionalmente. La acreditación, por el contrario, es esencialmente voluntaria, y su ausencia no impide que individuos o instituciones actúen libremente en el mercado de la ingeniería.² En otras palabras, la acreditación es una opción, no una obligación, para actores que deseen avanzar más en la escala de calidad y competitividad. Como se mencionó, los vectores ascendentes en las figuras 1 y 2 representan los niveles que los graduados de universidades pueden alcanzar en dicha escala; principalmente dadas sus capacidades, directamente o por asociación. Sin embargo, legalmente los vectores que alcanzan el marcador superior (acreditación) representan una función no sólo de capacidades, sino también de la decisión de instituciones de lograr la mayor calidad posible de la educación en ingeniería.

D. Alcance territorial

Los procesos de certificación para la graduación y el licenciamiento tienden a estar también anclados en las condiciones y mercados nacionales, y generalmente escriturados en la legislación de las naciones. La naturaleza idiosincrásica 2. Cierta evolución es cada vez más visible en los sistemas de incentivos educacionales de países avanzados, como EE. UU. y Canadá, en el sentido de que la acreditación de programas e instituciones sea cada vez más un requisito, por ejemplo, para solicitar recursos de subsidio institucional. También se nota una tendencia en algunos países hacia alinear los criterios de acreditación con los de licenciamiento. En el otro extremo, sin embargo, instituciones educativas de gran prestigio en todo el mundo ni siquiera se molestan en solicitar acreditación en absoluto; por lo que, en último análisis, este proceso de garantía de calidad sigue siendo mayoritariamente voluntario, en lo que se refiere a la operación legal en el mercado

de tales condiciones, mercados y legislaciones en cada país hace que los procesos de graduación y licenciamiento sean principalmente nacionales en propósito y jurisdicción, y es la razón principal detrás del hecho de que normalmente ningún título o licencia profesional es necesariamente o automáticamente transferible a otros países a través de las fronteras. Este argumento, sin embargo, pierde relevancia en el caso de la acreditación.

En la economía del siglo XXI no es inusual que los ingenieros de un país construyan edificios, puentes, carreteras, etc. en otro país; tampoco es inusual que piezas de repuesto, insumos industriales, etc. producidos en un país, se utilicen en otro país para reparar equipos y fabricar productos destinados al consumo en todavía otro país. A medida que los mercados se universalizan y, motorizada por la globalización económica y tecnológica, la producción se vuelve cada vez más multinacional, se hace más clara la necesidad de estándares internacionalmente homogéneos para garantizar la calidad, tanto de los procesos de ingeniería como de los ingenieros a cargo de tales procesos en cualquier país. Esto está haciendo que la acreditación de calidad de instituciones educativas y programas de ingeniería que se restringe sólo a territorios nacionales se vuelva cada vez más irrelevante para los mercados de hoy y mañana. Desde luego, incluso en las mejores condiciones de conocimiento y preparación académica, debido a importantes restricciones de desarrollo o a externalidades económicas que afectan de modo distinto a cada país, no es razonable esperar de modo natural el mismo nivel “promedio” de resultados de ingeniería en todos y cada uno de los países.

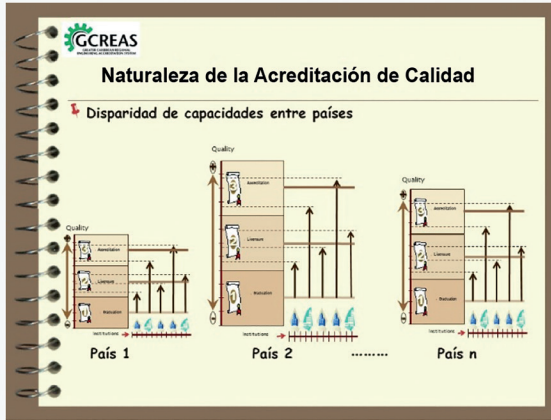


Fig.3: Distintos resultados nacionales por condiciones desiguales.

La figura 3 ilustra estas brechas entre países, similares a las diferencias de resultados académicos observables de un estudiante a otro, o entre universidades, debido a disparidades de dotación natural o desarrollo desigual. El hecho de que países rindan resultados de ingeniería disímiles en promedio por efecto de externalidades desiguales es muy real, pero potencialmente indeseable para la competitividad de cualquier nación en particular.

En el pasado, los ingenieros solían trabajar sólo localmente en los países donde recibían entrenamiento y seguían los estándares del país de cada quien. Sin embargo, la

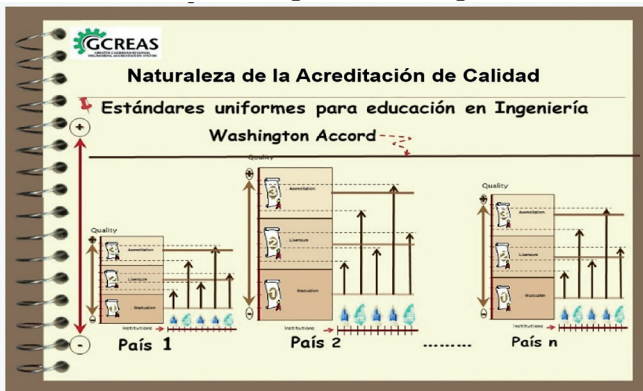


Fig.4: Acuerdo de Washington: ejemplo de estándar internacional

frecuencia y la naturaleza del intercambio económico mundial han cambiado rápidamente en las últimas décadas y, a medida que aumenta la movilidad profesional, la calidad de los ingenieros es cada vez menos un asunto de preocupación puramente nacional, y más un requerimiento internacional para la competencia y competitividad en la economía de hoy. Por lo tanto, la necesidad de que las universidades garanticen en cada país la educación de ingenieros competentes y competitivos internacionalmente implica que los respectivos programas deban ser evaluados y acreditados sobre la base de estándares de calidad reconocidos internacionalmente; como, por ejemplo, los representados en el Acuerdo de Washington. De hecho, el conjunto de estándares adoptados mediante acuerdos de equivalencia sustancial entre los países signatarios de dicho acuerdo es un excelente ejemplo de tales requisitos internacionales homogéneos para la acreditación, y se ilustra con la línea horizontal que corta el segmento superior del eje de calidad en la figura 4 de la página anterior.

II. OPTIMIZANDO UN MODELO INSTITUCIONAL PARA LA ACREDITACIÓN DE INGENIERÍA

De las premisas esbozadas en la discusión anterior, se pueden derivar algunas líneas conceptuales hacia la optimización de un modelo institucional de agencia acreditadora de la educación en ingeniería, en términos de: (i) foco; (ii) justificación; (iii) anclaje institucional; (iv) jurisdicción; y (v) estándares.

A. Foco de la acreditación

El hecho de que la sociedad en general es el cliente y juez final de la calidad, y que colectivamente está interesada no tanto en los procesos sino en los resultados a mediano y largo plazo, son argumentos suficientes para respaldar el consenso actual de que garantizar una educación de calidad en ingeniería no puede reducirse al puro control de insumos y productos del proceso de enseñanza que ocurre por entero

dentro del recinto educacional. Hasta allí llegó siempre la escuela tradicional de acreditación educativa. Pero hoy se admite que acreditar la educación es asegurar los “efectos del aprendizaje”; i.e. los resultados después que el estudiante se gradúa. Este es el criterio final sobre si los ingenieros y su trabajo son realmente de calidad o no; y es algo que, en un sentido estricto, no se puede determinar sino fuera de los campus universitarios.

Desde luego, dado que la primera trinchera para evaluar la calidad del aprendizaje no puede ser sino “puertas adentro del recinto” de enseñanza y es trabajo del educador mismo, se entiende que el foco inmediato de la acreditación debe ser la calidad del proceso educativo en sí. No obstante, se reconoce que lo que viene luego, más allá de dicho proceso y como resultado del mismo, es la verdadera sustancia y objeto de la acreditación educativa. Y es claro que esto no puede ser juzgado solamente por la Academia, o sólo por inferencia a partir de lo ocurrido en aulas y laboratorios. También debe ser medido de manera separada, independiente y con la inclusión de otros actores sociales, del lado receptor de los resultados.³

Nótese que este argumento no niega la validez de los criterios o estándares internos al proceso educativo para evaluar su calidad; tales como comparar los productos previstos (metas educativas) con los productos obtenidos; la eficiencia y racionalidad en el uso de recursos para obtener los productos; etc., según lo estipulado en modelos de destacados académicos de la evaluación, como el del Profesor Stake.⁴ La definición interna de metas educativas y de criterios para su evaluación

3 Las agencias de acreditación en la primera línea de este debate, impulsado por el Accreditation Board of Engineering & Technology, ABET de EE.UU., han en efecto lidiado con este dilema: aunque los “resultados de aprendizaje” en última instancia no pueden ser verificados sino en el ejercicio profesional mismo -en medio de la industria y la sociedad como tal- parece no existir una forma práctica de evaluar sistemáticamente y con frecuencia la calidad de dichos resultados de aprendizaje, que no sea justo antes de que finalice el proceso educativo, midiendo los llamados “Atributos del Graduado”. Se reconoce implícitamente, sin embargo, que tales atributos son sólo indicadores precursores (“proxy”) del aprendizaje real.

4 Ver Stake, R. E. *Standards-based and Responsive Evaluation*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2004

se alinea con el principio tradicionalmente reconocido de la **autonomía universitaria**. Sin embargo, por válidas que sean las metas y criterios definidos internamente por el proceso educativo, las agencias de acreditación deben entender que ser autónomo no significa que las universidades y sus carreras puedan aislarse de su contexto social. Al contrario, debe verse a las universidades y sus carreras como sistemas dentro de un sistema más complejo: el sistema social. Esto honra la naturaleza abierta e independiente del trabajo de científicos y educadores; y, al mismo tiempo, enfatiza la necesidad de permanente contacto con otros actores sociales.

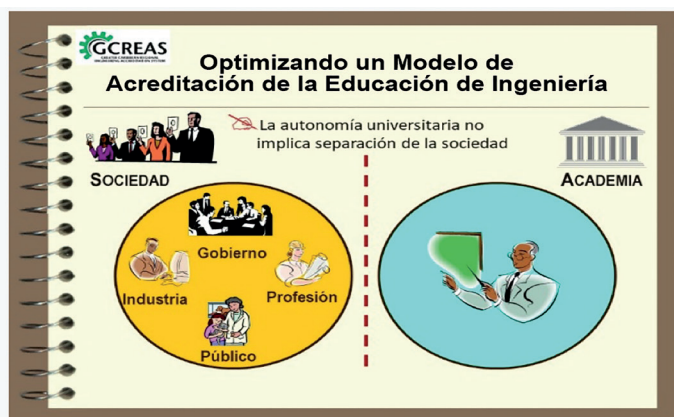


Fig.5: Acreditar la calidad educativa no puede ser trabajo sólo de la Academia, actuando separadamente de la sociedad

Este enfoque también se alinea con la tendencia mundial moderna en materia de evaluación que enfatiza juzgar las acciones y las organizaciones no sólo por los productos que entregan en la frontera de su ámbito institucional inmediato; sino principalmente por los efectos que dichos productos inducen en el cuerpo social; así como por los impactos a los que contribuyen “aguas abajo” de la llamada cadena de resultados, según el consenso internacional definido por el Comité de Asistencia al Desarrollo de la O.C.D.E.⁵

5 Ver la nomenclatura moderna internacionalmente acordada sobre Resultados, Cadena de resultados, Insumos, Productos, Efectos e Impactos en el Glosario de Térmi-

En el ámbito específico de la ingeniería, este enfoque sigue los pasos pioneros de ABET; institución que propugnó la “primacía de resultados” como concepto clave al acreditar programas de educación, cuando en 1996 a través de los llamados **Engineering Criteria 2000**, conocidos en la comunidad educativa de ingeniería como “EC2000” a secas, comenzó a eliminar gradualmente el énfasis exclusivo en criterios internos de evaluación de programas, utilizados tradicionalmente para acreditar la educación en ingeniería, e introdujo en sus normas y procedimientos la evaluación de “resultados de aprendizaje”. Específicamente:

... los nuevos criterios movieron las bases para acreditar desde un énfasis en recursos, equipos, currículos, docentes y edificios hacia un mayor foco en lo que los estudiantes habían aprendido ...⁶

En conclusión, el enfoque de acreditación de calidad educativa orientado a resultados abraza las nociones de que: (i) los programas de ingeniería sólo merecen ser acreditados si conducen a graduar ingenieros capaces de desempeñarse con calidad dentro de la sociedad; y (ii) este resultado en fin de cuentas debe validarse por separado y no sólo “inferirse” de la calidad del proceso de enseñanza.

B. Justificación de la acreditación.

En línea con lo anterior existe la noción de que, al juzgar la calidad de la educación en ingeniería, el punto de vista de la demanda también debe tener primacía sobre el de la oferta; y aunque este último siempre debe considerarse -nótese que decimos “primacía”, no “exclusividad”- no corresponde que las agencias de acreditación educativa sean organizaciones que representen exclusivamente a los “proveedores” de servicios de educación (como universidades, gobiernos, etc.).

nos Clave en Evaluación y Gerencia Basada en Resultados. Grupo de trabajo del Comité de Asistencia al Desarrollo de la O.C.E.D. pp. 33, 25, 28 y 24.

6 Ver: Latucca., Lisa R., et al. Engineering Change. A study of the impact of EC2000. Center for the Study of Higher Education, Pennsylvania State University, 2006. p. 1



Fig.6: La Sociedad y sus necesidades proveen el criterio último de calidad.

Un enfoque de acreditación educativa en ingeniería con *énfasis en demanda* es lo que debe materializarse de la interfaz mencionada arriba entre las instituciones educativas y su contexto social, en la cual la academia interactúe con los otros sectores de interés como parte sinérgica del todo social, para continuamente atender necesidades y mejorar resultados. Mediante dicha interacción, los insumos de un programa educativo (v.g., currículo, docentes, instalaciones, estrategia y métodos educativos aplicados a la enseñanza, etc.) y sus productos (v.g., la resultante experiencia de los estudiantes dentro y fuera de clase, etc.) inducen efectos en la práctica real de ingeniería (v.g., reflejada en aprendizaje de los estudiantes, satisfacción empleadores, etc., y medida de manera “proxy” por indicadores precursores, como los atributos del graduado). Esta *cadena de resultados* gira constantemente sobre sí misma, pudiendo retroalimentar cada vez los programas académicos.⁷

⁷ Ver una descripción de este proceso iterativo en: Latucca., Lisa R., et al. Op. Cit. “Conceptual framework for Engineering Change”, p. 4

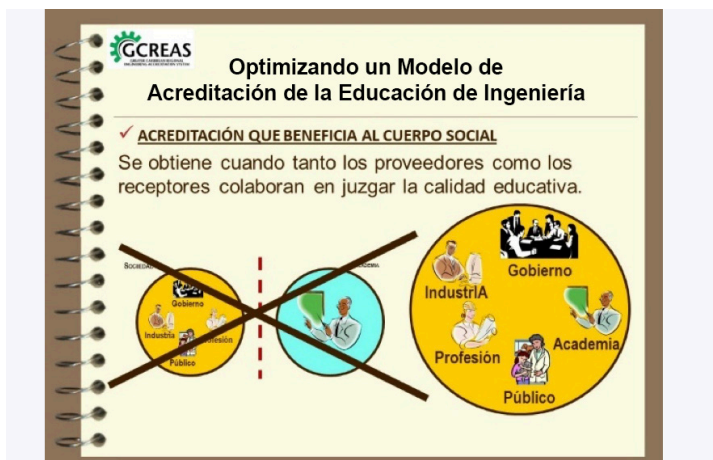


Fig.7: La Academia actuando no separadamente, sino como parte del todo social, para promover y asegurar la calidad de la educación.

Un ejemplo de este mecanismo iterativo en acción es precisamente el abandono, en las prácticas de acreditación, del modelo basado en *insumos* y *productos educativos* por el modelo enfocado en *efectos de aprendizaje* que propugna ABET. Este movimiento ha sido principalmente impulsado por la demanda. Se originó en el entorno que rodea la Academia como retroalimentación -a menudo en forma de crítica- de la sociedad a la comunidad de educación en ingeniería de EE.UU., y en la respuesta de dicha comunidad educativa y de los acreditadores, que finalmente resultó en los EC2000. Al describir este proceso de retroalimentación sobre la calidad de la educación en ingeniería, el estudio citado de Penn State University indica:

Los empleadores se quejaron de que quienes solicitaban empleo demostraban pobre comunicación y habilidades de trabajo en equipo, escasa apreciación del impacto social, no técnico, de las soluciones de ingeniería y procesos de calidad [...]

Las escuelas de ingeniería respondieron lentamente a las críticas. Muchos decanos argumentaron que los estándares de acreditación rígidos, que les imponían prescripciones estrictas sobre planes de estudio y horas de crédito, frustraban el cambio. En 1992,

*un representante de dos grupos de decanos de las principales escuelas de ingeniería se reunió con directivos de ABET para plantear las preocupaciones. Los miembros del Consejo Asesor Industrial de ABET compartieron las quejas de los decanos y empleadores y alentaron una respuesta de parte del liderazgo de ABET.*⁸

Así pues, la calidad de los programas de educación en ingeniería sólo puede basarse, en última instancia, en la capacidad de esos programas para responder a las demandas del mercado en materia de preparación de ingenieros para que éstos puedan contribuir a la sociedad con su práctica profesional. Esta capacidad debe asegurarse por controles internos en el proceso de enseñanza (insumos, productos), pero en fin de cuentas solo deberá juzgarse por criterios externos, establecidos en el contexto social y económico (efectos).

En conclusión, debe tenerse por práctica óptima en sistemas que buscan articular un enfoque de demanda para acreditar la educación en ingeniería el procurar, desde el inicio y diseño de las agencias, la participación de referentes de grupos sociales más allá de la Academia e igualmente interesados en la calidad de la educación en ingeniería, como la Industria, el Gobierno y la Profesión. También se debe buscar su contribución profesional en rol de autoridades de acreditación o en órganos asesores; así como en la evaluación misma, por ejemplo, recogiendo la opinión de involucrados importantes, como padres, empleadores privados, etc.

C. Anclaje institucional de la acreditación.

Existen, pues, razones convincentes para no desear instituciones de acreditación educativa diseñadas o dirigidas exclusivamente desde el lado de la oferta de educación; siendo el riesgo moral y el posible conflicto de interés las más obvias de estas razones. Pero también hay argumentos para no considerar óptimos aquellos sistemas de acreditación ancla-

⁸ Latucca., Lisa R., et al. Op. Cit. p. 2

dos sólo en el lado de la demanda; por ejemplo, en la industria o el sector privado. En último análisis, la base adecuada para juzgar la calidad de la educación en ingeniería y de sus efectos debería ser la necesidad de bienestar y mejora social. Nótese que no decimos “demanda efectiva” del público, ya que ésta podría ser inducida o manipulada artificialmente. La opinión de legítimos generadores de conocimiento científico del lado de la oferta es indispensable para determinar soluciones técnicamente adecuadas a problemas, tanto como lo es la opinión de actores del lado de la demanda para identificar auténticas necesidades colectivas. Asegurar una adecuada retroalimentación social y respuestas aptas en materia de ingeniería requiere la participación de todos los sectores orgánicamente involucrados o afectados por el tema. Sólo de esa manera es alcanzable un equilibrio sostenido entre oferta y demanda en el mercado de ingeniería de calidad. Este equilibrio también debe buscarse en la estructura de gobierno interno y operación de los sistemas óptimos de acreditación.

Dicho esto, las acreditadoras avanzadas, como ABET, no se anclan ni en la *Academia* ni en la *Industria*, sino que son controladas mayormente por la *Profesión*. Brindan participación tanto a oferentes como a demandantes, en funciones de asesoría y experticia evaluativas; pero reconocen que la Profesión es un *primus inter pares* en la materia. La razón es la siguiente: la Profesión es por igual oferente y demandante de ingeniería de calidad; y, por tanto, de todos los actores sociales es el más cercano a fiel de la balanza en la ecuación de oferta-demanda educativa de ingeniería.



Fig.8: La Profesión: el sector social más cercano al fiel de la balanza entre oferta y demanda en el mercado de ingeniería de calidad.

Siendo productos directos de la *Academia* en ingeniería y, al mismo tiempo, principales transmisores de conocimientos y prácticas de ingeniería a la *Industria*, los ingenieros mismos están en una posición única para vigilar que la educación en ingeniería sirva a la sociedad, y que ésta exija respuestas de calidad en las prácticas y resultados de ingeniería.

Por último, y aunque hasta ahora no hemos mencionado ampliamente al Gobierno como actor relevante a la calidad de la ingeniería, dicha relevancia no puede ser ignorada. En la medida en que representa a todos los actores sociales en el estado nacional moderno, el gobierno tiene responsabilidad y autoridad centrales en lo que respecta al control, la garantía y la promoción de calidad en ingeniería y tecnología; no sólo como salvaguardas para la sociedad en materia funcional, de seguridad y estándar de vida, sino también como factores de desarrollo económico del país. Esto ha sido reconocido por la *Organización de Estados Americanos*, OEA. Sin embargo, y en reconocimiento de la posición excepcionalmente ventajosa de las asociaciones profesionales en la materia, en los países más avanzados la autoridad de gerencia de calidad de la ingeniería ha sido “devuelta” por los gobiernos a la Profesión misma, como proveedor autogestionario de dicha calidad.

Un modelo controlado por la profesión también puede, más eficientemente que cualquier otra forma de anclaje institucional, aislar a las agencias acreditadoras de los peligros de conflictos de interés reales o percibidos; sobre todo en lo atinente al sostenimiento financiero de las organizaciones. La acreditación de calidad generalmente implica costos significativos en términos de tiempo, energía y recursos financieros; y asegurar los servicios relevantes y su mantenimiento y gestión sostenibles normalmente requiere el cobro de tarifas que no pueden interpretarse como “pago por acreditación”, so pena de pérdida de credibilidad social.

En general, las formas y medios para que las organizaciones sin fin de lucro alcancen sostenibilidad financiera tienden a caer entre dos modelos extremos: (i) la organización depende regularmente para su funcionamiento de la asignación de recursos por parte de otra organización o grupos de organizaciones, como pueden ser instituciones gubernamentales, agencias donantes internacionales, instituciones privadas nacionales, o cualquier otra entidad “patrocinadora”; o (ii) la organización misma cubre sus costos operativos con ingresos generados internamente, a través de cargos por servicios (escenario de “extrema autosuficiencia”). En la práctica las agencias suelen operar con una mezcla de ambos modelos, incluyendo contribuciones internas.

La ausencia absoluta de conflicto de interés potencial en agencias de acreditación de calidad sólo puede garantizarse mediante la total independencia con respecto a cualquier donante particular -v.g. con el escenario de “extrema autosuficiencia” arriba identificado- y siempre que la agencia se adhiera a un estatuto legal sin fin de lucro. Sin embargo, este escenario suele ser factible sólo en casos de grandes mercados de acreditación, que puedan proporcionar el flujo de demanda con masa crítica suficiente para alcanzar un punto de equilibrio sostenible. También se da el caso de estipular desde el inicio una fuente constante de ingresos para cubrir los costos de la organización, como los ingresos de una “dotación” (*endowment*) o de servicios separados y distintos del oficio de acreditación. Dado que estas dos condiciones no

siempre están presentes o son posibles en combinación con el estatuto sin fin de lucro, la mayor parte de las agencias de acreditación de calidad no son del todo autosuficientes, y dependen al menos parcialmente de contribuciones de instituciones o individuos miembros, para su sustento y operación permanente.

No hay nada intrínsecamente inapropiado en que agencias sin fin de lucro que acreditan la educación reciban aportes de actores sociales interesados en su misión, como universidades, agencias gubernamentales, empresas privadas con fin de lucro, etc. Sin embargo, dado que las contribuciones financieras por parte de sectores interesados son en la mayoría de los casos necesarias para el sustento, y que el recibir fondos de una sola parte interesada siempre implica cierto grado de control exclusivo, el mejor escenario práctico para las agencias acreditadoras aspirantes a la autonomía es diversificar sus fuentes de ingresos lo más ampliamente posible, o anclar su sustento y control sobre la única parte interesada que tiene igual voz en el lado de la oferta y de la demanda en el mercado; y que, por tanto, se sitúa lo más lejos posible de conflictos de interés reales o percibidos; a saber: la Profesión.

En conclusión, aunque no todas las agencias de acreditación de educación en ingeniería conocidas nacieron como organizaciones controladas por la Profesión, el papel preponderante de ésta en el oficio debe ser reconocido y promovido para una operación óptima en la materia.

D. Jurisdicción de la acreditación

Según los argumentos presentados en la sección C del Capítulo I del presente ensayo, en la economía y sociedad de hoy la acreditación de la educación en ingeniería es cada vez más irrelevante a menos que tenga repercusión internacional (i.e. la acreditadora debería tener autoridad reconocida más allá de las fronteras nacionales, equivalente a la que tiene en el país donde está constituida). Paradójicamente, dadas las barreras legales y jurisdiccionales involucradas, la mayoría de las agencias de acreditación existentes, incluidas las más

avanzadas, son nacionales por constitución. No obstante, la tendencia hacia la internacionalización ejerce hoy un claro dominio, a través de los llamados acuerdos de *reconocimiento mutuo o equivalencia sustancial* de reglas entre agencias, y con el surgimiento de agencias regionales.

Los acuerdos internacionales actuales, de hecho, aceptan jurisdicciones distintas de la de un “país” para acreditar la educación en ingeniería, incluyendo categorías como “región”, “territorio” y “economía”; y crean así la posibilidad de sistemas que involucren múltiples agencias o jurisdicciones nacionales en la materia. El modelo de jurisdicción multinacional deriva de la premisa de que ninguno de los países involucrados por sí solo comanda una masa crítica -o sea: suficiente número de programas de ingeniería- para lograr un sistema que pueda ser a la vez independiente y autosostenible a largo plazo. Ahora bien, resolver limitaciones nacionales de “economía de escala” mediante la agrupación regional crea también el desafío de posibles conflictos entre la autoridad, los criterios, las políticas y los procedimientos nacionales y regionales, en materia de acreditación de la educación en ingeniería. En tales casos, la viabilidad institucional depende de la voluntad de las partes nacionales de reconocer la autoridad del sistema para la acreditación regional, y de alinear los criterios, políticas y procedimientos nacionales, con los del sistema regional.

Igualmente, dado que la acreditación es una opción que los involucrados de diferentes territorios o función social pueden o no escoger, y que las universidades y programas adoptan sólo de modo voluntario, en la práctica nada puede impedir la existencia de más de un sistema de acreditación superpuesto en un mercado determinado. Incluso puede argumentarse que, en el límite, sería de interés para programas e instituciones tener más de un sistema de acreditación, nacional o internacional para elegir, a fin de inducir competencia y fomentar mejores servicios; o más de una acreditación para sumar al pedigrí. Esto, sin embargo, no parece ser una solución eficiente o estable a largo plazo, en la mayoría de los casos.

Por razones de costo, esfuerzo institucional requerido y necesidad de homogeneidad en estándares, lo más probable es que sea de interés para universidades y programas dentro de un país o región el compartir un solo sistema de acreditación de referencia, si fuera posible. Y, desde un punto de vista de viabilidad puramente financiera, la solución estable a largo plazo al problema de los sistemas de acreditación nacionales o regionales competitivos podrá ser sólo una solución “de mercado”, con el equilibrio determinado por la compleja interacción de variables tales como demanda efectiva (masa crítica de programas), economías de escala, ratios de costo, credibilidad de independencia y auto sustentabilidad. Sin embargo, esto no quiere decir que factores extraeconómicos, como motivaciones políticas, diferencias culturales, sensibilidades subregionales, etc., no puedan desempeñar un papel en forzar soluciones “no de mercado”, menos eficientes y estables. De todos modos, sea cual sea la respuesta de largo plazo al desafío de la superposición regional de jurisdicciones, una política de colaboración y sinergia entre agencias tiene sentido desde el punto de vista de la eficiencia de desarrollo.

En conclusión, sobre el tema de la jurisdicción, un compromiso con las normas y estándares internacionales y homogéneos, mediante la adhesión a acuerdos multilaterales de equivalencia sustancial o mediante jurisdicciones regionales factibles, parece ser un rasgo deseable del modelo institucional óptimo para agencias acreditadoras de calidad de la educación en ingeniería.

E. Estándares de acreditación

Por último, pero no menos importante, debe señalarse que las agencias que acreditan la calidad de la educación en ingeniería dentro de las Américas tienen en el *Acuerdo de Washington* un paraguas institucional natural para adherirse a normas homogéneas multinacionales de acreditación. Los pactos de reconocimiento mutuo de los países signatarios, o la membrecía dentro del mismo Acuerdo, también deben ser vistos como un rasgo deseable en un modelo institucional óptimo para dichas agencias en América Latina y el Caribe.

REFERENCIAS

- Stake, R. E. *Standards-Based and Responsive Evaluation*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2004
- O.E.C.D DAC Working Party: *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results-based Management*. pp. 33, 25, 28, and 24. 2010
- Latucca., Lisa R., et al. *Engineering Change. A study of the impact of EC2000*. Center for the Study of Higher Education, Pennsylvania State University, 2006
- OAS, Declaration of Lima. 1st Meeting of Ministers and High Authorities of Science and Technology. REMCYT-I/DEC. 1/04. Nov 12, 2004

CULTURA VISUAL

Clara Silvestre, M. A.

Los estudios de la cultura visual nos plantean una sociedad interconectada y visualizada, donde los acontecimientos visuales son su campo de interés. En esta dinámica, la imagen es la protagonista, en donde existe un sujeto que mira y observa que no es más que el espectador. La cotidianidad ya ha trasladado sus fueros a las pantallas de los celulares y los ordenadores.

En un mundo cambiante, los estudiosos de la cultura visual se plantean nuevos retos y cuestionantes tanto en forma y contexto, lo que conllevará a nuevas maneras de ver y de entender. Este texto plantea diversos puntos de vista de estudios sobre el tema, en el interés de llegar a una mejor comprensión sobre la cultura visual, la imagen, sus implicaciones y trascendencia, la educación, la cultura visual digital y la alfabetización visual que se constituyen en necesidades imperantes para la contemporaneidad.

Palabras clave:

Imagen, cultura visual, visualidad, interpretación, mundo visualizado, interconexión, comunicación.

CLARA SILVESTRE

Es licenciada en Historia y Crítica de Arte. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD); Técnico en Periodismo. Instituto Dominicano de Periodismo (IDP). Actualmente se encuentra cursando el Máster Universitario en Historia del Arte y Cultura Visual.

Ha realizado diferentes cursos que complementan sus carreras, como son: Historia Dominicana. Archivo General de la Nación. 2020. “El valor de la creatividad y la innovación: la Economía Naranja”. Banco Interamericano de Desarrollo, 2020; “Arte, Cuerpo, Historia” sobre la mirada del arte desde los estudios del cuerpo, impartido por la maestra Belén Trejo. Escuela de Historia y Crítica de Arte y Facultad de Arte de la UASD, 2019; “El comisariado y la organización de exposiciones de arte contemporáneo y actividades artísticas”, Fundarte Dominicana y auspiciado por la Escuela de Historia y Crítica del Arte de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), 2017; “Coleccionismo de arte contemporáneo”, impartido por la galerista española Margarita Aizpuru, y organizado por Fundarte Dominicana y auspiciado por la Escuela de Historia y Crítica del Arte de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Abril 2017; “Redacción y Edición de Libros”. Archivo General de la Nación.

Ha desempeñado diferentes funciones, como son: Directora periódico digital El Cultural Dominicano www.elculturaldominicano.com y de su revista especializada en temas culturales, El Grito. (Proyecto propio); Coordinadora columnas “El Rincón del Arte” y “Escenario clásico” del periódico Última Hora; Coordinadora cultural y periodista de la sección ¡Vivir! del periódico HOY; Directora del periódico Observatorio, órgano de difusión del SEC; Coordinadora y editora Revista ARTEP, Arte y Arquitectura; Colaboradora en revista Roce Social con entrevistas a escritores y artistas plásticos.

CULTURA VISUAL

Clara Silvestre, M. A.

“Ver no es creer, sino interpretar. Las imágenes visuales tienen éxito o fracasan en la medida en que podemos interpretarlas satisfactoriamente”.

Nicholas Mirzoeff

Los estudios de la cultura visual nos plantean una sociedad interconectada y visualizada, donde los acontecimientos visuales son su campo de interés. En esta dinámica, la imagen es la protagonista, en donde existe un sujeto que mira y observa que no es más que el espectador. La cotidianidad ya ha trasladado sus fueros a las pantallas de los celulares y los ordenadores.

En un mundo cambiante, los estudiosos de la cultura visual se plantean nuevos retos y cuestionantes tanto en forma y contexto, lo que conllevará a nuevas maneras de ver y de entender. Este texto plantea diversos puntos de vista de estudios sobre el tema, en el interés de llegar a una mejor comprensión sobre la cultura visual, la imagen, sus implicaciones y trascendencia, la educación, la cultura visual digital y la alfabetización visual que se constituyen en necesidades imperantes para la contemporaneidad.

Los tiempos contemporáneos trajeron consigo grandes cambios en nuestra forma de vida, dando total protagonismo a la imagen. Definitivamente, las imágenes conviven con nosotros y nosotros con ellas. Las encontramos en las vallas y carteles publicitarios, en muros y edificaciones, en espacios públicos y, por supuesto, en los espacios virtuales. Resulta imposible escapar de su impacto.

Una nueva era donde lo cotidiano es expuesto ante el mundo, de ahí que se consigne que vivimos en un “mundo visualizado”. Si a la televisión se le debe la aceptación y di-

vulgación de la cultura de la imagen, al internet y las redes informatizadas se le reconoce la interconexión interactiva a través de la pantalla y la configuración de comunidades globales que trascienden los límites territoriales hasta participar en colectivo, indiscutiblemente “conectado”.

La cotidianidad se vive en las pantallas a través de una carga constante de imágenes. La inmediatez y lo que podríamos llamar “flash-moment” acaparan la atención. Cualquier suceso puede ser grabado y expuesto a la vista de todos al instante. Y aunque a veces nos quejamos por la saturación de imágenes de todos lados, podríamos decir que, en realidad, nos agradan.

En opinión de Munnigh (2017): “Las imágenes nos rodean, nos invaden, nos sofocan. Se suceden y consumen una tras otra ante nuestra mirada curiosa. Nos provocan y estimulan a tal punto que llegamos a confundir la realidad misma con su representación visual. Las percibimos con una actitud bastante pasiva, las aceptamos sin más, como si formaran parte de un orden natural del mundo. Las comentamos a veces las discutimos con pasión, pero rara vez las leemos. Ellas están ahí y esperan por nosotros. (p.91)

En su libro *Pensar la imagen, pensar la mirada*, Munnigh asegura que la lectura crítica de las imágenes nos plantea preguntas por responder: ¿Qué significa una imagen? ¿Tiene algún significado? ¿Es espontánea o intensional? ¿Qué y quién se esconde detrás de una imagen? Y nuestra mirada, ¿qué dice? Y cómo es: ¿casual o intensional? ¿Cómo pensar la imagen y cómo pensar la mirada? ¿Y cuál es la relación entre la imagen y la mirada? Toda imagen, estática o en movimiento, supone siempre un sujeto que mira y observa: el espectador. ¿Ese espectador estructura con su mirada el objeto mirado? ¿La mirada es de por sí dirigida y estructurada? ¿De qué nos hablan las imágenes? ¿Cuál es nuestra relación con ellas como espectadores “posmodernos”? ¿Cómo modifican nuestra visión del mundo? ¿Y qué significan para nuestras vidas? (p.95)

Pero ¿cómo se define el concepto de imagen? William J. T. Mitchell, quien en las últimas décadas se ha dedicado a los estudios referentes a la visualidad, ha definido imagen como

gráfica (diseño, pintura, escultura), óptica (proyecciones espejos), perceptiva (apariencias, información sensorial), mental (memorias, ideas, sueños) y verbal (metáforas, descripciones).

Una imagen es una visión que ha sido recreada o reproducida. Es una apariencia, o conjunto de apariencias, que ha sido separada del lugar y el instante en que apareció por primera vez y preservada por unos momentos o unos siglos. Toda imagen encarna un modo de ver e incluso una fotografía, pues las fotografías no son como se supone a menudo, un registro mecánico. Cada vez que miramos una fotografía somos conscientes, aunque sólo sea débilmente, de que el fotógrafo escogió esa vista de entre una infinidad de otras posibles. Esto es cierto, incluso para la más despreocupada instantánea familiar. El modo de ver del fotógrafo se refleja en su elección del tema. El modo de ver del pintor se reconstituye a partir de las marcas que hace sobre el lienzo o el papel. Sin embargo, aunque toda imagen encarna un modo de ver, nuestra percepción o apreciación de una imagen depende también de nuestro propio modo de ver. (Berger, p. 6)

En el programa televisivo *Modos de ver*, creado por John Berger (1926-2017) en 1972, este crítico de arte y pintor británico se dispuso a estudiar cómo nuestros modos de ver afectan a la forma de interpretar. Respecto al modo de ver, el profesor e investigador Odalís Pérez explica: “el modo de ver implica un grado intensivo y un grado extensivo de lo sensible y de lo perceptivo, siendo así que la definición misma de la imagen constituye, particulariza y hace posible el contexto estético y valorativo, justamente en el contacto entre espectador y objeto visual representado”. (p. 151). En el mismo contexto, destaca que “tanto la sensación como la percepción se conocen como dos fondos donde la imagen puede ser captada como estructura estética y donde lo visual se expresa basándose en categorías y formas de lo visible”. (p.153)

En ese mismo orden, el teórico de la cultura visual y profesor en el Departamento de Medios, Cultura y Comunicación de la Universidad de Nueva York, Nicholas Mirzoeff, en su libro *Introducción a la cultura visual* (2009), plantea: “Ver

no es creer, sino interpretar. Las imágenes visuales tienen éxito o fracasan en la medida en que podemos interpretarlas satisfactoriamente”.

Mirzoeff defiende la cultura visual como la relación entre el espectador y la imagen a la que mira, la cual tiene sus orígenes en la filosofía de Platón, quien creía que los objetos que encontramos en la vida cotidiana, incluyendo las personas, son sencillamente malas copias del perfecto ideal de dichos objetos.

A la pregunta: ¿Qué es la cultura visual? Nicolas Mirzoeff, teórico de la cultura visual y profesor en el Departamento de Medios, Cultura y Comunicación de la Universidad de Nueva York, responde: “La vida moderna se desarrolla en la pantalla. Ahora, la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes. En esta espiral de imaginaria, ver es más importante que creer. No es una mera parte de la vida cotidiana sino la vida cotidiana en sí misma”. (p.17)

Entre las consideraciones expuestas en su publicación, señala que la cultura visual se centra en lo visual como lugar en el que se crean y discuten los significados, apartando nuestra atención de lo que llama “escenarios de observación estructurados y formales”, como clasifica el cine o un museo y centralizándola en la experiencia visual de la vida cotidiana, entendiéndola también que la imagen visual no es estable, sino que cambia su relación con la realidad externa en los determinados instantes.

Hoy se habla de arte digital: dibujo, pintura, fotografía y escultura digitales. Se considera expresión artística y conlleva un proceso creativo, donde se crean imágenes digitales utilizando la tecnología. En 2003, Andrew Darley la editorial Paidós publica el libro *Cultura visual digital: Espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*, y su autor Andrew Darley, reflexiona acerca de las repercusiones de la cultura digital en las teorías que se ocupan del papel del espectador, apuntando que “los nuevos géneros visuales” comprendidos dentro de la cultura de masas, estaban produciendo nuevos tipos de espectadores; además del efecto de éstos sobre las experiencias propias de la cultura visual.

No cabe la menor duda de que la sociedad actual ha asumido el entretenimiento digital, partiendo desde los videojuegos y llegando hasta los espectáculos virtuales. Los métodos tradicionales de creación y producción se han visto delegados por las tecnologías digitales emergentes que cada día amplían sus recursos a través de herramientas que posibilitan el desarrollo de una idea, un proyecto, una obra o una película.

Hoy, los llamados memes, stories y contenidos virales no solo son parte de la cultura visual digital, sino que se enseña en la universidad. Un ejemplo de ello es que en la Universidad de Nebrija imparte *Cultura Visual Digital: memes, stories y contenidos virales*, como una asignatura interdisciplinar. En ella se enseña a los alumnos a aprender técnicas de comunicación persuasivas a través de la creación de memes, stories de Instagram, fanvids, fandoms, videojuegos o vídeos en TikTok, entre otros., así como analizar estrategias de compromiso emocional y discursos sociales e ideológicos y mediáticos.

Evidentemente, la tecnología ha permitido ampliar los horizontes de la educación, a través de nuevos soportes de aprendizaje que facilitan el proceso y posibilitan la experiencia visual, estética y comunicativa.

Fernando Miranda, docente del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, afirma: “Decir y hacer hoy en educación, y particularmente en educación artística, implica preocuparse por conocer el contexto; ordenar las reflexiones en torno a los movimientos actuales del arte y la educación; acercarse a las condiciones de la visualidad contemporánea; y reconocer las nuevas formas de ser espectador en un sentido tan activo como el que reclamamos para ser estudiante”.

Miranda considera que en la agenda de la educación artística no debe faltar la reflexión sobre la cultura visual y las condiciones de producción de la imagen y el arte en la época contemporánea.

En ese sentido, Leonardo Charréu asegura que “la educación de la cultura visual es, también, una oportunidad para

pensar una escuela y un currículo de modo diferente”, cuestionando el modelo jesuítico tradicional insertado en el sistema educativo, el cual ha vuelto y sigue volviendo por la forma y el largo tiempo de su implementación y consolidación. “La cultura visual busca rescatar al individuo del interior de una cultura individualista y alienante, donde fue arrojado por su sociedad que, en la afirmación de Naomi Klein (2002), ya se asentó definitivamente en el consumo. En esta sociedad se desarrolla lo que el sociólogo Boaventura Sousa Santos (2007) llama “razón perezosa” (“razão indolente” en el original portugués), un epíteto que atribuye a formas acomodadas”.

En el trabajo titulado *Imagen y Pedagogía* de la autoría de Ángela María Díaz Martínez (2009) citado por Inés Asensio Sahara en su tesis titulada *Lectura de imágenes: nuestra identidad cultural a través de la cultura visual*, Díaz apunta que “educar a través de la imagen implica un cambio de mentalidad y de formación permanente con modelos pedagógicos innovadores. Una manera muy eficaz de cuestionar las imágenes es a través de “imágenes fijas que desafíen sus capacidades cognitivas y su escala de valores”.

En un mundo contemporáneo se hace necesario conocer los signos y códigos que permiten una adecuada comprensión de las imágenes, y para que se lleve a cabo una “alfabetización visual” la cultura visual es vital. En el ensayo titulado “Una imagen para la historia”, Saavedra Luna afirma. Cito: “La imagen muestra aspectos de la cultura de acuerdo con los códigos específicos de cada espacio geográfico, temporal y social. Y no sólo códigos de significado sino también de representación, aceptados por la colectividad.”

Gómez y Agustín, en *Polisemias visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la alfabetización visual en la sociedad intercultural*, esbozan que como objetivos de la alfabetización visual se encuentran: desarrollar competencias que permitan la codificación-decodificación de la información visual y favorecer los procesos de comprensión de la realidad, entendiéndose que permite la autonomía de las personas. Otro concepto abordado por las autoras es el de “alfabe-

tización intercultural”, por el hecho de que se hace necesario entender las culturas en relación con sus contextos sociales e históricos.

La cultura visual es un hecho universal, material, palpable y envolvente, no excluyente. La emotividad, la provocación, las emociones son ámbitos personales que se suplen de lo visual para la recreación espiritual. Vivimos en un mundo que entiende mediante lo visual, constituyéndose en característica innegable de nuestra era.

LA CARRERA DE ODONTOLOGÍA EN REPÚBLICA DOMINICANA

Dra. Ana María Ramírez Peña

Este trabajo presenta la Carrera de Odontología en República Dominicana haciendo un breve recorrido por sus inicios en el país y continuando con las diferentes evaluaciones que se han realizado para determinar el estado de situación de la formación odontológica.

Se destacan los principales hallazgos del Diagnóstico Situacional Carrera de Odontología 2018-2019, como línea base para crear una normativa específica para la formación odontológica.

La autora en su continuo afán de producir documentos que apoyen la elaboración de una Normativa de Regulación para Odontología, expone en este artículo la necesidad de elevar a los más altos estándares a nivel internacional esta carrera del área de la salud.

ANA MARÍA RAMÍREZ PEÑA

Nació en Salcedo, Provincia Hermanas Mirabal. Se traslada al Distrito Nacional para iniciar sus estudios universitarios y obtiene el título de Odontólogo -Cum Laude-, por la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Continuó con sus estudios de posgrado en España, donde realizó el Máster Propio en Odontología Estética y Adhesiva en la Universidad de Valencia, posteriormente ejerciendo como docente para los cursos y diplomados sobre odontología mínimamente invasiva y ozonoterapia en odontología.

Obtuvo el título Doctorado en Ciencias Odontológicas y Estomatológicas -Matrícula de Honor-, por la Universidad de Murcia, España.

Desde el 2018 forma parte Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, donde ha desarrollado diversos proyectos para impulsar la calidad y eficiencia de los programas del área de Odontología, y apoyar las iniciativas en materia de salud y currículo. Además, ha realizado dos diagnósticos de las Escuelas de Odontología, y dirige el proyecto de Normas de Evaluación, Acreditación y Seguimiento de la Carrera de Odontología en República Dominicana.

Tiene vasta experiencia como docente universitaria y posee una práctica odontológica activa colaborando con diferentes ONGs y desde su clínica de odontología y radiología bucal, OMI Dental.

LA CARRERA DE ODONTOLOGÍA EN REPÚBLICA DOMINICANA

Dra. Ana María Ramírez Peña

1. Breve reseña histórica de la odontología en República Dominicana

Al momento del establecimiento del Estado Dominicano en el año 1844, la situación de los servicios de salud estaba en total abandono. Posterior al año 1846 se comienza a ordenar y a controlar tímidamente los servicios de salud, creando la primera reglamentación para el ejercicio, con el Juro de Hospital, presidido por el médico director o jefe de hospital militar, responsable de examinar a las personas que admitiera el gobierno a las profesiones de médico, cirujano o boticario. En esta ley no se incluye la profesión Cirujano dental. Los médicos de entonces brindaban algunos servicios dentales catalogados como urgencias dentales. El estado dominicano en ese momento no precisaba de dentistas.

Hasta el año 1882, el ejercicio de la profesión odontológica es ejecutado por un escaso número de dentistas criollos y de otras nacionalidades; además de una considerable cantidad de “Sacamuelas” o prácticos que ejercieron de manera empírica como un legado de sus antecesores de la colonia. Una cantidad reducida de médicos también fungía como dentista hasta el final del siglo XIX.

Con la reglamentación del Juro Médico del año 1883 y la creación por decreto del Instituto Profesional de Santo Domingo en el año 1886 se experimentaron grandes cambios en lo que a salud se refiere. El juro médico se estableció como cuerpo superior directivo de las clases médico-farmacéuti-

cas, velando por su prestigio y moralidad en toda República Dominicana. Conformado por el director del hospital militar, un catedrático del Instituto Profesional, dos médicos, un farmacéutico y un dentista.

Los individuos con títulos de Universidades, Institutos o Colegios extranjeros que desearan ejercer en el país debían aprobar un examen previa aceptación de los títulos. De esta manera se establecieron controles a los nacionales y extranjeros al término de sus estudios en el área de la salud.

Se estableció el ejercicio legal de la profesión, con miras a elevar el estatus profesional frente al empirismo reinante en esa época.

Las personas que desearan dedicarse a la profesión de dentista debían realizar estudios en dos años, por lo menos, con el facultativo de desearan. Posteriormente realizar un examen, frente a un jurado examinador, que duraría dos horas y, siempre que fuera posible, le añadirían uno o más casos prácticos.

En la medida en que la modalidad de los nuevos profesionales se incrementó, en esa misma medida se produjo una confrontación entre los facultativos y los prácticos, hasta el extremo de que influyentes sacamuelas se ocuparon de entorpecer las decisiones del jurado examinador en contra de determinados solicitantes. No obstante, la naciente odontología seguía pujante con los adelantos técnico-científicos en los países vecinos, especialmente en Estados Unidos, lo que se convertía en un aliciente en la renovación de esfuerzos de los nuevos profesionales.

Las informaciones del enfrentamiento fueron conocidas por el Estado Dominicano. Como reacción de este, a partir del año 1898, el Ministro de Justicia, señor Valverde, solicita que se le concediera al Instituto profesional la verificación de los exámenes y otorgamiento de títulos en la rama de la cirugía Dental, atendiendo a que el instituto era el centro de la educación superior y que la ley ya resultaba ineficaz.

La solicitud fue acogida tanto por el presidente de la República como por los señores miembros del Congreso Nacional. Estas iniciativas dieron origen a la inclusión de la formación odontológica en la Ley General de Estudios del año 1899. El artículo 29 de esa ley cita textualmente lo siguiente:

El estudio para el ejercicio de la Cirujía Dental se divide en tres cursos, a saber:

Primer curso: Física y Química médicas y biológicas.

Segundo curso: Anatomía, Histología y Fisiología particular de la boca. Prótesis dentaria demostrada.

Tercer curso. Higiene, Patología y Terapéutica dentales. Dentística operatoria.

El segundo y tercer curso serán teóricos y prácticos al mismo tiempo; debiendo el aspirante ejercitarse mientras duren estos estudios al lado de un Dentista, lo que probará por medio del atestado correspondiente. Para poder optar al título académico de Cirujano Dentista es indispensable, por lo menos, haber estudiado las asignaturas relativas a la primera enseñanza en un Colegio Central ó en una Escuela Superior de la República, ó del extranjero, lo que se justificará con el debido comprobante legal. De lo contrario el interesado tendrá que sufrir el examen de dichas asignaturas en uno de los Colegios Centrales de Santo Domingo ó Santiago, ó en el Instituto Profesional, ante un Jurado ad hoc que nombrará su Consejo de Dirección, y que constituirán los Catedráticos.

En el año 1899 quedó establecida la carrera de Cirugía Dental bajo la firma del presidente Ulises Heureaux y adscrita a la Facultad de Medicina en el Instituto Profesional. En un panorama de intrica política, dificultades económicas, falta de institucionalidad, escaso desarrollo científico-tecnológico, falta de una clase gobernante, se presentó, aprobó y nace la carrera de cirugía dental. Bajo la tutela docente y los aportes y orientaciones brindadas por los profesionales dominicanos y extranjeros que ejercieron y soñaron con

ese proyecto. Este logro constituyó un importante acontecimiento para los dentistas.

Con la carrera de Cirugía Dental no solo se formaron recursos odontológicos, también llegaron los materiales educativos (libros, revistas), aparatología, materiales dentales y nuevas técnicas. El desarrollo odontológico que se produjo de manera rápida y sostenida en Estados Unidos llegó al país contribuyendo con el inicio y desarrollo profesional de la Cirugía Dental en la República Dominicana.

Muchos jóvenes dominicanos estudiaron Cirugía Dental en el exterior. La mayoría regresaron y contribuyeron con la formación de más recursos humanos y profesionales. Las carreras Medicina, Farmacia, y Cirugía Dental del Instituto Profesional se nutrió básicamente de los profesionales provenientes de Francia, Estados Unidos, Cuba, Venezuela y Colombia.



Edificio de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, hoy Escuela de Odontología

Para el 1914, el Instituto Profesional es convertido en Universidad Nacional de Santo Domingo, y la cátedra de Cirugía Dental se convierte en la Escuela de Cirugía Dental. En el año 1928, la Escuela de Cirugía Dental es transformada en Facultad, y le fue agregado un curso más de estudio.

En 1937 ya en la era de Trujillo se aprueba la Ley de Organización Universitaria en la que se estableció que todo aquel que cumpliera tres años de carrera en la Facultad de Cirugía dental debía aprobar 16 asignaturas para obtener el título de Doctor en Cirugía Dental.

En el año 1943 se aprobó una nueva ley de organización universitaria, que elevó a cuatro años el periodo de formación odontología en la que se agregaron nuevas asignaturas. Para el año 1957 se denomina Facultad de Odontología, y posteriormente es convertida en Escuela de Odontología.

En el año 1945, se inauguran los edificios de la Facultad de Odontología de la Universidad de Santo Domingo en la Ciudad Universitaria, donde se encuentran hoy día. Esta edificación fue equipada con todo lo necesario para una adecuada enseñanza de la profesión.

La Universidad Autónoma de Santo Domingo constituyó la única oferta curricular de formación en odontología, hasta el año 1966 cuando la Universidad nacional Pedro Henríquez Ureña inició a ofertar esta carrera.

2. Instituciones de Educación Superior formadores de odontólogos

En la República Dominicana existen actualmente, según los registros que dispone el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT), doce Instituciones de Educación Superior (IES) poseen escuelas de grado para la formación de profesionales de la Odontología.

A continuación, el listado de las IES que imparten la Carrera de Odontología (enumeradas según la fecha de fundación):

1. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Distrito Nacional.
2. Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), Distrito Nacional.
3. Universidad Central del Este (UCE), San Pedro de Macorís.
4. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) Sede Santiago y Campus Santo Domingo.
5. Universidad Católica Nordestana (UCNE), San Francisco de Macorís.
6. Universidad Eugenio María de Hostos (UNIREMHOS), Distrito Nacional.
7. Universidad Odontológica Dominicana (UOD), Santo Domingo Oeste.
8. Universidad Iberoamericana (UNIBE), Distrito Nacional.
9. Universidad Tecnológica Católica del Cibao (UCATECI), La Vega.
10. Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC), Santo Domingo Oeste.
11. Universidad Tecnológica de Santiago, (UTESA), Sede Santiago.
12. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Distrito Nacional.

Gráfico 1

Fundación de las carreras de odontología en la República Dominicana 1899-2016.

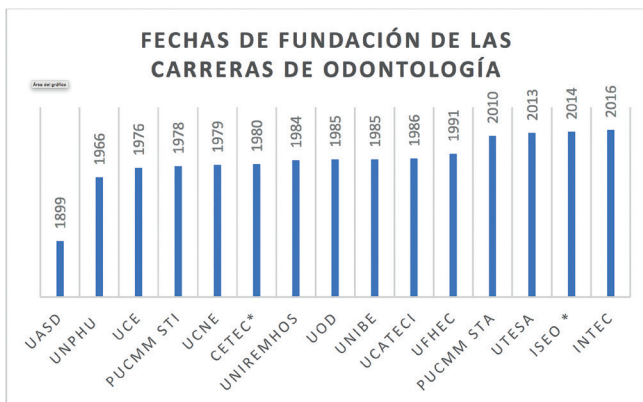




Figura 1. Ubicación geográfica de Escuelas de Odontología del Distrito Nacional y Santo Domingo Oeste

3. Ubicación geográfica de las escuelas de odontología

Distrito Nacional:

- Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)
- Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)
- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Recinto Santo Domingo (PUCMM STA)
- Universidad Eugenio María de Hostos (UNIREMHOS)
- Universidad Iberoamericana (UNIBE)
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)

Santo Domingo Oeste:

- Universidad Odontológica Dominicana (UOD)
- Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC)

Santiago de los Caballeros:

- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, sede (PUCMM STI)
- Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA) Sede

Provincia Duarte:

- Universidad Católica Nordestana (UCNE)

La Vega:

- Universidad Católica del Cibao (UCATECI)

San Pedro de Macorís:

- Universidad Central del Este (UCE)



Figura 2. Ubicación geográfica de Escuelas de Odontología de provincias del interior del país.

4. Antecedentes de evaluación de la Carrera de Odontología en República Dominicana

El 10 de diciembre del año 2000 el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) realizó el Primer Seminario-Taller de Evaluación Normatización de la Educación Odontológica Superior en la República Dominicana. El objetivo de este primer encuentro fue propiciar un intercambio de opiniones entre instituciones relacionadas al área de la odontología en el país, en torno a la formación del odontólogo y estudiar las necesidades de creación de mecanismos específicos para la autorización de nuevas escuelas y las existentes.

En el año 2002 se realiza la Primera Evaluación de las

Escuelas de Odontología, con el objetivo de detectar las fortalezas y debilidades de cada Institución Educativa, para que pudieran seguir creciendo en sus fortalezas, superar sus debilidades y asegurar la calidad en la formación. Se evaluaron diez (10) universidades que impartían dicha carrera. En ese momento realizaron un análisis situacional, donde las conclusiones fueron comentarios sobre lo que pudieron apreciar en las visitas que fueron realizadas a las plantas físicas de dichas Instituciones. Además de comentarios sobre infraestructura física, académica, administrativa, del cuerpo docente y estudiantil. Las conclusiones de dicha evaluación no incluían recomendaciones para superar deficiencias observadas, ni recomendaciones para sostener y elevar de un nivel de aceptación a un nivel de máximos estándares comparativos con programas internacionales.

La evaluación del 2002 no fue realizada con el propósito esencial de crear una guía o Normativa que sirva de parámetro permanente para ser aplicada en todas las Instituciones de Educación Superior (IES) formativas del Área Odontológica.

En el informe de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en la República Dominicana, realizado en el 2004, se menciona que se esperaba elaborar una Normativa para que las Escuelas de Odontología operaran bajo parámetros comunes en el número de créditos para las carreras, los contenidos, los recursos y otros aspectos.

En abril del 2015 el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología aprobó el Plan de trabajo orientado a mejorar el funcionamiento de la Carrera de Odontología en la República Dominicana. No disponemos de datos sobre los resultados de dicho proyecto.

En el año 2018, desde el Departamento de Odontología del MESCYT se iniciaron los trabajos para obtener informaciones actualizadas de las diferentes instituciones que ofertan la carrera de odontología en el país. El objetivo era determinar la situación actual de la formación odontológica, cuyos resultados sirvieran como punto de partida para la elabora-

ción de una normativa. En el año 2019 se presentó el resultado del diagnóstico.

Las informaciones obtenidas del citado diagnóstico se presentan a continuación.

5. Diagnóstico Situacional de Carrera de Odontología en República Dominicana 2018-2019

Actualmente, los requisitos para aprobación y regulación de la carrera de odontología están contenidos en la Ley 139-01 y su reglamento del nivel de grado, debido a que esta no posee una normativa específica, como ocurre con otras carreras como Medicina, Enfermería, entre otras.

Las Evaluaciones Quinquenales Institucionales que realiza el MESCYT evalúan las universidades que imparten la Carrera de Odontología. Así mismo se realizan auditorías a las áreas de admisiones y registro de dicha carrera. Estas evaluaciones se realizan de forma general, sin tomar en cuenta componentes fundamentales y específicos para la formación de los profesionales de la odontología.

En el año 2018, se definió como plan de trabajo, realizar un diagnóstico como línea de base de la situación de la formación de recursos humanos en el área de la odontología, a través de la solicitud de información y realizando la validación de las informaciones en terreno, con visitas y reuniones con las autoridades académicas. Esto nos permitió elaborar el Diagnóstico Situacional de carrera de odontología en República Dominicana 2018-2019.

Para las evaluaciones realizadas en el marco de este trabajo, se tomó como referencia el Reglamento de Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado del MESCYT y el Reglamento Técnico para la Habilitación de Servicios Clínicos y Quirúrgicos del Ministerio de Salud Pública.

El Reglamento Técnico para la Habilitación de Servicios Clínicos y Quirúrgicos regula a cualquier tipo de proveedor de servicios de salud, que ofrezca o pretenda ofrecer a los usuarios servicios de salud. La habilitación es el proceso me-

diante el cual el Ministerio de Salud garantiza la calidad de la atención mediante la emisión de la licencia para la prestación de los servicios de salud, posterior a la verificación del cumplimiento de los requisitos mínimos en los cuatro pilares fundamentales de la habilitación: recursos humanos, infraestructura, equipamiento y gestión documental.

Dentro de este reglamento se cita en el punto 7.8 De los establecimientos de salud que ofertan prácticas de formación, lo siguiente:

7.8.1 Se entiende por establecimiento de salud que oferta práctica de formación por el establecimiento de cualquier nivel de atención, que además de la prestación de servicios de salud está autorizado para ofertar prácticas de formación técnica, de grado y posgrado en salud. Esto incluye hospitales docentes universitarios, institutos de salud, centros odontológicos universitarios.

7.8.2 Los establecimientos de salud que actúen como escenarios de práctica formativa en el área de la salud, debe tener formalmente suscritos convenios docencia servicio o documento formal donde se definan los lineamientos de la relación docencia servicio, según aplique, y contar con procedimientos para la supervisión de personal en entrenamiento, por parte de personal debidamente autorizado para prestar servicios de salud. Los procedimientos incluyen mecanismos de control para su cumplimiento y deben estar de acuerdo con la Ley General de Educación No. 66-97, la Ley General de Educación Superior No. 139-01 y las normativas nacionales vigentes.

5.1 Metodología de trabajo

A continuación, se expone la metodología empleada para la recolección de la información contenida en este trabajo, las descripciones de los componentes evaluados en el diagnóstico y los resultados generales de las evaluaciones.

La primera fase se concentró en la preparación de un plan de trabajo, el cual fue socializado y aprobado por la

Dirección Académica de Salud y el Viceministerio de Educación Superior del MESCOT. Se diseñó una herramienta principal para la recolección de información, la Ficha Técnica para Carrera de Odontología – Pregrado. Esta ficha se envió por correo electrónico el 10 de septiembre de 2018, a las distintas escuelas que imparten esta carrera. Se les otorgó un tiempo límite para que las instituciones completaran la ficha y la remitieran al MESCOT.

La Ficha Técnica fue elaborada para indagar los aspectos más importantes de las Escuelas de odontología:

1. Gestión Académica y Administrativa	5. Recursos y Facilidades Infraestructurales a) Aulas b) Laboratorios ciencias básicas c) Pre-clínicos d) Biblioteca e) Clínicas Odontológicas f) Área Radiográfica g) Área de esterilización h) Área para lavado del instrumental i) Economato j) Cafetería k) Salón de profesores l) Área de orientación y psicología m) Dispensario de salud n) Área de lockers o) Otros Almacén de materiales Baños Salones multiusos	6. Servicios Indispensables
2. Programa Académico		7. Unidades de apoyo a la docencia y recursos didácticos
3. Admisión y Registro		8. Servicios a la comunidad
4. Personal Docente		9. Prácticas extramurales

Segunda fase: Una vez recibidas las informaciones de las fichas, se elaboró un cronograma de visitas, para que el equipo técnico evaluador del MESCOT se presentara a consultar las informaciones recibidas directamente en el campo de trabajo y realizar la evaluación.

A cada Escuela de Odontología se le realizaron dos visitas. Las primeras visitas se realizaron durante el 2018 y las segundas visitas en el 2019. La segunda visita se realizó, con la intención de completar las informaciones faltantes y

socializar los hallazgos con los directivos de las Escuelas de Odontología.

Tercera fase: Consistió en la presentación, revisión y análisis de la información recolectada con los directivos del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología para escuchar sus aportes y recomendaciones a este trabajo. Posteriormente se elaboró un diagnóstico de situación utilizando las evidencias entregadas por cada una de las escuelas de odontología del país. Se realizó un diagnóstico individual de cada escuela con los hallazgos y recomendaciones. De esta manera poder identificar claramente las fortalezas y debilidades de cada programa educativo, y realizar una socialización de dichos resultados.

Cuarta fase: fue socializar con los actores principales de las IES (Rectores, Directores de Escuelas, entre otros) su informe, para construir de manera conjunta un plan a corto y mediano plazo que nos permita establecer mecanismos de evaluación, seguimiento y mejoras.

La fase final fue realizar un diagnóstico general con las informaciones de todas las escuelas, que sirva de insumo para el proceso de estandarización de esta carrera siguiendo los lineamientos establecidos en la Ley 139-01 y sus reglamentos y según los estándares internacionales.

5.2 Componentes Evaluados y Resultados del Diagnóstico Situacional de Escuelas de Odontología 2018-2019

A continuación, se presentan las descripciones de los componentes evaluados y los datos generales más relevantes, obtenidos mediante este diagnóstico.

Las Escuelas de Odontología se evaluaron de manera individual, por lo tanto, los resultados de la evaluación a las dos escuelas de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra se presentan de manera separadas.

En esta evaluación no se incluyó al Instituto Tecnológico de Santo Domingo, debido a que al momento de realizar este trabajo no contaban con la aprobación del MESCyT.

I. Gestión Académica y Administrativa

En este componente se evaluaron:

- a. Las resoluciones de aprobación de la carrera de odontología.
- b. La estructura académica u organigrama.
- c. Los manuales de organización o planes de desarrollo y el presupuesto de gestión de los planes de estudios.

a) Resoluciones de aprobación de la carrera de odontología.

Todas las Escuelas de odontología evaluadas contaban con las resoluciones de aprobación de la carrera.

b) Estructura académica u organigrama.

En cuanto a la estructura académica u organigrama, se evaluó tomando en cuenta si contaban o no con organigramas o si estos eran deficientes en su organización. A las escuelas que contaban con organigramas deficientes se les hicieron las recomendaciones de lugar (cuadro 1).

Cuadro 1
Resultados de evaluación de la estructura académica u organigrama de las Escuelas de Odontología

Criterio	Cuentan Con Organigrama	No Cuentan Con Organigrama	Organigramas deficientes	Total de Escuelas de odontología
	7	1	4	12

Recomendaciones y Observaciones:

- Recomendamos una reestructuración del organigrama de la Escuela de Odontología donde se incluyan encargados de áreas de esterilización, bioseguridad, rayos X, entre otros departamentos necesarios para el buen funcionamiento de una clínica odontológica.
- Recomendamos integrar al organigrama de la escuela una Coordinación de Educación Continua y de esterilización.

- Incluir un departamento o coordinación de investigaciones.
- c) **Manuales de organización o planes de desarrollo y presupuesto de gestión**

El plan de desarrollo consiste en las metas y objetivos que se trazan las IES con la finalidad de mejorar y buscar los mecanismos para conseguir esas mejoras.

El 67% de las Escuelas de Odontología cuenta con planes de desarrollo, el 8% no contaba con planes de desarrollo y el 25% informó que contaba con planes de desarrollo, pero no los presentaron para fines de esta evaluación (gráfico 2).

Gráfico 2
Planes de desarrollo de las Escuelas de Odontología

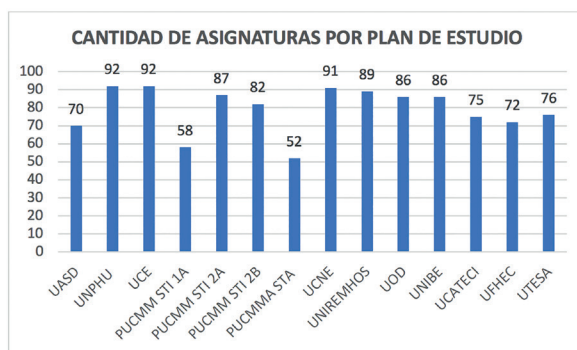


Fuente: Diagnóstico Situacional de Carrera de Odontología en República Dominicana 2018-2019

II. Programa Académico

En cuanto al programa académico tomamos en cuenta si las Instituciones de Educación Superior (IES) modificaron los planes de estudio de odontología con regularidad como establece el párrafo I del Art. 46 del Reglamento de grado (MES-CYT). Además, evaluamos si los pensum vigentes contaban con la aprobación del MESCYT, el modelo curricular adoptado, y el año de introducción (cuadro 3).

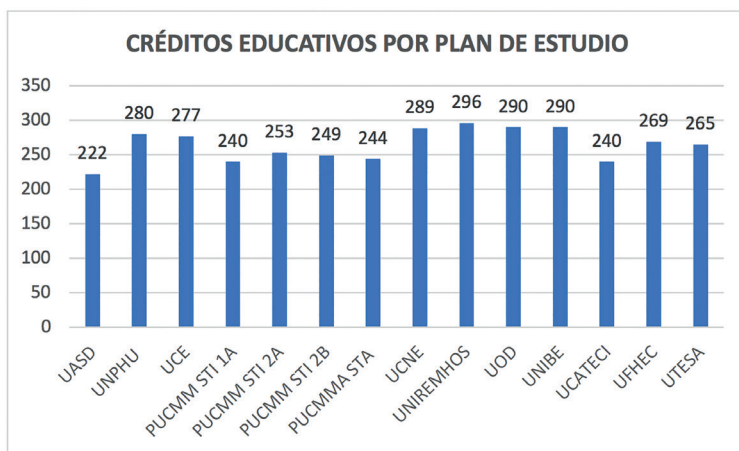
Gráfico 3
Cantidad de asignaturas en carreras de Odontología por plan de estudio



Los planes de estudios vigentes en las Escuelas de Odontología del país fueron evaluados en cuanto a la duración de la carrera en años, los periodos académicos, cantidad de asignaturas, cantidad de créditos, y distribución de cargas horarias (cuadro 4).

El promedio de asignaturas es de 79, mientras que el promedio de créditos totales en la carrera es de 264.

Gráfico 4
Cantidad de créditos educativos en carreras de Odontología por plan de estudio



Nota: Al momento de esta evaluación la Escuela de Estomatología de la PUCMM Santiago (STI) contaba con 3 planes de estudio activos.

Cuadro 3

Informaciones de los programas académicos de las Escuelas de Odontología.

Instituciones de Educación Superior	Modificaciones a los programas académicos	Año de introducción del pensum actual	Modelo curricular del pensum actual
Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)	Modificados 14 veces: 1902, 1914, 1916, 1928, 1932, 1937, 1942, 1943, 1954, 1966, 1968, 1987, 1994.	1993-1994/ Plan 12	Modelo curricular por objetivos
Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)	Pensum 1966, Pensum 1970, Pensum 1972, Pensum 1975, Pensum 1976, Pensum 1978, Pensum 1981, Pensum 1982, Pensum 1983, Pensum 1993, Pensum 1996, Pensum 1999, Pensum 2002, Pensum 2005, Pensum 2006, Pensum 2009, Pensum 2013, Pensum 2014 con modificaciones en el 2018	Enero 2014 actualizado en el 2018.	Modelo curricular por objetivos
Universidad Central del Este (UCE)	Programas académicos modificados 6 veces: Pensum 17 de 1974, Pensum 18 de 1984, Pensum 20 de 1995, Pensum 21 de 2001, Pensum 6202-027 de 2006, Pensum 6202-030 de 2011	2011, Pensum 6202-030	Modelo curricular por objetivos
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) Sede Santiago	Pensum no. 1 (1977), modificado en 1996, 1999, 2002, 2010. Pensum no. 2A (2015) Pensum 2B (2016)	1A 2A (2015) 2B (2016)	2B (2016) Modelo curricular basado en aprendizaje por competencias
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) Recinto Santo Domingo	Pensum no. 2 (2010-2011) Pensum no. 1A (2014-2015) Pensum no. 1B (2016-2017)	1B (2016-2017)	Modelo curricular por objetivos
Universidad Católica Nordestana (UCNE)	Modificados 2 veces: 1999, 2006	2006	Modelo curricular por objetivos
Universidad Eugenio María de Hostos (UNIREMIHOS)	Modificados 5 veces Pensum no. 1, 1984 Pensum no. 2, 1984 Pensum no.3, 1992 Pensum no.4, 2000 Pensum no. 5, 2014	No. 5, 2014.	Modelo curricular por objetivos
Universidad Odontológica Dominicana (UOD)	Modificados 8 veces 1985, 1988, 1991, 1996, 2001, 2004, 2007, 2016	O6A 2016	Modelo curricular por objetivos

Universidad Iberoamericana (UNIBE)	Modificados 7 veces: 1985, 1992, 1996, 1999, 2006, 2007, 2016.	OD11, 2016	Modelo curricular basado en aprendizaje por competencias
Universidad Tecnológica Católica del Cibao (UCATEC)	Modificados 2 veces: 1997 y en el 2001.	Pensum 2001	Modelo curricular por objetivos
Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC)	Pensum 1 -1991, Pensum 2 -1992, Pensum 3 - 1995 Pensum 4 -2004, Pensum 5 -2009, Pensum 6 2009 con modificaciones en el 2012	3/2009 actualizado en el 2012.	Modelo curricular por objetivos
Universidad Tecnológica de Santiago, UTESA, Sede Santiago	El programa académico no ha sido modificado.	2011	Modelo curricular por objetivos

Cuadro 4
 Informaciones de los programas académicos de las Escuelas de Odontología.

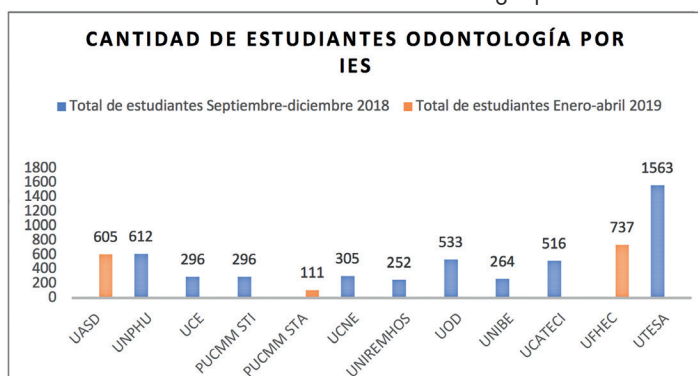
Instituciones de Educación Superior y nombre del pensum actual	Duración de la carrera en años	Distribución de periodos académicos	Cantidad de asignaturas	Cantidad de créditos	Distribución de cargas horarias				
					Horas de laboratorio	Horas de preclínicos	Horas de clínica	Horas extra-murales	
Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) Plan 12, 1993-1994/	5 años	Semestres	70	222	no disponible	384 horas	1404 horas	192 horas	
Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) Pensum 2014	4 años y 4 meses	Cuatrimestres	92	280	825	1845	1635	240	
Universidad Central del Este (UCE) Pensum 6202-030, 2011	4 años	Cuatrimestres	92	277	608	576	832	256	
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) Sede Santiago	5 años	Semestres							
			1A	58	240	20	196	2352	112
			2A (2015)	87	253	67	137	1772	120
2B (2016)	82	249	67	870	1772	120			

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) Recinto Santo Domingo Pensum 1B (2016-2017)	5 años	Semestres	52	244	100	100	2160	460
Universidad Católica Nordestana (UCNE) Pensum 2006	4 años y 4 meses	Cuatrimestres	91	289	226	552	1104	
Universidad Eugenio María de Hostos (UNIREMHOS) Pensum No. 5, 2014	4 años y 4 meses	Cuatrimestres	89	296	812	532	1344	448
Universidad Odontológica Dominicana (UOD) Pensum O6A 2016	4 años	Cuatrimestres	86	290	2520		1260	360
Universidad Iberoamericana (UNIBE) Pensum OD11, 2016	4 años	Cuatrimestres	86	290	1380		1260	300
Universidad Tecnológica Católica del Cibao (UCATE-CI) Pensum 2001	4 años	Cuatrimestres	75	240	2610	1185	1200	470
Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC) Pensum 3/2009	4 años	Cuatrimestres	72	269	3105	330	1080	160
Universidad Tecnológica de Santiago, UTESA, Sede Santiago Pensum 2011	4 años	Cuatrimestres	76	265	480	416	1504	No realizan prácticas extramurales

III. Admisión y Registro

Los componentes evaluados en la parte de admisión y registro se relacionan con la cantidad de estudiantes de cada Escuela de Odontología, las nacionalidades, cantidad de becados y los requisitos de admisión a la carrera de odontología. Estos datos corresponden en su mayoría al periodo académico septiembre-diciembre 2018. Sin embargo, algunas IES no contaban con los datos de este periodo académico. Por esta razón usamos los datos del periodo siguiente enero-abril 2019.

Gráfico 5
Cantidad de estudiantes de odontología por IES



IV. Personal Docente

En cuanto al cuerpo docente solo se tomaron en cuenta para esta evaluación aquellos docentes correspondientes a las asignaturas del ciclo de formación especializada. El Reglamento para evaluación de carreras de grado en su artículo 11, literal b cita: *El ciclo de formación especializada, dirigida al desarrollo de competencias, actitudes y valores que preparen para un ejercicio profesional exitoso. Este ciclo puede subdividirse en los siguientes: ciclo de formación general del área y ciclo de formación especializada propiamente dicho.*

En este tipo de componente evaluamos la cantidad de docentes según el género, el nivel académico, el tipo de dedicación académica y el tipo de contratación.

Para el tipo de dedicación académica se tomaron como referencia los rangos extraídos de la resolución 1/2015 del Comité Nacional de Salarios sobre Salario Mínimo Nacional para los Trabajadores del Sector Privado no sectorizado.

Los rangos son los siguientes:

Dedicación exclusiva: 44 horas semanales o más, no debiendo realizar trabajos remunerados en otra institución.

Tiempo completo: jornadas entre 29-44 horas semanales, pudiendo realizar trabajos remunerados en otra institución.

Medio tiempo: jornadas entre 12-29 horas semanales.

Profesor de horas-clases: carga académica menor de 11 horas semanales

Fueron utilizados los rangos anteriores debido a que cada universidad cuenta con una distribución de horas de dedicación académica diferente, y era necesario utilizar los mismos valores para evitar diferencias en las informaciones suministradas.

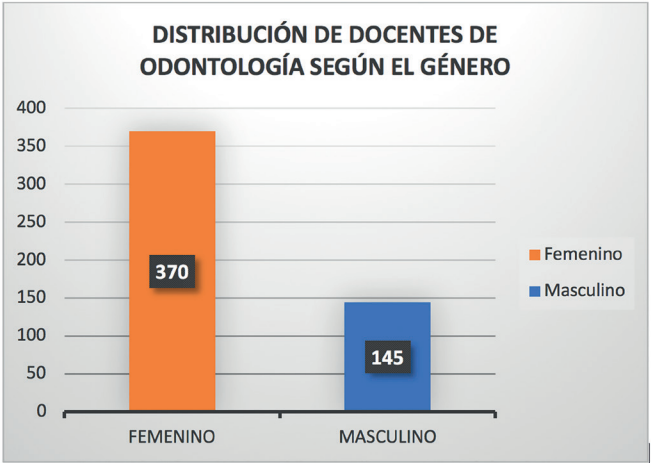
Cuadro 5

Informaciones sobre las nacionalidades de los estudiantes de las Escuelas de Odontología

IES	Rep. Dom	Haití	Estados Unidos	Puerto Rico	Venezuela	Cuba	Colombia	España	Francia	Dominica	Brasil	Chile	El Salvador	Islas Virgenes	Ecuador	Italia	Otras*	Total
UASD	602	3																605
UNPHU	605	2				3	1						1					612
UCE	266		16	7	1	2					2			1			1	296
PUCMM STI	251	13	28		1										1	1	1	296
PUCMM STA	92	11	4		1							2					1	111
UCNE	265	5	17	13		2	1										2	305
UNIREMHOS	245	7																252
UOD	529	2			1					1								533
UNIBE	176		80		2		1	2	1	2								264
UCATECI	507	3	4	1													1	516
UFHEC	690	44			2												1	737
UTESA	1414	144			2		2	1										1563
TOTAL	5642	234	149	21	10	7	5	3	2	2	2	2	1	1	1	1	7	6090

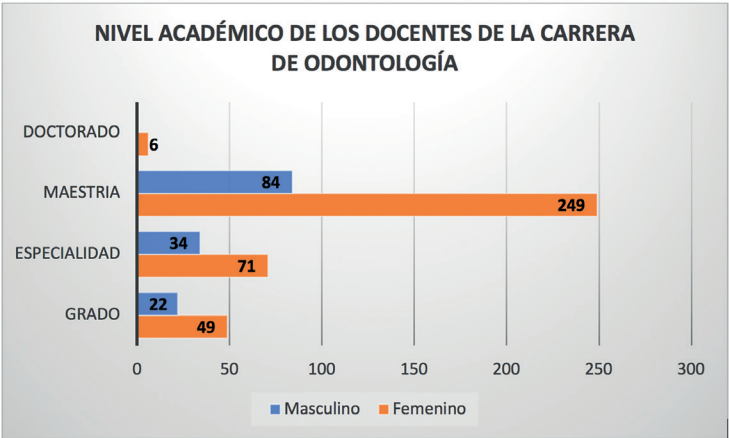
* Otras: Marruecos, Aruba, St. Kitts and Nevis, Guatemala, Nicaragua, México

Gráfico 6
 Cantidad de docentes de las asignaturas del ciclo de formación especializada de las Escuelas de Odontología, según el género.



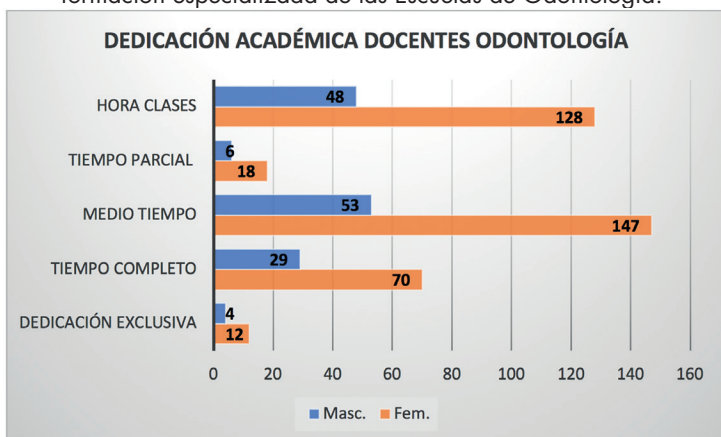
Fuente: Diagnóstico Situacional de Carrera de Odontología en República Dominicana 2018-2019

Gráfico 7
 Nivel académico de docentes de las asignaturas del ciclo de formación especializada de las Escuelas de Odontología, según el género.



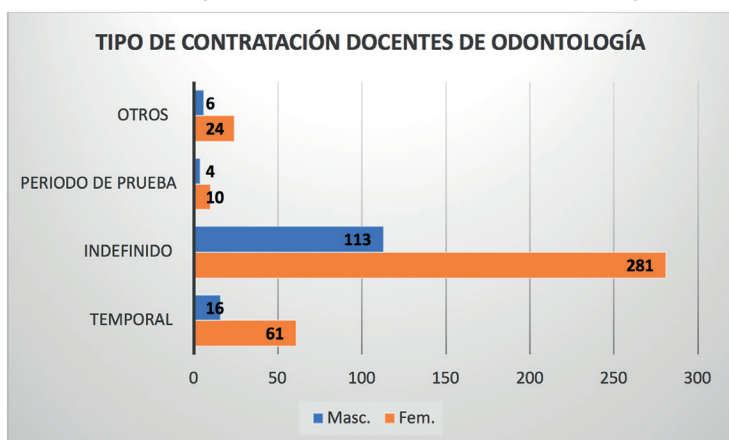
Fuente: Diagnóstico Situacional de Carrera de Odontología en República Dominicana 2018-2019

Gráfico 8
Dedicación académica de docentes de las asignaturas del ciclo de formación especializada de las Escuelas de Odontología.



Fuente: Diagnóstico Situacional de Carrera de Odontología en República Dominicana 2018-2019

Gráfico 9
Tipo de contratación de docentes de las asignaturas del ciclo de formación especializada de las Escuelas de Odontología.



Fuente: Diagnóstico Situacional de Carrera de Odontología en República Dominicana 2018-2019

V. Recursos y facilidades infraestructurales

a. Aulas: Se visitaron algunas aulas en donde reciben docencia los estudiantes de odontología.

- Se evaluaron los siguientes componentes:
- Cantidad de aulas disponibles
- Capacidad estudiantil total en todas las aulas
- Aires acondicionados
- Abanicos
- Tipo de mobiliario existente: ejemplo butacas, podium para profesores, escritorio y silla para profesores, tipo de pizarrón, proyectores etc.

b. Laboratorios de ciencias básicas: Para esta evaluación no fueron visitados y evaluados todos los laboratorios de ciencias básicas de las IES que ofertan la Carrera de Odontología.

Se evaluaron los siguientes componentes:

- Cantidad de laboratorios
- Capacidad estudiantil
- Aires acondicionados
- Cantidad de lavamanos
- Equipamiento: ejemplo: mesetas, taburetes, escritorio para profesores, lavamanos, microscopios eléctricos, diferentes recursos didácticos y maquetas fabricadas por estudiantes, etc.

Se realizaron las recomendaciones y observaciones sobre los laboratorios de ciencias básicas visitados.

c. Preclínicos de odontología: Todos los preclínicos de odontología fueron visitados y evaluados tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Cantidad de preclínicos
- Capacidad estudiantil
- Aires acondicionados

- Cantidad de lavamanos
- Equipamiento: ejemplo mesetas, taburetes, escritorio para profesores, lavamanos, simuladores, salidas de aire, etc.

Se realizaron las recomendaciones y observaciones sobre los preclínicos (cuadro 6).

Cuadro 6:
Recomendaciones y observaciones sobre los preclínicos por IES

Criterios	En cumplimiento	Recomendaciones				
		Condiciones de climatización, iluminación o higiene y equipos deben mejorar	Señalar salidas de emergencia	Colocar las Normas de Bioseguridad, normas de los laboratorios, señalar la salida de gas	Instalar lavamanos	Aumentar la cantidad de preclínicos
Escuelas de odontología	2	6	1	5	3	2

d. Biblioteca: Este componente fue evaluado por considerarse importante en el proceso enseñanza y aprendizaje. De cada biblioteca visitada se realizó una descripción detallada de la misma para ser incluida en los informes individuales. Se realizaron las recomendaciones y observaciones en cada caso.

Se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- Capacidad total
- Aires acondicionados
- Mobiliario
- Computadoras disponibles
- Horario de servicio

e. Clínicas Odontológicas: todas las clínicas odontológicas universitarias fueron visitadas y se realizó una descripción detallada de cada una, para ser incluida en los informes individuales.

Se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- Horario de trabajo
- Cantidad total de clínicas
- Cantidad total de sillones
- Cantidad total de aires acondicionados
- Cantidad total de lavamanos
- Descripción de las características de las clínicas
- Certificado de Habilitación del Ministerio de Salud Pública

Se realizaron las recomendaciones y observaciones sobre las clínicas odontológicas (cuadro 8).

Encontramos dos tipos de clínicas: las clínicas de espacios abiertos y las clínicas modulares.

Clínicas de espacios abiertos



Clínicas modulares



Para determinar la cantidad total de sillones disponibles por semana realizamos un cálculo, tomando los siguientes datos:

Estudiantes del ciclo de formación profesional	Cantidad de sillones dentales	Cantidad de tandas de trabajo de lunes a viernes	Cantidad de tandas de trabajo sábados	Cantidad de sillones disponibles para cada estudiante por semana
250	60	15	0	3.6

Ejemplo: Cantidad de sillones (60) multiplicado por la cantidad de tandas de trabajo (15) = total de sillones disponibles a la semana (900)

El total de sillones disponibles a la semana (900) dividido por la cantidad de estudiantes del ciclo de formación profesional (250) = Cantidad de sillones disponibles para cada estudiante por semana (3.6).

Cuadro 7:
Cantidad de sillones disponible por semana según cada Escuela de Odontología.

Escuelas de Odontología	Estudiantes del ciclo de formación profesional	Cantidad de sillones dentales	Cantidad de tandas de trabajo de lunes a viernes	Cantidad de tandas de trabajo sábados	Cantidad de días de trabajo	Cantidad de sillones disponibles para cada estudiante por semana
UASD	177	115	15	0	5	9.7
UNPHU	243	65	15	1	6	4.2
UCE	108	65	12	0	5	9.2
PUCMM STI	173	74	10	0	5	4.2
PUCMM STA	92	27	10	0	5	2.9
UCNE	103	55	15	1	6	8.5
UNIREMHOS	90	18	10	0	5	2
UOD	283	69	15	0	5	3.6
UNIBE	157	45	15	0	5	4.2
UCATECI	272	48	10	0	5	1.7
UFHEC	464	30	15	2	6	1.09
UTESA	430	58	15	1	6	2.1

Recomendaciones y observaciones generales sobre la evaluación de las clínicas odontológicas.

- Habilitar acceso directo al área de radiología
- Colocar zafacones para desechos cortopunzantes o colocar bolsas rojas Señalizar salidas de emergencia o colocar extintores
- Colocar las Normas de Bioseguridad, normas de las clínicas, cartelera de servicios.
- Instalar lavamanos
- Aumentar la cantidad de clínicas
- Expedir el certificado de Habilitación del Ministerio de Salud Pública.

f. Áreas Radiográficas: Todas las áreas radiográficas de las IES fueron evaluadas. Se realizó una descripción detallada de cada área para ser incluida en los informes individuales de cada universidad.

Se evaluaron los siguientes componentes:

- Cantidad total de áreas
- Cantidad total de equipos
- Cantidad de delantales de plomo
- Cuarto de revelado
- Cajas de revelado
- Descripción de las áreas de radiología
- Certificado de Licencia Institucional de Operación

Los equipos emisores de radiación ionizante de tipo médico deben contar con la certificación expedida por la autoridad nacional competente para su instalación y operación, según lo establecido por la Comisión Nacional de Energía.

La Licencia Institucional de Operación, **Práctica Tipo II**, requerida a las clínicas odontológicas corresponde a: *Almacén transitorio para desechos radiactivos, Medidores Industriales, Irradiadores Autoblindados, Registros Geofísicos, Terapia Rayos X, (con energía mayor de 200 kV), Radiografía industrial fija,*

Manejo de fuentes no selladas, Uso de fuentes en investigación o calibración de equipos (Fuentes Selladas), Radiotrazadores, Rayos X de uso diagnóstico médico, Equipos de rayos x de diagnóstico dental panorámicos, Usos del torio, Realización de trabajos con técnicas de activación y/o captura neutrónica, otras prácticas.

Esta licencia de Operación Institucional es imprescindible para expedir la licencia de habilitación expedida por el Ministerio de Salud Pública.

Las recomendaciones y observaciones generales sobre los espacios radiográficos, sus condiciones y equipamiento fueron las siguientes:

- Habilitar acceso directo al área de radiología desde la clínica
- Mejorar las condiciones generales de las áreas de radiología o el cuarto de revelado
- Colocar la señalización de advertencia de radiación
- Colocar la protección de plomo en paredes o puertas
- Colocar el disparador de radiación fuera del área de radiología
- Aumentar la cantidad de equipos o áreas de radiología
- Expedir la licencia de Operación Institucional

Cuadro 8:
Evaluación de áreas radiográficas.

Criterios	En cumplimiento	Con recomendaciones	Total
Escuelas de Odontología	3	9	12

g. Área de esterilización: Todas las áreas de esterilización fueron evaluadas. Se realizó una descripción detallada de cada área para ser incluida en los informes de cada universidad.

- Cantidad total de áreas de esterilización
- Cantidad total de equipos de esterilización

- Descripción de las áreas

Cuadro 9:
Recomendaciones y observaciones generales sobre las áreas de esterilización.

Criterio	En cumplimiento	Recomendaciones		Total
		Ampliación, acondicionamiento del área.	Adquisición de más equipos para el área de esterilización.	
Escuelas de Odontología	11	1		12

h. Área para lavado del instrumental: Se evaluaron las áreas destinadas para el lavado del instrumental odontológico tomando en cuenta:

- Cantidad total de áreas de lavado de instrumental
- Condiciones de las áreas de lavado de instrumental

Se realizaron las recomendaciones y observaciones sobre los espacios destinados al lavado del instrumental, sus condiciones y equipamiento (cuadro 11).

Cuadro 10:
Recomendaciones y observaciones sobre las áreas de esterilización por IES.

Criterio	En cumplimiento	Recomendaciones			Total
		Mejorar las condiciones generales de las áreas de radiología o el cuarto de revelado	Ampliación del área de lavado del instrumental.	Instalar un área para el lavado del instrumental	
Escuelas de Odontología	3	1	4	4	12

i. Dispensario de salud: Las IES son centros educativos donde convergen gran cantidad de personas, que en ocasiones pasan bastante tiempo allí. Los dispensarios médicos deben estar equipados para ofrecer los primeros auxilios a estudiantes, pacientes y personal docente y administrativo de la universidad.

De los dispensarios de salud se realizó la descripción del área, el equipamiento e insumos con los que contaban y se realizaron las recomendaciones y observaciones en cada caso.

De las universidades evaluadas, solo una no contaba con dispensario médico y se le hizo la recomendación de instalar un área médica o de enfermería para casos de emergencia.

j. Área de lockers: Las Escuelas de Odontología poseen lockers o casilleros por la gran cantidad de instrumentos y materiales que utilizan sus estudiantes.

Se evaluaron la cantidad de lockers con relación a la matrícula estudiantil, las condiciones de los mismos y se realizó una descripción del área con las recomendaciones y observaciones de lugar.

k. Otros

- **Almacén de materiales dentales:** Los almacenes de materiales deben ser espacios limpios, organizados, libres de humedad, calor y plagas.

Algunos materiales dentales deben almacenarse en refrigeradores para conservar su buen estado.

En ese sentido tomamos en cuenta la cantidad y condiciones de las áreas de materiales dentales

Se realizaron las descripciones de las áreas con las recomendaciones y observaciones encontradas.

Baños: La cantidad de baños debe estar en relación con la cantidad de personas que frecuentan la Escuela de Odontología y las áreas clínicas diariamente, y las condiciones deben ser adecuadas para un centro de salud. El Reglamento de Habilitación del Ministerio de Salud Pública menciona la cantidad de baños disponibles y sus condiciones de higiene como parte de la infraestructura indispensable que deben poseer los centros de salud. Este reglamento cita: *“Se debe contar con baños acorde a la capacidad del establecimiento, en buenas condiciones de presentación y mantenimiento, para usuarios internos y externos.”*

Evaluamos:

- La cantidad total de baños disponibles en la escuela de odontología
- Las condiciones de los baños disponibles

Se encontraron situaciones en Escuelas de odontología que poseen cantidad de baños insuficientes para la gran infraestructura de las instituciones y sobre todo la cantidad de pacientes que frecuentan sus clínicas. Además, deben mejorar las condiciones de los baños de estudiantes y pacientes.

Como parte de la infraestructura con la que cuentan las Escuelas de Odontología, también fueron evaluadas las áreas de economato, cafetería, salón de profesores, área de orientación y psicología. Los resultados fueron agregados en cada uno de los informes de las Escuelas de Odontología. Por ser componentes de menor relevancia, no han sido agregados a este documento.

VI. Servicios indispensables

- Clasificación y manejo de desechos y residuos biológicos: Los residuos biológicos deben ser depositados en zafacones con bolsas rojas, o en zafacones especiales. Para los objetos corto-punzantes estos deben ser depositados en recipientes de material rígido y de color rojo.

El Ministerio de Salud puso en vigencia el decreto 126-09, sobre los desechos y residuos generados por los centros de salud y afines. El Artículo 2 hace mención a los consultorios médicos y odontológicos y los clasifica de acuerdo a su capacidad de generación de desechos y residuos:

Tipo I: Centros odontológicos que reciban de 1 a 20 pacientes por día.

Tipo II: Centros odontológicos que reciban de 21 a 100 pacientes por día.

Las Escuelas de Odontología de acuerdo con el flujo de pacientes que reciben cada día se clasifican en centros Tipo II.

En las visitas realizadas a las diferentes Escuelas de Odontología pudimos constatar que en la mayoría realizaban un manejo y clasificación correcta de los desechos y residuos biológicos. Sin embargo, la recogida de basura está a cargo del ayuntamiento, por lo tanto, estos desechos terminan en los vertederos comunes.

Solo dos universidades contaban con convenios con empresas para la recogida de basura. En ese sentido recomendamos a las IES que no contaban con convenios especiales para la clasificación de los desechos, solicitar los servicios de empresas especializadas en clasificación y manejo de desechos y residuos biológicos.

VII. Unidades de apoyo a la docencia y recursos didácticos:

Valoramos las cantidades y diferentes recursos didácticos de las escuelas de odontología con la finalidad de evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

- Datashow
- Computadoras
- Manuales didácticos
- Televisores
- Wifi
- Cámara fotográfica
- Otros

Para llevar a cabo un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje en las Escuelas de Odontología, sugerimos la elaboración de manuales didácticos.

VIII. Prácticas extramurales:

El objetivo de la labor de extensión universitaria es que los estudiantes conozcan como afectan los factores bio-psicológicos y socio-económicos en la salud oral de una población seleccionada. Además, determinar la situación de la sa-

lud bucal de los niños de las escuelas visitadas e identificar factores asociados a las alteraciones encontradas.

Las actividades de prevención y promoción de la salud bucal también forman parte de las prácticas extramurales.

Estas prácticas se llevan a cabo mediante rotaciones realizadas a hospitales nacionales, centros de salud, escuelas o comunidades previamente definidas en las diferentes asignaturas.

Las IES deben poseer convenios con los centros utilizados para las diferentes rotaciones de sus estudiantes.

Evaluamos los servicios ofrecidos a la comunidad con la intención de medir el impacto de las Escuelas de Odontología en la salud bucal de la población dominicana.

- Servicios dentales en clínicas odontológicas universitarias
- Operativos odontológicos
- Charlas educativas
- Otros

5. Conclusiones

La Ley 139-01 crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, estableciendo la normativa para su funcionamiento y los mecanismos que aseguran la calidad y pertinencia de los servicios que prestan las instituciones que conforman dicho Sistema, además de sentar las bases jurídicas para el desarrollo científico y tecnológico nacional.

Desde hace varios años el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología se encuentra en un proceso de regulación de las profesiones por la necesidad de establecer las condiciones de estructura y operación, y para unificar criterios en carreras de grado específicas, que requieren atención especial.

La primera normativa creada en el país para una carrera determinada fue la normativa de la carrera de medicina en el año 1996, denominada “Normas para la aprobación,

regulación y acreditación de las Escuelas de Medicina en la República Dominicana”. Después de la elaboración de esta normativa se continuó con el esquema de la regulación de la educación superior a través de la creación de la normativa de la carrera de enfermería en el año 2012. Posteriormente, las normas de la Facultad de Ingeniería fueron puestas en circulación en el año 2013 y la normativa para la formación docente en el año 2015. En el caso de la educación odontológica, se han realizado numerosos intentos por llevar a cabo la regulación de esta carrera, sin lograr crear una normativa.

Los resultados del Diagnóstico Situacional de la Carrera de Odontología en República Dominicana realizado en el 2018-2019, han hecho imperativo, la necesidad de normatizar la enseñanza odontológica en el país, y de realizar un proceso de diseño y rediseño curricular para actualizar los planes de estudio y programas de asignaturas. Es decir, de tener esos documentos escritos para guiar, dirigir o ajustar la conducta con especificidades en el comportamiento de las Instituciones involucradas en la formación Odontológica.

Al trabajar bajo un conjunto de Normas y estándares específicos las Instituciones que imparten la Carrera de Odontología aumentan su confiabilidad, por lo tanto, se maneja una relación “calidad-calidad” ya que se cumple el requisito de formar Odontólogos más competentes y la Institución adopta mejores prácticas y mejora sus procesos.

Todo lo anterior para repercutir de forma positiva en la formación de los estudiantes logrando egresados de calidad preparados para competir en un mundo globalizado. La necesidad de garantizar la calidad está ampliamente asociada a la masificación de los sistemas de Educación Superior, que se manifiesta en el crecimiento del número de estudiantes y, en consecuencia, de las IES. Lo citado anteriormente se relaciona con lo que ha sucedido con la Carrera de Odontología en el país, donde en menos de 50 años han surgido más de 10 Escuelas de Odontología nuevas y existe la intención de continuar con más aperturas de esta carrera. Este crecimiento puede considerarse positivo o negativo, desde diferentes perspectivas. Pero de lo que podemos estar seguros es que la

regulación, normalización y la acreditación de esta carrera son necesarias.

A medida que los sistemas de educación superior van creciendo y diversificándose, la sociedad se va preocupando más por la calidad de sus programas y concede mayor importancia a las valoraciones públicas y a los rankings internacionales de las instituciones universitarias.

Las Escuelas de Odontología no solo funcionan como formadoras de profesionales, también son instituciones que brindan servicios de salud bucal a la población, debido a que los estudiantes durante su formación realizan tratamientos odontológicos a pacientes. Por lo tanto, debe prestársele especial atención a esta carrera por el impacto que tiene en la salud bucal del país.

Con la estandarización de la formación de odontológica en el país, siguiendo modelos internacionales, se logrará la unicidad en los conceptos a enseñar, la formación de profesionales competentes, elevar la calidad de los egresados y de los servicios que estos brindan a la población dominicana. Y todo lo anterior, finalmente se traduce en beneficio para la salud bucal de nuestro país.

6. Bibliografía:

1. Ramírez, AM. Diagnóstico situacional carrera de odontología en República Dominicana 2018-2019. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). Santo Domingo, D. N. 2019
2. Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCyT). Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. 7ma ed. Santo Domingo, D. N. 2013
3. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). Reglamento para Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado. Santo Domingo, D. N. 2013

4. Ministerio de Salud Pública. Reglamento Técnico para la Habilitación de Servicios Clínicos Quirúrgicos. Santo Domingo, D. N. 2017
5. Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCyT). Evaluación de Carreras de Odontología. Instituciones de Educación Superior de la República Dominicana. Junio- octubre 2001. Santo Domingo, R. D. 2004
6. Taveras, HD. Historia de la Odontología Dominicana. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). Santo Domingo, D. N. 2017
7. Taveras, HD. La Odontología en la Primada de América. Crónicas de la carrera en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (1899-2005). 1ra ed. Editora Centenario. Santo Domingo, R. D. 2007
8. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). Informe general sobre estadísticas de Educación Superior 2016 y resumen histórico 2005-2016. Santo Domingo, D.N. 2017
9. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). Informe general sobre estadísticas de Educación Superior 2015 y resumen histórico 2005-2015. Santo Domingo, D.N. 2016
10. Colección de leyes, decretos y resoluciones emanadas de los poderes legislativo y ejecutivo de la Republica Dominicana. Imprenta de Garcia Hermanos. Santo Domingo, 1884. (Acceso 3 de noviembre 2021) Disponible en: https://books.google.com.do/books?id=WSOUAAAAYAAJ&pg=RA2-PA360&lpg=RA2-PA360&dq=Juro+Medico+del+a%C3%B1o+1883&source=bl&ots=D8JI0_rsS1&sig=ACfU3U3pcSyCQHvtBv5tij6HUIJR6gl0hjg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjmcKO4ejzAhWDTTABHcbsAPMQ6AF6BAGNEAM#v=onepage&q=%20Medico%20&f=false
11. Ley General de Estudios. Imprenta de Garcia Hermanos. Santo Domingo, 1899. (Acceso 3 de no-

viembre 2021) Disponible en: <http://biblioteca-digital.bnphu.gob.do:8080/xmlui/bitstream/handle/BNPHU/631/LeyGeneralEstudios1899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

12. Toral Azuela A. La normatividad en materia de acreditación de estudios en la educación superior. *Revista de la Educación Superior* Número 72. México, D.F. 2011

(Acceso 3 de noviembre 2021) Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista72_S2A3ES.pdf

13. Trow, M. (1994). *Managerialism and the Academic Profession: The Case of England*. *Higher Education Policy*, 7(2), 11-18. doi:10.1057/hep.1994.13

Nota de la autora

En el 2023 se realizó el último Diagnóstico de Escuelas de Odontología con el objetivo de identificar el estado que presentan actualmente las escuelas de odontología del país y las condiciones en las que se forman sus estudiantes, con la finalidad de lograr ambientes educativos de calidad y por consiguiente mejorar el aprendizaje de los alumnos y el desempeño de los docentes, lo cual permite garantizar la calidad de la educación superior en todas las escuelas.

Los resultados y observaciones generales de este trabajo con sus hallazgos, recomendaciones y conclusiones serán publicados en otro artículo.

ÉTICA APLICADA EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Andrés Merejo, Ph.D

Ante la situación desenfrenada que nos presenta hoy el fenómeno de la IA, el especialista y docente de la Escuela de Filosofía nos da una mirada y perspectiva de la toma de conciencia ante el criterio ético con el que se deba abordar dicha realidad existencial.

ANDRÉS MEREJO CHECO

Es doctor en Filosofía por la universidad del País Vasco. Miembro de número de la Academia de Ciencias de la República Dominicana. Premio Nacional de ensayo científico (2014). Es profesor e investigador de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y director de Fomento y difusión de Ciencia y la Tecnología (MESCyT). Autor de los libros: *La vida Americana en el siglo XXI* (1998), *Conversaciones en el Lago* (2005); *El ciberespacio en la Internet en la República Dominicana* (2007); *Hackers y Filosofía de la ciberpolítica* (2012); *La era del ciber mundo* (2015); *El ciber mundo Global en RD* (2015); *La dominicanidad transida: entre lo virtual y lo real* (2017); *Cibermundo transido, enredo gris de postpandemia, guerra y ciberguerra 2023*; *Filosofía para tiempos transidos y cibernéticos* (2023b). Es miembro de la Red CultMedia internacional y en esta línea a publicado el libro *Cuentos en NY* (2002).

ÉTICA APLICADA EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Andrés Merejo Checo, Ph.D

El ciber mundo como construcción social del sujeto cibernético, no puede confundirse con el ciberespacio, porque este último como espacio virtual es un subsistema de ese ciber mundo, que está compuesto por estructura de soporte material y virtual. Pensar desde la filosofía el ciber mundo es ir más allá de lo disciplinar y colocarse en un enfoque interdisciplinar y transdisciplinar, lo que no significa que se pierda la especificidad de la disciplina donde se esté abordando el ciber mundo como sistema.

Por eso, el ciber mundo como sistema social, político, económico, cultural edificado en fibras cibernéticas, digitales, inteligencia artificial (IA) y la que va experimentándose como la computadora cuántica, se ha de construir sobre una ética cibernética fundamentado en la responsabilidad, la solidaridad y la paciencia moral ante un montón de información sobre la IA.

La IA es una realidad que nos ofrece grandes oportunidades, pero también grandes desafíos.

Vivimos tiempos transidos ante la inteligencia artificial, tiempos difíciles, dolorosos y angustiosos, pero también tiempos desafiantes, inciertos y de cambio. Debemos ser conscientes de los sus beneficios, pero también de y los riesgos de este adelanto científico y buscar un equilibrio entre la tecnología y la humanidad. Debemos usar la IA para mejorar nuestro bienestar y nuestro desarrollo, pero sin perder el lado ético, cargado de valores.

La transformación tecnológica y cibernética de la IA, así como la Revolución 4.0, plantean preocupaciones éticas que se colocan en principios de justicia, equidad y transparencia.

Estos principios actúan como guías para asegurar que la tecnología digital y la IA sean utilizadas de manera ética y beneficiosa para la sociedad en su conjunto.

El sujeto cibernético, especialista en desarrollar este tipo de inteligencia, no puede dejar a un lado el enfoque filosófico sobre la ética deontológica y la ética aplicada, la primera toca las normas y principios que rigen a una determinada disciplina del saber o de una profesión, como el caso la ética docente o la ética jurídica; la segunda se enfoca a la aplicación de principios éticos y de valores en áreas puntuales como la tecnología, el medio ambiente, entre otras áreas.

La ética aplicada tiene la ventaja que no solo analiza y evalúa cuestiones éticas de manera concreta que surgen del cibernundo y del mundo, también ofrece soluciones prácticas dado el marco previo de reflexión sobre sistemas de valores y principios éticos que son propios a esta disciplina.

Con relación a la ética aplicada o práctica como bien lo explica Guisán, es de singular importancia, porque “contiene una temática en principio siempre susceptible de ampliación”(1995, p.47), que además recoge normas concretas aplicable a nuestro vivir de todos los días y se adecua al espíritu innovador, a los fenómenos emergente y a los problemas de los nuevos acontecimientos que caracteriza al cibernundo.

Esta ética vincula “la vida cotidiana con la preocupación de una razón práctica, que por su propia definición, trata de unir la vida activa de la participación cívica y ciudadana, así como la vida del ocio y el negocio, con la propia de la especulación filosófica, para hacer ambos momentos vitales más ricos más hondamente satisfactorio” (Guisán, *ibid.*).

La interdisciplinariedad es fundamental en las distintas esferas de la ética aplicada, puesto que es esencial que adentrarnos en la temática que se está tratando y trabajar lo que es propio en sentido ético. Por lo que tanto el experto en ese saber temático tiene que adentrarse junto con el estudioso de la ética buscar soluciones y adoptar de principios éticos el tema en cuestión. como bien lo puntualiza Adela Cortina (1993), nos encontramos en otros tiempos y “pasaron los tiempos platónicos en los que parecía que el ético descubría unos principios y después los aplicaba sin matización urbi et orbe” (a los cuatro vientos, a todas partes. A.M).

Ante tantas pretensiones, “hoy nos enseña la realidad a ser muy modestos y a buscar junto con los especialistas de cada campo qué principios se perfilan en él y cómo debe aplicarse en los distintos contextos” (Cortina, 1993, p.175).

Para esta filósofa, la ética aplicada es producto del proceso inductivo que es va de lo particular a lo general, lo que implica una configuración de los valores surgido de las diferentes actividades específicas y que dan paso al proceso “deductivo, en las que principios y valores comunes a una sociedad democráticas se aplican a las distintas dimensiones sociales” (Cortina, p177).

La ética aplicada, como práctica, adquiere importancia al abordar temas como la transparencia, la manipulación de información, la privacidad, la seguridad y la toma de decisiones autónomas por parte de la IA. Esta ética nos ayuda a no quedarnos atrapados en el plano filosófico de una ética teórica, que es importante, pero no responde a las preguntas que surgen en el contexto de los dilemas éticos:

¿Tiene una máquina la opción de decidir qué es el bien y el mal? ¿Puede un algoritmo apreciar las ideas de Hannah Arendt sobre la banalidad del mal? El reto de dotar a la inteligencia artificial no es trivial. (Latorre, 2019, p.174).

La IA y los efectos sociales que puede producir el sistema que caracteriza el software que la desarrolla no puede hacerse al margen de la transparencia, la responsabilidad y lo justo. La ética aplicada busca evitar que la IA como tal, produzca conjunto de sesgos cognitivos que hagan proyecciones en contra de sectores sociales específicos, como si fuese una ley natural, carente de movilidad social, lo que tiende a profundizar la desigualdad social, más que a buscar soluciones.

Estas proyecciones pueden afectar a sectores sociales, donde la salud y la orientación sexual, puede ser bloqueada; también afectar el acceso a empleo o préstamos financieros. Sin embargo, estas proyecciones son inciertas, porque también la aceleración de estilo de vida virtual, de entramados de guerras, ciberguerras, cambio climático, no salen bien para-

dos, en esta época donde el futuro que queremos, más allá de toda distopía, es incierto.

Pues se ha de reconocer que la bola mágica, la sibila y los profetas hace tiempo que desaparecieron y por más que pretendamos colocar a los chatbots como oráculos, para que nos revelen lo que vendrá o lo que nos depara el futuro, la misma velocidad con que se mueve el ciber mundo, hace que este se convierta en una obsolescencia en un aquí y ahora.

EDUCACIÓN CON PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN REPÚBLICA DOMINICANA: AVANCES Y DESAFÍOS

Manuela Amalia Pérez Mejía, M. A.

En el contexto de la República Dominicana, la educación con perspectiva de género en la educación superior constituye un problema aún sin resolver. **Objetivo:** Reflexionar sobre la educación con perspectiva de género en el contexto de la educación superior en República Dominicana. **Métodos:** análisis documental, analítico sintético, inductivo-deductivo. **Resultados:** En el contexto dominicano se evidencian avances y desafíos en materia de la educación con perspectiva de género en la educación superior. Las concepciones educativas tradicionales que ubican según el sexo y género a las personas en determinadas carreras universitarias perviven todavía; el acoso hacia las mujeres se mantiene presente y la educación con perspectiva de género sigue siendo insuficiente. **Conclusiones:** La educación con perspectiva de género posibilita la inclusión de todas las personas para que puedan conocer sus derechos fundamentales y conquistar el progreso y la profesionalización en condiciones de igualdad y equidad, de manera que participen plenamente en la sociedad y contribuir con su desarrollo personal y del país. Su abordaje en el contexto de la educación superior es esencial. Se hace necesario avanzar en la formación del estudiantado universitario para cerrar las brechas de género y reducir la violencia que genera la cultura patriarcal.

Palabras Claves: Igualdad, Discriminación, Autonomía, Derechos, Política

MANUELA A. PÉREZ MEJÍA

Es docente de la Escuela de Psicopedagogía de la UASD, donde se graduó de licenciada en psicología y tiene máster en psicología escolar (UASD), Políticas Educativa de Género (INTEC), Curriculum Instrucción y Tecnología (NSU-Florida) y doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona-Cuba).

Técnica Docente del MINERD, docente de Maestría y procesos de prevención de violencia de Género, de Desarrollo Humano, Educación Integral en Sexualidad y Pedagogía Sistemática.

EDUCACIÓN CON PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN REPÚBLICA DOMINICANA: AVANCES Y DESAFÍOS

Manuela Amalia Pérez Mejía, M. A.

Introducción

Los problemas sociales, culturales, políticos y económicos vinculados al género y su educación propician la aparición de desigualdades entre personas, grupos, hogares, familias y comunidades. Obstaculizan la participación activa, el disfrute y ejercicio pleno de los derechos, el ejercicio del poder, la distribución de riquezas y recursos. Así como el acceso a la educación, la salud y al empleo digno. A la vez, impactan negativamente y de forma especial, en la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Los diversos organismos internacionales reconocen que las desigualdades sociales ponen en peligro la sostenibilidad de las sociedades, sus economías y comunidades. Sostienen que la creación de sociedades más equitativas exige un mejor conocimiento de las desigualdades, así como de los vínculos existentes entre las que se originan por motivo de género y sexualidad y las que se producen en las instituciones educativas. A la vez, reconocen los vacíos que existen en las investigaciones de las ciencias sociales sobre las desigualdades, por lo que estimula la inversión y fomento de este tipo de estudios con la finalidad de impulsar políticas públicas que permitan la reducción de cualquier tipo de desigualdades y vulnerabilidades.

A nivel global y en la región de América Latina y el Caribe avanzar hacia la igualdad de género desde la agenda política social de cada país y la incorporación de la educación con perspectiva de género genera una tensión permanente que muestra avances y retrocesos. A pesar de que se conoce que la igualdad de género y su abordaje posibilita que todas

las personas puedan gozar de los derechos fundamentales, posibilidades de progreso personal y profesional así contribuir al desarrollo de su país. Y, que los países son firmantes de acuerdos, convenciones y tratados, y cuentan con alguna normativa que le da soporte a su implementación UNFPA, (2021).

Tensa la situación, la interconexión entre diferentes factores de contexto político, económico y sociocultural. La emergencia de grupos conservadores que se oponen a la educación con perspectiva de género por considerarla una estrategia dirigida a implementar una ideología de género en la educación de las generaciones más jóvenes frente a los que están a favor de educar desde y para la igualdad de derechos entre niños, niñas, adolescentes y jóvenes en función de prevenir situaciones de violencia de género y de salud sexual, embarazo en la adolescencia, prevención del VIH y disminuir estereotipos de género, entre otros. Agudiza también la situación, el papel de los sistemas educativos que reproducen modelos culturales y patriarcales hegemónicos que promueven la inequidad entre los géneros. Esta realidad da cuenta de la necesidad e importancia de actuar y transformar un fenómeno social complejo como es la educación.

En el contexto de la República Dominicana, durante las últimas décadas, se aprobaron diversas leyes para adecuar el marco legal del país a los compromisos asumidos por el Estado, mediante convenios internacionales dirigidos a proteger los derechos, garantizar la autonomía de las personas, en especial de las mujeres, e incrementar su participación social y económica. La Constitución Dominicana, establece la garantía de la igualdad entre hombres y mujeres ante la ley, y ofrece un mandato expreso al Estado Dominicano, para promover todas las acciones, condiciones jurídicas y administrativas en función de implementar la perspectiva de género, la igualdad y equidad en la comunidad educativa; adoptando las medidas necesarias para garantizar la implementación desde el currículo educativo, la erradicación de las desigualdades y la discriminación de género en los diferentes niveles educativo incluyendo la educación universitaria.

La educación con perspectiva de género es una propuesta que reconoce las relaciones entre los sexos y la construcción de relaciones saludables. Su abordaje de manera global desde un enfoque interseccional, que tenga en cuenta los vínculos que se establecen al entrecruzarse diferentes variables como el género, la clase social, el color de la piel, la sexualidad, la etnia y la orientación sexo erótica afectiva entre otras, es vital para alcanzar la reducción de las brechas de género y la discriminación y la violencia basada en género.

En materia de educación, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINRED) en el 2019 aprobó la Orden Departamental 33-2019 y en ella declaro como prioridad en el artículo 1:

“el diseño y la implementación de la política de género en los diferentes niveles, sistemas y subsistemas de la Educación Pre Universitaria, en sus planes, estrategias programas, proyectos, estrategias pedagógicas y actividades administrativas - así como - propiciar herramientas pedagógicas que promuevan la perspectiva de género para la educación no sexista y promover el enfoque de género desde el desarrollo de las competencias fundamentales que establece el currículo vigente y trazar las pautas para contribuir a la desconstrucción de los estereotipos de género que permea nuestra sociedad dominicana” (MINREDA, 2019, p,3)

La mencionada Orden, ponderaba “el derecho a la igualdad entre hombres y mujeres que establece la Constitución, la Estrategia Nacional de Desarrollo, la propia Ley de Educación y a los compromisos internacionales del Estado dominicano de cumplir los pactos en esta materia” Schweuzer, M. (2019, p,2). Sin embargo, a finales del año 2022, se aprueba por el Consejo Nacional de Educación, la orden (49-22) que derogaba con efecto inmediato la Orden Departamental 33-2019 sin tener en cuenta que todavía se evidencian desigualdades que mantienen y refuerzan los roles tradicionales que se establecen entre las personas por motivo de género y sexualidad, a la vez que son insuficientes las políticas públicas que promueven la transformación social en esta dirección y se evidencian errores en la implementación de las existentes.

La realidad antes descrita impacta negativamente a todo el sistema educativo dominicano. Las universidades no escapan de esta situación, lo cual es desfavorable porque en ellas continúa enraizada una cultura institucional que favorece los patrones patriarcales que obstaculiza el desarrollo personal de sus miembros, genera problemas que afectan las relaciones interpersonales y prácticas por desconocimiento sobre las temáticas vinculadas al género, la salud sexual y reproductiva y los derechos. Por tales motivos el presente trabajo tiene el propósito de reflexionar sobre la educación con perspectiva de género en el contexto de la educación superior en República Dominicana.

Materiales y métodos

Para el desarrollo de este trabajo fue necesario adentrarse en el tema de género y educación con perspectiva de género en el contexto dominicano a partir del estudio de documentos en torno al tema porque estos posibilitan identificar los aspectos que se abordan en la literatura especializada sobre la educación con perspectiva de género en la educación superior dominicana, identificar normas sociales y culturales que en este contexto perviven, identificar avances y desafíos en la implementación de la educación con perspectiva de género en la educación superior de la República Dominicana. La búsqueda se realizó de manera virtual, revisando diversas tesis, investigaciones, y artículos, los cuales han sido recogidos en revistas especializadas, monografías, repositorios de investigaciones; así como memorias de congresos. Entre los métodos empleados se encuentran el histórico –lógico, análisis documental, analítico sintético y el inductivo-deductivo.

Resultados:

El surgimiento de la sociedad patriarcal aseguró el predominio masculino y propició el desarrollo de un sistema de relaciones sociales, políticas, económicas y sexuales basadas en diferentes instituciones públicas y privadas. Colocó a los

hombres en un polo hegemónico en el cual, de forma individual y colectiva, dominan a las mujeres, como sujetos individuales y como grupo social, apropiándose de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, a través de métodos pacíficos o mediante el uso de la violencia.

Las raíces de la subordinación, discriminación e infravaloración de las mujeres, solo es posible comprenderla, si se conoce el concepto de patriarcado. Este demuestra el primer efecto del poder exclusivo de los hombres desde el punto y hora en que se fundó. Cuando en 1949, Beauvoir, S. sentenció «No se nace mujer, se llega a serlo», colocando la mirada en particular en la realidad de las mujeres blancas y de clase media, sentaba las bases para comprender el papel determinante de la cultura, la sociedad y la educación en la construcción de la feminidad y la masculinidad, porque también posibilita considerar que tampoco *se nace hombre, se llega a serlo*. Sus reflexiones, sobre la realidad de las mujeres abrían un desconocido camino para la interpretación del problema de la igualdad entre los sexos y la comprensión de las identidades femeninas Suárez, N.y Calcerrada, M. (2020), al brindar una explicación desde el punto de vista histórico cultural de la supuesta subordinación natural asignada a las mujeres, lo cual constituyó un precedente de todas las luchas feministas.

Mediante la educación y la cultura, la sociedad patriarcal se valió para consolidar la hegemonía masculina, la cual, basada en los estereotipos culturales de género modela la vida de las personas para vivir y realizarse en dos espacios contrapuestos que propicia un sinnúmero de desigualdades que se hacen manifiestas en todas las dimensiones del género. Desde esta perspectiva los seres humanos nacidos sexualmente mujer desde hace siglos ocupan el lugar “sagrado” de la maternidad, los cuidados de la familia y la sumisión, frente al lugar hegemónico, de control y fuerza de los hombres, todo lo cual fue posible por la división sexual del trabajo. Determinada históricamente por relaciones desiguales de género y de opresión, que hasta el presente se producen, reproducen, legitiman y pese a los cambios habidos, sigue siendo la clave de las desigualdades entre los géneros.

Todas estas diferencias ponen a las niñas, las adolescentes y a las mujeres, así como a las personas con identidades de género y orientaciones sexo eróticas afectivas en desventaja, las cuales al entrecruzarse con categorías como, color de la piel, clase social, etnia, nacionalidad, provoca que muchas personas sean objeto de discriminación desde diferentes aristas. Así por ejemplo ser desempleadas, emigrantes, campesinas, mantener relaciones lésbicas, entre otras realidades le añade nuevas condicionantes a esa situación discriminatoria que viven y las hace víctima de diferentes formas de violencia que se encuentran inmersa en el contexto socioeconómico, político y cultural de cada sociedad.

Es a través de los procesos educativos de socialización e individualización, los sujetos aprenden los patrones culturales relativos a las normas de género y sexualidades hegemónicas los cuales condicionan de forma frecuente relaciones de poder, fuerza y discriminación, a la vez que fomentan los desencuentros entre los géneros. Estos aprendizajes, tienen un fuerte impacto en el desarrollo de las personas desde las edades más tempranas y se cristalizan durante su ciclo de vida. Influyen hondamente en el desarrollo de la personalidad y su esfera psicosexual manifestándose en sus vivencias y comportamientos cotidianos como respuesta a construcciones sociales distorsionadas, contrapuesta a una praxis educativa positiva. Sin embargo, son susceptibles de transformar, mediante formas de educación que propicien el desarrollo de modos de relación más equitativos, flexibles, y abiertos.

Como proceso dinámico y cambiante, la socialización no puede analizarse fuera de contexto porque ella depende de un proceso histórico, una cultura, un lugar y un tiempo determinado, donde las variables de género y clase no pueden ser desestimadas. La socialización del género inicia, en el seno de las familias, poco después del nacimiento. Desde edades muy tempranas en esta institución social se socializa para la división sexual del trabajo y su reparto de roles. Se aprende el significado de lo femenino y lo masculino y los atributos identitarios de cada uno. Las actividades de la vida cotidiana que se desarrollan en este espacio materializa la

reproducción de la subcultura femenina y masculina. Estas no son resultado de diferencias naturales, sino de un proceso educativo distinto para varones y para mujeres, que están a su vez atravesando por relaciones de clases, de niveles socioeconómicos, de raza o etnias y de ubicación geográfica que matizan los rasgos comunes de la pertenencia cultural.

La dirección de planificación y desarrollo de la República Dominicana (2022) define género como:

grupo biosociocultural, construido históricamente a partir de la identificación de características sexuales que clarifican a los seres humanos corporalmente. Ya clasificados se les asigna de manera diferencial un conjunto de funciones, actividades, relaciones sociales, formas de comportamientos y normas. Se trata de un complejo de determinaciones y características económicas, sociales, jurídicas, políticas u psicológicas, es decir, que crean lo que en cada época, sociedad y cultura son los contenidos específicos de ser hombres y ser mujer.

Desde la perspectiva anterior se puede plantear que existen tantos géneros como cosmovisiones. El carácter histórico concreto del género, como constructo sociocultural, donde cada persona asume y construye sus propias concepciones de género, sus patrones, referentes de lo masculino y lo femenino a partir de lo asignado a las personas según su sexo biológico, a lo cual se integran los procesos psicológicos que, en su interrelación, se traducen en la personalidad y su esfera psicosexual, es esencial para comprender que es a través de la socialización de género que se produce la apropiación de esas cosmovisiones.

Durante ese proceso, se conforman tres componentes de la sexualidad humana, en tanto dimensión de la personalidad: la identidad de género, rol de género y orientación sexo erótica afectiva, con cuyo análisis se amplía y complementa la comprensión de las desigualdades de género. De igual modo, los individuos aprenden los valores, las normas, las habilidades de su cultura además de adquirir un sentido de quiénes son y a dónde pertenecen. La familia, la escuela,

las relaciones con los otros, así como las comunidades en las cuales se desenvuelven, las instituciones, el lugar de trabajo, las asociaciones formales e informales, desempeñan un papel fundamental en el sistema de influencias que cada sujeto recibirá y conformará la personalidad del individuo como ser social.

Para deconstruir la producción y reproducción de las desigualdades de género, es crucial fomentar la cultura del diálogo para desaprender el binomio dominio-sumisión y desarrollar una educación con perspectiva de género, las autoras de este trabajo lo asumen como:

un proceso formativo que examina mediante la integración de los diversos factores individuales, relacionales, sociales y culturales, las relaciones de poder que se establecen entre los géneros, promueve vínculos paritarios y equitativos entre estos, respeta sus diferencias y contempla el cambio como un hecho cultural, para que articule con el contexto histórico concreto en el cual se desarrollan las personas al favorecer su accionar crítico sobre la realidad que las circunda en función de alcanzar la autonomía, la igualdad y un entorno educativo más inclusivo Rodney RY.; Lorenzo Ch, K. ; Cruz M, Y.; Muñoz M, J.E. (2017, p,5).

La educación, es un proceso complejo, histórico, clasista, y de largo alcance social. Considerado, además, un bien público, debe propiciar una verdadera igualdad entre los seres humanos, en cada sociedad. Por tales motivos los sistemas educativos y sus instituciones son entornos por excelencia para el abordaje de temáticas relacionadas con el género y su implementación. Para el logro de este fin se hace necesario contar con la voluntad política del Estado, el cual es garante de los derechos humanos de las personas en cada nación, así como de la generación de políticas sociales y públicas educativas encaminadas a esta dirección.

En el caso particular de las políticas públicas sobre educación o las políticas públicas educativas se asume la definición que brinda Hoyos, O., Castro, M., Toro, N., Trejos, D., Montoya-Restrepo, L. A., Montoya-Restrepo, I. A. y Duque,

P. al entenderlas como “la forma en que un gobierno muestra la capacidad de responder a situaciones de trascendencia social de la población” (2023, p,7). Sin embargo, no son detalladas para determinar la incidencia que tendrán en los fenómenos de orden social directamente. La vulnerabilidad que genera la condición étnico-racial, socioeconómica y de género, exige la creación de políticas de educación con perspectiva de género, porque impide ofrecer respuestas simples a realidades complejas, constituyen una crítica a la dominación masculina de la sociedad al reconocer que el sexismo y la construcción de la feminidad y la masculinidad ocurre en contextos externos e internos del sistema educativo.

A tono con lo anterior no se puede olvidar que, los sistemas educativos y las instituciones que la conforman tienen entre sus problemáticas a resolver, a nivel global, regional y local, la educación con perspectiva de género. Esta busca, a partir de la comprensión de concepciones importantes relacionadas con las políticas de igualdad de género, políticas educativas de género y pedagogías críticas que forman la base del análisis del género en la educación; coadyuvar a deconstruir ideas estereotipadas sobre la sexualidad, el género y su educación.

El documento de programa: Políticas de educación y equidad de género Estudios sobre políticas educativas en América Latina, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) afirma que, en América Latina y el Caribe la evidencia científica desvela un avance significativo en relación a las desigualdades en términos de acceso a la educación según género. Destaca que estos avances no se observan en la generación de políticas de igualdad de oportunidades y equidad de género para la educación. A la vez que reconoce que las tensiones políticas y cambios de gobierno, así como la generación de políticas públicas de oportunidades y equidad de género con un orden jurídico que acompañe su implementación en el sector educación constituyen elementos claves que favorecen la continuación, deceleración o desarrollo de este propósito UNESCO, (2021a).

Aunque, el documento antes mencionado, también señala la necesidad de continuar un trabajo sistemático en tres direcciones: 1) Política escolar nacional e internacional. 2) Contexto escolar. 3) Formación inicial docente. En este sentido, enfatizar que avanzar hacia una formación continua de los profesionales de la educación con enfoque de género también es importante, al considerar que son claves para la disminución de las brechas de género en el logro de aprendizajes y la cultura escolar.

En relación a la educación superior la UNESCO- IESALC reconoce el papel que desempeñan las universidades y sus investigaciones en la promoción de la igualdad de género en los contextos académicos y en sus comunidades. En esta dirección resalta estas instituciones contribuyen a visibilizar las diversas formas de discriminación que son objeto las niñas y las mujeres; así como posibilitan con su accionar su autonomía, el acceso a puestos de poder y a la toma de decisiones sobre sus cuerpos y vidas. Aunque, todavía existe preocupación por la igualdad de género en cuanto a la contratación, retención y promoción de las mujeres en las universidades UNESCO (2022b).

Discusión

A nivel internacional, existen diversas normativas, programas y planes que sustentan la igualdad de género en la educación. La República Dominicana, en correspondencia con las normativas antes citadas posee un amplio marco normativo y programático (leyes, Planes Nacionales, Decretos, Ordenanza, entre otros) que evidencia el compromiso de país con la temática sobre género y educación, así como sobre la igualdad de derechos de las dominicanas y los dominicanos. Todas ellas, posibilitan identificar las brechas de género y equidad, prevenir la violencia basada en género en las instituciones educativas, incluyendo las universidades y generar acciones que posibiliten enfrentar interinstitucionalmente la problemática del género y la educación con perspectiva de género.

En la Carta Magna dominicana, los referentes a la igualdad y el género se pueden encontrar en el Título II: De los Derechos, Garantías y Deberes fundamentales en su Capítulo I. De los Derechos Fundamentales de la Constitución de la República, en la Sección I. De los Derechos Civiles y Políticos. En el Artículo 39, se hace referencia a los Derechos a la igualdad en los acápites 1, 3 y 4; mientras que en el Artículo 63 reconoce el Derecho a la educación, en igualdad de condiciones estableciendo la garantía de la igualdad entre las personas ante la ley. De esta forma posibilita la promoción de diversas acciones, condiciones jurídicas y administrativas para implementar planes de igualdad y equidad de género a nivel social con incidencia en las instituciones educativas con el propósito de garantizar la implementación desde el currículo educativo, la erradicación de las desigualdades y la discriminación por motivo de género y sexualidad.

Ley General de Educación, Ley 66-97, establece que niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad, y que la educación dominicana debe formar para el conocimiento de la dignidad y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres (artículo 5, c)

Para el año 2001, se aprueba el Decreto 974-2001 del Poder Ejecutivo, el cual posibilita la apertura de las Oficinas de Género en las Secretarías de Estado. Este decreto posibilitó fomentar la transversalización de género en los Ministerios y políticas sociales y formó parte de los instrumentos que el Ministerio de la Mujer tenía para favorecer que, en cada Ministerio del país, existiera una organización capaz de concretar la implementación de la transversalización de género en dicha política social.

En relación a la educación superior, la Ley de Educación superior, ciencia y tecnología N° 139, sancionada en 2001, que atiende y agrupa tres niveles: técnico (técnico superior, tecnólogo y profesorado), de grado (licenciaturas) y de posgrado (especialización, maestrías y doctorados), en su artículo 12. relacionado con Los valores esenciales en que se fundamenta el quehacer de la educación superior, la ciencia y la tecnología en la República Dominicana, promueve entre

otros aspectos:

b) El respeto al ser humano, su dignidad y su libertad;

d) El espíritu democrático, la justicia social y la solidaridad humana; el rigor científico y la responsabilidad ética en la búsqueda y construcción del conocimiento

g) La igualdad de oportunidades en el acceso a los beneficios de la educación superior, sin que medien prejuicios por origen social, etnia, religión o género Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (2001, pp,21-22).

Desde esta perspectiva se constata que el rechazo a la discriminación por motivo de género y el respeto a los derechos humanos, y su dignidad en condiciones de igualdad la inclusión del enfoque de género se reconoce en la política educativa de la educación superior de la República Dominicana y que sirva para que se contemple en los planes y programas de los currículos de las universidades.

Los esfuerzos realizados por el estado dominicano para ofrecer una respuesta a la igualdad de la mujer y satisfacer sus necesidades de justicia social condujo al surgimiento de tres planes nacionales de igualdad y equidad de género, los cuales han sido dirigido por el Ministerio de la Mujer en determinados momentos colocaron o no, su atención en la educación superior. De manera general, pese a sus limitaciones, ellos muestran una trayectoria avanzada en cuanto a políticas de igualdad y equidad de género en educación en relación con otros países de la región, aunque no exenta de resistencias políticas y discusiones internas en el país vinculadas con “las concepciones teóricas y valóricas de género que sustentan estas políticas” UNESCO(2021a,p.10) y cambios de gobierno, lo que conduce al desarrollo, estancos o retroceso en relación con el avance hacia la igualdad y la equidad entre las personas por motivo de género y sexualidad en todo el país en general y en particular en la educación superior. Por su importancia se hará referencia a ellos brevemente:

El primer Plan Nacional de Equidad de género. Acciones Coordinadas desde el Estado para el Desarrollo de la Mujer 2000 -2004 (PLANEG I) contó con la participación

de diversas entidades estatales y de la sociedad civil, pero tuvo entre sus limitaciones no poseer financiamiento y no contar con un sistema de indicadores para el seguimiento y monitoreo que posibilitara que posibilitara considerar en su justa medida el impacto de las acciones de PLANEG I en la vida de las mujeres. Los documentos consultados sobre este plan, sobre la educación superior, no hacen referencia SEM, FNUAP,(2000).

En el 2007, surge el segundo Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género 2007 -2017 (PLANEG II) que tuvo en cuenta la experiencia del primero. Desde esta política se establecieron los aspectos estratégicos, jurídicos, teóricos y metodológicos en función de promover la cultura de igualdad y equidad de género, así como garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de las mujeres. Según el Ministerio de la Mujer dominicano, PLANEG II incorporó la transversalidad e igualdad de género con la finalidad de contribuir a la superación de la discriminación y desigualdades de género que afectaban la vida de las mujeres dominicanas.

PLANEG II, tuvo avances y limitaciones, según el Ministerio de la Mujer, entre sus limitaciones en relación con el sector de educación se encontró la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la educación inicial y se señaló la escasa participación del Ministerio de Educación, así como las insuficientes propuestas dirigidas a promover cambios en las prácticas culturales que discriminan y violentan a las mujeres. Ministerio de la Mujer de la República Dominicana, (2017, p,15).

Durante el 2007 y 2017, exactamente en el 2012 se aprueba la Ley No. 1-12, QUE ESTABLECE LA ESTRATEGIA NACIONAL DE DESARROLLO 2030, la cual tiene su anclaje en Constitución de la República Dominicana y tomando en consideración, entre otras normativas y convenciones, la Declaración del Milenio, de la cual el estado dominicano es signatario. La ley enuncia su deseo de alcanzar y promover el respeto a los derechos humanos, la equidad, la igualdad de oportunidades y la justicia social. Esta organizada en ejes estratégicos, objetivos generales, específicos, líneas de acción,

indicadores y metas asociadas. Así como, políticas transversales entre las que se encuentran el:

Artículo 12. Enfoque de Género: - Todos los planes, programas, proyectos y políticas públicas deberán incorporar el enfoque de género en sus respectivos ámbitos de actuación, a fin de identificar situaciones de discriminación entre hombres y mujeres y adoptar acciones para garantizar la igualdad y la equidad de género enfoque de género.

Artículo 15. Participación Social: - Deberá promoverse la participación social en la formulación, ejecución, auditoría y evaluación de las políticas públicas, mediante la creación de espacios y mecanismos institucionales que faciliten la corresponsabilidad ciudadana, la equidad de género, el acceso a la información, la transparencia, la rendición de cuentas, la veeduría social y la fluidez en las relaciones Estado-sociedad Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (2012, p,10).

En la revisión que se realizó por las autoras de este artículo sobre esta ley, también se identifican aspectos que se vinculan a la educación superior dominicana y que posibilitan el avance en este ámbito en término de la atención al género y su educación. Así, por ejemplo, el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (2012) señaló que:

El Eje Estratégico se dirige a alcanzar una Sociedad con igualdad de derechos y oportunidades – segundo eje-. Entre sus objetivos específicos, el 2.3.1, busca estimular la construcción de una cultura de igualdad y equidad entre hombres y mujeres. La línea de acción 2.3.1.10, hace referencia a la necesidad de establecer estancias infantiles en universidades y centros de formación profesional estatales, para facilitar el acceso de las madres y padres a la educación y promover la atención integral y estimulación temprana de los niños y niñas (p,27).

El tercer Eje Estratégico procura una Economía Sostenible, integradora y competitiva. Entre sus objetivos específicos, el 3.1.2 buscaba consolidar una gestión de las finanzas públicas sostenible, que asigne los recursos en función de las

prioridades del desarrollo nacional y propicie una distribución equitativa de la renta nacional. Para ello su línea de acción 3.1.2.5 se dirigía a impulsar la inclusión de la perspectiva de género y de ciclo de vida en el diseño e implementación del Presupuesto General del Estado que ponga énfasis en la asignación de recursos en áreas prioritarias que superen inequidades (p,55) pero no incluyó a las universidades.

De igual modo, el objetivo específico el 3.3. 3, procuraba consolidar un sistema de educación superior de calidad, que responda a las necesidades del desarrollo de la Nación. La línea de acción 3.3.3.9, fortalecer mecanismos que garanticen la igualdad de oportunidades entre los distintos grupos poblacionales en el acceso y permanencia en la educación superior (p, 59).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la implementación de PLANE II y la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 propició algunos avances significativos alcanzados en el contexto dominicano en cuanto al género y la educación con perspectiva de género en el sistema educativo. Al respecto, el organismo internacional reconoció que la promoción de diversas intervenciones entre ellas de capacitación y sensibilización del personal docente, de todos los niveles y modalidades, en las temáticas de igualdad y equidad de género y derechos humanos; el trabajo con miembros de la comunidad educativa; revisiones curriculares para la inclusión del enfoque de género y derechos humanos, así como favorecer el acceso de las niñas, las adolescentes y las jóvenes a la enseñanza básica, media y universitaria (UNESCO 2021a).

Para el año 2018 en respuesta a las principales problemáticas relacionada con las mujeres en el país como resultado de las desigualdades sociales y compromisos sustraídos por el Estado dominicano, se elaboró el Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género (PLANEG III) 2018 – 2030. Para su diseño se tuvo en cuenta, según el Ministerio de la Mujer, (2019) las recomendaciones derivadas de PLANEG II, entre las que se encontraba en termino educativos:

Incluir la educación sexual y reproductiva en los programas de educación en las escuelas

Elaborar políticas públicas que integren el enfoque de género en la Educación Superior, y la inclusión de las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes al estudio de las TIC

Continuar la promoción de la transformación cultural de la sociedad dominicana y la ruptura de los estereotipos de género y de patrones violentos de relacionamiento entre hombres y mujeres.

Desarrollar la Educación no sexista en todos los niveles educativos como prioridad La implementación de PLANEG III, desde sus inicios estuvo en correspondencia con los mandatos constitucionales de la nación dominicana, la Ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS). El enfoque de la autonomía (económica, física y en la toma de decisiones) de las mujeres constituye su eje rector, lo transversaliza y guía.

El empleo de la interseccionalidad, como metodología, en PLANEG III favorece el tratamiento respetuoso y de la diversidad cultural de las mujeres. La interseccionalidad posibilita identificar cómo se interrelacionan y robustecen entre sí las diferentes formas de expresión de la discriminación basada en de la desigualdad de género, clase, edad, etnia, color de la piel, nacionalidad, status migratorio, orientación sexual, identidad de género entre otros y cómo se conectan y comportan ante las diferencias relativas a nivel educativo, condición económica, ruralidad o condiciones física, lo que permite la definición adecuada y priorizada de las políticas de Estado Ministerio de la Mujer de la República Dominicana, (2019). También se pronuncia en función del rediseño de los planes de estudios con enfoque de igualdad género en la formación continua del profesional de la educación de las instituciones universitarias INTEC, (2023).

En el 2018 hasta la fecha, en el contexto dominicano se evidencia que existen numerosos avances y desafíos en materia educativa hacia la igualdad entre los géneros en las universidades. Aunque las mujeres son mayoría en casi to-

dos los niveles educativos, incluyendo la educación universitaria, la educación con perspectiva de género sigue siendo insuficiente Centro de Estudios de Género, (2018). Y aunque en este periodo se constató un aumento de las mujeres en la población estudiantil; eso no se tradujo en la presencia de las féminas en el mundo académico y en los puestos de dirección de las universidades y tampoco en otros ámbitos laborales del sector formal o informal. A la vez que se evidenciaba que se mantenían la brecha salarial por sexo en el país y la desertión de los varones en la educación superior. Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo de la Vicepresidencia de la República Dominicana (2019, p,6).

Según el Boletín del Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo (2019), para esta etapa, la equidad de género constituía un objetivo transversal de la política educativa. Sin embargo, al margen de este avance, hay que señalar que, el acoso hacia las mujeres en las instalaciones universitarias se mantuvo presente y, aunque su representatividad en la matrícula de educación superior era positiva, se constataba una tendencia a la feminización de algunas carreras, entre ellas las menos remuneradas Vicepresidencia de la República, (2019). Lo anterior evidencia que no existe una correlación entre el nivel educativo alcanzado por las mujeres y las oportunidades de trabajo que después tienen en los diversos campos de la vida social que tradicionalmente han sido ocupados y privilegiados para los hombres.

Para el 2019, el MINERD, emitía la orden departamental 33-2019, aprueba el diseño e implementación de la política de género en el MINRED y lo declara una prioridad con el fin de contribuir a la igualdad de género en detrimento de la cultura patriarcal que discrimina a las personas por motivo de género y sexualidad que ubica fundamentalmente a las niñas, las adolescentes y las mujeres en posiciones desventajosa y de vulnerabilidad. Así como, favorecer en los docentes el aprendizaje de recursos pedagógicos que posibilitaran la educación con perspectiva de género en el sistema educativo dominicano. En este contexto, las tensiones fueron evidentes, el rechazo de diversas instituciones y grupos conserva-

dores no se hizo esperar, aludiendo en sus argumentos a la ideología de género, lo cual demostró la necesidad de continuar incidiendo en la transformación sociocultural para eliminar estereotipos sexistas y prácticas nocivas que impiden la verdadera igualdad entre los géneros.

Los esfuerzos realizados por el estado dominicano en el contexto social de la educación superior son insuficientes en cuanto a la implementación de la temática de género y la educación con perspectiva de género, así como las transformaciones alcanzadas en esta dirección. Según datos recientes, la tasa de matriculación de las mujeres en la educación superior fue de 77.0 % para el 2019, en comparación con solo el 43.0 % de los hombres CEPAL, (2020). Este avance no impide desconocer que aun cuando se exhibe una mayor incorporación de las féminas en la educación superior, todavía chocan con “techos de cristal”, experimentan disparidades salariales relacionadas con el género y se enfrentan a la amenaza y la realidad del acoso y la violencia sexual en el campus. Cuestiones como estas, junto con las complejidades asociadas a las diferencias demográficas, tales como la raza, la identidad sexual y el nivel socioeconómico de las mujeres, contribuyen a configurar las experiencias de las mujeres en la enseñanza superior y, por tanto, deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar los avances hacia la equidad de género UNESCO, (2021a, p,7).

Así mismo el Informe del Banco Mundial, 2021 señala que, en el contexto de la educación superior dominicana, continúan observándose desigualdades entre los jóvenes en lo que respecta al acceso a la educación y el empleo, según el género y nivel socioeconómico de los hogares a los que estos pertenecen. (Banco Mundial, 2021 citado por Peralta Ch, H.T (2023, p.7). Mientras que especialista del Centro de Estudios de Género del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (CEG-Intec) reconocen que aun cuando se constata que las mujeres encabezan la matrícula en el contexto universitario, todavía se enfrentan a concepciones educativas tradicionales que ubica según el sexo y género a las personas en determinadas carreras universitarias. Por lo que hacen un llamado al diseño e implementación verdadera de una política de

igualdad de género en la educación superior y los restantes niveles educativos en República Dominicana.

Según el Centro de Estudios de Género, Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) (2023):

La República Dominicana tiene un compromiso de estado con promover la igualdad en la educación, a fin de asegurar el derecho de todo el estudiantado a una educación de calidad sin discriminación de género, tanto en la educación inicial, primaria y secundaria, como en la educación superior y en la educación técnico profesional (p,12).

Sin embargo, aún queda mucho por hacer. A pesar de los avances en materia de género y educación con perspectiva de género, estos son insuficientes. Aún no se logra la articulación debida entre las diferentes normativas que regulan la educación en la República Dominicana, lo cual se identifica al estudiar el Plan Estratégico del Ministerio de Educación (MINERD), el currículo educativo con la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (END 2030) y el Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género (PLANEG III). Lo anterior impide garantizar la transversalidad de la educación con perspectiva de género y derechos humanos en el currículo de la educación superior, a la vez que impide que se contribuya a la erradicación de la discriminación y la violencia basa en género.

Referencia Bibliográficas

Centro de Estudios de Género (2018). Desigualdades entre mujeres y hombres en todos los ciclos de vida. Evidencias de exclusión social en la República Dominicana: una nota crítica. Revista: Ciencia y Sociedad, vol. 43, núm. 2, 2018. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana. Disponible en <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=87060120006>

Centro de Estudios de Género, Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). (2023) Educar para la Igualdad en República Dominicana. Desafíos y propuestas para la educación preuniversitaria 2023. República Dominicana.

na. Disponible en: https://observatoriojusticiaygenero.poderjudicial.gob.do/documentos/PDF/topicos_interes/TPI_Republica_Dominicana_8M_2023.pdf

CEPAL (2020). Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y El Caribe. <https://oig.cepal.org/es>

Decreto No. 974-01.(2001) Creación, con asiento en cada Secretaría, de La Oficina de Equidad de Género y Desarrollo. República Dominicana. Disponible en: <https://observatoriojusticiaygenero.poderjudicial.gob.do/documentos/PDF/normativas/decretos/974-01.pdf>

Del Rosario, J. (2019). Educación superior dominicana: expansión, desarrollo y perspectivas futuras Año 3 Número 1 . Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo de la Vicepresidencia de la República Dominicana. Gabinete de Coordinación de Políticas sociales. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/331408071_Educacion_superior_dominicana_expansion_desarrollo_y_perspectivas_futuras#fullTextFileContent

Dirección de Planificación y Desarrollo. (2022). Política de género. Departamento de Desarrollo Institucional. Gobierno de la República Dominicana. Hacienda. Disponible en: <https://www.hacienda.gob.do/wp-content/uploads/2022/08/Politica-de-Genero-MH.pdf>

Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (2012). Ley de Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. Santo Domingo, República Dominicana. https://www.intec.edu.do/downloads/documents/institucionales/marco-legal/Ley_1-12_LEY_ORGANICA_DE_LA ESTRATEGIA NACIONAL DE DESARROLLO.pdf

Hoyos, O., Castro, M., Toro, N., Trejos, D., Montoya-Restrepo, L. A., Montoya-Restrepo, I. A. y Duque, P. (2023). Gobierno corporativo y desarrollo sostenible: un análisis bibliométrico. Revista CEA, 9(19), e2190. Disponible en: <https://doi.org/10.22430/24223182.2190>

INTEC. (7 de marzo de 2023). Centro de estudios de

género de INTEC recomienda implementar política de igualdad de género en todos los niveles educativos. Intec. <https://www.intec.edu.do/notas-de-prensa/item/centro-de-estudios-de-genero-de-intec-recomienda-implementar-politica-de-igualdad-de-genero-en-todos-los-niveles-educativos>

Ministerio de la Mujer de la República Dominicana, (2019). Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género. (PLANEG III).

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINREDA). (2019). Orden Departamental 33-2019. Disponible en: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Orden-Departamental-No.-33-2019.pdf>

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINREDB) (1997). Ley General de Educación, No. 66-97 Disponible en: <https://www.isfodosu.edu.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/Leyes/LEY%2066-97%20GENERAL%20DE%20EDUCACION.%20Versin%202.PDF>

Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. (2012). Ley 1-12 Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. Santo Domingo, República Dominicana. Disponible en: https://www.intec.edu.do/downloads/documents/institucionales/marco-legal/Ley_1-12_Ley_organica_de_la_estrategia_nacional_de_desarrollo.pdf

Ministerio de Educación Superior Ciencia Y Tecnología (2001) la Ley de Educación superior, ciencia y tecnología. Gobierno de la Republica Dominicana. Disponible en: <https://mescyt.gob.do/niveltecnicosuperior/index.php/marco-legal/>

Ministerio de la Mujer (2017a). Informe final de la consultoría para la evaluación del PLANEG II. República Dominicana. Disponible en: <https://mujer.gob.do/transparencia/phocadownload/Publicaciones/Planeg/PLANEG%20III%202020-2030.pdf>

Ministerio de la Mujer (2019b). Plan Nacional de Igual-

dad de Igualdad y equidad de género. Gobierno de la República Dominicana. Disponible en: <https://mujer.gob.do/transparencia/phocadownload/Publicaciones/Planeg/PLANEG%20III%202020-2030.pdf>

Observatorio del presupuesto en educación Políticas Sociales y Desarrollo. (2018). El enfoque de género en la educación en República Dominicana, marco legal y realidad en las escuelas. La ejecución presupuestaria del MINERD del 2017.

Peralta Ch, H.T (2023) Estudiantes en situación de vulnerabilidad: problema social actual en la educación superior dominicana. Revista VARONA, Revista Científico-Metodológica, No. 77 mayo-agosto 2023.

Rodney RY.; Lorenzo Ch, K.; Cruz M, Y.; Muñoz M, J.E. (2017). Educar para la igualdad. Propuesta para la prevención y atención educativa de la violencia de género en el contexto escolar. Disponible en: https://www.unicef.org/cuba/cu_resources_Educarparalaigualdad.pdf

SEM,FNUAP,(2000).PlanNacionaldeEquidaddegénero. Acciones Coordinadas desde el Estado para el Desarrollo de la Mujer 2000-2004 (PLANEGI). Derechos de la mujer Mujeres en el desarrollo. Planificación estratégica. Santo Domingo. Disponible en: <https://catalogo.bnphu.gob.do/cgi-bin/koha/opac-ISBDdetail.pl?biblionumber=24513>

Schweizer. M. (2019). La educación con perspectiva de género, el nuevo reto. Disponible en: <https://acento.com.do/cultura/la-educacion-con-perspectiva-de-genero-el-nuevo-reto-8707272.html>.

Suárez, N.y Calcerrada, M. (2020) Una comprensión interseccional de la educación superior en cuba: género y color de la piel en los logros y desafíos del programa social cubano. En Revista Educación Superior y Sociedad [(2020), vol. 32, núm. 1, pp. 13-35 IESALC

UNESCO. (2021a) Políticas de educación y equidad de

género Estudios sobre políticas educativas en América Latina Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) Documento de programa.

UNESCO (2022b) Gender Equality How Global Universities Are Performing Part 1 Published in 2022 by Times Higher Education and the UNESCO International Institute of Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC).

UNFPA (2021). Informe Anual para Obtener Resultados Transformadores. Plan Estratégico para 2018-2021, Santo Domingo, RD. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ES_AR21.pdf

LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Fidel Arturo López Equizábal, M. A

La aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las Instituciones de Educación Superior (IES), ha transformado la manera de enseñar. Las universidades deben adaptarse a los cambios tecnológicos y su aplicación en la pedagogía. La enseñanza virtual sigue encaminándose en ser parte del proceso enseñanza-aprendizaje, no para sustituir a los docentes, sino, para darle una mejora continua al mundo de la enseñanza. Las IES se han adaptado a la educación virtual o distancia denominada Learning management Systems (LMS), en donde, tanto el docente como los estudiantes deben aprender a utilizar cada herramienta o programa tecnológico.

Palabras clave: educación virtual, tecnología educativa, internet, comunicación virtual.

FIDEL ARTURO LÓPEZ EGUIZÁBAL

Es Licenciado en Relaciones Públicas y Comunicaciones de la Universidad Tecnológica de El Salvador y tiene Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador (Facultad Multidisciplinaria de Occidente). Actualmente estudia el Doctorado en Educación, Universidad Don Bosco, El Salvador y es catedrático a tiempo completo de la Universidad Francisco Gavidia.

Ha sido docente en diferentes universidades: Universidad Nueva San Salvador (UNSSA), Universidad Alberto Masferrer (USAM), UMA, UTEC y en la Universidad Francisco Gavidia (Santa Ana). Es docente investigador del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación ICTI-UFG. En el ámbito académico, ha sido jurado y asesor de tesis. Ha escrito ensayos para la Revista Realidad y Reflexión de la UFG y columnista de los periódicos La Prensa Gráfica, El Mundo, Disruptiva UFG y Frontera D, España. Ha escrito tres libros y sus se pueden encontrar todas sus investigaciones en Google Academic.

LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Fidel Arturo López Eguizábal, M. A.

Introducción

La educación virtual ha roto los paradigmas en la comunicación, ya que permite interactuar de manera más rápida con muchos compañeros de estudios o alumnos inscritos en una asignatura o carrera virtual. En los años ochenta del siglo pasado, no nos imaginábamos que a través de un “Smartphone” podríamos estar investigando una tarea y luego subirla o alojarla a la plataforma virtual del maestro o de la universidad. Los paradigmas educativos van cambiando. Actualmente, hasta se habla de la utilización de la Inteligencia Artificial en la educación.

Es sin duda alguna una forma rápida y fácil de aprender, sin embargo, se presentan aspectos o limitantes que no se han podido superar. En El Salvador, por ejemplo, de los seis millones y medio de habitantes que estamos en el país, solamente un millón doscientos mil personas tienen acceso a Internet. Por lo tanto, hace falta mucho para poder llevar el mensaje a los cibernautas totalmente.

Sobre la educación virtual

Las tecnologías de la información, son parte fundamental de la educación virtual; así como los libros y periódicos se están convirtiendo cada día en forma virtualizada; la educación está cada vez más avanzada en la modalidad virtual.

El proceso enseñanza aprendizaje en modalidad virtual, embarga aspectos positivos y negativos. Entre los que no son tan llevaderos con el proceso enseñanza-aprendizaje tenemos: Que se pierde el contacto y afecto entre docente y discente, las fallas tecnológicas son el problema principal a

la hora de conectarse a la red para estudiar una asignatura, diplomado y carrera virtual, entre otros aspectos.

La educación virtual conlleva a nuevos desafíos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Según Picardo: “¿Qué significa el Modelo Pedagógico?: la configuración de una “plataforma” web que no solo integre los espacios tradicionales de aulas y bibliotecas virtuales, sino que, además, cuente con diseños de guías didácticas para la orientación que eviten el “naufragio” en la navegación, y que dichas guías estén sustentadas en una concepción psicopedagógica coherente y en un manejo versátil, a través de tutores especializados”.

Respecto a los aspectos positivos se destaca: Accesibilidad inmediata y oportuna de los alumnos hacia los contenidos alojados por el maestro, interactividad y envío de tareas rápidamente y a diferentes destinatarios. Lo remoto se hace cercano al utilizar este tipo de modalidad educativa, etc.

Es de analizar lo que exhorta López (2013) “...ya hay muchas carreras en maestrías y doctorados que se imparten en modalidad “virtual”. Empero, ese tipo de enseñanzas debe de ser supervisado y dirigido por expertos”. En esta ocasión, estudiar un diplomado en tutorías virtuales, ayudará más para depositar la enseñanza con esta pedagogía. Los ministerios de educación supervisan el avance de la utilización de tecnologías educativas en las universidades. Entre algunas herramientas utilizadas están: Microsoft Teams, Moodle, Canvas, Googleclassroom, Sakai, entre otras.

Según López (2013), “La docencia ha ido cambiando, lo que no ha cambiado es la esencia del educador. Sin embargo, es imprescindible irse modernizando. Toda la información está en la palma de las manos a través de un “celular inteligente”; sin embargo, el maestro debe de saber manejar y guiar la docencia con esos aparatos. ¿Era mejor antes la docencia al enseñar solo con libros?”

En el proceso comunicativo, el emisor recibe los mensajes y los codifica, en este caso, al tener un chat o foro, los mensajes se codifican y se genera más discusión, se comparan ideas, informaciones, etc.

Según Pérez (2004) “Esta propuesta pasa por explicar en qué consiste el flujo informativo en estos entornos, qué elementos entran en juego cuando una señal transporta cierta información y cuáles son las características de las claves de codificación que permiten la existencia del flujo informativo”.

En este sentido, las redes sociales, los tutores virtuales y muchos instrumentos de comunicación, ayudan a comunicar de mejor manera, se hace más fácil indagar a través de entornos virtuales, recopilar información, alojar documentos, entre otros aspectos. La brecha digital se abrió más desde que las universidades rompieron el paradigma de que solamente la enseñanza aprendizaje era estrictamente física (aulas y maestros).

Además, Pérez (2004) especifica “...Por tanto, en todos los contextos comunicativos siempre es posible identificar los siguientes elementos básicos: el emisor, la señal, el contenido informativo y el receptor. Todo contexto en el que no existan o no se puedan identificar claramente cada uno de estos cuatro elementos debe ser considerado como un episodio en el cual no se ha producido comunicación”.

Las tecnologías educativas, han servido para que sea más rápido y eficaz la enseñanza. López, 2020 “Por mi experiencia como catedrático y la de otros colegas, si; ya que he visto a muchos que no han deseado incorporarse a tales exigencias didácticas y por tanto los han marginado, aunque las capacitaciones hayan estado oportunamente habilitadas. No hay que disgustarse si los alumnos no llegan a clases, en su casa, trabajo o en cualquier lugar, vieron la información en la plataforma virtual”.

Las universidades han incorporado plataformas virtuales como “U virtual”, y es de esta manera que entramos al mundo de la educación a través de este medio, solamente que en este sitio solo se pueden incorporar alumnos que estén en determinadas cátedras en donde se les proporciona una respectiva clave para acceder a la plataforma virtual.

La educación virtual en América Latina y el Caribe, el caso Venezuela, ha ido aumentando según los siguientes datos, La Roca (2004):

El 89% de las universidades realizan cursos en línea.

El 67% de las universidades poseen aulas virtuales donde se realizan las actividades propuestas.

Únicamente el 11% tiene comunidades virtuales.

En relación al tipo de comunicación sincrónica entre los integrantes de los cursos se aprecia que un 74% y un 63% utilizan chat uno a uno y chat muchos a muchos, respectivamente.

El 79% utiliza páginas web como parte de las asignaturas.

En el caso salvadoreño, las universidades Universidad Francisco Gavidia (UFG), Universidad Tecnológica de El Salvador (UTEC), ya poseen carreras virtuales, colegios privilegiados también lo han logrado (Colegio García Flamenco) y, se espera que la educación virtual llegue a todos los centros educativos.

Por lo tanto, las tecnologías han revolucionado a la educación. Los tutores son ahora una máquina que encuentra en el cuarto del niño, del adolescente, del adulto. ¿Perjudicial o no?, cada quien puede hacer sus conclusiones ¿Qué dicen, es hora de convertirnos en expertos instruccionales para la educación en modalidad “on line” o en línea? Menudo problema para aquel maestro que pretende quedarse con la modalidad del yeso y pizarra. Felicito a los maestros que tienen su propia página Web o blog y red social para informar, educar y a la vez entretener.

Conclusión

Las tecnologías de la información y las comunicaciones y las redes sociales como tal son herramientas didácticas indispensables que los catedráticos universitarios deben poseer. La profesionalización de la docencia superior, es más fácil y

divertida al utilizar aunque sea un mínimo recurso tecnológico para la enseñanza aprendizaje, para mejorar el aspecto curricular y didáctico. La calidad en la educación está ligada a esta temática cyber-tecnológica, ligarla a las universidades es algo esencial, justo y necesario.

El objetivo primordial de acceder en educación superior a un diplomado referente a tutorías virtuales, es que el tutor o maestro pueda tener la capacidad de llevar su enseñanza de cualquier tipo a todo estudiante a nivel mundial, emplearse en una universidad con modalidad virtual. Ese es un objetivo primordial para aprender sobre las tecnologías educativas.

Referencias

- La Roca Curci, Ranata (2004), La educación superior virtual en América Latina y el Caribe. Memorias México.
- López Eguizábal, Fidel Arturo (2010), Profesionalización de la Docencia Superior. Tecnologías educativas y redes sociales, Congreso de Docentes y Estudiantes DOES, San Salvador, El Salvador, Universidad Francisco Gavidia.
- López Eguizábal, Fidel Arturo (26 de octubre de 2013) Retos actuales de las Universidades, La Prensa Gráfica <http://www.laprensagrafica.com/Retos-actuales-de-las-niversidades>
- Pérez-Montoro Gutiérrez (abril-mayo 2004), Información y Comunicación en Entornos Virtuales, Razón y Palabra, México.
- Picardo, (2016). Sociedad de la información. UFG Editores. <https://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/9758/1/Sociedad%20de%20la%20informacio%CC%8In.pdf>

CIENCIA DEL TEXTO VS LINGÜÍSTICA TEXTUAL

José Santana Guzmán, M. A.

El problema abordado a través de este artículo científico es, en esencia, las posibles semejanzas o diferencias que median entre los conceptos ciencia del texto y lingüística textual y sus conjeturas o aristas. Asimismo, su objetivo general descansa en probar estas posibles similitudes o desigualdades, entre una disciplina y otra. Por consiguiente, partiendo de la naturaleza del estudio, los métodos generales de investigación aplicados en este tratado, fueron, a saber: la revisión documental y la entrevista. En tal sentido, entre los principales hallazgos obtenidos están: existen posiciones discrepantes muy sutiles en torno a la posible diferencia o similitud, sobre ciencia del texto y lingüística textual. Además, dentro de ese mismo contexto, se arribó a la conclusión de que dos de los cuatro expertos en filosofía de la lengua, que fueron consultados, coinciden en afirmar la existencia de una similitud entre ambas disciplinas lingüísticas.

Palabras clave: Ciencia del texto, lingüística textual, análisis del discurso y estudios del discurso.

JOSÉ SANTANA GUZMÁN

Nacido en San Antonio de Guerra, de la provincia Santo Domingo Este. Tiene una Licenciatura en Comunicación Social Mención Periodismo, por la Escuela de Comunicación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Más tarde, efectúa un Diplomado en Habilitación Docente en la Universidad Católica Santo Domingo (UCSD) y una Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español en la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Además, posee una Licenciatura en Letras Puras en la universidad estatal. Santana-Guzmán ha escrito varios ensayos y guías sobre ortografía. Es autor del libro Textos Académicos: Guía y pautas para su elaboración y análisis y se mantiene en constante actividad redaccional y es coautor de otros dos textos. Ha sido corresponsal de Noticias SIN, además, se desempeña en la actualidad como colaborador del periódico El Nuevo Diario, donde escribe una columna semanal sobre lingüística y literatura. José Santana-Guzmán se ha desempeñado también como docente (sustituto) en colegios y escuelas, y ha impartido talleres sobre ortografía y redacción tanto en el sector público como en el privado. En el año 2013 participa de forma voluntaria como alfabetizador en el Plan de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo. Hoy día se dedica a la elaboración y redacción de proyectos de leyes y ordenanzas a nivel municipal. En la actualidad se encuentra trabajando en la culminación de su segundo libro, sobre redacción periodística.

CIENCIA DEL TEXTO VS LINGÜÍSTICA TEXTUAL

José Santana Guzmán, M. A.

Introducción:

Los más recientes estudios de la lengua revelan los avances significativos que ha tenido la lingüística moderna en cuanto a los métodos de análisis estructural, esto es notorio, inclusive, si observamos desde la gramática tradicional, la gramática estructuralista, la gramática generativista, la sociolingüística, la pragmática, hasta llegar a la lingüística textual, a la ciencia del texto, a la cosmolingüística y a los estudios modernos del discurso, este último, tal y como veremos al final de este estudio, constituye la sombrilla de todas estas disciplinas en la actual coyuntura.

Sin embargo, en la actualidad se evidencian algunos problemas conceptuales, que, en ocasiones tienden a confundir o a enturbiar la comprensión, en cierta medida, de los objetivos que persigue cada una de dichas disciplinas. En consecuencia, por medio a este trabajo de investigación, veremos las diversas posiciones –a modo de discusión– expuestas por científicos y estudiosos del discurso, de la lengua y la filosofía de la lengua, en torno a las posibles diferencias, similitudes y equivalencias entre la ciencia del texto y la lingüística textual, específicamente.

Entre los materiales utilizados para llevar a cabo esta investigación, podemos mencionar, por ejemplo: libros físicos y electrónicos, artículos científicos y revistas indexadas. Asimismo, los métodos utilizados fueron, la entrevista (a cuatro expertos en lingüística y análisis del discurso), así como la revisión y lectura bibliográfica.

Aproximaciones al interés por los estudios de la lengua

Desde el momento mismo en que Antonio de Nebrija se propuso una refundación de la Gramática como un saber metódico, intensamente renovado en su procedimiento y apegado a los modelos antiguos, específicamente a través de sus dos obras cumbre: *Introducciones Latinae* (1481) y *Gramática castellana* (1492), se concretizan de manera puntual los estudios y el interés por los problemas de la lengua. Claro está, como apunta Rosa Bobbio, «Cuando Nebrija escribe estas obras gramaticales, no parte de cero, sino que se nutre de la rica tradición de la retórica y la gramática de los autores clásicos griegos y latinos; en particular, sus fuentes latinas más directas: los gramáticos Prisciano, Diómedes y Donato, que le proporcionan la base teórica de su doctrina gramatical».

Partiendo de esta breve visión de los inicios formales de los estudios de la lengua castellana, llegamos a la segunda mitad del siglo XX. Por tanto, nos encontramos aquí con dos importantes disciplinas lingüísticas, las cuales, como veremos más adelante, aunque parten del mismo objeto de estudio (el texto), existen opiniones encontradas sobre su similitud o equivalencia, esto es, la ciencia del texto y la lingüística textual.

El concepto ciencia del texto se ha venido utilizando en los estudios de la lengua y del discurso desde finales de la década de los sesenta. Sin embargo, no fue sino hasta la publicación del libro que lleva por título este mismo nombre, escrito por el filósofo holandés Teun A. van Dijk, publicado en el año 1978, cuando esta disciplina adquiere ribetes puramente científicos, teóricos y conceptuales. Del mismo modo, en lo que concierne a la lingüística textual, esta disciplina empieza a desarrollarse –según los estudios históricos- lingüísticos– hacia la segunda mitad de los años sesenta, fecha en que se ubica su surgimiento, específicamente en Europa central. Sin embargo, para autores como Bernárdez (1982), –quien le atribuye el concepto a Eugenio Coseriu– decir que la lingüística del texto aparece hacia la segunda mitad de los sesenta

no significa que esa fecha sea el comienzo de la preocupación por el texto, sino solo el momento en que los trabajos sobre esta unidad de la lengua comienzan a destacar como intentos de diferenciarse (poco, al principio) del resto de las escuelas lingüísticas, bien ampliando, bien sustituyendo las teorías existentes, y es por entonces cuando comienza el estudio de los problemas teóricos que lleva consigo el estudio del texto. (Bernárdez: 1982, 19-20).

Según Van Dijk (1978), la evolución de los últimos años ha tendido a que los problemas y objetivos de los análisis del texto en las diversas disciplinas científicas, requieran un estudio integrado, precisamente en el marco de una nueva «conexión transversal» interdisciplinaria. Por tanto, para el pionero de los estudios modernos del discurso, la ciencia del texto se propone como tarea primordial, describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de la lengua, tal y como se analizan en las distintas disciplinas (Van Dijk: 1978, 10).

¿Qué estudia la lingüística textual?

Según el propio Van Dijk (1978: 15-16), en su afán por establecer –si se quiere– una diferencia estructural, más que conceptual, –como veremos en lo adelante– entre la ciencia del texto y la lingüística textual, el filósofo holandés considera que la primera supone en primera instancia, una generalización frente a los estudios literarios y a los estudios correspondientes a cada idioma (anglística, etc.) frente a los estudios de literatura general (y comparada) que actualmente solo se enseñan, a su juicio, en unas cuantas escuelas superiores, (claro está, esta posición fue planteada hace casi cinco décadas). En consecuencia, la ciencia del texto, continúa el autor, acentúa aspectos más amplios de los objetos a investigar; esta ampliación de los ámbitos de investigación, asegura, también se comprueba en los repetidos informes realizados dentro del marco de los estudios interiores recientes: se descubrió que muchas características de los textos literarios coinciden con características generales del texto, o

al menos con determinados tipos de textos. Sin embargo, al mismo tiempo, Van Dijk reconoce que, debido a su carácter más general e interdisciplinario, la lingüística general evita una serie de limitaciones impuestas a las asignaturas de la lengua. Considera, a su vez, que el mayor esfuerzo de trabajo aun va dirigido al análisis gramatical y a las teorías gramaticales. Sin embargo, sobre todo en los últimos años, existe una amplia tendencia a estudiar el uso de la lengua dentro de su contexto psíquico y social. «Esta es una evolución que ya ha tenido lugar anteriormente en la antropología en lo referente al contexto cultural», destaca. (Van Dijk: 1978, 17).

Según Bernárdez (1982: 19-20), la lingüística del texto pretende estudiar el proceso global de la comunicación humana mediante el lenguaje (lengua), el proceso en su integridad, sin limitarse a uno de sus factores. Es por ello que, dice Bernárdez, que el punto de partida fundamental de la lingüística del texto es el conjunto del proceso comunicativo mediante el lenguaje (lengua). Por su parte, autores como Beaugrande y Dressler (1997), consideran que, en el ámbito de la ciencia del lenguaje, el término lingüística del texto se utiliza para etiquetar cualquier tipo de estudio relacionado con el texto, siempre que este sea el objeto principal de la investigación. (Beaugrande y Dressler: 1997, 49).

Resultados y Discusiones:

¿Qué explican los estudiosos del discurso al respecto?

Para Gerardo Roa Ogando, doctor en lingüística y catedrático universitario, no existe diferencia entre una y otra, porque la ciencia del texto es de lingüística; la que estudia los textos. Ahora bien, para el escritor, humanista, decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), y autor de varias obras, entre ellas: Estrategias para el análisis y la producción de discursos académicos; Lingüística cosmológica: una introducción a los estudios complejos del lenguaje; La taxonomía del discurso, entre otros; si se compara la lingüística de Ferdinand de Saussure con la lingüística de Teun A. van Dijk, se llegará a la

conclusión de que ambas son lingüísticas estructurales. Sin embargo, para este prominente cosmolingüista, la lingüística de Van Dijk es una lingüística abstracta, mientras que la de Saussure, –aunque al mismo tiempo reconoce que esta última no deja de ser abstracta también– es un estructuralismo del texto, del habla. Por consiguiente, en el fondo es lo mismo «ambas son semióticas verbales», concluye.

Mientras que, para el doctor Julio Cuevas, poeta, escritor y catedrático universitario, autor de varias obras, entre las que cabe mencionar: «Poemas Tierra Adentro»; «Los Cantos del Hierofante» (poemas); «Visión Crítica en Torno a la Poesía de Víctor Villegas», (Ensayo), y muchos más; cuando nos referimos a la ciencia del texto, estamos hablando del uso o aplicación del saber propio de la filosofía de la lengua, para la construcción de nuevos saberes, desde la lengua en uso o en movimiento, por parte del sujeto creador o del sujeto receptor (que recibe, mira, escucha o se pone en alerta...). La ciencia del texto, continúa el humanista, es la representación de los métodos y de las técnicas que el sujeto emisor aplica, en su pragmática enunciativa. En cambio, la lingüística del texto es para él la representación de la construcción de los sentidos del texto, desde la representación semiótica de las simbologías del texto ya sea desde su oralidad, desde su escritura o desde su representación gráfica, destaca. Asimismo, enfatiza que, desde su óptica «mi concepto de “texto”, grosso modo, trasciende la oralidad y la escritura», subraya.

Para Cuevas, sin la lingüística (u organización semiótica), del texto, no podemos hablar de una «ciencia del texto», porque es desde la lengua que podemos organizar la construcción del perfil científico del texto y sus valores. Por consiguiente, para él, existe una íntima relación, entre la lingüística textual y la ciencia del texto: «ambas son parte de un quehacer expresivo del sujeto-emitir en movimiento, teniendo como centro discursivo, a la lengua, lo cual variará en su tratamiento, dependiendo del contexto y de los intereses, propios del sujeto que nos comunica», concluye el doctor Julio Cuevas.

Por otra parte, para el doctor Bartolo García Molina, polígloto, científico, escritor y catedrático universitario, considerado pionero de los estudios modernos del discurso en la República Dominicana y autor de decenas de ensayos y libros, entre los que destacan, por solo citar algunos ejemplos: Teoría del discurso; Lengua, pensamiento y acción; El DISCURSO: Categorías y estrategias; El discurso científico, entre otros. Lingüística textual, gramática del texto, y luego ciencia del texto, fueron de los primeros nombres con los que se designaron los estudios del discurso. Por consiguiente, Ciencias del texto, incluso es el título del segundo libro de Van Dijk, sobre el discurso, señala. Apunta, sin embargo, que hoy, ninguno de esos nombres tiene vigencia. «Hoy preferimos hablar de estudio del discurso. El mismo Van Dijk dice que cuando la lingüística se ocupe de los estudios del discurso no será necesario hablar de lingüística del texto, sino de lingüística, simplemente (Estructuras y funciones del discurso)», asegura el humanista. Concluye exponiendo que: «en conclusión, no hay ninguna diferencia en esos nombres, más que la del gusto de cada quien».

Finalmente, en palabras del propio Van Dijk, profesor de Estudios del Discurso de la Universidad Pompeu Fabra, director del Centre of Discourse Studies, de Barcelona, quien en su haber posee más de una veintena de publicaciones, entre las que cabe mencionar: Texto y contexto; La ciencia del texto; Las estructuras y funciones del discurso; Discurso y Poder, entre otros tantos; para mucha gente, lingüística textual y la ciencia del texto es lo mismo, sin embargo, para él «no es tan importante como se llame». Destaca, en tal sentido, que la lingüística del texto se limita a los aspectos lingüísticos de los textos (gramática, etc.), mientras que la ciencia del texto es más amplia, es multidisciplinar y no solamente incluye la lingüística del texto, sino también la estilística, la retórica, la pragmática, etc., y por supuesto el estudio del discurso en otras disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología, la historia, los estudios de la comunicación, etc. Por eso, «yo uso, en inglés, la denominación Discourse Studies, o en español Estudios del Discurso, porque “texto” muchas veces se limita al discurso escrito», finaliza Van Dijk.

Conclusiones:

Como se puede apreciar, desde la óptica de estos cuatro investigadores, aunque en algunos puntos, aparentemente no se visualiza a simple vista un indicio de convergencia total, si no parcial, en sus posturas, también se forja axiomático que en el fondo dejan entrever cierto grado de coincidencia. En primera instancia, en el caso específico de Gerardo Roa y Julio Cuevas, ambos autores coinciden en cuanto a la relación semiótica de ambas disciplinas, entre otros puntos similares. Asimismo, en cuanto a las posturas de García Molina y Van Dijk, –aunque a simple vista parezcan contrarias u opuestas sus posturas–, en el fondo, se podría afirmar, que ambos eruditos de la ciencia transitan en el mismo tren del saber científico y discursivo. Por tanto, lo anterior se puede percibir cuando García Molina plantea que «lingüística textual, gramática del texto y luego ciencia del texto, fueron los primeros nombres con los que se designaron los estudios del discurso...», demuestra fielmente, como veremos más adelante, el punto de coincidencia existente entre ambos estudiosos del discurso.

Por consiguiente, aunque Van Dijk se dispone aquí ubicar a la lingüística textual como una rama de la ciencia del texto: «la ciencia del texto es más amplia, es multidisciplinar y no solamente incluye la lingüística del texto». Sin embargo, según manifiesta el propio García Molina –con certeza, por cierto– que el propio Van Dijk dice «que cuando la lingüística se ocupe de los estudios del discurso, no será necesario hablar de lingüística del texto sino de lingüística, simplemente, (estructura y funciones del discurso)», esto demuestra que, aunque parezca lo contrario, Van Dijk de alguna manera u otra reconoce la semejanza que existe entre ciencia del texto y lingüística textual.

En mi opinión, se trata de disciplinas distintas en apariencia, pero que en el fondo persiguen un mismo objetivo u objeto de estudio (el texto), pero el texto visto como un todo, como un entramado de sentido discursivo en su máxima expresión. Sin embargo, se podría pensar que este objetivo pro-

piamente dicho, ambas normas lingüísticas se proponen estudiarlo, o más bien, verlo desde ángulos distintos, pero que al final de la jornada la meta sea la misma, y es precisamente lo que en ciencia importa, por eso, vemos cómo finaliza Van Dijk «yo uso en inglés la denominación Discours Studies y en español Estudios del Discurso...» lo que al final, pienso le da la razón a García Molina, cuando deja bien claro que «hoy preferimos hablar de estudio del discurso...» lo que sin duda alguna evidencia el punto de convergencia entre los cuatro autores consultados.

Referencias:

Bernárdez, Enrique. 1982. Introducción a la lingüística del texto. Espasa-Calpe S. A. Madrid.

Bobbio R. (2023, 02 de enero). Los aportes de Antonio de Nebrija en el desarrollo la lengua castellana. Universidad de Piura. www.udep.edu.pe

Beaugrande, Robert y Dressler, Wolfgang. 1997. Introducción a la lingüística del texto. Editorial Ariel S. A. Barcelona, España.

Van Dijk A. Teun. 1978. La ciencia del texto. Paidós. España.

Consultas (vía electrónica):

Doctores, Bartolo García Molina; Gerardo Roa Ogando; Julio Cuevas y Teun A. van Dijk.

