



Evaluación del Plan Decenal de Educación 2008-2018

Santo Domingo,
República Dominicana
2020

EVALUACIÓN DEL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2008-2018

Santo Domingo, República Dominicana
Diciembre 2020



Evaluación del Plan Decenal de Educación 2008-2018

Dirección de Evaluación e Investigación

Julio César Mejía

Autores:

Claudia M. Curiel Pérez

Johanna M. Vásquez Ramón

Carmen Ana Then Delgado

Francisco Javier Martínez Cruz

Colaboración:

Annette Viola Mesa

Noel R. Rodríguez Reynoso

Ramón Eduardo Muñoz Montás

Rikelvi Fermín González

Santa Medina Santana

Divulgación Científica

Julián Álvarez Acosta

Francisco Javier Martínez

Corrección de estilo

Kary Alba Rocha Arias

Diseño y Diagramación

Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Natasha Mercedes Arias

Centro de Gestión de la Información y

Documentación

Dilcia Armesto

Derechos Reservados

© 2020 Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

Diciembre 2020

Se permite reproducir parcialmente este documento siempre que se cite la fuente.

ISBN DIGITAL: 978-9945-499-67-4

Santo Domingo, D. N.
República Dominicana



AUTORIDADES

Luis Rodolfo Abinader Corona

Presidente de la República

Raquel Peña de Antuña

Vicepresidenta de la República

Roberto Fulcar

Ministro de Educación

Ligia Geanette Pérez Peña

Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Gloria Claritza Guevara Arboleda

Viceministra de Educación, Encargada de Asuntos Administrativos y Financieros

Rafael Alcántara

Viceministro de Educación, Encargado de Acreditación y Certificación Docente

Julissa Hernández

Viceministra de Educación, Encargada de Planificación y Desarrollo Educativo

Rafael Bello Díaz

Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Control de la Calidad de la Educación

Julio César de los Santos Viola

Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización y Participación

Julio Leonardo Valeirón Ureña

Director Ejecutivo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
RESUMEN EJECUTIVO	3
METODOLOGÍA	6
Etapas	6
Líneas de acción.....	7
CAPÍTULO 1: COBERTURA Y EFICIENCIA INTERNA	9
Indicadores educativos	12
1. Cobertura.....	12
2. Eficiencia interna.....	15
3. Sobreedad	18
4. Abandono.....	20
Conclusión	22
CAPÍTULO 2: PLANTELES ESCOLARES	23
Plan Nacional de Edificaciones Escolares	26
Sobrepoblación de secciones	30
1. Tanda nocturna	30
2. Educación de adultos	32
Conclusión	32
CAPÍTULO 3: CUMPLIMIENTO DEL HORARIO Y CALENDARIO ESCOLAR	33
Marco legal y normativo	35
Calendario escolar.....	36
Horario escolar	37
1. Recuperación de clases	39
2. Estudios sobre el horario y el calendario escolar	40
3. Seguimiento al cumplimiento del horario y calendario escolar.....	40
Conclusión	42
CAPÍTULO 4. DOTACIÓN DE MOBILIARIO Y TEXTOS ESCOLARES	45
Dotación de mobiliario	47
Libros de textos.....	48
Conclusión	52

CAPÍTULO 5. DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DESCENTRALIZACIÓN	53
Organización de las direcciones regionales, distritales y de centro educativo	57
1. Dirección Regional	58
2. Distritos de Educación	59
3. Centros educativos.....	63
Manejo de recursos	65
Sistema de información	67
Compromisos para la calidad educativa	69
1. Pacto Nacional para la Reforma Educativa	69
2. Acuerdos de cooperación.....	70
3. Instituciones aliadas	74
Conclusión	80
CAPÍTULO 6. DISEÑO, REVISIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO.....	81
Antecedentes.....	85
Diseño curricular	85
Avances en materia curricular	87
Conclusión	94
CAPÍTULO 7. EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN.....	97
Evaluaciones de aprendizajes.....	100
1. Evaluaciones nacionales.....	100
2. Pruebas Nacionales.....	101
3. Evaluaciones diagnósticas.....	102
Pruebas internacionales	104
1. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).....	104
2. Estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) de la Orealc/Unesco	106
3. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS).....	107
Evaluación de los actores del sector educativo	108
1. Evaluación de Desempeño Docente 2008.....	109
2. Evaluación de Desempeño Docente 2017	109
Conclusión	110
CAPÍTULO 8. INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	111
Programas orientados a las TIC	114
1. Programa Integrado de Multimedia de Apoyo a los Aprendizajes (PIM Aprende)	115
2. Programas de apoyo a la gestión escolar a partir de las TIC	115
3. Rincones Tecnológicos.....	116

Programas enfocados en docentes y estudiantes.....	118
1. Clubes de Maestr@s Cibernautas.....	118
2. Compumaestro.....	118
3. Recursos Didácticos Digitales (RDD).....	119
4. Otras capacitaciones.....	119
5. República Digital Educación	123
Conclusión.....	124
CAPÍTULO 9. ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA	125
Población y cobertura	128
1. Marco legal y teórico	128
2. Evolución de indicadores de primera infancia.....	129
Oferta de atención a la primera infancia	130
Programas internacionales	132
Balance general de metas de primera infancia	133
Conclusión.....	134
CAPÍTULO 10. PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD	137
Marco legal y normativo	140
Las APMAE como estrategia de integración de la comunidad y la familia a la educación....	141
Registros de participación comunitaria y familiar en las memorias del MinerD en el período 2008-2018:	142
Participación de la familia: ¿qué dicen las evaluaciones censales?.....	144
1. PISA.....	145
2. Evaluación Diagnóstica	145
Conclusión.....	148
CAPÍTULO 11. ATENCIÓN A LA VULNERABILIDAD	149
Marco legal y normativo	152
Intervenciones del Estado	153
1. Alimentación escolar.....	153
2. Otros servicios.....	157
Conclusión.....	162
CAPÍTULO 12. ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	163
Marco legal y normativo	166
Necesidades específicas de apoyo educativo.....	167
Población y cifras de estudiantes con discapacidad	168
Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad.....	171
Aulas de atención temprana	172
Centros de recursos para el aprendizaje.....	173
Recursos para la educación especial.....	173
Conclusión	175

CAPÍTULO 13. DOCENTES	177
Contratación docente	179
Formación docente	181
Habilitación docente.....	187
Concurso de oposición y evaluación del desempeño	189
Evaluación de desempeño docente (EDD)	191
Certificación docente.....	193
Conclusión	194
CAPÍTULO 14. CONSULTA SOBRE LOGROS Y AVANCES DEL PLAN DECENAL 2008 - 2018	197
REFERENCIAS	202

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1.1. Políticas y metas: cobertura y eficiencia interna	11
Tabla 1.2. Cambio de estructura académica	12
Tabla 1.3. Tasa neta de cobertura por niveles 2008-2018.....	13
Tabla 1.4. Reprobados por nivel y sector, 2008-2018.....	16
Tabla 1.5. Clasificación sobreedad	18
Tabla 1.6. Diferencia de puntos según grupo de edad (teórica o sobreedad) en las evaluaciones diagnósticas 3.º y 6.º de básica	18
Tabla 2.1. Políticas y metas vinculadas a planteles educativos.....	25
Tabla 2.2. Cantidad de secciones por regional, año 2009-2010 en comparación con el 2017-2018	30
Tabla 3.1. Metas de la línea de acción «Cumplimiento del horario y calendario escolar»	35
Tabla 3.2. Resoluciones para el establecimiento de los calendarios escolares 2008-2018.....	36
Tabla 3.3. Horario escolar según niveles y modalidades.....	38
Tabla 3.4. Cumplimiento del horario escolar según regionales 2018-2019	41
Tabla 4.1. Políticas y metas sobre «Dotación de mobiliarios y textos escolares»	47
Tabla 4.2. Ejecución de libros de textos, mantenimiento y equipos para los centros, 2014-2018	48
Tabla 5.1. Políticas y metas sobre desarrollo institucional y descentralización	55
Tabla 5.2. Tipificación de centros.....	60
Tabla 5.3. Cantidad de plazas por puestos según tipo de Distrito de Educación	62
Tabla 5.4. Tipos de centros de acuerdo con la matrícula.....	64
Tabla 5.5. Ejecución presupuestaria destinada a juntas regionales, distritales y de centros educativos, período 2012-2017	66
Tabla 6.1. Políticas y metas en la línea del diseño, revisión e implementación del currículo ...	83
Tabla 6.2. Comparación de los dos últimos diseños curriculares.....	93
Tabla 6.3. Avances de la política 3 del PDE, 2008-2018	93

Tabla 7.1. Políticas y metas: evaluación e investigación	99
Tabla 7.2. Porcentaje de estudiantes aprobados por nivel y modalidad, primera convocatoria, Pruebas Nacionales 2010-2018	102
Tabla 7.3. Secuencia de implementación de las pruebas diagnósticas.....	103
Tabla 7.4. Resultados de la prueba diagnóstica de 3.º de básica del 2017	104
Tabla 7.5. Resultados de la prueba diagnóstica de 6.º de básica del 2018.....	104
Tabla 7.6. Ciclos de PISA: años y dominios foco	105
Tabla 7.7. Calificaciones promedio según ciclo y dominio 2015-2018	106
Tabla 7.8. Resultados por área evaluativa.....	109
Tabla 8.1. Políticas y metas: integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).....	114
Tabla 9.1. Políticas y metas: primera infancia	128
Tabla 9.2. Grados del nivel inicial.....	128
Tabla 9.3. Tasa de asistencia en las regionales de educación según edad	129
Tabla 9.4. Cantidad de matrículas en los grados de maternal, kínder y preprimaria desde el 2010 al 2017	130
Tabla 9.5. Centros en funcionamiento que ofrecen atención a niños y niñas de 0 a 4 años, año 2017	131
Tabla 9.6. Niños y niñas de 0 a 4 años atendidos en los distintos centros de atención a la primera infancia.....	132
Tabla 10.1. Políticas y metas: participación de la familia, la comunidad y otros actores de la sociedad.....	139
Tabla 10.2. Participación comunitaria y familiar según las memorias del Minerd 2008-2018.....	143
Tabla 10.3. Resultados de la Evaluación Diagnóstica de Tercer Grado, 2017.....	146
Tabla 10.4. Resultados de la Evaluación Diagnóstica de Sexto Grado, 2018	147
Tabla 11.1. Políticas y metas: atención a la vulnerabilidad.....	151
Tabla 11.2. Evolución de la cantidad de beneficiarios del PAE por región durante el periodo 2013-2019/ Porcentaje de hogares pobres por región	157
Tabla 11.3. Evolución de la cantidad de beneficiarios del programa de utilería escolar	159
Tabla 11.4. Ejecución presupuestaria del ILAE durante los años 2008-2018, montos en RD\$.....	161
Tabla 12.1. Políticas y metas: atención a necesidades educativas especiales	165
Tabla 13.1. Metas del PDE vinculadas a la contratación docente	179
Tabla 13.2. Cantidad de personal en nómina según cargo, 2019.	180
Tabla 13.3. Cantidad total de personal en nómina y plazas vacías a diciembre 2019.....	181
Tabla 13.4. Metas del PDE vinculadas a la formación docente	182
Tabla 13.5. Cantidad de egresados del Programa Docentes de Excelencia	184
Tabla 13.6. Becas otorgadas por área de formación (2012-2017).....	184
Tabla 13.7. Egresados del Inafocam, 2018.....	185
Tabla 13.8. Metas del PDE vinculadas a las escuelas de directores	185

Tabla 13.9. Características de la formación de la EDCE.....	186
Tabla 13.10. Metas del PDE vinculadas a la habilitación docente.....	187
Tabla 13.11. Cantidad de participantes, aprobados y contratados en concursos de oposición, 2012-2016.....	190
Tabla 13.12. Metas del Plan Decenal de Educación vinculadas con el concurso de oposición y la evaluación del desempeño	190
Tabla 13.13. Metas del Plan Decenal de Educación vinculadas a la certificación docente	193
Tabla 13.14. Estándares por cada dimensión de profesionalismo y desempeño docente.....	194

Figura 1.1. Tasa de cobertura por edad simple; comparación de los años 2008 y 2017.....	14
Figura 1.2. Porcentaje de reprobados por nivel	15
Figura 1.3. Tasa de repetición del nivel básico por grado, 2016.....	16
Figura 1.4. Tasa de sobreedad según nivel 2008-2018	19
Figura 1.5. Tasas de abandono de los niveles básico y medio según sector.....	21
Figura 2.1. Cantidad de centros que imparten el nivel medio en tanda nocturna.....	31
Figura 2.2. Distribución porcentual de centros educativos en las tandas impartidas	31
Figura 3.1. Porcentaje de estudiantes por nivel, según tanda (2017-2018)	39
Figura 4.1. Valoración de las condiciones de los centros educativos por parte de los directores.....	48
Figura 4.2. Distribución de libros de textos 2008-2018	49
Figura 4.3. Mantenimiento, distribución y reparación del mobiliario educativo 2009-2016	51
Figura 5.1. Estructura funcional de la Regional de Educación	59
Figura 5.2. Estructura Funcional del Distrito de Educación.....	61
Figura 5.3. ¿Con qué frecuencia planifica usted el trabajo del centro?	63
Figura 5.4. ¿Con qué frecuencia supervisa el cumplimiento del calendario y del horario escolar?	64
Figura 5.5. Porcentaje del PIB destinado al Minería.....	67
Figura 5.6. ¿Con qué frecuencia actualiza el sistema de gestión de centros?	68
Figura 7.1. Promedios en calificaciones, SERCE 2006 y TERCE 2013	106
Figura 7.2. Promedios en conocimiento cívico, ICCS 2009 y 2016.....	108
Figura 7.3. Porcentaje nacional según categoría evaluativa.....	110
Figura 8.1 Síntesis de avances del programa Rincones Tecnológicos 2008-2018.....	117
Figura 9.1. Oferta de atención a la primera infancia por sector	130
Figura 9.2. Tasa neta de cobertura del nivel inicial.....	133
Figura 9.3. Cobertura neta de la educación inicial por sector, 2018-2019.....	134
Figura 10.1. Las APMAE constituidas en el periodo 2017-2018.....	142
Figura 11.1. Cantidad de beneficiarios del PAE Fronterizo 2012-2019.....	154
Figura 11.2. Cantidad de beneficiarios del PAE Rural 2012-2019.....	155

Figura 11.3. Cantidad de beneficiarios del PAE Urbano 2012-2019	155
Figura 11.4. Cantidad de beneficiarios del PAE de la Jornada Escolar Extendida durante 2012-2019	156
Figura 11.5. Comparación de la evolución de beneficiarios por modalidad del PAE (2012-2018)	156
Figura 11.6. Esquemas de subsidios	160
Figura 12.1. Distribución de personas con discapacidad y con menos de veinte años por tipo de discapacidad y sexo	169
Figura 12.2. Distribución porcentual de estudiantes de acuerdo al tipo de discapacidad identificada.....	170
Figura 12.3. Porcentaje de centros educativos que cuentan con recursos para el apoyo a estudiantes con discapacidad	170
Figura 12.4. Evolución de los CAD en el período 2008-2018.....	172
Figura 12.5. Resumen de las estadísticas de las capacitaciones para la atención de las NEAE	174
Figura 13.1. Porcentaje de docentes que respondieron si poseen o no la certificación de habilitación docente	188
Figura 13.2. Porcentaje de docentes que respondieron si poseen o no licenciatura en Educación.....	189
Figura 13.3. Resultados de la Evaluación de Desempeño Docente de 2017	192

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIACIONES

ACSUG	Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia
Adess	Administradora de Subsidios Sociales
ADP	Asociación Dominicana de Profesores
Aecid	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AEPT	Asociación Civil Educación para Todos, de Argentina
AFC	Agencia Francam Development
IEA	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo
APMAE	Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CAD	Centros de Recursos de Atención a la Diversidad
CAFI	Centros de Atención a la Infancia y a la Familia
CECC/SICA	Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de la Integración Centroamericana
Celac	Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños
CINE	Clasificación internacional normalizada de la educación
DIPECHO	Programa de Preparación ante Desastres de la Comisión Europea (Disaster Preparedness ECHO)
EDCE	Escuela de Directores para la Calidad Educativa
EDD	Evaluación de Desempeño del Docente
ENHOGAR	Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples
ENQA	Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior
ENRMA	Escuela Normal Ricardo Morales Avilés
Fepade	Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo
FOAL	Fundación ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) para América Latina
Icfes	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

IDEC	Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad
IES	Instituciones de educación superior
ILCE	Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
INEP	Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira
MGC	Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos
MNU	Modelo de las Naciones Unidas
MNC	Marco Nacional de Cualificaciones
MODE	Manual Operativo de Distrito de Educación
MOPC	Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones
MORE	Manual Operativo de Regional de Educación
NEAE	Necesidades específicas de apoyo educativo
ONESVIE	Oficina Nacional de Evaluación Sísmica y Vulnerabilidad de la Infraestructura y Edificaciones
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OCI	Oficina de Cooperación Internacional del Minería
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEA	Organización de los Estados Americanos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Oisoe	Oficina de Ingenieros Supervisores de Obras del Estado
ONE	Oficina Nacional de Estadística
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PAC	Plan Anual de Clases
PAE	Programa de Alimentación Escolar
PAPSE	Programa de Apoyo Presupuestario al Sector de Educación
PCC	Proyecto Curricular de Centro
PDE	Plan Decenal de Educación

PEC	Proyecto Educativo de Centro
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
PMA	Programa Mundial de Alimentos
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
POA	Plan Operativo Anual
PRAEL	Programa de Apadrinamiento a Escuelas y Liceos
Prepara	Programa de Educación Media a Distancia y Semipresencial para Adultos
PUCMM	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
QEC	Quisqueya Empieza Contigo
Red PEA	Red del Plan de Escuelas Asociadas a la Unesco
RELPE	Red Latinoamericana de Portales Educativos
SAS	Sistema de Acompañamiento y Supervisión
SGCE	Sistema de Gestión de Centros Educativos
SIGERD	Sistema de Información para la Gestión Escolar de República Dominicana
SISDOM	Sistema de Indicadores Sociales de la República Dominicana
SNSE	Sistema Nacional de Supervisión Educativa
SRIE	Serie Regional de Indicadores Educativos
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UE	Unión Europea
UN	United Nations (Naciones Unidas)
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unibe	Universidad Iberoamericana
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNIR	Universidad Internacional de La Rioja

UPNFM	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
UVG	Universidad del Valle de Guatemala
WMU	Western Michigan University

INTRODUCCIÓN

La educación inicial, primaria y secundaria en la República Dominicana está regida por la Ley General de Educación 66-97, la cual establece que la educación es un derecho y debe ser provista de forma gratuita y obligatoria por el Estado a partir de los 5 años. De igual manera, establece que el Consejo Nacional de Educación tiene la obligación de elaborar, aprobar y garantizar la ejecución eficaz de los planes y proyectos educativos.

En los países de América Latina, la década de los 90 estuvo marcada por una mayor inversión en educación, aumento en la cobertura escolar y formulación de reformas. La República Dominicana estuvo inmersa en esta corriente. El surgimiento de un Plan Decenal de Educación 1992-2002 es una evidencia de tal acontecimiento. Sin embargo, al término de dicho plan quedaron pendientes importantes desafíos en materia de los objetivos de acceso y permanencia, desarrollo curricular, condición del docente, reforma institucional, participación comunitaria y asignación de recursos, los cuales forman parte de las propuestas hechas en el marco de los objetivos de la Educación para Todos y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas (OCDE, 2008).

En el año 2002 el nivel de analfabetismo registrado en la población de 10 años y más en la República Dominicana era de 12.7 % (Molina y otros, 2003). Se estimó que «cerca del 15 % de la población de 6 a 13 años de edad no asistió a un establecimiento de nivel primario durante el año escolar 2001-2002» (p. 28). Además, la tasa de deserción en el año escolar 2002-2003 fue de 5.6 % (Ideice, 2016a). Para el año escolar 2003-2004, la cobertura escolar en el nivel inicial era de 75.5 % y en educación básica era de 91.7 % (Plan Decenal de Educación 2008-2018).

Partiendo de los retos expuestos surge el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012, el cual fue posteriormente sustituido por el Plan Decenal de Educación 2008-2018. Este tomó como punto de partida los insumos de las consultas del Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana en cinco áreas específicas: calidad de la educación, currículo, planificación, modernización y servicios docentes y estudiantiles. Estos aportes, en conjunto con los logros pendientes del plan anterior y los compromisos internacionales que adoptó el país, son el origen del plan decenal en cuestión. En el mismo se establecieron diez políticas educativas que tienen el carácter de políticas de Estado, las cuales se operacionalizan a través de objetivos estratégicos, con resultados que se buscan alcanzar a través de medidas y acciones específicas en el corto, mediano y largo plazo.

El desarrollo del Plan Decenal de Educación 2008-2018 giró en torno a ocho ejes, los cuales abarcan los niveles inicial, primario y secundario. Estos ejes son:

- Cobertura escolar
- Tasa escolar
- Calendario y horario
- Textos escolares
- Formación de recursos humanos de calidad
- Tecnología en la educación
- La escuela como el centro del sistema y su reorganización global
- Financiamiento de la educación

Esta evaluación al término del Plan Decenal de Educación 2008-2018 busca ofrecer información acerca de la ejecución de las metas que conforman los objetivos en el marco de las políticas, tomando en consideración otras disposiciones, acuerdos y políticas de Estado que surgieron en el período.

A continuación, se enumeran las políticas contenidas en el Plan Decenal de Educación 2008-2018.

1. Movilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de educación inicial y 8 años de educación básica de calidad.
2. Consolidar, expandir y diversificar un nivel de educación media de calidad con el objetivo de crear ciudadanía y como paso al mercado laboral o a la educación superior.
3. Revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo aprobado, promover una cultura de su cumplimiento desde una perspectiva de formación en valores que promueva el desarrollo humano integral y el uso del currículo como norma y como guía de las grandes decisiones dentro del sistema, consolidando todas las demás dimensiones de la ciencia en los niveles educativos, así como el uso y enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
4. Establecer claros estándares de calidad y un sistema de evaluación que permita monitorear el desempeño del sistema educativo, que estimule la movilización de la escuela, la familia y la comunidad en favor de una mejor educación y que garantice al país que los certificados y títulos otorgados estén avalados por los aprendizajes previstos.
5. Crear las condiciones necesarias y movilizar la sociedad dominicana y las comunidades educativas para asegurar el estricto cumplimiento de un horario y calendario escolares que posibiliten el aprendizaje de los estudiantes.
6. Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y el crecimiento profesional del personal ya contratado.
7. Promover la equidad educativa con apoyo a los estudiantes provenientes de los sectores sociales más vulnerables.
8. Estimular la participación de la familia, la comunidad e instituciones no gubernamentales en la implementación de las políticas, los programas y los proyectos educativos.
9. Realizar las reorganizaciones sucesivas que resulten necesarias para mantener siempre una estructura ágil, flexible, abierta a la participación y centrada en la escuela que permita realizar los planes, programas y acciones de la política educativa.
10. Movilizar los sectores públicos y privados, nacionales e internacionales, en procura de los recursos necesarios para alcanzar los objetivos de cobertura, calidad y equidad educativas indispensables para enfrentar los retos económicos, políticos y sociales del siglo XXI.

RESUMEN EJECUTIVO

El objetivo de esta evaluación del Plan Decenal de Educación 2008-2018 es analizar el grado de cumplimiento de las metas y objetivos planteados en el referido plan a partir del cálculo y de la evaluación de los indicadores educativos. Se tomaron como fuentes de información los documentos oficiales y las bases de datos del Ministerio de Educación (Minerd), así como otras bases de datos de estudios internacionales y experiencias e informaciones provistas por el personal designado como enlace por las unidades ejecutoras de las políticas para este proyecto.

El análisis presentado tiene tres grandes objetivos. En primer lugar, evaluar en función de «líneas de acción»¹ las iniciativas llevadas a cabo para cumplir lo establecido en el Plan Decenal de Educación 2008-2018. En segundo lugar, presentar la evolución del marco legal y normativo en cada una de las líneas, a fin de contar con una línea de tiempo que permita vislumbrar los esfuerzos que se han llevado a cabo para cumplir las metas, además de vincular las metas que estaban en el PDE con otros lineamientos vigentes como son el Plan Estratégico del Minerd 2017-2020 y el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana. Por último, presentar las opiniones resumidas desde la perspectiva de los enlaces y representantes regionales y distritales que estuvieron presentes en una consulta sobre los logros y avances del referido plan.

Este informe cuenta con 14 capítulos en los que se exponen informaciones que permiten dar cuenta de los logros y las cuestiones pendientes en el marco de las metas del PDE, las cuales están ordenadas en 13 líneas de acción.

Los contenidos más relevantes, ordenados por áreas temáticas, se resumen a continuación.

INDICADORES DE COBERTURA Y EFICIENCIA INTERNA

Este capítulo contiene la evolución de los indicadores que miden el acceso y la trayectoria de los estudiantes en el sistema educativo dominicano.

Según los datos presentados en los boletines estadísticos del Minerd, la tasa de cobertura del nivel inicial pasó de ser 33.1 % en el 2008 a 50.2 % en el 2018. En el nivel básico se registró un aumento de 89.2 % a 92.5 %, y en el nivel medio pasó de ser 50.9 % a 70.6 %. Estas cifras evidencian el cumplimiento de las metas planteadas en el PDE, con excepción de la correspondiente al nivel básico, puesto que la meta para este nivel era alcanzar el 100 %.

El indicador de reprobados también ha evolucionado satisfactoriamente con respecto a lo establecido. Para el año 2018, se ubicó en 2.7 % en básica (2.4 puntos porcentuales por debajo de la meta) y en media fue de 3.5 % (0.1 puntos porcentuales por debajo de la meta). Esta tendencia se observa también con el indicador de sobreedad. Para el nivel básico, el porcentaje de estudiantes en sobreedad era 7.5 % y en media era 11.9 %, 3.3 y 10 puntos porcentuales por debajo de lo establecido, respectivamente.

Por el contrario, las tasas de abandono de los niveles básico y medio, aunque alcanzaron mejoras, no lograron alcanzar lo propuesto ni siquiera en el sector privado. Las tasas de abandono meta eran 1.64 % para básica y 1.85 % para media. Sin embargo, fueron de 2 % y 4.2 %, respectivamente.

1. Las líneas de acción están conformadas por metas similares contenidas en políticas distintas, las cuales fueron agrupadas para facilitar la identificación de parámetros de medición, dado que el Plan Decenal no contempla indicadores específicos asociados a cada política o meta.

CONSTRUCCIÓN, EQUIPAMIENTO Y MANTENIMIENTO DE PLANTELES ESCOLARES

En este documento se presentan los avances en la ejecución de las metas del PDE relacionadas con la disponibilidad, adecuación, equipamiento, rehabilitación y construcción de espacios escolares para los distintos niveles educativos.

En términos de disposiciones y normativas, se alcanzaron importantes logros, sentando las bases para la priorización de la construcción de aulas que mitigaran el déficit histórico que ha tenido el sistema educativo dominicano. Entre enero de 2013 y diciembre de 2018 se construyeron 14,154 aulas (IDEC, 2018). En el PDE se planteó la construcción y rehabilitación de las aulas necesarias: nivel inicial, 3,695 aulas; nivel básico, 25,687 aulas; y nivel medio, 8,504 aulas.

Otras metas vinculadas a la disponibilidad de espacios escolares fueron la eliminación de la tanda nocturna en básica regular y media, así como la disminución de las secciones a 22 estudiantes. De las 18 regionales, 10 cumplían con la meta de tener 22 estudiantes o menos por sección. Las regionales de Santo Domingo (10 y 15) son las que mayor densidad por sección presentan, con aproximadamente 43 estudiantes por sección. Con relación a la tanda nocturna, es preciso destacar que hubo una disminución del 50 % en los centros que operan en tanda nocturna entre el año lectivo 2010-2011 y el 2018- 2019.

En el PDE se resalta la importancia de dotar a los centros educativos de equipamiento, mobiliario y recursos que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje. La información presentada en este documento sobre la disponibilidad de los mismos se limita a cantidades generales distribuidas, de acuerdo con lo plasmado en las memorias institucionales del Minerd. Para el año 2018, según datos obtenidos de la Evaluación Diagnóstica de 6.º de primaria, el 37 % de los directores manifestó que la dotación de mobiliario en sus centros era regular o deficiente.

Con relación a los textos escolares, los reportes de la IDEC han enfatizado la carencia de estos en las escuelas y las deficiencias en su distribución. Esta situación es agravada por el hecho de que, con el nuevo diseño curricular, ha sido necesario hacer un proceso sustitución de los libros de texto y otros recursos.

CURRÍCULO

En el marco de este informe se realizó un análisis documental de las revisiones curriculares y de los documentos elaborados a partir de las mismas, y se tomaron en consideración iniciativas emprendidas por actores e instituciones, informes de evaluaciones, entre otros insumos.

Las metas del PDE vinculadas al currículo se orientaron principalmente a su actualización, al diseño de recursos adaptados y a su aplicación efectiva en todos los niveles y subsistemas.

Desde finales del primer plan decenal, hubo esfuerzos por parte del Minerd orientados a la adecuación del currículo. Sin embargo, es en 2011 cuando se inicia un proceso de actualización del currículo desde sus fundamentos de 1996, el cual culminó en los currículos actualizados de cada nivel y modalidad. El currículo actualizado se basa en un enfoque por competencias.

Hasta la fecha de término del plan, casi la totalidad de los niveles que conforman el sistema educativo nacional preuniversitario habían sido actualizados y validados, con excepción del subsistema de educación especial y el nivel secundario de adultos.

Las TIC son parte fundamental del desarrollo curricular. En este documento se describen los principales programas destinados a docentes y estudiantes para capacitar, proveer equipos y recursos y fomentar el uso de las TIC en los aprendizajes, entre ellos República Digital Educación.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Durante la última década, el fomento de la evaluación, así como de la investigación, en la búsqueda de la calidad en la educación ha sido materia de interés para el sector educativo dominicano.

Durante el período 2008-2018, el país logró importantes avances en el fortalecimiento de su sistema de evaluación de aprendizajes, utilizando como instrumentos las Pruebas Nacionales y las evaluaciones diagnósticas. También ha participado en las principales evaluaciones internacionales: las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en 2006 y 2013; en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) en 2015 y 2018; y en el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) en 2009 y 2016.

Todas las metas del PDE vinculadas a la aplicación de evaluaciones de aprendizajes fueron cumplidas; sin embargo, persisten retos considerables en materia de desempeño de nuestros estudiantes.

Además de las evaluaciones de los aprendizajes, se han llevado a cabo dos evaluaciones de desempeño docente, una en el año 2008 y otra en 2017.

POLÍTICAS DE ESTADO

En el período correspondiente al desarrollo del PDE surgieron otras políticas de Estado, las cuales han sido claves por su alcance, presupuesto y diseño. Estas son las políticas de la Jornada Escolar Extendida y la Atención Integral a la Primera Infancia.

En el año 2012, en el marco del programa «Quisqueya sin Miseria», se prioriza la atención a la primera infancia como uno de los componentes fundamentales de la política social del Estado. A partir de ese momento surgieron una serie de disposiciones para promover la educación y el cuidado integral de esta población. En este sentido, se destaca el surgimiento del Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (Inaipi), el cual, en conjunto con el MINERD y otras organizaciones prestadoras de servicios de atención a la primera infancia, lidera los esfuerzos realizados en el marco de las políticas dirigidas a esta población.

La jornada escolar extendida se convirtió en política de Estado en el año 2014 y hasta la fecha ha beneficiado a más del 70 % de los estudiantes del sector público. La ampliación del horario escolar a 8 horas ha contribuido a la superación de la mayoría de las metas planteadas en materia de cumplimiento de horario escolar, desempeño académico y atención a la vulnerabilidad. Persisten desafíos en materia de gestión del tiempo escolar, disponibilidad de recursos y equipamiento.

METODOLOGÍA

• ETAPAS

La *Evaluación del Plan Decenal de Educación 2008-2018* es el resultado de un proceso conformado por 4 etapas sobre la base de una exhaustiva revisión de datos administrativos y de documentación disponible, en conjunto con informaciones complementarias ofrecidas por las instancias responsables de la ejecución de las metas enmarcadas en las políticas del Plan Decenal de Educación. A continuación, se describen las referidas etapas.



• LÍNEAS DE ACCIÓN

Las líneas de acción contienen todas las metas propuestas en el Plan Decenal 2008-2018, agrupadas en 13 áreas temáticas:

- Cobertura y eficiencia interna
- Planteles escolares
- Cumplimiento del horario y calendario escolar
- Dotación de mobiliario y textos escolares
- Desarrollo institucional y descentralización
- Diseño, revisión e implementación del currículo
- Evaluación e investigación
- Integración de las tecnologías de la información y la comunicación
- Atención integral a la primera infancia
- Participación de la familia y la comunidad
- Atención a la vulnerabilidad
- Atención a las necesidades educativas especiales
- Docentes

La reorganización de las metas por áreas temáticas, y no por políticas, responde fundamentalmente a tres necesidades identificadas al momento de evaluar el Plan Decenal de Educación:

- Agrupar metas similares contenidas en políticas distintas.
- Incluir nuevas políticas que tributan al cumplimiento de metas correspondientes a varias políticas del PDE simultáneamente. Estas nuevas políticas son: la Jornada Escolar Extendida, Atención Integral a la Primera Infancia y República Digital.
- Facilitar la identificación de parámetros de medición para grupos de metas, dado que el Plan Decenal de Educación no contempla indicadores específicos asociados a cada política o meta.

Otra consideración importante es que, a pesar de que en el Plan Decenal de Educación se indican los plazos para el cumplimiento de objetivos y metas, en esta evaluación se tomó en cuenta únicamente si se cumplieron o no para el año 2018, con independencia de los plazos establecidos.

CAPÍTULO 1: COBERTURA Y EFICIENCIA INTERNA

• COBERTURA Y EFICIENCIA INTERNA

Los indicadores de cobertura y eficiencia interna son los principales parámetros con que cuenta el sistema educativo para medir y monitorear el cumplimiento del derecho a la educación. En este sentido, resulta de vital importancia estimar en qué medida los niños, niñas y adolescentes acceden a la escuela de manera oportuna, así como la evolución de su trayectoria una vez que ingresan al sistema.

El MinerD divulga anualmente el *Anuario de indicadores educativos*, en el que se encuentran los indicadores de cobertura y eficiencia interna con sus desagregaciones por nivel, zona y sector, entre otras. Utilizando esta fuente de información oficial, es posible analizar los referidos indicadores a través del tiempo.

La línea de acción «Cobertura y eficiencia escolar» agrupa las metas de cobertura, repitencia, sobreedad y abandono identificadas en el PDE, así como aquellas relacionadas con la organización de los niveles y ciclos educativos. En la **tabla 1.1** se presentan las metas y políticas incluidas en esta línea de acción.

Tabla 1.1. Políticas y metas: cobertura y eficiencia interna

POLÍTICAS	METAS DEL PLAN DECENAL 2008-2018
Política 1. <i>Mobilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de educación inicial y 8 años de educación básica de calidad.</i>	1.2.4 Organización de la escuela básica por ciclos, integrando el curso de preprimaria y el primer ciclo de básica a la educación temprana.
	1.2.7 Organización de los centros educativos del nivel básico por ciclos, desde donde se articule con el grado del último curso del nivel inicial mediante una estrategia educativa integradora.
	1.2.18 Fortalecimiento de los programas orientados a mejorar la eficiencia del nivel básico.
	1.2.19 Reducción de la repitencia en el nivel básico de 6.22 % en el 2008 a 5.14 % en el 2018.
	1.2.21 Reducción del abandono en el nivel básico de 5.96 % en el 2008 a 1.64 % en el 2018.
	1.2.20 Reducción de la sobreedad en el nivel básico de 15.12 % en el 2008 a 10.80 % en el 2018.
	1.2.14 Incremento de la cobertura neta de la población de 6-15 años al 100 % en el 2018.
	1.2.16 Incorporación del segundo ciclo del nivel básico en el 100 % de los centros educativos de la zona rural para el 2018.
Política 2. <i>Consolidar, expandir y diversificar el nivel de educación media y la modalidad de educación de adultos de calidad con el objetivo de crear ciudadanía y como paso al mercado laboral o a la educación superior.</i>	2.1.32 Reducción de la repitencia en el nivel medio de 5.92 % en el 2008 a 3.40 % en el 2018.
	2.1.16 Incremento de la cobertura neta de la población de 14-17 años a 49.38 % para el 2008.
	2.1.24 Incremento de la cobertura neta de la población de 14-17 años a 53.47 % en el 2012.
	2.2.11 Aumento de manera progresiva, en un 3 % anual, de la matrícula de educación de adultos con horarios y modalidades flexibles y abiertas orientadas al desarrollo y fortalecimiento de las competencias cognitivas, técnicas y de interacción social.
	2.1.27 Incremento de la cobertura neta de la población de 14-17 años a 58.94 % para el 2018.
	2.1.33 Reducción de la sobreedad en el nivel medio de 27.79 % en el 2008 a 21.94 % en el 2018.
	2.1.34 Reducción del abandono en el nivel medio de 7.70 % en el 2008 a 1.85 % en el 2018.

POLÍTICAS	METAS DEL PLAN DECENAL 2008-2018
Política 4. Establecer claros estándares de calidad y un sistema de evaluación que permita monitorear el desempeño del sistema educativo, que estimule la movilización de la escuela, la familia y la comunidad en favor de una mejor educación y que garantice al país que los certificados y títulos otorgados estén avalados por los aprendizajes previstos.	4.1.7 Mejoramiento de la promoción automática del primer y segundo grado de educación básica, desarrollando procesos de acompañamiento efectivo a los docentes desde el Distrito Educativo.

• INDICADORES EDUCATIVOS

Para la interpretación de los indicadores de cobertura y eficiencia interna es necesario tomar en consideración el cambio de la estructura académica del sistema educativo dominicano, en congruencia con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), el cual fue efectuado por medio de la Ordenanza 03-2013. Se planteó que esta nueva organización se implementaría progresivamente en un plazo de 5 años. La **tabla 1.2** muestra la nueva estructura de grados en contraste con la anterior.

Tabla 1.2. Cambio de estructura académica

ESTRUCTURA ANTERIOR		NUEVA ESTRUCTURA	
Nivel	Grados	Nivel	Grados
Básico	Primero	Primaria	Primero
	Segundo		Segundo
	Tercero		Tercero
	Cuarto		Cuarto
	Quinto		Quinto
	Sexto		Sexto
	Séptimo	Secundaria	Primero
	Octavo		Segundo
Medio	Primero		Tercero
	Segundo		Cuarto
	Tercero		Quinto
	Cuarto		Sexto

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ordenanza Nro. 03-2013

1. COBERTURA

La cobertura escolar «es la proporción de alumnos atendidos en un nivel educativo con respecto a la demanda» (Minerd, 2020: p. 93). Este indicador captura la proporción de estudiantes que asiste a las escuelas en comparación con los que deberían asistir. Constituye uno de los indicadores más importantes, ya que refleja la capacidad del Estado de proveer servicios de educación a todos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, fomentando la igualdad de oportunidades a través de la educación.

En la República Dominicana la legislación vigente establece que es un deber del Estado garantizar el acceso a la educación, por lo que el Gobierno tiene el mandato de proveer educación de forma gratuita para el 100 % de la población en los niveles inicial, básico y medio. La educación obligatoria y gratuita comienza en el último año de la educación inicial (preprimario) hasta el último año de la educación media (Ley Nro. 66-97, 1997).

Las metas 1.2.14, 2.1.24 y 2.1.27 del PDE procuran el incremento de la cobertura neta de la población para los niños de 6 a 15 años y de 14 a 17 años, para nivel básico y medio.

1.2.14 Incremento de la cobertura neta de la población de 6-15 años al 100 % en el 2018.

2.1.24 Incremento de la cobertura neta de la población de 14-17 años al 53.47 % en el 2012.

2.1.27 Incremento de la cobertura neta de la población de 14-17 años al 58.94 % para el 2018.

La **tabla 1.3** contiene la tasa de cobertura neta por niveles desde el año lectivo 2008 hasta el 2018. Para el nivel inicial, la cobertura en el 2008 era de tan solo 33.1 %; sin embargo, para el 2018 se situaba en 50.2 %, aumentando en 17.1 puntos porcentuales. A pesar de que los niveles seguían siendo bajos, aumentar la cobertura del nivel inicial ha sido una de las metas planteadas en el PDE, la cual será descrita más adelante en este documento, en el capítulo correspondiente a «Primera infancia». En el caso del nivel básico, este resultó con el mayor grado de cobertura, con un 92.5 % de la población. El nivel medio, a pesar de presentar bajas tasas de cobertura, ha mostrado un aumento considerable desde el 2008 (con 50.9 %) hasta el 2018 (con 70.6 %), para un aumento de 19.7 puntos porcentuales.

Tabla 1.3. Tasa neta de cobertura por niveles 2008-2018

TASA NETA DE COBERTURA	NIVELES		
	Inicial	Básico	Medio
Año lectivo			
2008-2009	33.1	89.2	50.9
2009-2010	35.8	89.5	49.3
2010-2011	43.2	95	51.1
2011-2012	39.4	90.2	53.2
2012-2013	44	92.4	54
2013-2014	46.2	93.2	57.5
2014-2015	46.8	93.8	59
2015-2016	47.2	95.5	60.7
2016-2017	49.5	92.9	69.9
2017-2018	50.2	92.5	70.6

Fuente: Boletines de indicadores del MinerD (excluyendo adultos)

¿QUÉ SIGNIFICAN ESTOS RESULTADOS?

- En el nivel inicial solo 5 de cada 10 niños asiste a la escuela.



- En el nivel básico 9 de cada 10 niños asiste a la escuela.

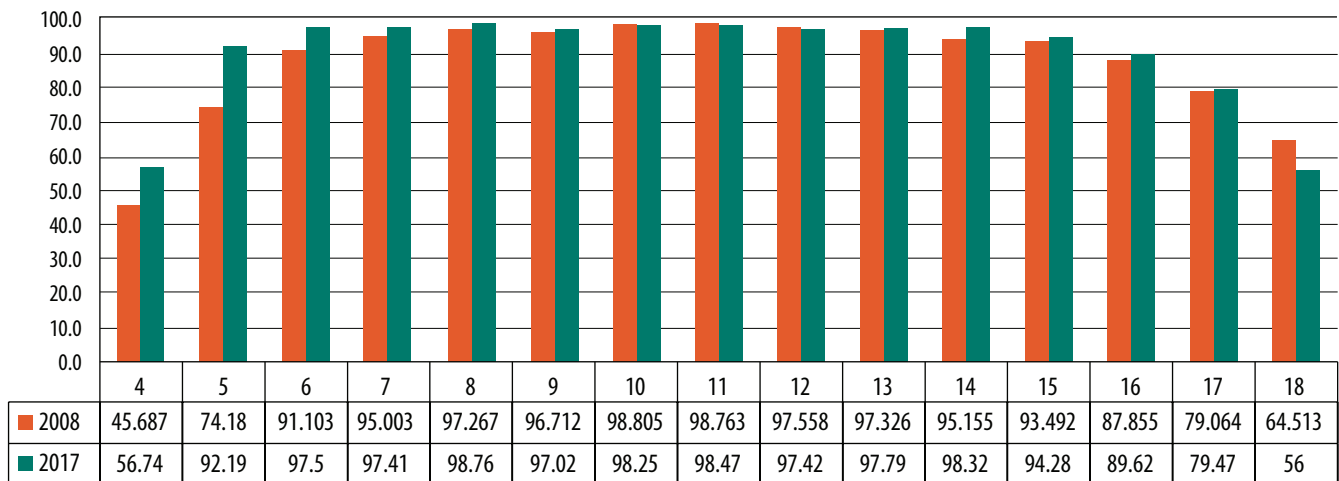


- En el nivel medio 7 de cada 10 niños asiste escuela.



En la **figura 1.1**, presentada a continuación, se puede observar la comparación de las tasas de cobertura según edad para los períodos escolares 2008-2009 y 2017-2018.

Figura 1.1. Tasa de cobertura por edad simple; comparación de los años 2008 y 2017



Fuente: Elaborado por los autores con base en el SISDOM 2017

En todas las edades, a partir de los 5 años, este indicador se sitúa por encima del 90 %. Se registra un aumento de la cobertura en todas las edades al comparar ambos años, excepto en las edades de 10, 11 y 15 años; sin embargo, la diferencia es de unas pocas décimas en cada caso.

2. EFICIENCIA INTERNA

REPITENCIA

El indicador de repitencia permite conocer la proporción de estudiantes que ha cursado el mismo grado más de una vez. La tasa de repitencia es definida como «la proporción de alumnos que permanecen en el mismo grado durante más de un año» (Minerd, 2020: p. 99).

El sistema educativo dominicano no presenta un indicador de la cantidad de estudiantes que está repitiendo en un año escolar determinado, sino la cifra de «reprobados» al final de cada período escolar. Los alumnos en esta condición son quienes deben repetir el grado en el próximo período escolar. En los informes estadísticos del Minerd, así como en el presente informe, se hace referencia a la repetición y a la reprobación indistintamente.

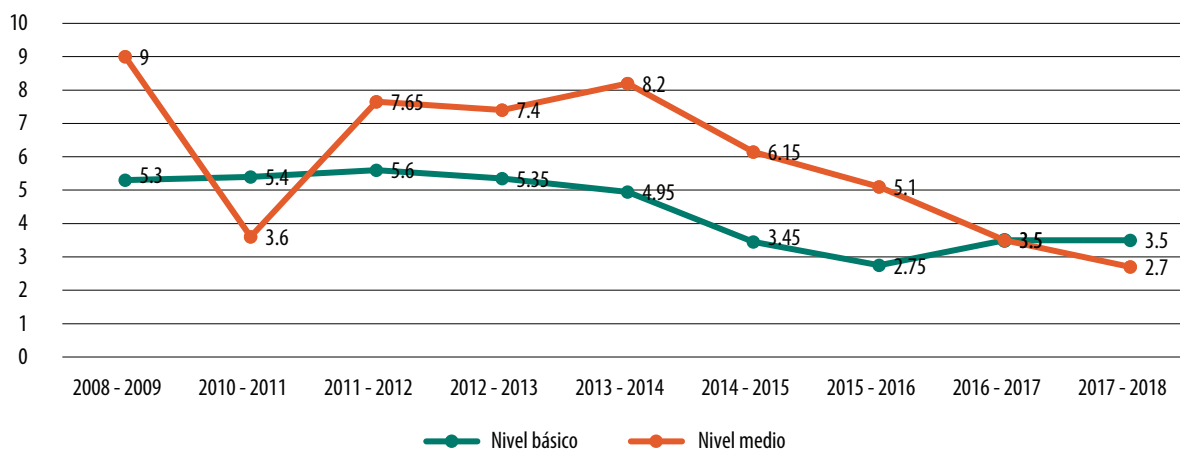
Resaltada la importancia de este indicador de eficiencia interna, en las metas 1.2.19 y 2.1.32 del PDE se establece la necesidad de reducirlo en los niveles de básica y media.

1.2.19 Reducción de la repitencia en el nivel básico de 6.22 % en el 2008 a 5.14 % en el 2018.

2.1.32 Reducción de la repitencia en el nivel medio de 5.92 % en el 2008 a 3.40 % en el 2018.

En la **figura 1.2** se muestra la evolución de la repitencia por nivel durante el período que abarca la implementación del PDE. Se observa que la meta fue sobrepasada en ambos niveles.

Figura 1.2. Porcentaje de reprobados por nivel



Fuente: Boletines de indicadores educativos (2009-2018), Minerd

En la **tabla 1.4** se presentan los porcentajes de reprobados por nivel y por sector.

Tabla 1.4. Reprobados por nivel y sector, 2008-2018

SECTOR	AÑO LECTIVO	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Público	Básica	8.4	8.8	8.8	9.1	8.6	7.9	5.7	4.4	5.7	5.6
	Media	10.9	14.4	4.7	11.5	10.8	11.2	8.9	6.8	5.3	3.9
Privado	Básica	2.1	ND	2	2.1	2.1	2	1.2	1.1	1.3	1.4
	Media	7	ND	2.5	3.8	4	5.2	3.4	3.4	1.7	1.5
Total	Básica	5.3	ND	5.4	5.6	5.4	5.0	3.5	2.8	3.5	3.5
	Media	9	ND	3.6	7.7	7.4	8.2	6.2	5.1	3.5	2.7

Fuente: Boletines de indicadores educativos (2009-2018), MinerD
ND: Dato no disponible

Se observa que tanto en el sector público como en el privado este indicador ha disminuido en ambos niveles durante el transcurso de los 10 años tomados en cuenta. También se evidencia una diferencia considerable entre el sector público y el privado, mostrando este último niveles de repetición inferiores.

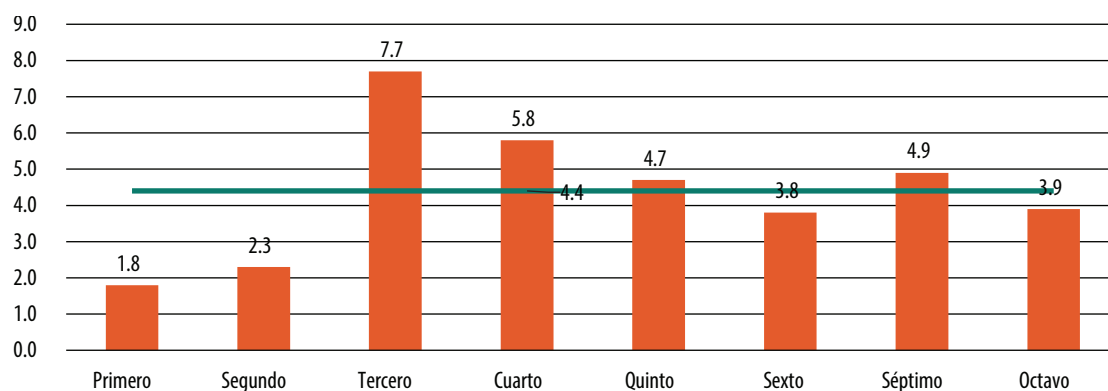
En el sector público, el porcentaje de reprobados se redujo en 2.8 puntos porcentuales para el nivel básico y en 7 para el caso del nivel medio. El sector privado ha presentado una trayectoria semejante, disminuyendo 5.5 puntos porcentuales en el nivel medio y 0.7 en el nivel básico.

PROMOCIÓN AUTOMÁTICA

Desde el año 1996 se encuentra vigente una ley para la promoción automática en el primer y segundo grado de básica en la República Dominicana. Con esta disposición quedó suprimida la repitencia en estos grados y se dispuso que, al pasar al tercer curso, los docentes realicen un diagnóstico para orientar la enseñanza de acuerdo con las necesidades particulares de los estudiantes (SEE, 1996).

A pesar de esta disposición, en los datos se observa que hay algunos casos de repetición en primero y segundo. Como se puede visualizar en la **figura 1.3**, la tasa de repetición del 3.^{er} grado de básica es de 7.7 % y supera por 3.3 puntos porcentuales el promedio para el nivel (4.4 %) en el año 2016.

Figura 1.3. Tasa de repetición del nivel básico por grado, 2016



Fuente: Elaboración propia con datos del SISDOM 2016

El alto porcentaje de estudiantes que repiten en tercero podría interpretarse como un efecto no deseado de la Ordenanza 01-96 y de las modificaciones de la 01-98 con relación a la promoción automática, debido a que algunos estudiantes que no poseen las competencias necesarias son promovidos en los primeros grados sin el debido acompañamiento por parte de los docentes. Producto de esto, al llegar al tercer nivel, poseen carencias en materia de competencias desarrolladas. Partiendo de esta realidad, la meta 4.1.7 del Plan Decenal de Educación plantea el mejoramiento del programa.

CONSIDERACIONES SOBRE LA REPITENCIA

La repitencia se asocia múltiples y complejas variables. Las causas que llevan a que un estudiante repruebe van más allá del desempeño en el aula. En este sentido, el Unicef (2007) plantea que las causas más comunes para la repetición son los factores que inciden en la experiencia escolar, como no entender las clases, ausencias, no hacer la tarea y no tener útiles. De acuerdo con la literatura, el nivel socioeconómico, el apoyo familiar, el nivel educativo de los padres y la zona donde viven los estudiantes son variables que se relacionan directamente con el indicador de repitencia.

Según la Unesco en su estudio *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global* (1996), tanto padres como maestros relacionan las dificultades de aprendizaje y el bajo rendimiento académico con los niveles de ingreso de la familia y las carencias de las condiciones de vida de los estudiantes. Estas precariedades, en la opinión de padres y maestros, determinan escasas aptitudes para aprender y el poco interés hacia la escuela, o un insuficiente apoyo a los niños y niñas por parte de sus familias. Aún más, suelen citar limitaciones materiales propias del sistema, como falta de equipamiento, libros de texto o insumos didácticos. El estudio señala que en muy pocas ocasiones son considerados aspectos como la calidad de la enseñanza ofrecida o los criterios utilizados para evaluar el aprendizaje.

A pesar de que las causas de la repetición son diversas y en algunos casos externas al control de la escuela, es una preocupación de las autoridades educativas del Estado generar las condiciones para asegurar que los alumnos puedan cumplir con los objetivos de aprendizaje de cada grado, logrando promoverse satisfactoriamente a lo largo de su trayectoria escolar. Esto responde al cumplimiento del derecho a la educación, así como al fomento de la eficiencia del sistema educativo, ya que es evidente que la repitencia es costosa, pues supone que las familias y el Estado invierten recursos sin obtener el retorno esperado, en este caso, los aprendizajes. Adicionalmente, la repitencia se relaciona con otros indicadores de fracaso escolar como son la sobreedad y la deserción.

En los países latinoamericanos hay una tendencia a considerar la repetición como una buena solución a problemas de aprendizaje, por lo que se permite repetir el grado para que el estudiante que no ha adquirido los conocimientos o competencias necesarias durante el año escolar logre hacerlo en una siguiente oportunidad. A la vez, se toma en cuenta el desarrollo físico y social del estudiante: cuando un estudiante se considera que no ha madurado por razones físicas o emocionales, se permite la repitencia, representando esto un atraso escolar (Unesco-OIE/Unicef, 1996). Esta práctica es más común para grados inferiores, pues la decisión de repetir es generada principalmente por dos actores: los padres y los docentes.

3. SOBREEDAD

El indicador de sobreedad es aquel que muestra la proporción de estudiantes que se encuentra cursando un grado con más edad que la teóricamente considerada por las normas del sistema educativo. Según la Ley 66-97, un alumno se considera en sobreedad cuando se encuentra dos o más años por encima de la edad preestablecida en cada grado [ver **tabla 1.5**].

Tabla 1.5. Clasificación sobreedad

GRADO	EDAD TEÓRICA	SOBRE-EDAD
1er Básica	6	8 o más
2do Básica	7	9 o más
3ero Básica	8	10 o más
4to Básica	9	11 o más
5to Básica	10	12 o más
6to de Básica	11	13 o más
7mo de Básica	12	14 o más
8vo de Básica	13	15 o más
1ero Media	14	16 o más
2do Media	15	17 o más
3ero Media	16	18 o más
4to Media	17	19 o más

Las razones que ocasionan esta condición son diversas y pueden deberse al ingreso tardío al sistema educativo, a la repetición de grados y a interrupciones en la trayectoria escolar.

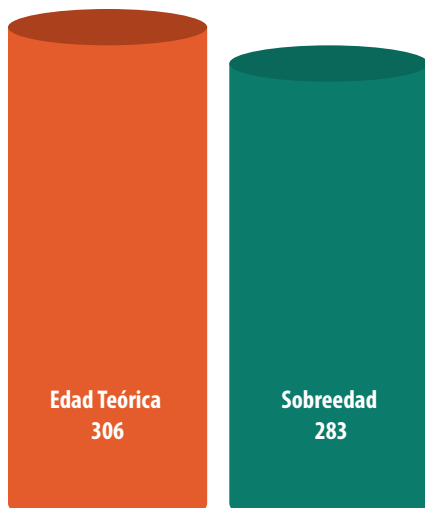
Según datos ofrecidos por la Unesco/Llece, en el 2000 la República Dominicana era el país con mayor tasa de sobreedad en América Latina en tercer grado de básica, pues solo el 56.9 % de los estudiantes se encontraba en la edad teórica establecida, mientras que el promedio de América Latina era de 72.5 %.

Tanto en pruebas nacionales como internacionales los resultados arrojan que los estudiantes que se encuentran en sobreedad tienden a obtener calificaciones menores, estadísticamente significativas, que aquellos que se encuentran en la edad teórica. En este sentido, la **tabla 1.6** muestra la diferencia en los puntajes obtenidos por los estudiantes en la edad teórica con respecto a los que están en sobreedad en las pruebas diagnósticas del 2017 y 2018, correspondientes a los grados de 3.º y 6.º de primaria (antigua básica), respectivamente.

Tabla 1.6. Diferencia de puntos según grupo de edad (teórica o sobreedad) en las evaluaciones diagnósticas 3.º y 6.º de básica

EVALUACIONES DIAGNOSTICAS 2017 – 2018, 3ERO Y 6TO BÁSICA	EDAD TEÓRICA	EN SOBRE-EDAD	DIFERENCIA
Lengua Española 6to básica	308	279	-29
Matemática 6to básica	305	285	-20
Ciencias Sociales 6to básica	306	284	-22
Ciencias de la Naturaleza 6to básica	305	286	-19
Lengua Española 3ero básica	303	283	-20
Matemática 3ero básica	303	285	-18

Fuente: Elaboración propia con base en las evaluaciones diagnósticas de 2017 y 2018



En la prueba diagnóstica de 6.º grado del 2018, los estudiantes que se encontraban en la edad teórica obtuvieron en promedio 22.5 puntos más que los estudiantes en sobreedad.

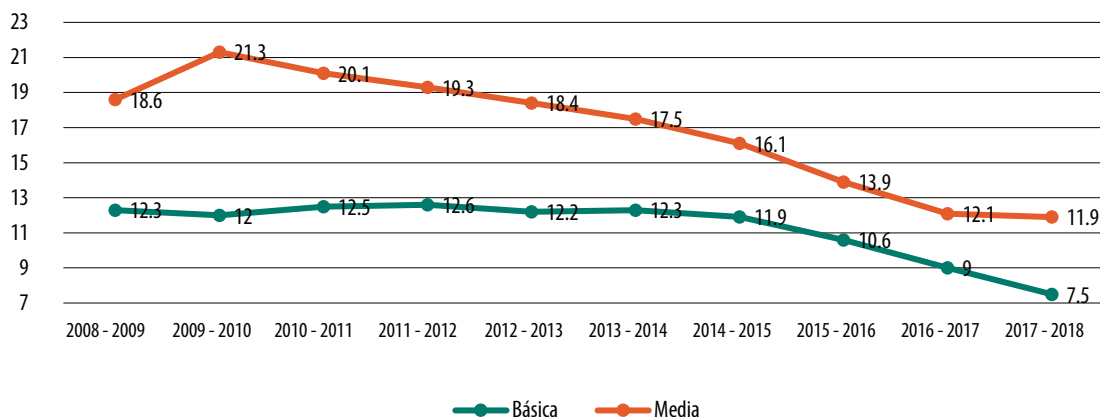
Las metas 1.2.20 y 2.1.33 del PDE procuran la reducción de la sobreedad en los niveles básico y medio.

1.2.20 Reducción de la sobreedad en el nivel básico de 15.12 % en el 2008 a 10.80 % en el 2018.

2.1.33 Reducción de la sobreedad en el nivel medio de 27.79 % en el 2008 a 21.94 % en el 2018.

En la **figura 1.4** se muestra la tasa de sobreedad según el nivel para el período 2008-2018. El indicador ha presentado mejoras, superando las metas propuestas. Para el nivel medio, la sobreedad disminuyó 6.7 puntos porcentuales entre 2008 y 2018. En el nivel básico, la disminución fue de 4.8 puntos porcentuales.

Figura 1.4. Tasa de sobreedad según nivel 2008-2018



Fuente: Elaboración propia con base en boletines estadísticos del MinerD

PROGRAMAS PARA DISMINUIR LA SOBREEDAD

En el año 2001 el país ya contaba con el primer programa de escolarización acelerada, con el propósito de ofrecer educación a personas que no ingresaron al sistema en el tiempo que correspondía. Esta iniciativa para básica y media fue puesta en marcha por medio de la Ordenanza 02-2001.

Adicionalmente, en el 2006, mediante la Ordenanza Nro. 03-2006, se estableció el currículo para el programa de escolarización acelerada para los estudiantes en sobreedad que se encuentran en el nivel medio. Para los estudiantes del nivel básico, en el 2008 se creó la estrategia de aceleración con el objetivo de reducir los niveles de repitencia y sobreedad al ofrecer la oportunidad de cursar dos grados en un año lectivo. De la misma manera, en el 2015 se creó el plan nacional para la reducción de la sobreedad en el nivel primario.

4. ABANDONO

Las metas 1.2.21 y 2.1.34 del PDE establecen la intención de disminuir el abandono en los niveles básico y medio.

1.2.21 Reducción del abandono en el nivel básico de 5.96 % en el 2008 a 1.64 % en el 2018.

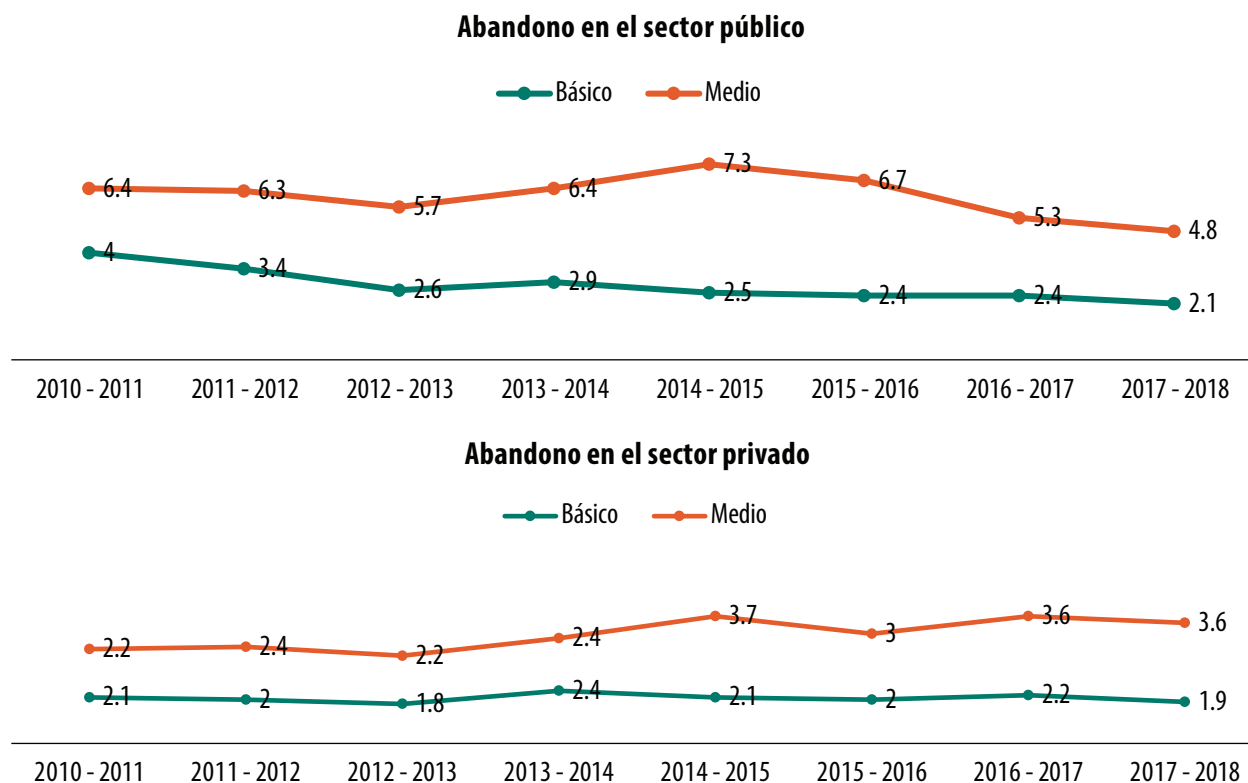
2.1.34 Reducción del abandono en el nivel medio de 7.70 % en el 2008 a 1.85 % en el 2018.

Alcanzar esta meta incentiva a los hacedores de políticas a fijarse en aquellos estudiantes que se encuentran en situaciones vulnerables y corren el riesgo de abandonar los estudios.

El dato que ofrece el MinerD sobre el abandono hace referencia a los estudiantes que se retiran de la escuela de forma interanual. En otras palabras, los estudiantes que descontinúan los estudios una vez empezado el año escolar. La medida de abandono difiere de la medida de deserción. La deserción se refiere a aquellos estudiantes que abandonan el sistema educativo de manera definitiva (Ideice, 2016d).

La **figura 1.5**, presentada a continuación, muestra las tasas de abandono en el período correspondiente a la implementación del PDE.

Figura 1.5. Tasas de abandono de los niveles básico y medio según sector



Fuente: Boletines estadísticos del Minerd²

Los niveles de abandono del nivel básico han presentado mejoras tanto en el sector público como en el privado. En 2010 la tasa de abandono del nivel básico en el sector público era de 4 % y para el 2018 se ubicó en 2.1 %, disminuyendo en un 100 % respecto al año 2010. En el sector privado se registra una disminución de 2.1 % a 1.9 %.

El nivel medio ha presentado mejoras en el sector público, que disminuyó de 6.4 % a 4.8 % entre el 2010 y el 2018. Sin embargo, según los datos analizados, en el sector privado el abandono ha aumentado. Esto podría deberse a errores en el registro de la matrícula producto de las migraciones de estudiantes del sector privado al público.

Diversos organismos han prestado atención a la necesidad de disminuir el abandono escolar. La Vicepresidencia, en colaboración con la Administradora de Subsidios Sociales (Adess), proporciona apoyo financiero a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad a través del Incentivo a la Asistencia Escolar (ILAE) y el Bono Escolar Estudiando Progreso (BEEP), con el propósito de brindar apoyo económico para disminuir la deserción escolar.

En la búsqueda por dar explicación a las brechas que existen entre las tasas de deserción de los niveles medio y básico, Jensen (2010) expone que la tasa de deserción del nivel medio es mayor porque los jóvenes con edad laboral poseen expectativas sobre los retornos económicos que tendrán. Estos dan mayor importancia al ingreso que obtendrán que al que llegarán a tener si están debidamente preparados. De manera que abandonan las escuelas para poder trabajar.

2. La metodología del cálculo para los datos de los años lectivos 2016-2017 y 2017-2018 ha variado en relación con los otros años.

- **CONCLUSIÓN**

Los indicadores educativos se constituyen en la herramienta que proporciona información sobre la situación de la educación. A través de los indicadores se es consciente de las mejoras que se realizaron a través de los años y de los aspectos a mejorar. Además, con los datos de la eficiencia es posible pensar en políticas educativas que ayuden a mejorar la calidad de la educación. Aparte de los indicadores internos del MinerD, en otras líneas de investigación de este trabajo se hablará sobre las evaluaciones nacionales e internacionales, que también diagnostican el sistema educativo.

CAPÍTULO 2: PLANTELES ESCOLARES

• PLANTELES ESCOLARES

La línea de acción «Planteles escolares» tiene como objetivo dar a conocer, en términos de ordenanzas, estrategias y acciones, los avances en la ejecución de las metas del PDE relacionadas con la disponibilidad, adecuación, rehabilitación y construcción de espacios escolares para los distintos niveles educativos.

En la literatura sobre los factores que inciden en los aprendizajes se destaca el ambiente escolar. Contar con una buena infraestructura escolar incide en el rendimiento escolar de los estudiantes. Hanushek (1995), al analizar en 34 países la relación entre instalaciones escolares y aprendizaje, encontró que mejores condiciones de la infraestructura se relacionan con mayor rendimiento de los niños y niñas. Por otro lado, F. Javier Murillo, en su estudio *Factores de eficacia escolar en la República Dominicana*, concluye que los elementos del aula y de la escuela inciden en el aprendizaje de los estudiantes (Murillo, 2016). El Banco de Desarrollo de América Latina establece, a su vez, que tener escuelas en buen estado es determinante para lograr que los alumnos obtengan los resultados académicos esperados (CAF, 2016).

Las condiciones de la planta física y los recursos disponibles que poseen los centros educativos se consideran entre los factores más importantes que inciden en la calidad del servicio brindado. Es por esto que resulta indispensable contar con un espacio que propicie un ambiente de aprendizaje. En la última década, la adquisición de terrenos, la construcción de planteles educativos y la rehabilitación de centros se han constituido en prioridades para mejorar la gestión y disminuir los riesgos ante situaciones de desastres y emergencias que pudieran ocurrir.

La **tabla 2.1** muestra las metas y políticas a tratar en la línea de acción «Planteles escolares».

Tabla 2.1. Políticas y metas vinculadas a planteles educativos

POLÍTICAS	METAS DEL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2008-2018
<p>Política 1. <i>Mobilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de educación inicial y 8 años de educación básica de calidad.</i></p>	1.1.11 Reducción del número de tandas impartidas en un centro del nivel inicial a no más de una tanda diaria.
	1.1.12 Limitación del tamaño promedio de la sección del último curso del nivel inicial a no más de 22 estudiantes en el 2018.
	1.2.7 Organización de los centros educativos del nivel básico por ciclos, desde donde se articule con el grado del último curso del nivel inicial mediante una estrategia educativa integradora.
	1.2.13 Eliminación de la tanda nocturna en la educación básica regular. Elaboración y puesta en marcha de una nueva modalidad de educación básica alternativa para la población de 10 a 14 años, actualmente atendida por la educación de adultos.
	1.2.15 Reducción del tamaño promedio de las secciones del nivel básico a 22 estudiantes en el 2018.
	1.2.17 Escuelas del nivel básico usadas en no más de dos tandas, con promedio de tanda por aula de 1.92 en el 2008 a 1.38 en el 2018.

POLÍTICAS	METAS DEL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2008-2018
Política 2. Consolidar, expandir y diversificar el nivel de educación media y la modalidad de educación de adultos de calidad con el objetivo de crear ciudadanía y como paso al mercado laboral y/o a la educación superior.	2.1.1 Organización de las escuelas del nivel medio por ciclos, como un mecanismo para facilitar la diversificación del nivel a partir del segundo ciclo.
	2.1.9 Creación de centros del primer ciclo y centros del segundo ciclo, en adición a los centros convencionales de cuatro años.
	2.2.2 Diseño e implementación del Sistema de Acreditación del Aprendizaje por la Experiencia.
	2.2.8 Estudiantes y docentes de la educación de adultos disponen de todos los servicios del plantel educativo.
Política 5. Crear las condiciones necesarias y movilizar la sociedad dominicana y las comunidades educativas para asegurar el estricto cumplimiento del horario y el calendario escolar a fin de posibilitar el aprendizaje de los estudiantes.	5.1.1 Obtención de informaciones sobre infraestructura para determinar cuántas aulas, cuándo y dónde construir y rehabilitar.
	5.1.2 Diseño y ejecución de un programa de captación de tierras para la construcción de escuelas.
	5.1.3 Diseño y puesta en marcha de un nuevo esquema para la administración y supervisión de la construcción y rehabilitación de la infraestructura escolar.
	5.1.5 Diseño y aplicación de un Sistema de Mantenimiento Escolar administrado por el centro educativo.
	5.1.10 Organización de espacios escolares teniendo como referente los ciclos educativos.
	5.1.11 Construcción de las aulas necesarias para alcanzar la cobertura total de la población de cinco años.
	5.1.12 Construcción y rehabilitación de las aulas necesarias (nivel inicial, 3,695 aulas; nivel básico, 25,687 aulas; y nivel medio, 8,504 aulas) para cumplir el horario oficial establecido en el currículo, considerando los niveles y el número promedio de estudiantes por secciones para responder a una educación de calidad.
	5.1.13 Construcción de los espacios que sean necesarios para incrementar la cobertura bruta del nivel medio en edificaciones diseñadas para centros de educación media y educación de adultos.
	5.1.14 Construcción de espacios necesarios para alcanzar la cobertura total de la población de educación básica en secciones con no más de 22 estudiantes, en planteles con no más de dos tandas por día y un horario oficial de cinco horas por día, como establece el currículo oficial.
	5.1.15 Eliminación de la tanda nocturna en el nivel medio.

Fuente: Plan Decenal de Educación 2008-2018

• PLAN NACIONAL DE EDIFICACIONES ESCOLARES

En la Ordenanza Nro. 625-12, que instaura el Plan Nacional de Edificaciones Escolares, se hace énfasis en el déficit histórico de infraestructura en el sistema educativo dominicano. En la misma se plantea la acción conjunta del MinerD, el Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones (MOPC) y la Oficina de Ingenieros Supervisores de Obras del Estado (Oisoe) para la rehabilitación, reconstrucción y construcción de escuelas. A partir de esta disposición, las actividades relacionadas con reparaciones menores quedan bajo la responsabilidad del MinerD, mientras que las de construcción y reparaciones de mayor complejidad recaen sobre el MOPC y la Oisoe, bajo los lineamientos del MinerD en cuanto a los requerimientos (Presidencia de la República Dominicana, 2012).

Este plan es la base de las acciones llevadas a cabo en materia de infraestructura escolar durante la mayor parte del período que abarca el desarrollo del PDE y da cumplimiento de manera específica a la meta 5.1.3 del PDE.

5.1.3 Diseño y puesta en marcha de un nuevo esquema para la administración y supervisión de la construcción y rehabilitación de la infraestructura escolar.

CONSTRUCCIÓN, REHABILITACIÓN Y MANTENIMIENTO DE PLANTELES

En esta sección se recopilan las informaciones contenidas en las memorias institucionales del MinerD sobre construcción y rehabilitación de planteles educativos en el período 2008-2018, con el propósito de reportar los avances alcanzados en el marco de las siguientes metas:

5.1.11 Construcción de las aulas necesarias para alcanzar la cobertura total de la población de cinco años.

5.1.12 Construcción y rehabilitación de las aulas necesarias (nivel inicial, 3,695 aulas; nivel básico, 25,687 aulas; y nivel medio, 8,504 aulas) para cumplir el horario oficial establecido en el currículo, considerando los niveles y el número promedio de estudiantes por secciones para responder a una educación de calidad.

5.1.5 Diseño y aplicación de un Sistema de Mantenimiento Escolar administrado por el centro educativo.

2009

En el 2009 se realizaron aportes significativos en la construcción y rehabilitación de infraestructura (MinerD, 2010).

- Construcción de 1,189 aulas en 144 planteles.
- Rehabilitación de 4,042 aulas en 569 planteles.
- Rehabilitación del sistema sanitario de 161 planteles.
- 60 planteles pintados.

2010

Para el 2010 se lograron avances en el Programa de Apadrinamiento a Escuelas y Liceos (PRAEL). Este programa se propone comprometer al sector privado y a representantes de la sociedad civil en la búsqueda de la mejora de las deficiencias de la educación, por lo que contribuye al mejoramiento de las condiciones de los planteles. Se beneficiaron 249 escuelas con trabajos como construcción de bibliotecas y canchas y de mantenimiento.

2011

- Construcción de 1,126 aulas en 94 centros educativos.
- Construcción de 48 laboratorios de informática, 36 laboratorios de ciencia, 36 bibliotecas, 23 salones multiusos y 31 canchas deportivas.
- 1,897 centros para 16,647 aulas pintadas.
- Rehabilitación de 2,980 aulas en 662 escuelas.
- Mantenimiento de 22 centros educativos a través del programa PRAEL (MinerD, 2012).

- Mantenimiento de escuelas con el programa de Agua y Saneamiento. Fueron reparados lavamanos, bombas de agua, tinacos, inodoros, butacas.
- Mantenimiento y reparación de 3,953 aulas en 363 centros educativos.
- Construcción de 1,003 aulas en 91 centros educativos.
- 21,500 butacas reparadas.
- 3,000 sillas reparadas.

2013

En el 2013, con el propósito de resguardar la infraestructura de los planteles, se realizaron las siguientes acciones:

- Rehabilitación de 3,202 aulas.
- Reparación de 132 aulas.

Además, como parte de las estrategias para garantizar cobertura y atención integral a niños y niñas de 0 a 5 años, se sorteó la construcción de 100 estancias infantiles, como lo establece la meta 5.1.11.

2014

En el 2014 la construcción de planteles adquirió aún mayor relevancia debido a la puesta en marcha de la Jornada Escolar Extendida. En el informe de seguimiento y monitoreo del IDEC se expone la necesidad de la construcción de 401 centros para poder responder a la demanda de estudiantes (Minerd, 2015a).

- Monitoreo de 420 centros educativos que tenían acuerdos de planes de mejora.
- Construcción de 652 centros educativos para un total de 6,805 nuevas aulas.
- Rehabilitación de 2,296 aulas.
- Construcción de 171 laboratorios de ciencias, 257 laboratorios de informática y 488 bibliotecas.
- Proceso de construcción de 35 estancias infantiles.
- Mantenimiento de escuelas con el programa de Agua y Saneamiento. Fueron reparados lavamanos, bombas de agua, tinacos, inodoros y butacas.

2015

Para el 2015, con apoyo del Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones (MOPC), así como de la Oficina de Ingenieros Supervisores de Obras del Estado (Oisoe), se logró la construcción de 2,318 aulas y la rehabilitación de 237. En la memoria del Minerd se destacan los avances. Desde agosto del 2012 a diciembre del 2015 se construyeron 12,861 espacios educativos (aulas, laboratorios, salones), en cumplimiento con las metas 5.1.13 y 5.1.14. A la vez, el IDEC (Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad) desarrolló un espacio de diálogo entre el Gobierno, organismos internacionales y el sector privado con el propósito de identificar las debilidades existentes. De esta manera, en la mesa de diálogo se trató el tema de la infraestructura escolar (Minerd, 2016a).

Por otro lado, se hace referencia a la construcción de 152 comedores, así como a la reparación de 13,682 sillas y butacas.

2016

Para el 2016 se lograron importantes mejoras en centros que impartían la tanda extendida, pues se prestó atención especial a las condiciones de los mismos. De acuerdo con la Dirección General de Mantenimiento de Infraestructura Escolar, se habían habilitado 23 cocinas para los centros de tanda extendida y, a la vez, 28 comedores. Además, se formuló la Ordenanza 18-2016 sobre prevención de riesgos con el propósito de construir infraestructura adecuada para los centros educativos ante eventos naturales (huracanes, terremotos, inundaciones, deslizamiento de tierra).

2017

En el 2017 se lograron acuerdos a través de la Oficina de Cooperación Internacional (OCI), de manera que se adecuaron 36 centros educativos y se rehabilitaron 51 laboratorios. Además, se determinó, en el Plan Estratégico de Educación 2017-2020 (PEE), la construcción de 15,187 aulas y 211 estancias infantiles para dar apoyo a la primera infancia (Minerd, 2017a).

- Rehabilitación de 1,904 aulas en 122 centros.
- Inauguración de 50 estancias infantiles.
- Proceso de construcción de 103 instancias infantiles.

2018

Finalmente, para el 2018 se agilizó el Programa de Gestión de Riesgos de la Infraestructura y se realizaron jornadas de evaluación de centros para identificar oportunidades de infraestructura según lo planteado en la meta 5.1.3, además de jornadas de evaluación de acceso para personas con discapacidad con la Oficina Nacional de Evaluación Sísmica y Vulnerabilidad de Infraestructura y Edificaciones (Onesvie) para apoyar la meta 5.1.1.

- Evaluación de 179 centros educativos.
- Modificación del SIGERD para agregar campos sobre el centro educativo (tipo de infraestructura, materiales de construcción).

En cuanto a la compra de terreno, el principal inconveniente era la falta de eficiencia en los procesos administrativos de acuerdo con el *Informe de seguimiento anual* del IDEC (IDEC, 2017). A pesar de contar con una guía para la adquisición de terrenos para la construcción de planteles educativos y estancias infantiles, ocurría esta situación.

- En la *Memoria institucional* del Minerd se indicó que 33 estancias infantiles no habían iniciado el proceso de construcción por falta de terreno.
- 11 centros educativos planificados no habían iniciado la construcción.

• SOBREPoblación DE SECCIONES

Diversas metas del PDE persiguen la disminución de la cantidad de estudiantes por sección. La sobrepoblación podría ser una consecuencia de la falta de aulas. Las metas 1.1.12 y 1.2.15 abordan esta necesidad.

La **tabla 2.2** ofrece, además, información de la cantidad de estudiantes promedio por sección en cada una de las 18 regionales. De las 18 regionales, 10 cumplían con la meta de tener 22 estudiantes o menos por sección. Las regionales de Santo Domingo (10 y 15) son las que mayor densidad por sección presentan, con aproximadamente 43 estudiantes por sección, lo cual podría dificultar de manera significativa la atención en clases.

Se puede observar que algunas de estas regionales experimentaron un aumento significativo en la cantidad de secciones, como, por ejemplo, Higüey, que pasó de 3,617 secciones a 4,335, y Santo Domingo 15, que pasó de 18,546 a 20,595.

Tabla 2.2. Cantidad de secciones por regional, año 2009-2010 en comparación con el 2017-2018

REGIONAL	2009-2010	2017 - 2018	DENSIDAD POR SECCIÓN 2009	DENSIDAD POR SECCIÓN 2017
01- Barahona	2,489	2,737	24	23
02- San Juan de la Maguana	4,316	4,114	21	20
03- Azua	5,461	5,593	24	23
04- San Cristóbal	7,620	7,618	24	28
05- San Pedro de Macorís	8,173	8,330	24	33
06- La Vega	7314	7,425	23	22
07- San Francisco de Macorís	5,644	5,257	18	19
08- Santiago	11,532	11,066	23	30
09- Mao	2,963	2,568	19	20
10- Santo Domingo	21,270	21,815	22	41
11- Puerto Plata	4,727	4,475	19	22
12- Higüey	3,617	4,335	25	31
13- Monte Cristi	2,344	2,120	20	18
14- Nagua	3,632	3,200	20	19
15- Santo Domingo	18,546	20,595	24	46
16- Cotuí	5,069	4,564	19	20
17- Monte Plata	3,019	2,995	20	17
18- Bahoruco	2,386	1,971	23	20

Fuente: Elaborado por los autores con base en el *Boletín Estadístico de 2010 y de 2017*

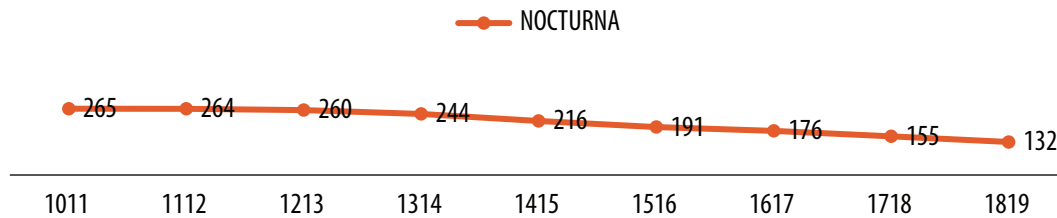
1. TANDA NOCTURNA

La eliminación de la tanda nocturna ha sido objeto de interés desde varios años antes de la formulación del PDE. El MinerD ha llevado a cabo en los últimos 10 años diversas estrategias para migrar gradualmente los estudiantes de tanda nocturna a otras tandas. Las metas 1.2.13 y 5.1.15 establecen esta necesidad. A la vez, en el Plan Estratégico 2017-2020 se dispone la eliminación progresiva de la tanda nocturna en los niveles básico y medio, con el propósito de disminuir los indicadores de sobreedad, repitencia, deserción y abandono (MinerD, 2019b).

En el 2008 se incrementó la habilitación de aulas en tandas vespertinas para aumentar la disponibilidad. Posteriormente, en el 2009, se insistió en la importancia de aumentar la oferta de tandas. Para este año, el 32 % de los centros educativos que impartían el nivel medio pertenecía a la tanda nocturna; además, se contaba con una sobrepoblación de las aulas (SEE, 2009a).

En la **figura 2.1** se muestra la disminución de centros que impartían la tanda nocturna en el nivel medio. Como se puede observar, para el año lectivo 2010-2011 funcionaban 265 centros, mientras que en el 2018-2019 solo funcionaban unos 132, significando esto una reducción del 50 %.

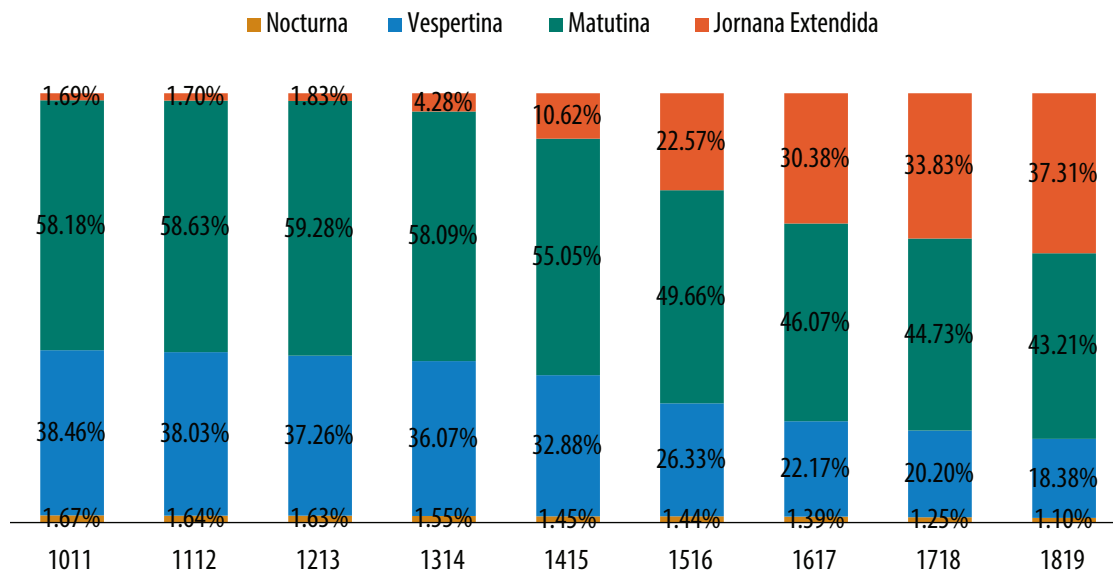
Figura 2.1. Cantidad de centros que imparten el nivel medio en tanda nocturna



Fuente: Elaboración propia con base en el SIGERD

Como se observa en la **figura 2.2**, ha disminuido la cantidad de centros que imparten la tanda nocturna y (solo) vespertina y, por otro lado, ha aumentado la cantidad de centros que imparten la jornada extendida, alineándose a las metas.

Figura 2.2. Distribución porcentual de centros educativos en las tandas impartidas



Fuente: Elaborado por los autores a partir del SIGERD

2. EDUCACIÓN DE ADULTOS

La educación de jóvenes y adultos en el sistema educativo está contemplada en las metas propuestas en el PDE, las cuales se orientan principalmente a la adecuación de dicho servicio a las necesidades de la población adulta, así como al uso de espacios para estos fines en los planteles educativos.

1.2.13 Eliminación de la tanda nocturna en la educación básica regular. Elaboración y puesta en marcha de una nueva modalidad de educación básica alternativa para la población de 10 a 14 años, actualmente atendida por la educación de adultos.

2.2.8 Estudiantes y docentes de la educación de adultos disponen de todos los servicios del plantel educativo.

5.1.13 Construcción de los espacios que sean necesarios para incrementar la cobertura bruta del nivel medio en edificaciones diseñadas para centros de educación media y de educación de adultos.

El subsistema de adultos tiene restricciones de horario importantes, por lo cual se dispuso de una modalidad de educación secundaria más flexible, denominada Prepara.

En el año lectivo 2001-2002 se inició con la fase piloto del Programa de Educación Media a Distancia y Semipresencial para Adultos (Prepara), y no es sino hasta el 2006, a través de la Ordenanza Núm. 01-2006, que se crean los estatutos específicos del mismo. En medio de este período, en el año 2003, se emitió la Ordenanza 07-2003, en la que se estableció el reglamento de la educación para adultos. Para el 2010 se adecuó la modalidad técnico-profesional para Prepara.

A pesar de los esfuerzos para la reglamentación y ajuste de la secundaria de adultos, a nivel general no se registran avances en la construcción de planteles para la educación de adultos (meta 5.1.13). Además, persisten retos para el cumplimiento de la meta 2.2.8, ya que, según la información obtenida de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos del MinerD, en la mayoría de los centros educativos los adultos no tienen acceso a laboratorios ni a otras facilidades de los planteles.

• CONCLUSIÓN

La construcción y reparación de planteles educativos ha sido prioridad desde la consecución del 4 % para la educación en el 2012. El objetivo supone aumentar los niveles de cobertura y poder eliminar la práctica de planteles escolares que operaban con dos y tres tandas. Además, se han eliminado tandas nocturnas.

CAPÍTULO 3: CUMPLIMIENTO DEL HORARIO Y CALENDARIO ESCOLAR

• CUMPLIMIENTO DEL HORARIO Y CALENDARIO ESCOLAR

La línea de acción «Cumplimiento del horario y calendario escolar» aborda las metas del PDE sobre este particular, con base en las normativas vigentes en el período correspondiente a la ejecución del referido plan. En este sentido, la evaluación de los avances resulta compleja debido a que no se cuenta con registros administrativos oficiales sistemáticos de horas y días de clases impartidos. Sin embargo, la ampliación del horario escolar, producto de la política de Jornada Escolar Extendida, en conjunto con el Plan Nacional de Construcción de Aulas iniciado en el año 2013, ha contribuido al logro de estas metas. Ambas políticas han sido claves para impulsar mejoras en el cumplimiento del horario escolar.

En la **tabla 3.1** se presentan las metas agrupadas en esta línea de acción.

Tabla 3.1. Metas de la línea de acción «Cumplimiento del horario y calendario escolar»

CUMPLIMIENTO DEL HORARIO Y CALENDARIO ESCOLAR	1.1.12 Estudiantes cursando el último curso del nivel inicial de cinco horas diarias, el 100 % para el 2018.
	1.2.11 Cumplimiento al 100 % del horario oficial de cinco horas de docencia por día en el nivel básico.
	2.1.31 Estudiantes que cursan una educación media de seis horas diarias alcanzan el 65 % en el 2018.
	2.1.38 Aumento gradual, en un 3.35 % anual, del número de estudiantes del nivel medio que asisten a escuelas de jornada completa.
	5.1.7 Realización de talleres de sensibilización y de ética docente a los maestros, maestras y a la comunidad educativa orientados al cumplimiento del horario y del calendario escolar.
	5.1.8 Seguimiento a la aplicación de las normativas vigentes, de manera particular al cumplimiento del horario y del calendario escolar.
	5.1.9 Promover la participación de la comunidad para el establecimiento de mecanismos que conlleven al cumplimiento del horario y del calendario escolar.

Fuente: Plan Decenal de Educación 2008-2018

• MARCO LEGAL Y NORMATIVO

Las normativas que rigen el sistema educativo dominicano establecen la obligatoriedad del cumplimiento del calendario y del horario escolar por parte de la comunidad educativa. Para el caso particular de los docentes, el Reglamento del Estatuto del Docente estipula que estos deben «cumplir con el calendario y horario escolar establecido por el Consejo Nacional de Educación, tal como lo establece el artículo 138 de la Ley General de Educación 66-97» (SEE, 2003: pág. 18).

En el marco de la misión 1000 x 1000, «Mil horas de docencia en cantidad y mil horas de docencia en calidad», se emitió la Orden Departamental 09-2009 del MinerD, en la cual se norman los procedimientos para el cumplimiento de la referida consigna (SEE, 2009f). Durante la gestión 2008-2012, esta misión fue adoptada como política de Estado y contemplada en la concepción del PDE.

En adición a esta ordenanza, en el período en cuestión se destaca la Ordenanza 01-2014, con la que se establece la Jornada Escolar Extendida como política nacional a partir del año escolar 2014-2015 (MinerD, 2014b). La jornada extendida inició como un piloto en el año 2012. Es importante destacar que, con la ampliación del horario escolar a 8 horas de docencia diarias para los niveles inicial, básico y medio, ciertas metas del PDE, vinculadas al horario escolar, fueron superadas, llegándose a exceder lo estipulado.

En el mismo año, con el Pacto Nacional para la Reforma Educativa, se asume el cumplimiento del horario y del calendario escolar en el acuerdo 4.2.1: «...como uno de los compromisos irrenunciables de todos los firmantes de este pacto» (Minerd, 2014c: pág. 13). Se exhorta a toda la comunidad educativa a velar por este compromiso, incluyendo a la Asociación Dominicana de Profesores, organismo que se comprometió a fomentar la asistencia y puntualidad de los docentes y a organizar sus actividades en el marco del calendario escolar, sin que las mismas representen una interrupción de las clases.

- **CALENDARIO ESCOLAR**

El personal de los centros educativos dispone del Calendario Escolar del Minerd como guía oficial donde se especifican las actividades, días laborables y duración del año escolar. Este documento sirve de apoyo para la planificación de las actividades de la escuela y para la promoción del logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes a través de la organización del tiempo escolar.

Cada año el Minerd difunde el calendario escolar mediante resolución aprobada por el Consejo Nacional de Educación, lo cual ratifica la obligatoriedad de su ejecución y la responsabilidad de los directores regionales y distritales, así como de los directores de centros educativos de todos los niveles y modalidades, de dar cumplimiento al mismo.

En la **tabla 3.2** se presentan las resoluciones que establecen los calendarios escolares del período 2008-2018.

Tabla 3.2. Resoluciones para el establecimiento de los calendarios escolares 2008-2018

AÑO ESCOLAR	RESOLUCIÓN
2008-2009	Nro. 1881-2008
2009-2010	Nro. 2530-2009
2010-2011	Nro. 03-2010
2011-2012	Nro. 419-2011
2012-2013	Nro. 089-2012
2013-2014	Nro. 029-2013
2014-2015	Nro. 024-2014
2015-2016	Nro. 013-2015
2016-2017	Nro. 016-2016
2017-2018	Nro. 04-2017

Fuente: Elaboración propia

Luego de revisar los documentos referidos en la tabla anterior, se indican a continuación los elementos en común que se consideran de mayor relevancia.

- Los actos escolares correspondientes a días conmemorativos deben ser realizados en las fechas establecidas.
- Las actividades fuera de la escuela no deben superar el 10 % (en 2008) o el 5 % (a partir del 2009) del tiempo efectivo anual previsto para la enseñanza.
- Ninguna instancia del MinerD ni institución descentralizada podrá suspender la docencia para realizar ningún tipo de actividad. En caso de que se amerite hacerlo, esta decisión debe estar avalada por la autoridad institucional correspondiente.
- La suspensión de docencia ante una situación extrema o de desastre debe estar avalada por la autoridad institucional correspondiente, salvo en situaciones imprevistas que sean una amenaza inminente para los estudiantes.
- Los Grupos Pedagógicos, como espacios de formación para docentes en la escuela, serán promovidos y realizados sin suspensión de docencia.
- Ninguna evaluación a los estudiantes debe provocar suspensión de docencia y debe ser realizada en el horario escolar correspondiente.
- Cualquier suspensión de docencia que altere el calendario será recuperada pedagógicamente asignando a los alumnos actividades de aprendizaje no presenciales. Luego de la puesta en vigencia de la Ordenanza 09-2009, la recuperación de horas está regida por lo dispuesto en dicha resolución.
- La realización, durante el horario de docencia establecido, de actividades legítimamente dirigidas a docentes, estudiantes o a sus familias que no se hayan publicado en el Calendario Escolar.

• HORARIO ESCOLAR

Con la instauración de la Jornada Escolar Extendida como política en el año 2014 se amplía el horario escolar a 8 horas de docencia diarias para los niveles inicial, primario y secundario. Este acontecimiento provocó que ciertas metas del PDE vinculadas al horario escolar quedaran desfasadas.

Hasta ese momento, el horario escolar estuvo regido únicamente por lo dispuesto en la Ordenanza 09-2009. En la **tabla 3.3**, presentada a continuación, se indica la distribución del horario, según las tandas y los distintos niveles y sus modalidades, para los centros educativos que no funcionan en jornada escolar extendida, en el marco de la referida ordenanza.

Tabla 3.3. Horario escolar según niveles y modalidades

NIVEL-MODALIDAD	TANDAS HORARIAS	HORAS/SEMANA	PERÍODOS PRESENCIALES DE CLASE
Educación Inicial	Matutina 8:00 - 12:15 Vespertina: 2:00 - 5:30	25	5 períodos de 45 minutos
Educación Básica	Matutina 8:00 - 12:30 Vespertina: 2:00 - 6:00	25	5 períodos de 45 minutos
Educación Especial	Matutina 8:00 - 12:15 Vespertina: 2:00 - 5:30	25	5 períodos de 45 minutos
Educación Media General, Artes y Técnico Profesional	Matutina 8:00 - 1:30 Vespertina: 2:00 - 6:00 Nocturna: 6:00 - 10:00	40	6 períodos de 50 minutos
Educación Media Técnico-Profesional	Matutina 7:30 - 1:00 Vespertina: 2:00 - 7:00 Tanda única: 7:30 - 3:00	40	7 períodos de 50 minutos
Educación Básica de Adultos (1er ciclo)	Nocturna: 6:00 - 10:00	25	5 períodos de 45 minutos
Educación Básica de Adultos (semipresencial)	Nocturna	6	2 encuentros semanales de 3 horas
Educación Media de Adultos (semipresencial)	Nocturna o fin de semana	Regular: 7 Acelerado: 9	Fin de semana: 1 encuentro Nocturna: 2 encuentros

Fuente: Ordenanza 09-2009

Los centros educativos de tanda extendida ofrecen 40 horas semanales para los niveles inicial, primario y secundario en sus tres modalidades. Esta cantidad de horas representa un incremento de 15 horas del tiempo en la escuela para los centros de inicial y primaria.

La distribución de este tiempo varía dependiendo del nivel e incluye los períodos destinados a desayuno, almuerzo y recreos. En los niveles primario y secundario se destinan 4 horas semanales para cursos o talleres optativos, diseñados para promover «la ampliación, el reforzamiento y la aplicación de los conocimientos, aprendizajes y las competencias del currículo» (Minerd, 2014b: pág. 10).

A continuación, en la **figura 3.1**, se presenta la información disponible en el SIGERD sobre la cantidad de estudiantes matriculados según tanda en el año escolar 2017-2018. Esta información es la mejor aproximación disponible identificada para dar cuenta del cumplimiento de las metas del PDE vinculadas al horario escolar, las cuales se listan a continuación:

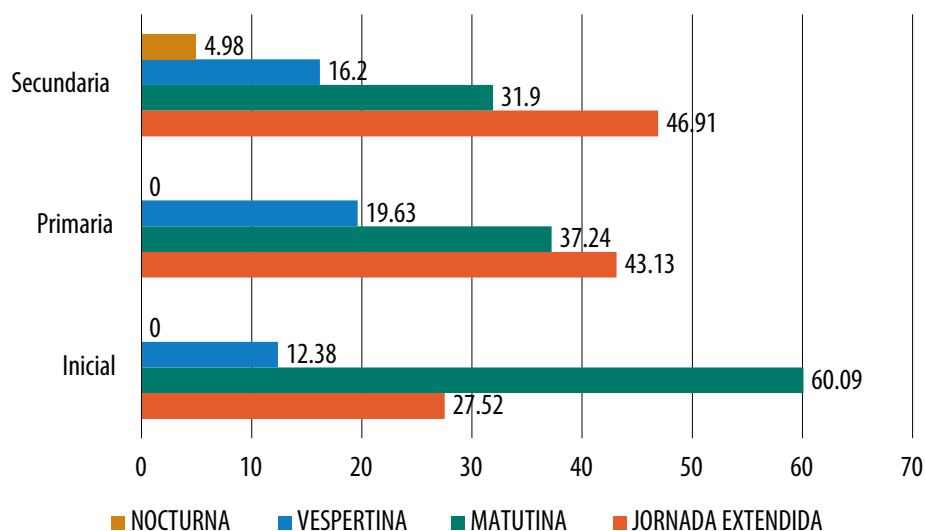
1.1.12 Estudiantes que cursan el último curso del nivel inicial de cinco horas diarias llegan al 100 % para el 2018.

1.2.11 Cumplimiento al 100 % del horario oficial de cinco horas de docencia por día para el nivel básico.

2.1.31 Estudiantes que cursan una educación media de seis horas diarias alcanzan el 65 % en el 2018.

2.1.38 Aumento gradual, en un 3.35 % anual, del número de estudiantes del nivel medio que asisten a escuelas de jornada completa.

Figura 3.1. Porcentaje de estudiantes por nivel, según tanda (2017-2018)



Fuente: Sistema de Información para la Gestión Escolar (SIGERD)

Aproximadamente el 72 % de los estudiantes de nivel inicial se encuentran en tanda vespertina y matutina. Con este resultado no es posible inferir si se cumple o no la meta de 5 horas de docencia. Lo mismo ocurre con los resultados de los niveles primario y secundario. Sin embargo, se destaca que más del 40 % de los estudiantes de estos niveles asisten a centros de jornada extendida, lo que podría indicar que estos reciben al menos 5 horas de clases, lo cual sería un avance.

Con relación a la meta 2.1.38, en el año escolar 2010-2011 el SIGERD registra un 3.68 % de estudiantes de media en jornada completa. En el gráfico anterior se observa que para el año escolar 2017-2018 el porcentaje era de 46.91 %. Esto representa un incremento de 43 puntos porcentuales en 8 años, lo cual evidencia el logro de la meta de tener una alta proporción de estudiantes de media con horario de clases extendido.

1. RECUPERACIÓN DE CLASES

En los artículos 37 y 38 de la Orden Departamental 09-2009 se establecen los lineamientos para la recuperación de las horas y días de docencia perdidos. El distrito educativo deberá certificar que la dirección del centro, juntamente con su junta, planifiquen y realicen un plan de recuperación.

Las horas y días pautados en el calendario escolar en los que no se imparta la docencia prevista deben ser cubiertos con asignaciones previamente preparadas y programadas por cada docente. En el caso de fenómenos naturales y eventos imprevistos no controlados por la escuela, estas asignaciones se entregarán con posterioridad a dichas situaciones (SEE, 2009f: pág. 17).

2. ESTUDIOS SOBRE EL HORARIO Y EL CALENDARIO ESCOLAR

Luego de hacer un recorrido en el tiempo describiendo las normativas y metas en torno a la organización del horario y calendario escolar con miras a contribuir al logro de los aprendizajes de los estudiantes, es preciso analizar las investigaciones sobre este tema realizadas en el contexto dominicano.

En el año 2010, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice) publicó un estudio titulado *Cumplimiento, valoración y uso del calendario escolar por directores(as) y maestros(as) de centros educativos públicos*. Esta investigación fue realizada con un diseño transeccional descriptivo en una muestra probabilística de directores y maestros a nivel nacional con el objetivo de identificar el nivel de conocimiento, así como el uso del calendario escolar por parte de estos actores. Entre los hallazgos del estudio se destaca que la mayoría de los directores y maestros conocen el calendario escolar y reportan utilizarlo. Los directores lo usan en mayor medida que los docentes (Ideice, 2010).

Adicionalmente, se hicieron comparaciones sobre el conocimiento del calendario escolar que diferenciaban por regional educativa, sexo, cargo y tanda. Los resultados indican que no hay diferencias de conocimiento dentro de una misma regional educativa. Esta tendencia no se repite en cuanto al conocimiento por sexo y tanda. Las profesoras y directoras mostraron tener un conocimiento y dominio mayor del calendario escolar que sus pares masculinos. En cuanto a las tandas estudiadas, los docentes y directores de la tanda nocturna reflejaron menor conocimiento que las demás tandas evaluadas.

Otro estudio sobre el tema, que abordó el uso del tiempo en los centros de jornada escolar extendida, fue elaborado por Martinic (2015). En el mismo se resalta la importancia de investigar el uso del tiempo, siendo más relevante este aspecto que su asignación o distribución. Este trabajo parte del supuesto de que el efecto de más tiempo en la escuela sobre el logro académico depende de la forma en que el tiempo sea utilizado. Partiendo de un diseño cuasiexperimental, se seleccionó una muestra aleatoria de 40 centros públicos de tanda extendida y 33 de media tanda, en los cuales se aplicó el método Stallings de observación de clases para recoger información que permitiera analizar el uso del tiempo en las clases. Entre los hallazgos de la investigación se destaca que los centros de jornada extendida dedican un mayor tiempo a la instrucción y que a lo interno de este grupo se observan diferencias a favor de los centros que tienen más años en el programa. También se encontró que, en general, en los grados de primaria el tiempo de instrucción es menor que en los grados de la secundaria (Martinic, 2015).

3. SEGUIMIENTO AL CUMPLIMIENTO DEL HORARIO Y CALENDARIO ESCOLAR

SISTEMA DE APOYO A LA SUPERVISIÓN (SAS)

La meta 5.1.8 del PDE se refiere al monitoreo de la aplicación de las normativas vigentes.

5.1.8 Seguimiento a la aplicación de las normativas vigentes, de manera particular al cumplimiento del horario y calendario escolar.

Para ejecutar este mandato, el MinerD creó el Sistema Nacional de Supervisión Educativa (SNSE), el cual establece entre sus estrategias el «diseño y puesta en marcha de un nuevo esquema de supervisión educativa, dando seguimiento a la aplicación de las normativas vigentes, de manera particular al cumplimiento del horario y calendario escolar» (MinerD, 2014d: pág. 20).

El Sistema de Apoyo a la Supervisión (SAS) surge en el año 2009 como la herramienta de apoyo al SNSE. Es una plataforma que sirve para el registro de información de los centros educativos a través de instrumentos diseñados para las distintas necesidades de datos administrativos y pedagógicos. El SAS cuenta con un instrumento para el registro del cumplimiento del horario y calendario escolar.

Sin embargo, cabe destacar que «las informaciones del SAS no se recaban de forma periódica ni para todos los centros educativos» (Lara, 2014: pág. 20). Es por esta razón que no se cuenta con información suficiente para evaluar el cumplimiento de esta meta. En la *Memoria institucional* del MinerD (2016) se resalta el paso de un 70 % de cumplimiento del horario y calendario escolar en el período 2011-2012 a un 94 % en el final del periodo 2015-2016; sin embargo, no se especifica la fuente de este dato.

La **tabla 3.4** presenta los porcentajes del cumplimiento del calendario escolar por regional según datos obtenidos del SAS para el año escolar 2018-2019.

Tabla 3.4. Cumplimiento del horario escolar según regionales 2018-2019

REGIONALES	DÍAS PERDIDOS	DÍAS CALENDARIO	(%) DE PÉRDIDA	CAUSAS/RAZONES DE LA INTERRUPCIÓN	DÍAS LABORADOS	(%) DÍAS LABORADOS
01- Barahona	1	29	2.76 %	ADP+	28	97.24 %
02- San Juan	10	29	34.98 %	ADP	19	65.02 %
03- Azua	4	29	12.07 %	ADP	26	87.93 %
04- San Cristóbal	1	29	4.43 %	ADP	28	95.57 %
05- San Pedro de Macorís	1	29	2.51 %	ADP	28	97.49 %
06- La vega	2	29	7.88 %	ADP	27	92.12 %
07- San Francisco de Macorís	7	29	23.65 %	ADP	22	76.35 %
08- Santiago	2	29	5.17 %	ADP	28	94.83 %
09- Valverde-Mao	2	29	7.47 %	ADP	27	92.53 %
10- Santo Domingo II	0	29	0		29	100 %
11- Puerto Plata	0	29	0	ADP	29	100 %
12- Higüey	1	29	1.72 %	ADP	29	98.28 %
13- Montecristi	3	29	9.2 %	ADP	26	90.8 %
14- Nagua	2	29	5.17 %	ADP	28	94.83 %
15- Santo Domingo I	0	29	0		29	100 %
16- Cotuí	2	29	6.8 %	ADP	27	93.1 %
17- Monte Plata	1	29	3 %	ADP	28	97.24 %
18- Bahoruco	2	29	6.21 %	ADP	27	93.79 %
Promedio nacional	2	29	7.38 %		27	92.62 %

Fuente: Boletín de Supervisión, agosto-septiembre 2018 (MinerD, 2018a)

Se observa que las regionales que presentaron un total cumplimiento del calendario son las de Santo Domingo, 10 y 15. Por el contrario, las regionales que tuvieron una mayor cantidad de días de clases perdidos fueron la 02 de San Juan y la 07 de San Francisco de Macorís. A pesar de que estos datos no permiten valorar el avance de la meta 5.1.8, pueden considerarse una aproximación a la realidad en estos territorios, al menos para los últimos años.

Además de los reportes que genera el SAS, los informes de seguimiento de la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC) son una fuente de información relevante para el seguimiento del cumplimiento del horario y calendario escolar en el período de ejecución del Plan Decenal de Educación.

En el tercer informe de seguimiento del IDEC (2018) se muestran los resultados del cuestionario aplicado a los directores en la Evaluación Diagnóstica del primer ciclo de primaria, en el que se pregunta si la falta de tiempo del calendario escolar es un problema para cumplir con el currículo por competencias. El 62 % responde que no es un problema, mientras que un 20 % responde que es un problema menor y un 11 % afirma que es un problema moderado. Solo el 3 % de los directores expresó que esto era un problema serio (IDEC, 2018).

A grandes rasgos, si se contrastan estos resultados con los de la tabla anterior, se podría hacer conjeturas respecto a la posible subestimación, por parte de directores, del problema que representan las suspensiones de clases por disposición de la ADP.

COMUNIDAD

En la formulación del PDE fue valorada la participación de la familia y la comunidad en el seguimiento de la ejecución del calendario y horario escolar. Esto se evidencia en la meta 5.1.9.

5.1.9 Promover la participación de la comunidad para el establecimiento de mecanismos que conlleven al cumplimiento del horario y calendario escolar.

En aras de fomentar la rendición de cuentas, el SNSE incluye una «estrategia de auditoría social con sus técnicas de grupos focales y reporte comunitario, entre otras, que contribuirán al buen uso del tiempo, horario y calendario escolar, llenando de sentido el tiempo de la escuela» (Minerd, 2014d: pág. 12).

Para los años 2014 y 2015, el IDEC reporta que el Minerd realizó campañas con apoyo de la comunidad, la Iglesia y los medios de comunicación, así como reuniones de padres y madres, para promover el regreso a clases puntual (IDEC, 2014, 2015). En este sentido, podría considerarse que esta meta fue cumplida.

• CONCLUSIÓN

Las acciones realizadas en el período de ejecución del PDE que estuvieron relacionadas con el fomento del cumplimiento del horario escolar y que se destacaron más fueron:

- Construcción de aulas.
- Entre enero de 2013 y diciembre de 2018 se construyeron 14,154 aulas (IDEC, 2018).
- Expansión de la jornada escolar.
- El 62 % de los estudiantes del sector público se encontraban en esta tanda para el año escolar 2017-2018 (IDEC, 2018).

No fue posible evaluar la meta 5.1.7 sobre la *realización de talleres de sensibilización y de ética docente dirigidos a los maestros, maestras y a la comunidad educativa y orientados al cumplimiento del horario y calendario escolar* en vista de que no se encontraron registros de dichas actividades. Sin embargo, en las reuniones sostenidas con personas de los niveles primario y secundario para recabar informaciones sobre el PDE, estas afirmaron que estos talleres se realizan en el marco de las jornadas anuales de capacitación. Además, destacaron la labor que hace el MinerD cada año a través de los medios de comunicación para promover la asistencia a clases al inicio del año escolar.

Con relación a las metas de seguimiento y monitoreo de la ejecución del calendario y horario escolar, no se contó con información para evaluar su cumplimiento. De acuerdo con la normativa vigente, el SAS es la herramienta más idónea para el monitoreo del cumplimiento del horario y calendario escolar; sin embargo, es conocido que el MinerD en los últimos años ha hecho esfuerzos por mejorar sus sistemas de información. Independientemente del instrumento a ser utilizado, se identifica la necesidad de capturar esta información en los centros educativos para generar reportes periódicos y sistemáticos.

CAPÍTULO 4.

DOTACIÓN DE MOBILIARIO Y TEXTOS ESCOLARES

• DOTACIÓN DE MOBILIARIO Y TEXTOS ESCOLARES

El equipamiento de los centros educativos con mobiliario adecuado, materiales didácticos y recursos que favorezcan la consecución de un ambiente escolar propicio para el desarrollo de los estudiantes representa un complemento esencial de los esfuerzos vinculados a la construcción, reconstrucción y reparación de escuelas.

En la formulación del PDE se plantea el equipamiento y mobiliario como requerimientos indispensables para la ejecución de éste. Asimismo, se resalta la importancia de dotar oportunamente a los centros educativos de textos escolares que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje con fundamento en el currículo.

En este sentido, el presente capítulo agrupa las metas relacionadas con el suministro de mobiliario y materiales en la línea de acción «Dotación de mobiliario y textos escolares». La **tabla 4.1** contiene las políticas y metas cuya ejecución para el período 2008-2018 será expuesta de acuerdo con la información disponible en fuentes oficiales del Minerd.

Tabla 4.1. Políticas y metas sobre «Dotación de mobiliarios y textos escolares»

POLÍTICAS	METAS PLAN DECENAL 2008 - 2018
<i>Política 1. Movilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de educación inicial y 8 años de educación básica de calidad.</i>	1.1.2 Distribución del 100 % de los textos e insumos de apoyo a la labor docente del nivel inicial con mecanismos eficaces que aseguren que los mismos se reciban antes del inicio del año escolar.
<i>Política 2. Consolidar, expandir y diversificar el nivel de educación media y la modalidad de educación de adultos de calidad con el objetivo de crear ciudadanía y como paso al mercado laboral y/o a la educación superior.</i>	2.1.3 Consolidación de los programas de distribución de textos escolares a todos los estudiantes de la escuela pública, asegurando su entrega a tiempo.
<i>Política 3. Revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo garantizando la comprensión lectora y el desarrollo lógico matemático en el nivel básico y promover una cultura de su cumplimiento desde una perspectiva de formación en valores que oriente el desarrollo humano integral, consolidando todas las demás dimensiones de la ciencia en los niveles educativos, así como la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los procesos educativos.</i>	3.1.9 Procedimientos que aseguren que los recursos para el aprendizaje que recibe la escuela son usados de manera adecuada en el proceso educativo y corresponden con las mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje.
	3.1.10 Implementación de un sistema de control y conservación de los materiales educativos puestos en la escuela como reivindicación del valor del ahorro y la austeridad en la vida social.
	3.2.14 La recuperación de los libros de texto en la escuela alcanza el 85 % a partir del 2016.
<i>Política 5. Crear las condiciones necesarias y movilizar la sociedad dominicana y las comunidades educativas para asegurar el estricto cumplimiento del horario y calendario escolar a fin de posibilitar el aprendizaje de los estudiantes.</i>	5.1.4 Programa de adquisición anual del mobiliario necesario para facilitar los aprendizajes y hacer más acogedor y atractivo el ambiente escolar.
	5.1.6 Organización de un registro permanente del mobiliario escolar.

Fuente: Plan Decenal de Educación 2008-2018

• DOTACIÓN DE MOBILIARIO

Tal como se establece en la meta 5.1.4, es necesario contar con un programa efectivo de adquisición anual de mobiliario que favorezca los aprendizajes y mejore el ambiente escolar.

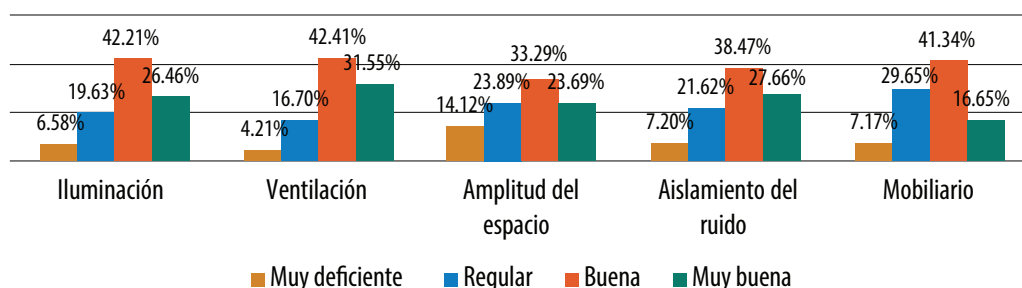
5.1.4 Programa de adquisición anual del mobiliario necesario para facilitar los aprendizajes y hacer más acogedor y atractivo el ambiente escolar.

El Minerd asigna anualmente una partida presupuestaria para la compra de ese mobiliario. Sin embargo, esta adquisición no se realiza en el marco de un programa *per se*. Tampoco se encontró documentación oficial que explicara el proceso por medio del cual se identifican

las necesidades de los centros educativos y cómo se procede a la solicitud formal. Se sabe que los distritos tienen un rol fundamental en este sentido, ya que los centros solicitan sus requerimientos a esta instancia.

En la **figura 4.1** se encuentra el parecer de más de 6,000 directores en cuanto a las condiciones de sus centros educativos, opinión que fue tomada a partir de la Evaluación Diagnóstica de 6.º del 2018. Como se puede observar en las categorías de iluminación, ventilación, amplitud del espacio, aislamiento del ruido y mobiliario, la mayoría de los directores califica las condiciones entre buenas y muy buenas.

Figura 4.1. Valoración de las condiciones de los centros educativos por parte de los directores



Fuente: Elaborado por los autores a partir de la Evaluación Diagnóstica de 6.º de 2018

En cuanto al mantenimiento de los centros, en la **tabla 4.2** se muestran las proporciones — desde el 2014 hasta el 2018— de la ejecución presupuestaria destinada a la compra de libros de textos, el mantenimiento de la infraestructura y la compra de equipos para las regionales, los distritos y centros educativos.

Tabla 4.2. Ejecución de libros de textos, mantenimiento y equipos para los centros, 2014-2018

AÑOS	% DE EJECUCIÓN LIBROS DE TEXTOS	% DE EJECUCIÓN MANTENIMIENTO	% DE EJECUCIÓN EQUIPAMIENTO
2014	1,36 %	1,53 %	3,81 %
2015	1,67 %	0,28 %	3,42 %
2016	1,11 %	0,07 %	1,36 %
2017	1,40 %	0,11 %	1,65 %
2018	-	-	-

Fuente: Elaborado por los autores a partir de los informes de ejecución presupuestaria del MinerD 2014-2018

En el período en cuestión, se invirtió del presupuesto, en promedio, 1.3 % en la entrega de libros escolares, 2.54 % en mobiliario escolar y 2.54 % en materiales didácticos.

• **LIBROS DE TEXTOS**

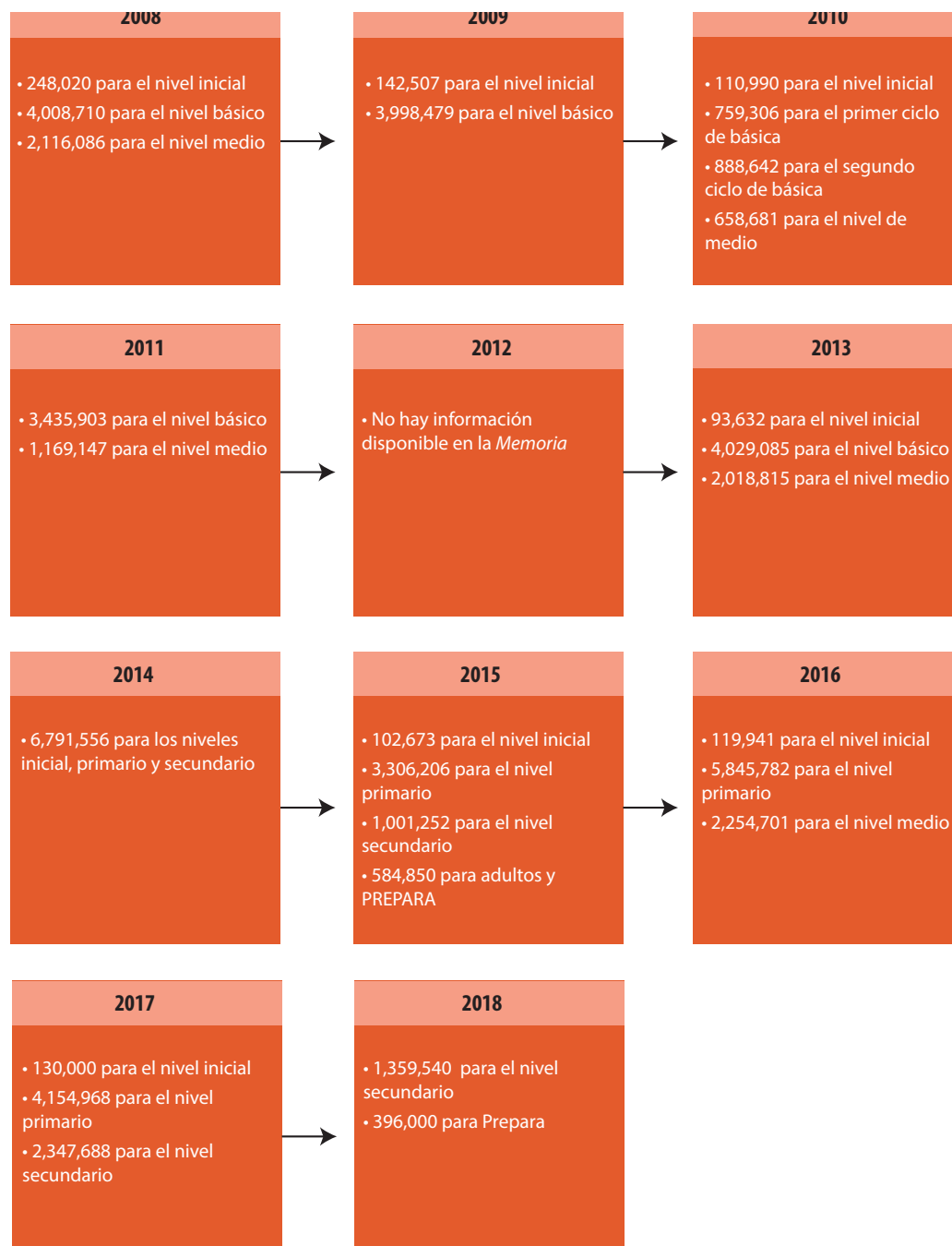
La eficiencia en la distribución de libros de texto que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje es un elemento contenido en dos metas del PDE:

1.1.2 Distribución del 100 % de los textos e insumos de apoyo a la labor docente del nivel inicial con mecanismos eficaces que aseguren que los mismos se reciban antes del inicio del año escolar.

2.1.3 Consolidación de los programas de distribución de textos escolares a todos los estudiantes de la escuela pública, asegurando su entrega a tiempo.

En la **figura 4.2** se muestran las cantidades de libros entregados en el período de ejecución del PDE.

Figura 4.2. Distribución de libros de textos 2008-2018



Fuente: Elaboración propia a partir de las *Memorias* del MinerD (2008-2018)

Es importante resaltar que de acuerdo con las evaluaciones de la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC), en el marco de sus informes anuales y semestrales de seguimiento y monitoreo, la distribución de textos se da de manera irregular y hay deficiencias en el tiempo de entrega, así como en el registro y control. Esto supone que no fueron cumplidas en un 100 % las metas vinculadas a la distribución de textos (IDEC, 2017). Sin embargo, con la información disponible no es posible estimar el grado de cumplimiento de dichas metas.

Además, la modificación del currículo, que conlleva una sustitución de los libros de texto, ha sido un desafío para el cumplimiento de las referidas metas. Ante esta realidad fue necesario crear, imprimir y distribuir los nuevos textos a los centros educativos. En el año 2014-2015 se detuvo la distribución de los libros de textos convencionales para iniciar el proceso de revisión (IDEC, 2017).

No se encontró documentación que permitiera obtener información para reportar acciones vinculadas a las metas 3.1.9, 3.1.10 y 3.2.14 sobre el uso, conservación y recuperación de materiales y recursos para el aprendizaje. Solo en las *Memorias* institucionales de los años 2008 y 2009, presentadas en la ilustración anterior, se encontraron datos sobre reposición de libros de texto.

3.1.9 Procedimientos que aseguren que los recursos para el aprendizaje que recibe la escuela son usados de manera adecuada en el proceso educativo y corresponden con las mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje.

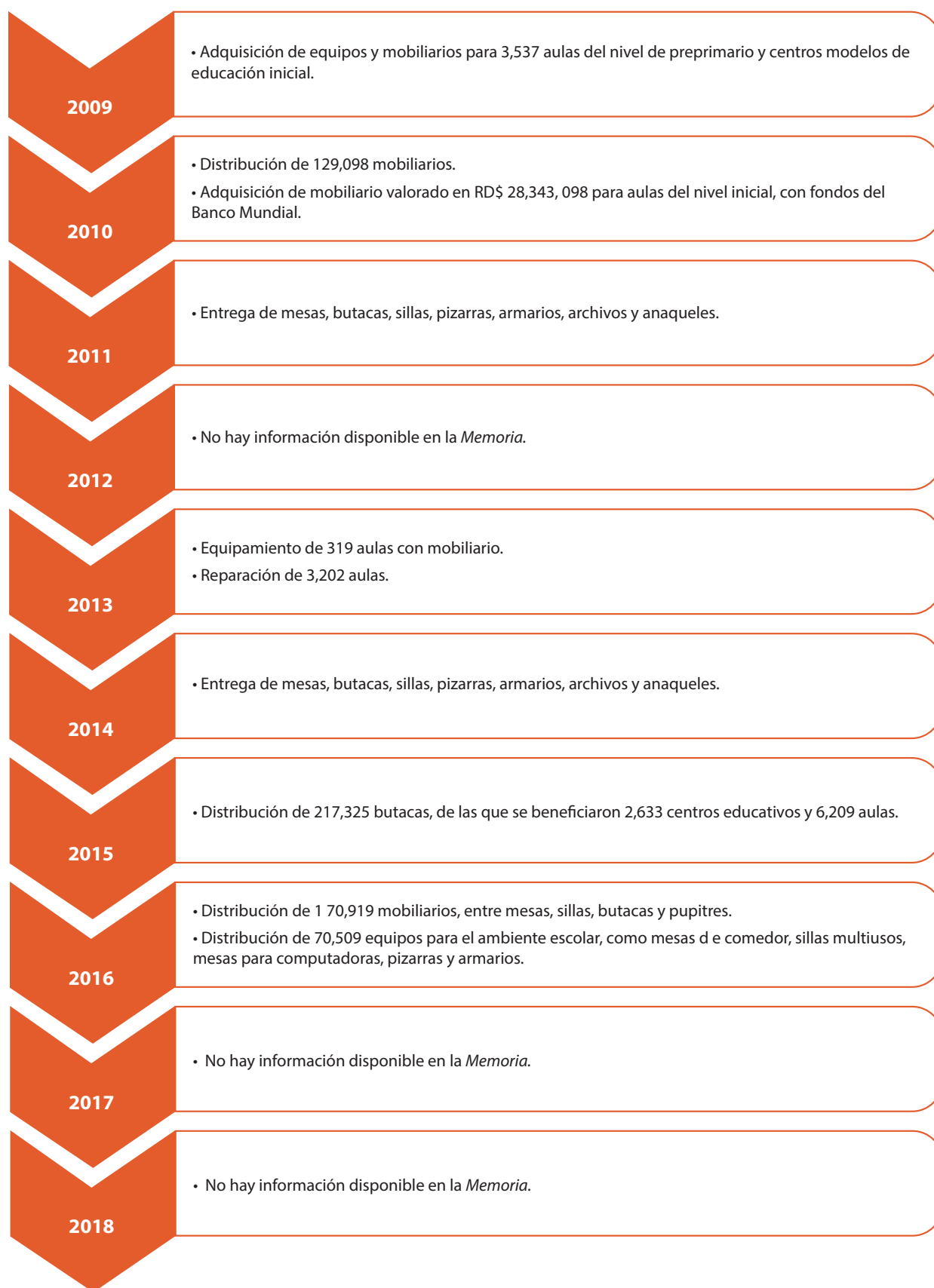
3.1.10 Implementación de un sistema de control y conservación de los materiales educativos puestos en la escuela como reivindicación del valor del ahorro y la austeridad en la vida social.

3.2.14 La recuperación de los libros de texto en la escuela alcanza el 85 % a partir del 2016.

REPARACIÓN DEL MOBILIARIO

Cada año se realizó la jornada de distribución y mantenimiento, como lo establece la meta 5.1.5. Como se puede observar en la **figura 4.3**, se reparan butacas y sillas; además, se arreglan las condiciones del aula.

Figura 4.3. Mantenimiento, distribución y reparación del mobiliario educativo 2009-2016



Fuente: Elaboración propia a partir de las *Memorias* del MinerD (2008-2018)

- **CONCLUSIÓN**

En las fuentes consultadas para este informe se encontraron registros de cantidades de mobiliario escolar entregadas. Sin embargo, no se cuenta con información de las zonas ni de los criterios bajo los cuales se realizaron dichas entregas.

Cabe destacar que para el año 2018, según datos obtenidos de la Evaluación Diagnóstica de 6.º de primaria, el 37 % de los directores manifestó que la dotación de mobiliario en sus centros era regular o deficiente.

Con relación a los textos escolares, en los reportes de la IDEC se ha enfatizado en la carencia de libros de texto en las escuelas y en las deficiencias en la distribución. Esta situación fue agravada por el hecho de que el reciente cambio de currículo supuso la necesidad de reemplazar los libros de texto por otros adecuados al nuevo enfoque.

CAPÍTULO 5. DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DESCENTRALIZACIÓN

• DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DESCENTRALIZACIÓN

La descentralización de los servicios educativos ha sido objeto de interés para los hacedores de políticas educativas de la República Dominicana. La importancia de este proceso se establece en el Plan Decenal de Educación 1992-2002, en el cual se propuso la creación de juntas (regionales, distritales y de centros) que fueron posteriormente ratificadas en la Ley General de Educación 66-97. El propósito de estas instancias era servir como un organismo de gestión dentro de las direcciones correspondientes.

La descentralización, según se plantea en la Ley General de Educación —en sus arts. 102, 104 y 105—, se fundamenta en un proceso para delegar funciones y servicios desde el Ministerio de Educación hacia las estructuras administrativas a nivel regional, distrital y de centro. El objetivo de las juntas es la reformación y la democratización del sistema educativo para mejorar las capacidades institucionales y garantizar eficiencia y calidad en la educación (Ley Nro. 66-97, 1997).

En la línea de acción «Desarrollo institucional y descentralización» se realiza un recorrido a través de las acciones del Minerd en el período 2008-2018, en el marco de los cambios estructurales y de gestión que se han implementado. A continuación, las metas a desarrollar.

Tabla 5.1. Políticas y metas sobre desarrollo institucional y descentralización

POLÍTICAS	METAS PLAN DECENAL 2008 - 2018
Política 6. <i>Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y el crecimiento profesional del personal ya contratado.</i>	6.1.8 Proceso de consolidación de la política y administración del Sistema de Formación de Recursos Humanos en una sola unidad de la Secretaría de Estado de Educación.
Política 8. <i>Estimular la participación de la familia, la comunidad e instituciones no gubernamentales en el desarrollo de las políticas, los programas y los proyectos educativos.</i>	8.2.1 Organización y funcionamiento de las juntas de centros, distritos y regionales de educación.
	8.2.3 Transferencia de las funciones que define la Ley General de Educación a los centros educativos, distritos y regionales de educación.
	8.2.4 Transferencia progresiva de la administración de los recursos para la gestión a los centros educativos, los distritos y las regionales de educación.

POLÍTICAS	METAS PLAN DECENAL 2008 - 2018
<p>Política 9. Promover el mejoramiento continuo del sistema educativo para mantener siempre una estructura ágil, flexible, abierta a la participación y centrada en la escuela.</p>	9.1.1 Organización de los distritos educativos en los términos que define la Ley General de Educación, su clasificación en términos de su población estudiantil y complejidades, la estandarización de su organización, la cantidad de su personal y la creación de su Junta.
	9.1.2 Fortalecimiento del acompañamiento y supervisión del sistema hacia los centros educativos.
	9.1.3 Desarrollo de una metodología de planificación y ejecución presupuestaria que propicie una descentralización en la escuela.
	9.1.4 Consolidación del Sistema de Información para la Gestión Pedagógica e Institucional.
	9.1.5 Promoción de la cultura del uso de la información en el proceso de toma de decisiones en el campo educativo.
	9.1.6 Desarrollo del sistema de monitoreo de la SEE.
	9.1.9 Reorganización y estandarización de los centros educativos de conformidad con su complejidad y población estudiantil.
	9.1.11 Formulación y ejecución presupuestaria por Distrito Educativo aplicada en un 100 % para el 2012.
	9.1.12 Organización de las direcciones regionales de educación siguiendo las directrices trazadas por la Secretaría de Estado de Economía, Planificación y Desarrollo.
	9.1.13 Reestructuración de las oficinas de la sede central de conformidad con el mandato de la ley.
	9.1.14 Implementación del Sistema de Información para el 2012.
	9.1.15 Dotación de una infraestructura adecuada para las regionales y los distritos educativos.
	9.1.16 Fortalecimiento de los distritos educativos y las direcciones regionales para contribuir con la calidad de la educación.
	9.1.17 Reorganización de la administración del personal ³ .
	9.1.18 Promoción de la mejoría sistemática del gasto anual por estudiante a precio constante, lo que significa que se incremente al mismo nivel o más que la inflación del período.
	9.1.19 Formulación presupuestaria por escuela y aplicada para el 2014.
	9.1.20 Descentralización hacia la escuela de todas las partidas presupuestarias correspondientes a actividades que la escuela puede ejecutar mejor.
	9.1.21 Fortalecimiento de la descentralización de los centros educativos.

3. Se asume que esta meta hace referencia al personal de los distritos y las regionales.

POLÍTICAS	METAS PLAN DECENAL 2008 - 2018
<p>Política 10. <i>Mobilizar los sectores públicos y privados, nacionales e internacionales, en procura de los recursos necesarios para alcanzar los objetivos de cobertura, calidad y equidad educativas indispensables para enfrentar los retos económicos, políticos y sociales del siglo XXI.</i></p>	10.1.1 Proceso de construcción de compromisos recíprocos en apoyo a la ejecución y evaluación del Plan Decenal de Educación en la perspectiva de las políticas educativas del Estado.
	10.1.2 Consolidación del pacto social de compromisos recíprocos en apoyo a la construcción sostenida de la calidad y equidad de la educación dominicana.
	10.1.3 Incrementar hasta 2,000 el número de centros educativos apadrinados por instituciones y organizaciones públicas y privadas nacionales e internacionales.
	10.1.4 Diseño de un acuerdo con los medios de comunicación social para la ejecución de un programa de difusión sobre las buenas prácticas educativas y otras acciones de impacto.
	10.1.5 Monitoreo a los compromisos acordados en el pacto social establecido.
	10.1.6 Diseño de un proyecto educativo nacional de gran alcance con la participación de todos los sectores.
	10.2.1 Lograr una activa captación de la cooperación internacional en apoyo a programas y proyectos estratégicos.
	10.2.3/10.2.4/10.2.5 Alcanzar para el 2012 el 4.09 % del PIB o el 20.46 % del gasto público.
	10.2.11 Alcanzar para el 2018 el 6.82 % del PIB o el 34.10 % del gasto público.

Fuente: Plan Decenal de Educación 2008-2018

• ORGANIZACIÓN DE LAS DIRECCIONES REGIONALES, DISTRITALES Y DE CENTRO EDUCATIVO

En esta sección se reportan las principales acciones y disposiciones que aportan al cumplimiento de las metas:

8.2.1 Organización y funcionamiento de las juntas de centros, distritos y regionales de educación.

8.2.3 Transferencia de las funciones que define la Ley General de Educación a los centros educativos, distritos y regionales de educación.

9.1.1 Organización de los distritos educativos en los términos que define la Ley General de Educación, su clasificación en términos de su población estudiantil y complejidades, la estandarización de su organización, la cantidad de su personal y la creación de su Junta.

9.1.9 Reorganización y estandarización de los centros educativos de conformidad con su complejidad y población estudiantil.

9.1.12 Organización de las direcciones regionales de educación siguiendo las directrices trazadas por la Secretaría de Estado de Economía, Planificación y Desarrollo.

9.1.15 Dotación de una infraestructura adecuada para las regionales y distritos educativos.

9.1.16 Fortalecimiento de los distritos educativos y las direcciones regionales para contribuir con la calidad de la educación.

9.1.17 Reorganización de la administración del personal.

9.1.21 Fortalecimiento de la descentralización de los centros educativos.

En materia de la supervisión y la administración de las estaciones descentralizadas, se designa a la Dirección General de Gestión y Descentralización Educativa como el área responsable y encargada —perteneciente a la sede central del Ministerio— de los procesos de descentralización para los distintos niveles (regional, distrital y de centro), luego de haber cumplido con la reestructuración que se plantea en la meta 9.1.13, en la cual la sede pasó de ser Secretaría de Estado de Educación y Cultura a Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd, 2019a).

Las modificaciones de procesos administrativos y de gestión implican transformaciones institucionales complejas, las cuales necesariamente deben fundamentarse en marcos normativos sólidos y estar acompañadas de planes de implementación y monitoreo efectivos. Para los fines de esta evaluación se toman en cuenta en mayor medida aspectos normativos con base en la documentación disponible.

Las principales acciones llevadas a cabo en torno a la mejora del funcionamiento y organización de las instancias descentralizadas del sistema educativo en el período del PDE se encuentran reflejadas en documentos que sirven de guía para orientar estos procesos. Entre ellos se destacan el Manual Operativo de Centro Educativo Público (2013), el Manual Operativo Regional de Educación (MORE) y el Manual Operativo de Distrito de Educación (MODE). Con estos instrumentos se da cumplimiento a lo establecido en la meta 8.2.1.

1. DIRECCIÓN REGIONAL

Las regionales, según lo dicta la ley de educación, son las responsables de desarrollar los planes y de supervisar la gestión de los distritos educativos que están bajo su jurisdicción con el propósito de garantizar la calidad de los procesos.

A fin de apoyar los objetivos de descentralización y en demanda del cumplimiento de la meta 9.1.16 sobre el fortalecimiento de los centros regionales, se presentó en el 2018 el MORE. Este ofrece la metodología de planificación y ejecución de los proyectos educativos de las direcciones regionales. Con la guía se propone gestionar el acompañamiento de las direcciones en el proceso de descentralización de recursos y funciones.

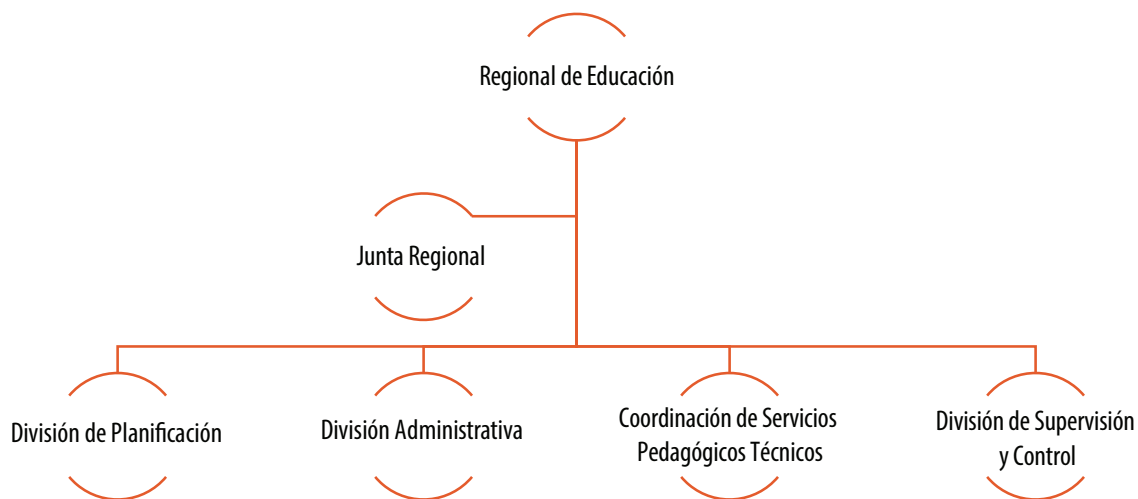
El manual está compuesto por 7 capítulos donde se describen los siguientes aspectos:

- Normativos: Descripción de la misión, visión y valores sobre la base del modelo institucional de la sede.
- Pautas para la gestión: Se señalan herramientas para alcanzar los objetivos del modelo de indicadores para la gestión de la calidad educativa.

- Organización estructural: Documentación de las pautas que rigen las regionales desde la administración de recursos —recursos transferidos, ejecución y rendición de cuentas— hasta la definición de puestos.
- Estructura funcional: Estructura organizacional de la regional.
- Apoyo a los distritos educativos: Herramientas para el acompañamiento de los distritos educativos.
- Eficiencia administrativa: Normas y estandarización de procesos.
- Plazas y puestos de trabajo: Descripción de tareas que corresponden a cada puesto en virtud de la meta 9.1.17, «Reorganización de la administración del personal».

Además, el manual contiene la estructura organizacional, que es conforme a lo establecido en la meta 9.1.12 sobre la organización de las direcciones regionales. En la **figura 5.1** se puede observar el organigrama de la Regional de Educación. Este cuenta con 4 unidades que apoyan el proceso de descentralización en una gestión basada en procesos y con una Junta que administra los recursos para garantizar la transparencia.

Figura 5.1. Estructura funcional de la Regional de Educación



Fuente: Reproducido del Manual Operativo Regional de Educación

2. DISTRITOS DE EDUCACIÓN

Los distritos son las instancias pertenecientes a la estructura regional encargadas del desempeño y la calidad de los servicios que entregan los centros educativos, acorde a lo establecido en la Ley General de Educación en su art. 93. La gestión de los distritos tiene como mandato el acompañamiento directo en la administración de los centros en búsqueda de la eficiencia de los procesos educativos (Minerd, 2018d).

La meta 9.1.1 propuesta en el PDE procura la adecuada organización y la clasificación de los distritos educativos de acuerdo con criterios establecidos. Un aporte al cumplimiento de esta meta fue la puesta en vigencia del MODE en el año 2018, como una herramienta de planificación de las funciones de los distritos.

El manual se basa en el marco institucional de la sede central (Minerd) y contiene 8 secciones, que tratan los siguientes aspectos:

1. Aspectos normativos: Donde se definen la misión, visión y los valores.
2. Pautas para la gestión: Se señalan las herramientas para alcanzar los objetivos del modelo de indicadores para la gestión de la calidad educativa.
3. Organización estructural: Documentación de las pautas que rigen a los distritos, desde la administración de recursos hasta la definición de puestos.
4. Apoyo administrativo: Definición de tareas que competen a todos los distritos.
5. Estructura funcional: Clasificación de los distritos de acuerdo a la cantidad de centros educativos asignados.
6. Apoyo al centro educativo: Pautas para el manejo de situaciones que se presentan en las escuelas.
7. Eficiencia administrativa, estandarización de procesos.
8. Plazas y puestos de trabajo: Descripción de las tareas que corresponden a cada puesto y cantidad de plazas necesarias para cada tipo de distrito en virtud de la meta 9.1.17.

La meta 9.1.1 del PDE plantea la necesidad de categorizar los distritos educativos de acuerdo con su complejidad funcional. Así, el MODE expone la metodología que se considera para la categorización. Se toma en cuenta la cantidad total de centros, centros rurales y aulas que son asignados a cada distrito para hacer una tipificación de los mismos, la cual consiste en asignar un valor dependiendo del puntaje que posee el distrito en cada uno de los criterios, como se puede observar en la **tabla 5.2**. Luego se toma en cuenta dicho valor para designar el tipo de distrito: tipo I (0 a 2 ptos.), tipo II (4 ptos.) y tipo III (5 a 8 ptos.).

La diferencia principal entre los tipos de distritos se encuentra en el número de centros asignados para la supervisión y, en consecuencia, en la disponibilidad y cantidad de plazas y puestos.

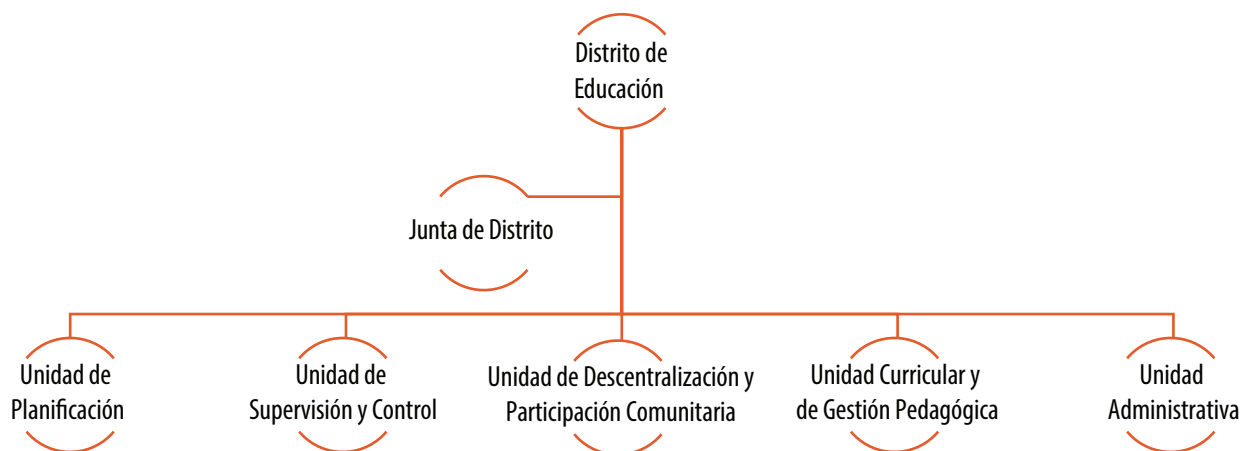
Tabla 5.2. Tipificación de centros

CANTIDAD DE CENTROS	VALOR	CANTIDAD CENTROS RURALES	VALOR	SECCIONES	VALOR
100 o más	3	60 o más	2	2,000 o más	3
50 a 99	2	30 a 59	2	1,000 a 1,999	2
1 a 49	0	1 a 29	0	500 a 999	1

Fuente: Reproducido por los autores a partir del Manual Operativo del Distrito de Educación

En cuanto a la estructura organizacional, esta es igual para cada tipo de distrito. Como se observa en la figura 5.2, los mismos se encuentran conformados por 5 unidades y una Junta de Distrito encargada de administrar los recursos.

Figura 5.2. Estructura Funcional del Distrito de Educación



Fuente: Reproducido del Manual Operativo del Distrito de Educación

- Unidad del Despacho del Director: Director, asistente técnico y secretaria ejecutiva. El asistente técnico es solo para los distritos tipo III.
- Unidad de Planificación: Encargado de la Unidad, analista técnico de Planificación y analista técnico de Sistema de Información; este último es solo para los distritos tipo II y III.
- Unidad de Supervisión y Control: Encargado de la Unidad y supervisor de Centros Educativos.
- Unidad Curricular y de Gestión Pedagógica: Encargado de la Unidad, técnico docente del Nivel Inicial, técnico docente del Nivel Primario, técnico docente del Nivel Secundario y Área Pedagógica, técnico docente de la Modalidad Técnico-Profesional, técnico docente de la Modalidad en Artes, técnico docente de Educación para Jóvenes y Adultos, técnico docente de Orientación y Psicología, técnico docente de Educación Especial y analista técnico de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Unidad Administrativa: Encargado de la Unidad, analista de Recursos Humanos, analista técnico de Servicios Generales, auxiliar de Contabilidad, analista técnico de Tecnología de la Información, conserje, guardián, recepcionista, chofer y mensajero.
- Unidad de Descentralización y Participación Comunitaria: Encargado de la Unidad, analista técnico II de Descentralización, analista técnico II de Participación Comunitaria, analista técnico I de Descentralización y Participación Comunitaria.

La **tabla 5.3** presenta la cantidad de plazas por puesto según los tipos de distritos.

Tabla 5.3. Cantidad de plazas por puestos según tipo de Distrito de Educación

ESTRUCTURA DE PUESTOS	PLAZAS DISPONIBLES		
	Tipo III (5 A 8 ptos.)	Tipo II (4 ptos.)	Tipo I (0 a 2 ptos.)
Director(a) de Distrito	1	1	1
Asistente Técnico	1	0	0
Secretaria Ejecutiva	1	1	1
Encargado de la Unidad de Planificación	1	1	1
Analista Técnico de Planificación	1 o 2	1	0
Analista Técnico de Sistema de Información	1	1	1
Encargado de la Unidad Curricular y de Gestión Pedagógica	1	1	1
Técnico Docente del Nivel Inicial	1	1	1
Técnico Docente del Nivel Primario	8	6	4
Técnico Docente del Nivel Secundario y Área	26	18	10
Técnico Docente de Educación para Jóvenes y Adultos	1	1	1
Técnico Docente de la Modalidad Técnico-Profesional	2	1	1
Técnico Docente de la Modalidad en Artes	1	1	1
Técnico Docente de Educación Especial	1	1	1
Analista de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	1 o 2	1	1
Auxiliar de Oficina	4	3	1
Técnico Docente de Orientación y Psicología	1 o 2	1	1
Encargado de la Unidad de Supervisión y Control	1	1	1
Supervisor de Centros Educativos	7	5	3
Encargado de la Unidad Administrativa	1	1	1
Analista de Recursos Humanos	1	1	1
Auxiliar de Contabilidad	2	2	0
Contador	1	1	1
Analista Técnico de Servicios Generales	2	1 o 2	1
Analista Técnico de Tecnología de la Información	7	5	3
Conserje	3	3	2
Guardián	1	1	1
Recepcionista	1	3	2
Chofer	1	1	1
Mensajero	1	1	1
Encargado de la Unidad de Descentralización y Participación Comunitaria	1	1	1
Analista Técnico II de Descentralización	2 o 3	2	1
Analista Técnico II de Participación Comunitaria	2 o 3	2	1
Analista Técnico I de Descentralización y Participación	2 o 3	2	1
Total de Plazas	88 a 95	71 -72	48

Fuente: Reproducido del Manual Operativo del Distrito de Educación

3. CENTROS EDUCATIVOS

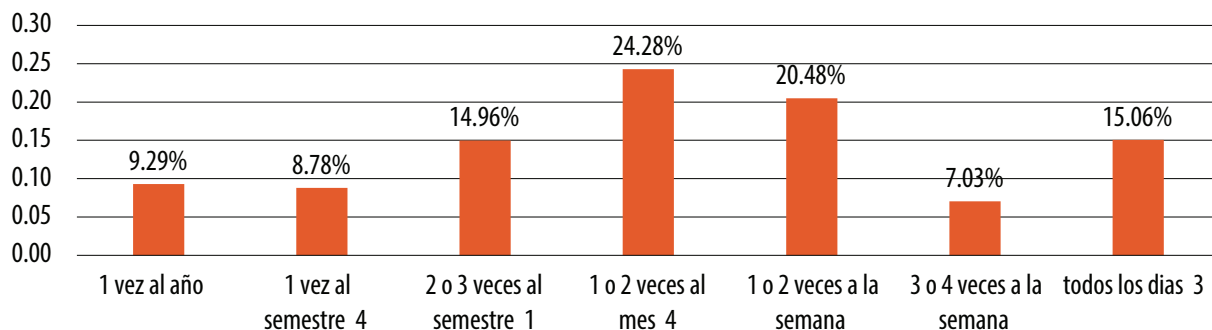
Los centros educativos son la última instancia en el organigrama de gestión. La organización de los centros educativos es contemplada en la meta 9.1.9 propuesta en el PDE. Para los fines del cumplimiento de la misma, el MinerD publicó en el año 2013 el Manual Operativo de Centro Educativo Público, donde se establecen los lineamientos que procuran una adecuada implementación de los procesos basados en el Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos (MGC). El MGC es una guía que define los procesos de gestión proponiendo la mejora continua de la calidad educativa (MinerD, 2013b). Es importante señalar que el MGC propone diez criterios que deberían ser el marco para el seguimiento y acompañamiento pedagógico, como la evaluación (y autoevaluación) de la gestión pedagógica e institucional de los centros educativos.

El manual se basa en un marco institucional de la sede central (MinerD) y contiene 8 secciones, en las cuales se plantean los siguientes aspectos:

- Aspectos normativos: Donde se definen la misión, visión y los valores.
- Pautas para la gestión: Se señalan mecanismos para alcanzar los objetivos del Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos a través de la aplicación de instrumentos como el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Plan Anual de Clases (PAC), el Plan Operativo Anual (POA), además del Sistema de Acompañamiento y Supervisión (SAS), el Sistema de Gestión de Centros Educativos (SGCE), el Sistema de Formación Continua, entre otros.

La **figura 5.3** contiene la distribución de las respuestas a la pregunta realizada a los directores en la evaluación diagnóstica de 6.º del 2018, sobre la frecuencia de planificación en el centro. Como se puede observar, el 23 % de los directores planifica las actividades de centro entre 3 o 4 veces a la semana y todos los días, mientras que un 44 % planifica entre 1 o 2 veces al mes y 1 o 2 veces a la semana.

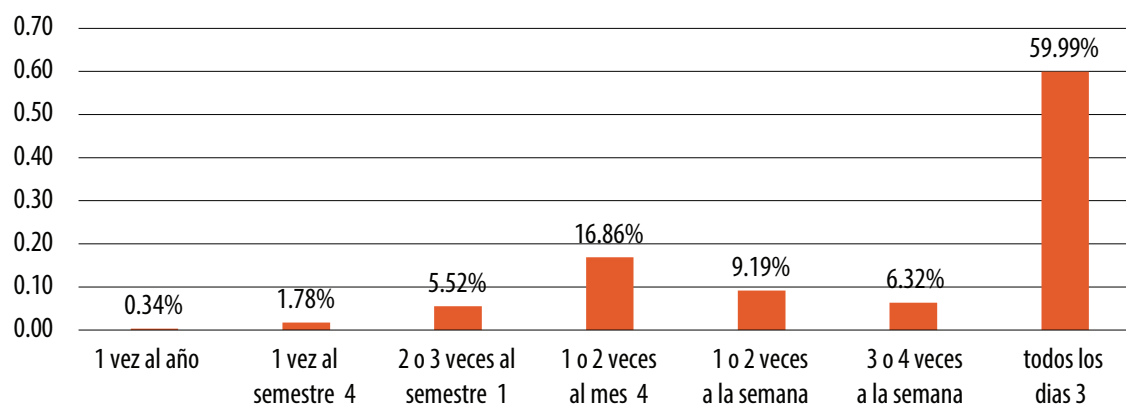
Figura 5.3. ¿Con qué frecuencia planifica usted el trabajo del centro?



Fuente: Elaborado por los autores con base en la Evaluación Diagnóstica de 2018

En cuanto al plan anual de clases, se les preguntó a los directores: «¿Con qué frecuencia supervisa el cumplimiento del calendario y del horario escolar?». Y como se puede observar en la figura 5.4, el 60 % de ellos lo hace todos los días.

Figura 5.4. ¿Con qué frecuencia supervisa el cumplimiento del calendario y del horario escolar?



Fuente: Elaborado por los autores con base en la Evaluación Diagnóstica de 2018

- Estructura de centro: Se determina la clasificación de los centros de acuerdo con la matrícula. En este sentido, se categorizan cinco tipos de centros, como se puede observar en la **tabla 5.4**. El manual presenta, además, el organigrama y las unidades que constituyen a cada tipo de centro.

Tabla 5.4. Tipos de centros de acuerdo con la matrícula

TIPOS DE CENTROS EDUCATIVOS	MATRÍCULA
Tipo I	500 o más
Tipo II	300 y 499
Tipo III	100 y 299
Tipo IV	99 o menos
Tipo V	Caso especial

Fuente: Reproducido del Manual Operativo de Centro Educativo

- Organización estructural, estructura y organismos que apoyan la gestión: En esta sección se presentan las funciones de las unidades que componen el centro educativo, además de las atribuciones de los organismos de participación de los centros, como son la Junta de Centro, la Asamblea de Profesores, la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela (APMAE), los Consejos de Curso, etc.
- Apoyo administrativo: Definición de las responsabilidades que competen a los centros educativos. Se presentan las instrucciones para ejercer todos los instrumentos de gestión.
- Funcionamiento de centro, pautas para el manejo de situaciones que se presentan en las escuelas.
- Eficiencia administrativa, estandarización de procesos pedagógicos y administrativos.
- Plazas y puestos de trabajo: Descripción de las tareas que corresponden a cada puesto y cantidad de plazas necesarias para cada tipo de centro educativo en virtud de la meta 9.1.17 sobre la reorganización del personal.

• MANEJO DE RECURSOS

Luego de indicar las pautas para el funcionamiento de las regionales, distritos y centros educativos, así como su adecuada organización, en esta sección se abordan las metas relacionadas con los lineamientos para la disposición y el manejo de presupuesto descentralizado. Han sido incluidas, además, dos metas vinculadas al presupuesto total destinado al MinerD por parte del Estado.

8.2.4 Transferencia progresiva de la administración de los recursos para la gestión a los centros educativos, los distritos y las regionales de educación.

9.1.3 Desarrollo de una metodología de planificación y ejecución presupuestaria que propicie una descentralización en la escuela.

9.1.11 Formulación y ejecución presupuestaria por Distrito Educativo aplicada en un 100 % para el 2012.

9.1.18 Promoción de la mejoría sistemática del gasto anual por estudiante a precio constante, lo que significa que se incremente al mismo nivel o más que la inflación del período.

9.1.19 Formulación presupuestaria por escuela y aplicada para el 2014.

9.1.20 Descentralización hacia la escuela de todas las partidas presupuestarias correspondientes a actividades que la escuela puede ejecutar mejor.

10.2.3/10.2.4/ 10.2.5 Alcanzar para el 2012 el 4.09 % del PIB o el 20.46 % del gasto público.

10.2.11 Alcanzar para el 2018 el 6.82 % del PIB o el 34.10 % del gasto público.

En la medida en que los organismos descentralizados adoptan las pautas de funcionamiento establecidas, consiguen alcanzar una mayor capacidad para manejar sus recursos con autonomía y eficiencia. Todo el marco normativo en torno a la organización de las regionales, distritos y centros educativos apunta al logro de la meta 8.2.4.

De acuerdo con lo establecido en la Resolución Nro. 0668-2011, el MinerD debe asignar un presupuesto a las juntas para garantizar el cumplimiento de sus funciones. La disposición de los recursos financieros deberá corresponder a un 2.5 % del total presupuestado cada año. A su vez, la distribución debe dividirse de la siguiente forma: un 5 % destinado a las juntas regionales, 10 % a las juntas distritales y 85 % a las juntas de centros educativos (MinerD, 2011b). Con esta orden se da cumplimiento a las metas 8.2.4 y 9.1.3.

En la **tabla 5.5** se presenta el porcentaje de transferencias realizadas a cada tipo de junta desde el 2012 hasta el 2017. Estos datos permiten monitorear el avance en las metas 8.2.3 y 9.1.3. En el periodo 2012-2017 el presupuesto promedio descentralizado fue de 2.94 %, del cual las juntas regionales recibieron un 5.63 %, las distritales un 13.58 % y las de centros educativos un 80.80 %.

Tabla 5.5. Ejecución presupuestaria destinada a juntas regionales, distritales y de centros educativos, período 2012-2017

AÑO	% JUNTAS REGIONALES DE EDUCACIÓN	% JUNTAS DISTRITALES DE EDUCACIÓN	% JUNTAS DE CENTROS EDUCATIVOS	% TOTAL
2012	8.09 %	32.34 %	59.57 %	2.45 %
2013	5.44 %	9.06 %	85.51 %	4.81 %
2014	8.11 %	3.45 %	88.44 %	4.45 %
2015	7.53 %	11.36 %	81.10 %	2.38 %
2016	1.82 %	1.71 %	96.47 %	1.40 %
2017	2.76 %	23.55 %	73.69 %	2.17 %
Promedio	5.63 %	13.58 %	80.80 %	2.94 %

Fuente: Elaboración propia con datos de la ejecución presupuestaria del MinerD 2012-2017

De la tabla anterior se resaltan dos cuestiones interesantes:

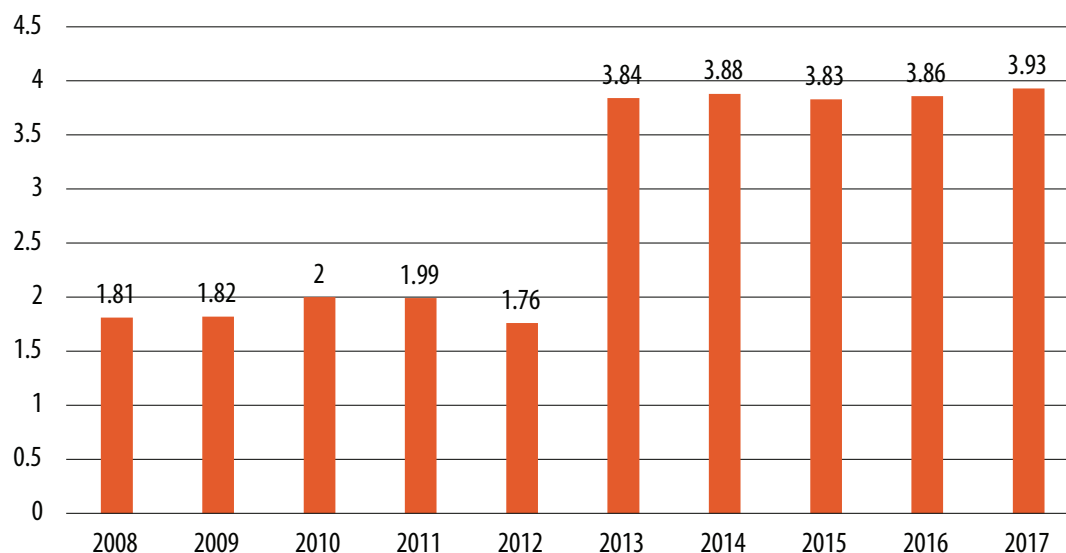
- El porcentaje promedio del presupuesto destinado a juntas descentralizadas comenzó a descender a partir del 2014, aunque en el 2017 volvió a subir ligeramente. Este resultado podría parecer inesperado partiendo del hecho de que en esos años tuvo lugar el aumento del gasto en educación producto del incremento al 4 % del PIB de la partida dirigida a la educación preuniversitaria.
- El hecho de que en promedio el 80.8 % de los fondos descentralizados sean destinados a los centros educativos aporta al cumplimiento de la meta 9.1.20, con la cual se persigue la descentralización hacia la escuela de todas las partidas presupuestarias correspondientes a actividades que la escuela puede ejecutar mejor.

En las metas asociadas a la política 10 consideradas en esta sección se aboga por el «aumento progresivo del gasto en educación hasta alcanzar 4.09 % del PIB o el 20.46 % del gasto público».

En cuanto a la meta 9.1.20, sobre la descentralización de las partidas presupuestarias de los centros educativos, según el Manual Operativo de Centro los gastos autorizados son los siguientes: gasto en apoyo pedagógico, gasto en mantenimiento de la infraestructura escolar y gasto administrativo.

La **figura 5.5** muestra la evolución del gasto público destinado a educación: se ha duplicado el presupuesto, pasando de 1.81 % en 2008 a 3.93 % en 2017.

Figura 5.5. Porcentaje del PIB destinado al MinerD



Fuente: Elaborado por los autores sobre la base de informes de ejecución presupuestaria del MinerD

• SISTEMA DE INFORMACIÓN

La correcta implementación de sistemas de gestión, monitoreo y supervisión es un componente fundamental para garantizar el correcto funcionamiento del sistema educativo. La capacidad de capturar información confiable, relevante y válida, en conjunto con la disponibilidad de recursos y herramientas para el uso de esos registros, representa una base sólida para promover la rendición de cuentas y fomentar el desarrollo institucional.

En esta sección se reportan los principales avances del período en torno a las metas relacionadas con el desarrollo de los sistemas de información y de supervisión en el MinerD.

9.1.2 Fortalecimiento del acompañamiento y supervisión del sistema hacia los centros educativos.

9.1.4 Consolidación del Sistema de Información para la Gestión Pedagógica e Institucional.

9.1.5 Promoción de la cultura del uso de la información en el proceso de toma de decisiones en el campo educativo.

9.1.6 Desarrollo del sistema de monitoreo de la SEE.

9.1.14 Implementación del Sistema de Información para el 2012.

En el año 2015 se instaura el Sistema Nacional de Supervisión Educativa (SNSE) con el propósito de implementar una supervisión continua que garantice niveles de calidad, desde el cumplimiento de las normas y lineamientos de las políticas educativas hasta la implementación de procesos institucionales pedagógicos y de desarrollo curricular, como lo establece la Ley General de Educación en los artículos 58 y 59. Con este sistema se plantea la necesidad de tener

evidencia de los levantamientos de información que se realizan a los distintos organismos para promover el uso de la información para la toma de decisiones, así como la ejecución de las soluciones planteadas.

Se hace énfasis en llevar a cabo un método en donde los docentes sean los protagonistas. Estos tienen la responsabilidad de crear una ruta de comunicación efectiva desde las aulas hacia los distritos, regionales y la sede del MinerD que permita conocer las condiciones para planear alternativas de solución.

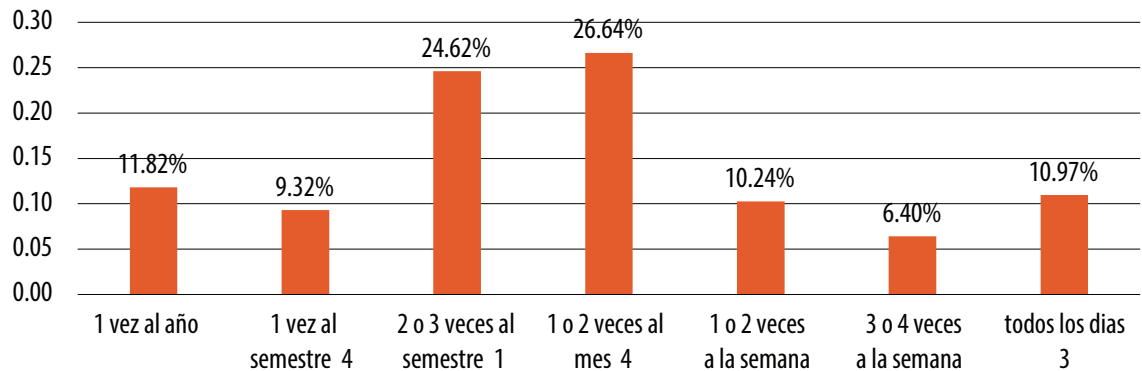
De este modo, y como herramienta de captura de información, se utiliza el Sistema de Apoyo a la Supervisión (SAS), gestionado por la Dirección Nacional de Supervisión Educativa. En el SAS se registran las evaluaciones que los técnicos de los distritos realizan a los centros educativos con base en el cumplimiento de las tareas pedagógicas y administrativas de la escuela. Los criterios para evaluar las tareas pedagógicas son los contenidos curriculares impartidos, las prácticas pedagógicas de los docentes, los indicadores de logros y la calidad de los usos de textos. Los criterios para evaluar el cumplimiento de las tareas administrativas son la gestión administrativa, el cumplimiento del horario de clase, el cumplimiento del calendario escolar, las causas de pérdidas de docencia, el uso y actualización del SGCE, los registros de grado, la alimentación escolar, la estructura, los servicios y el espacio de la planta física y la distribución de libros/documentos de clase.

De esta forma, el objetivo del SAS es proveer información para analizar y tomar las mejores decisiones para el mejoramiento de la calidad educativa, como está planteado en las metas 9.1.4 («Consolidación del sistema de información para la gestión pedagógica») y 9.1.14 («Implementación del sistema de información para el 2012»).

Posteriormente, se desarrolla el Sistema de Información para la Gestión Escolar de República Dominicana (SIGERD) como una versión mejorada de los sistemas anteriores. El sistema se utiliza para registrar y consultar datos sobre los estudiantes. La aplicación es considerada como una herramienta para la gestión escolar para los técnicos, directores y docentes. Esta aplicación es tanto para escuelas como para colegios (MinerD, 2016b).

En la Evaluación Diagnóstica de 6.º de primaria (2018) se les preguntó a los directores la frecuencia de actualización del sistema de gestión de centros. La **figura 5.5** muestra la frecuencia.

Figura 5.6. ¿Con qué frecuencia actualiza el sistema de gestión de centros?



Fuente: Elaborado por los autores con base en la Evaluación Diagnóstica de 2018

• COMPROMISOS PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

La educación de calidad ha sido reconocida como un mecanismo para el desarrollo del país y, ante la cuantiosa inversión de recursos que realiza el Estado en este ámbito, se ha constituido en un tema de interés para toda la sociedad. De esta manera, ya no solo se considera como una responsabilidad del Estado dominicano, sino que distintos organismos sociales han demostrado interés en alcanzar objetivos de desarrollo para la educación.

Este interés ha sido el punto de partida para promover el desarrollo de un proyecto educativo nacional de gran alcance con la participación de todos los sectores, como lo establece la meta 10.1.6. Es por esta razón que se han concretizado acciones para lograr este objetivo.

1. PACTO NACIONAL PARA LA REFORMA EDUCATIVA

En el 2014 se firmó el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana. Un instrumento para que la sociedad, en colaboración con el Estado, garantice una educación de calidad, como lo exige la meta 10.1.2: «Consolidación del pacto social de compromisos recíprocos en apoyo a la construcción sostenida de la calidad y equidad de la educación dominicana».

Este pacto se desarrolló sobre la base del diálogo. Se crearon mesas de discusión en las cuales cada actor del sistema participaba aportando ideas y proponiendo posibles soluciones para lograr mejor calidad en el sistema educativo (Pacto Educativo, 2014). Las mesas de diálogo fueron las siguientes:

Mesa 1: Visión, filosofía y programa curricular S. XXI

Mesa 2: Cumplimiento de horario y calendario escolar

Mesa 3: Evaluación que garantice resultados

Mesa 4: Educación superior accesible para todos

Mesa 5: Excelencia en la formación de educadores

Mesa 6: Enseñanza preuniversitaria universal

Mesa 7: Profesionalización y dignificación docente

Mesa 8: Modernización

Mesa 9: Calidad y pertinencia de la educación superior

Mesa 10: Formación técnico-profesional

En estos espacios se lograron concretar distintos puntos, entre ellos, promover alianzas con instituciones internacionales, como lo establece la meta 10.2.1, y una estrategia de comunicación social, como lo estipula la meta 10.1.4.

En cuanto a las alianzas, cabe destacar que el PDE contempla una meta vinculada a este tema, específicamente al apadrinamiento de escuelas.

10.1.3 Incrementar hasta 2,000 el número de centros educativos apadrinados por instituciones y organizaciones públicas y privadas nacionales e internacionales.

10.1.1 Proceso de construcción de compromisos recíprocos en apoyo a la ejecución y evaluación del Plan Decenal de Educación en la perspectiva de políticas educativas de Estado.

El Programa de Apadrinamiento a Escuelas y Liceos (PRAEL) propone comprometer al sector privado y a representantes de la sociedad civil en la búsqueda de la mejora de las deficiencias que atacan la educación.

El PRAEL tiene como objetivo respaldar y apadrinar escuelas para mejorar su infraestructura, el mobiliario, el equipamiento, la formación de los docentes, los deportes, las artes y la cultura.

En las fuentes consultadas para este informe no se obtuvo información exacta sobre la cantidad de centros apadrinados en el país.

2. ACUERDOS DE COOPERACIÓN

En las memorias anuales del MinerD se expone un conjunto de acuerdos de cooperación nacionales e internacionales. En esta sección se hace una breve descripción de los acuerdos internacionales principales realizados en el período del Plan Decenal de Educación 2008-2018. Adicionalmente se mencionan algunos acuerdos con organismos nacionales, los cuales fueron seleccionados en atención a su relevancia en términos de alcance, inversión u objetivos.

10.2.1 Lograr una activa captación de la cooperación internacional en apoyo a programas y proyectos estratégicos.

Para los fines de coordinar los programas y proyectos de cooperación internacional en el marco de los procesos y leyes nacionales, en articulación con las políticas del MinerD, fue creada en el año 2002 la Oficina de Cooperación Internacional (OCI) del MinerD.

2008-2009

En este periodo se asumieron diversos compromisos, en conferencias realizadas en Suiza y Bélgica, relacionados con el fortalecimiento del sistema educativo y la integración de las TIC en las estrategias educativas. En este tiempo, el país se encontraba suscrito internacionalmente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, las Metas de Educación para Todos (de la Unesco) y el Plan Iberoamericano de Educación 2021 (de la OEI) (SEE, 2009e: págs. 9, 47, 48).

2010

En conjunto con organismos internacionales, se asistió a niños, niñas, jóvenes y adultos de las zonas fronterizas y de Haití, después del terremoto del 12 de enero, con alimentación, asistencia médica, asistencia psicológica, elaboración de documentos educativos de apoyo y prevención de desastres, entre otros.

El MinerD y la compañía Haigud Society for Transfer of Technology realizaron un convenio mediante el cual la empresa propiedad del Gobierno israelí donó a la cartera educativa ciertos productos y servicios satelitales e inalámbricos valorados en US \$1.5 millones (MinerD, 2011a: págs. 107, 263).

2011

Se realizó un convenio con la PUCMM, el Centro Cultural Poveda y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes del primer ciclo del nivel primario en lectura, escritura y matemática.

En el 2011, alrededor de 200 actores de organismos nacionales e internacionales dieron continuidad al convenio firmado en el 2010 con agencias del Sistema de Naciones Unidas (el Programa Mundial de Alimentos, PMA, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef). Fruto de ello, se evaluó la situación del Programa de Alimentación Escolar (PAE) y se estableció una estrategia de reforzamiento (MinerD, 2012: págs. 104, 148).

2012

En 2012 se establecieron acuerdos de cooperación con la Fundación ONCE para la solidaridad con personas ciegas de América Latina (FOAL), de origen español, y con otras instituciones internacionales de apoyo a la discapacidad visual, lo cual representó una inversión de RD \$2,100,000.00. Asimismo, con la colaboración del Unicef, de la European Commission Humanitarian Aid and Civil Protection y su programa Dipecho y de organismos nacionales, se apoyó a la elaboración de programas de gestión de riesgos con un alcance de 2,650,873 estudiantes.

Desde el año 2012, distintos organismos internacionales han colaborado con iniciativas orientadas al fortalecimiento del currículo y la calidad de la educación técnico-profesional. Estas iniciativas han sido apoyadas por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID, la Unión Europea, la Sociedad Salesiana y Jóvenes y Desarrollo, entre otras (MinerD, 2013c: págs. 100, 107, 122).

2013

Para el 2013 se efectuaron 2 acuerdos con organismos internacionales (la UNESCO y la OEI) y 8 acuerdos con organismos nacionales para impulsar acciones orientadas a lograr superar el analfabetismo de las personas jóvenes y adultas (MinerD, 2014a: pág. 169).

2014

El MinerD y la organización Visión Mundial firmaron un acuerdo interinstitucional para fortalecer y promover programas de educación inclusiva y de calidad en el país. Adicionalmente, se firmó un convenio con el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc).

Además, en el 2014 se creó un espacio de articulación permanente entre las instituciones aliadas para la mejora de los aprendizajes en los primeros grados (PUCMM-OEI-Poveda), en el marco del fortalecimiento de la política de apoyo a los aprendizajes en los primeros grados (Minerd, 2015a: págs. 189, 230).

2015

El país se suscribió a la Agenda de Educación Mundial 2030, creada en el 2015 dentro del marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) Nro. 4, de la Unesco, y aprobada por más de 160 países (Minerd, 2019b).

La Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC) monitoreó el avance de las acciones llevadas a cabo con el objetivo de lograr las metas formuladas dentro de 10 meses de trabajo. Los organismos internacionales junto a los cuales se coordinaron las mesas de trabajo fueron la AECID, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Unión Europea (UE), el Unicef, entre otros.

Se firmó un acuerdo con la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) sobre la participación de la República Dominicana en el estudio proyecto ICCS 2016 (Minerd, 2016a: págs. 39, 250).

2016

El Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas «Anísio Teixeira» (INEP), de Brasil, realizó su primera misión en el país para capacitar a los técnicos en el diseño y elaboración de pruebas y en el análisis y difusión de resultados, específicamente de la evaluación de alfabetización ANA que llevan a cabo en 3.^{er} grado de primaria en el Brasil.

Junto a la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) se realizaron colaboraciones para el avance en temas sobre seguridad alimentaria, cambio climático, la revisión del Plan de Acción 2016-2018 (sobre equidad e inclusión) y elementos de género en la política educativa (Minerd, 2017a: págs. 180, 188).

2017

De acuerdo con la *Memoria de 2017*, se realizaron los siguientes acuerdos:

Los Centros de Atención a la Infancia y a la Familia (CAFI) se gestionaron en conjunto con organizaciones sociales no gubernamentales. Entre ellas se encuentran organizaciones internacionales como Alfalit y Visión Mundial Internacional (p. 68).

Se realizó un acuerdo con el PNUD que contribuyó al desarrollo de estrategias de reducción de riesgos de desastres en el sector educativo (p. 235). El Ideice estableció alianzas estratégicas con otras instituciones nacionales y organismos internacionales como la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de la Integración Centroamericana (CECC/SICA), la OEI y el PNUD (p.150).

Con apoyo de la Oficina de Cooperación Internacional (OCI), en 2017 fueron reparadas y equipadas 36 escuelas y se equiparon 51 laboratorios de secundaria (p. 158).

El MinerD y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) realizaron un acuerdo a través del cual se adquirió la vacuna contra el virus del papiloma humano para 200,000 estudiantes del sector público en edades de 9-10 años de edad. Otro tema que se abordó en las acciones educativas de este año fue el de la seguridad escolar en el Caribe, el cual fue tratado por la Declaración de Antigua y Barbuda, que versó sobre la implementación de la iniciativa mundial en seguridad escolar (p. 235).

Mediante la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC), se reunió a diversos organismos internacionales y actores nacionales para la construcción del Plan Estratégico Institucional 2017-2020 del MinerD. El Plan 2017-2020 está compuesto de 10 diez intervenciones que se alinean a los objetivos educativos acordados en compromisos nacionales e internacionales. Los organismos internacionales participantes fueron los siguientes: la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Unión Europea (UE), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), la Agencia Francam Development (AFC) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (p. 216).

En 2017 fueron reparadas y equipadas 36 escuelas y 51 laboratorios en escuelas secundarias (p. 158).

2018

Los siguientes acuerdos se encuentran registrados en la memoria institucional de 2018:

A nivel internacional, además de los ODS, fueron referentes importantes los compromisos establecidos en las Metas Educativas Iberoamericanas 2021 y en la Política Educativa Centroamericana 2013-2021 (p. 45).

En el año 2018 se inició un proceso para expandir la oferta de educación técnico-profesional en respuesta a la demanda de la sociedad, así como de los sectores productivos. Este esfuerzo es producto de alianzas público-privadas y de un acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Además, con financiamiento de la Unión Europea y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, se emprendió un proyecto para el «fortalecimiento de los componentes institucionales, normativos y funcionales del sistema nacional de educación y formación técnico profesional de la República Dominicana» (p. 82).

También se participó en el Congreso Internacional de Bibliotecas Acuril 2018 como parte del proceso de actualización y capacitación a nivel de gestión documental (p. 146).

Durante el año 2018, se le dio continuidad al desarrollo del acuerdo de cooperación con la acreditadora internacional Acsug (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia), miembro de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), para la acreditación inicial de tres títulos: Educación Inicial, Educación Primaria, Primer Ciclo, y Educación Primaria, Segundo Ciclo. (p. 157).

Asimismo, se pactó un acuerdo con la Fundación Carlos Slim A. C. para formular e implementar estrategias conjuntas que permitan promover el uso de las nuevas tecnologías en beneficio de docentes, estudiantes e instituciones educativas del país para el mejoramiento de la calidad de la educación (p. 287).

Además, se realizó un acuerdo con la Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos para llevar a cabo actividades de colaboración en temas de interés común, a fin de promover y enriquecer el desarrollo educativo y cultural en la República Dominicana y México (p. 289).

3. INSTITUCIONES ALIADAS

A lo largo del periodo 2008-2018, distintos organismos de carácter nacional e internacional cooperaron sistemáticamente con el MinerD en una gran cantidad de iniciativas, programas y proyectos con el fin de apoyar las metas y compromisos educativos nacionales e internacionales del país. En las memorias del MinerD del 2008 al 2018 se registran los diferentes acuerdos, convenios o acciones en los que han estado involucrados. A continuación, se expone de manera resumida algunos de los más relevantes:

Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)



En el periodo 2008-2018, la USAID apoyó en programas de habilitación de aulas y de desarrollo de soluciones tecnológicas y colaboró con la IDEC. En el 2010 se firmó un acuerdo con la USAID y la Cámara Americana de Comercio para apadrinar varias escuelas y apoyar el Programa de Alimentación Escolar (PAE) (MinerD, 2011a: pág. 35).

El Proyecto Leer fue un programa de cooperación con el auspicio de la USAID. Surgió en el año 2015 y para el 2017 había beneficiado a 200,000 estudiantes de primaria pertenecientes a 396 centros públicos. El objetivo de esta iniciativa fue mejorar las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes del nivel primario, apoyando la implementación del currículo y favoreciendo ambientes de aprendizaje adecuados para los estudiantes, así como compartir con actores del sistema y de la sociedad civil estrategias efectivas de enseñanza de lectura y escritura (MinerD, 2018e: pág. 47).

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)



A lo largo del periodo, la AECID ha apoyado proyectos de gran impacto en la educación dominicana. Entre ellos está, en el 2010, la realización de un consenso de los diez indicadores de logro para la operación de apoyo presupuestario del sector educativo, que, además de la AECID, contó con la cooperación de la Unión Europea (UE) (MinerD, 2011a: pág. 262).

En el 2016, mediante el Decreto 173-16, se creó el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), un instrumento que permite una mejor calidad en la categorización de las cualificaciones para el nivel técnico-profesional. El proceso de desarrollo del MNC inició en el 2014, dentro del

marco de la Meta Presidencial «Cobertura y Calidad de la Educación Media». En el año 2015 fue elaborado el documento base del MNC en torno al Programa de Apoyo Presupuestario al Sector de Educación (Papse II), con financiamiento proveniente principalmente de la Unión Europea, el apoyo técnico de la AECID y la cooperación de otros organismos internacionales (Minerd, 2017a: pág. 233).

Banco Interamericano de Desarrollo (BID)



En 2010, el BID financió la construcción de 143 aulas y la adquisición de material para 500 centros educativos (Minerd, 2011a: p. 258). En el 2013, dicha institución realizó una inversión de US \$800,000 en apoyo al plan Quisqueya Empieza Contigo (destinado a apoyar el Programa de Centros de Atención Integral a la Primera Infancia), al Sistema de Monitoreo y Evaluación y al fortalecimiento institucional de la Dirección General de Programas Especiales de la Presidencia de la República (Digepep) (Minerd, 2014a: pág. 48).

En 2016, el BID financió un proyecto orientado a ampliar la calidad de los servicios del Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (INAIPI), proyecto que se concretizó a través de un préstamo de US \$200 millones de dólares. Adicionalmente, 53 centros educativos fueron construidos y espacios escolares remozados en 79 centros educativos en el marco del programa 2844-Apoyo al Plan Decenal de Educación (Minerd, 2017a: págs. 81, 193).

Para el 2018, el Minerd, junto al BID, inició el proceso de identificación de información para el diseño y financiamiento del proyecto «Fortalecimiento de la calidad y expansión de la educación técnica y profesional». Asimismo, con el apoyo del BID, el Minerd y una comisión público-privada iniciaron un proceso de consultas, a través de mesas de trabajo, para integrar los aportes de ambos sectores en la iniciativa de formar bachilleres con las competencias necesarias para insertarse en el mundo laboral (Minerd, 2019b: pág. 81).

Banco Mundial (BM)



THE WORLD BANK

Desde 2010 se registran inversiones en programas educativos con fondos procedentes del BM. Solo ese año se realizó el equipamiento de aulas con inversión de más de 28 millones de pesos (Minerd, 2011a: pág. 258).

En 2016 el BM invirtió en un proyecto para apoyar la ejecución del Pacto Nacional para la Reforma Educativa en materia de capacitación y reclutamiento de docentes, medición de desempeño, evaluación de calidad de servicios y fortalecimiento de la descentralización en la administración de las escuelas (Minerd, 2017a: pág. 192).

Centro Cultural Poveda

Esta institución especializada en alfabetización ha apoyado al Minerd con acciones a favor de los aprendizajes en lectura, escritura y matemática para el primer ciclo del nivel primario⁴. También ha presidido programas en secundaria que promueven el aprendizaje bilingüe (Minerd, 2012: p. 98). En 2015 se modificó el convenio de apoyo al fortalecimiento de la política a favor del aprendizaje en lectura, escritura y matemática en los primeros ciclos del nivel primario, proyecto que es dirigido a la región sur (Minerd, 2016a: pág. 252).

4. Memorias del Minerd del 2008 al 2018.

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de la Integración Centroamericana (CECC/SICA)



Se realizaron encuentros que resultaron en el fortalecimiento de la calidad educativa en la región. En el 2016, la CECC/SICA apoyó programas orientados a la actualización del Sistema Regional de Indicadores Educativos, la capacitación de técnicos informáticos, la investigación sobre el fracaso escolar y a temas de igualdad de género (Minerd, 2016: pág. 186). En el 2017, a través de la CECC/SICA, se capacitó en TIC a 26 docentes de primaria de diferentes centros educativos, dentro del marco de la cooperación entre el Minerd, la INTEL Corporation y la CECC/SICA. Asimismo, el Minerd participó en el proceso de revisión y ajuste de la Política Educativa Centroamericana (PEC) 2013-2030, así como en la presentación a los países miembros de la CECC/SICA —hecha por un especialista— de la selección y priorización de indicadores educativos para el monitoreo de los avances hacia las metas establecidas en la PEC (Minerd, 2018e: págs. 238, 239).

Fundación Inicia

A lo largo del periodo 2008-2018, la fundación Inicia colaboró, junto a organizaciones nacionales e internacionales como la OEI, la PUCMM y el Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada (IEIA) de México, en el financiamiento y coordinación de diversos proyectos.

A partir del 2011, la fundación Inicia apoya el fortalecimiento del aprendizaje en matemática, lectura y escritura en el primer ciclo de básica; la mejora técnica de las Pruebas Nacionales; la mejora de la formación docente; y las evaluaciones del aprendizaje. Igualmente, proveyó apoyo presupuestario para el desarrollo organizacional y el fortalecimiento del capital humano, respaldando la elaboración del Manual de Puestos, los Perfiles por Competencias y el Modelo de Evaluación por Competencias del Minerd.

En el 2015 se implementó por primera vez el Proyecto 512 con el objetivo de fortalecer el nivel secundario mediante la formación continua de los docentes y equipos de gestión de los centros educativos. Ese mismo año Inicia colaboró en el desarrollo de las evaluaciones diagnósticas de 3.º y 6.º de primaria (Minerd, 2016a: pág. 159).

Naciones Unidas (UN, por sus siglas en inglés)

En las memorias del Minerd del período 2008-2018 se registra una serie de importantes convenios con la UN (a través de sus agencias), entre los que podemos destacar los siguientes:

La UN ha colaborado con el fortalecimiento del desarrollo de experiencias sobre el Modelo de las Naciones Unidas (MNU) en centros educativos públicos; ha hecho inversiones en los programas de desarrollo de recursos de apoyo y formación docente, de educación de jóvenes y adultos y de educación inicial; ha apoyado en la evaluación de la alfabetización, el fortalecimiento de la calidad del Programa de Alimentación Escolar y en programas educativos medioambientales.

Como resultado de la participación del país en las evaluaciones internacionales realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece), en 2009 se realizaron distintas actividades con el propósito de evaluar los resultados de la región y fortalecer los sistemas educativos. Estas actividades fueron auspiciadas por la entonces

Secretaría de Estado de Educación (SEE) (ahora MinerD), la Oficina de la Unesco/La Habana, la Unesco/Orealc (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco) y la Comisión Nacional Dominicana para la Unesco (MinerD, 2010: pág. 150).

Se logró, en el 2013, la cooperación no reembolsable de US \$100,000.00 por parte del Unicef para la implementación del Programa de Base Familiar y Comunitaria. También, el MinerD coordinó el plan bianual que apoyó la continuidad de los procesos de descentralización del sistema educativo en 2013. Asimismo, se firmó un acuerdo de continuación de la colaboración entre el Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (Inabie) y el Unicef, el PMA y el PNUD con el propósito de apoyar el Programa de Alimentación Escolar (PAE) (MinerD, 2014a: págs. 48, 157).

En el 2014 se registra la elaboración de guías técnicas de apoyo a la implementación del Programa de Atención Integral a la Primera Infancia de Base Familiar y Comunitaria, las cuales fueron finalizadas y entregadas a la Digepep (con fondos de la cooperación técnica del Unicef) (MinerD, 2015a: pág. 209).

En el 2015 fueron capacitados estudiantes y docentes en temas medioambientales del proyecto del mar Caribe «Observando la Arena» y en temas de prevención del VIH, prevención de la violencia y en valores para una sexualidad integral en adolescentes. Esta capacitación fue hecha en coordinación con las escuelas de la Red del Plan de Escuelas Asociadas a la Unesco (RedPEA), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Comisión Nacional Dominicana para la Unesco (CNDU) (MinerD, 2016a: pág. 268).

El Unicef ofreció asistencia técnica para capacitaciones, para el fortalecimiento de la adecuada convivencia escolar y para el desarrollo de la IDEC, entre otros. También, 46 estudiantes participaron en el Modelo de las Naciones Unidas en Nueva York, México, Argentina y Miami, con una inversión de RD \$6,131,265.38. De igual forma, junto a organismos nacionales, se consolidó la coordinación de la Subcomisión Nacional de Educación de la Unesco, que desde el MinerD apoyó a la RedPEA, valoró los proyectos de participación comunitaria, discutió los documentos de la Conferencia General de la Unesco y organizó actividades educativas, entre otras actividades (MinerD, 2017a: págs. 184, 185, 196).

En el 2018 se realizaron diferentes convenciones que reunieron a ministros de la región latinoamericana, en las cuales se socializaron los avances en torno a la primera infancia, la formación docente, la Serie Regional de Indicadores Educativos (SRIE), la universalización de la educación secundaria, la acción intersectorial para la lectura y otros. Los organismos involucrados fueron la OEI, la Unesco, la CECC/SICA y el Unicef.

Este mismo año 66 técnicas y técnicos nacionales, regionales y distritales participaron del encuentro internacional celebrado con especialistas en lengua española y matemática, con el objetivo de implementar estrategias para el reforzamiento académico en lectura, escritura y matemática en el primer ciclo de la educación primaria. Esta actividad contó con el apoyo del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam), la Asociación Civil Educación para Todos (AEPT) de Argentina y el Unicef.

De la misma manera, 76 técnicos formadores de formadores en el nivel primario fueron orientados, con el apoyo de dos especialistas internacionales, sobre alfabetización inicial focalizada en lengua española y sobre matemática. Además, 966 técnicos nacionales, regionales y distritales participaron con especialistas internacionales en talleres de orientación sobre alfabetización inicial focalizada en lengua española y matemática (MinerD, 2019b: págs. 53, 54, 292).

Organización de los Estados Americanos (OEA)



En el 2010, el MinerD formó parte del convenio RELPE-Virtual Educa de la Organización de Estados Americanos (OEA). La Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE) realiza anualmente estas reuniones donde se promueve la integración de las TIC a los sistemas educativos (MinerD, 2011a: pág. 268).

Los ministros de Educación de los países miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA) definieron tres líneas de acción para la construcción de la Agenda Educativa Interamericana en el tema de primera infancia en el 2016. Esta agenda se construyó en torno al avance de la inclusividad y equidad en la educación, el fortalecimiento de la formación docente y la atención integral a la primera infancia (MinerD, 2017a: pág. 265).

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Durante todo el periodo, la OEI apoyó acciones dirigidas al fortalecimiento del sistema educativo dominicano en las áreas de desarrollo docente, evaluación del aprendizaje, nivel técnico-profesional, alfabetización, formación de jóvenes y adultos, investigación y divulgación científica, nivel primario, infraestructura escolar, primera infancia, educación especial, entre otras.

En el 2012 se registró la firma de un acuerdo que impulsó el proyecto «Luces para Aprender» con el fin de potenciar, mediante el uso de tecnología y energías renovables, el desarrollo de centros educativos situados en zonas rurales del país privadas de electricidad (MinerD, 2013c:pág. 203). En el 2013, con apoyo de la OEI, se capacitó a 300 capacitadores de alfabetizadores procedentes de todas las provincias del país. La OEI, además, apoyó programas orientados a estimular la lectura y la escritura en estudiantes de 12-15 años (MinerD, 2014a:pág. 80, 89).

En 2015 se revisó el convenio de colaboración para brindar asistencia para el fortalecimiento de la capacidad institucional de la Dirección General de Educación Primaria (MinerD, 2016a:pág. 252). También se da seguimiento al proceso de construcción de la Agenda Educativa Interamericana y la puesta en marcha del grupo de trabajo que lidera el tema de la atención integral a la primera infancia junto a la Comisión Interamericana de Educación (CIE) (pág. 265).

En el 2016, junto a esta organización, se desarrollaron acciones dirigidas al fortalecimiento de la calidad educativa. Un ejemplo de esto fueron las capacitaciones técnicas realizadas ese año a nivel distrital y de centros educativos, así como la elaboración de recursos educativos. De estas acciones se beneficiaron 476 docentes y 2,360 estudiantes (MinerD, 2017a:pág 194).

En el 2017, con el fin de capacitar a los docentes y elaborar contenidos relacionados con el programa República Digital, se firmó un acuerdo con la OEI para recibir asistencia técnica durante el proceso. Igualmente, el Ideice y la OEI colaboraron en la implementación del proceso de evaluación del desempeño docente. También, la OEI organizó el espacio donde se estudiaron las experiencias de la implementación de las TIC en las aulas de clase de colegios de Santo Domingo, Uruguay y Argentina. Además, el Inaipi, junto a la OEI, lanzó la campaña «La primera infancia es ahora» con la finalidad de promover los derechos de los niños y niñas de 0-5 años (MinerD, 2018e:págs. 83, 196, 235, 236).

Para el 2018, se diseñó e implementó el proyecto de buenas prácticas en sus componentes de formación, selección de experiencias pedagógicas destacadas y realización de seminario (Minerd, 2019b:pág 77).

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)



La PUCMM colaboró con los demás organismos en cuanto a la mejora de la calidad educativa durante el periodo 2008-2018. Entre las frecuentes colaboraciones entre la PUCMM y el Minerd se puede destacar el hecho de que se prepararon recursos para los docentes de Lengua Española y Matemática. Esto fue llevado a cabo junto a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), de Honduras; el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE); la Universidad del Valle de Guatemala (UVG), la Escuela Normal Ricardo Morales Avilés (ENRMA), de Nicaragua; la Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (Fepade), de El Salvador; y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) (Minerd, 2013c: pág. 105).

En el 2013, junto al Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), la PUCMM acompañó a 2,220 y 2,212 docentes en la implementación de una estrategia de formación continua. En el 2016, cerca de 10,000 docentes se beneficiaron de la «Política de Apoyo a los Aprendizajes en Lectura, Escritura y Matemática» implementada en los primeros grados, entre otros programas dirigidos al nivel primario (Minerd, 2017a: pág. 227).

UNIVERSIDADES INTERNACIONALES

Las memorias institucionales del Minerd en el período 2008-2009 registran la firma de un acuerdo entre el Minerd y el President and Fellows of Harvard College para el desarrollo de cursos en línea en diversas áreas del saber. También la Universidad de Columbia, de Nueva York, colaboró con el Minerd para trabajar las habilidades de indagación y argumentación en estudiantes a partir del quinto grado del nivel primario.

En un convenio de colaboración académica, científica y cultural con la Universidad Complutense de Madrid (UCM) se acordó realizar actividades conjuntas de investigación e intercambio de información y la capacitación de docentes del área de Ciencias Naturales (Minerd, 2016a: pág. 258).

Junto a la Universidad Iberoamericana (Unibe) y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Mescyt), el Minerd firmó un acuerdo con la Western Michigan University (WMU) para cooperación con un programa de doctorado en filosofía (Minerd, 2016a: pág. 250).

Con la asesoría del Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile se diseñaron las evaluaciones diagnósticas de 3.º y 6.º de primaria llevadas a cabo en el 2017 y 2018, respectivamente. En el año 2018 iniciaron también los trabajos de preparación para la Evaluación Diagnóstica del primer ciclo de secundaria con el apoyo del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (Minerd, 2019b: pág. 136).

Durante el año 2018 se movilizaron un total de 89 estudiantes: 38 en movilidad desde universidades extranjeras (México, Ecuador, Colombia, Cuba, El Salvador) y 51 en movilidad hacia el extranjero (Colombia, México, Ecuador y EE. UU.) (Minerd, 2019b: pág. 159).

En el transcurso del 2018, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Isfodosu) firmó acuerdos de colaboración con universidades y organismos nacionales e internacionales con el fin de realizar intercambios académicos en favor de la institución y para la obtención de becas de estudio. Entre las instituciones con las cuales hizo dichos convenios estaban la OEI, la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), el College Board y la Embajada americana (Minerd, 2019b: pág. 161).

En esa línea, es importante destacar las investigaciones realizadas en colaboración con organismos y universidades internacionales. A continuación, se presentan algunos de los trabajos realizados en colaboración con el Ideice y con organismos internacionales.

Atlas antropométrico de la población escolar dominicana de 6 a 13 años de edad: Este estudio, que se realizó en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid, representa las medidas antropométricas de una muestra representativa de escolares de 6 a 13 años a nivel nacional. Representa un gran aporte a las políticas gubernamentales en materia de diseño y confección de uniformes y calzado. Lo anterior también aplica para la dotación de mobiliarios y espacios escolares.

Concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar: Este estudio fue realizado en colaboración con la CECC/SICA. Su objetivo era determinar los enfoques de alfabetización que predominan en los docentes y su relación con el fracaso en escuelas con altos y bajos índices de repitencia, sobreedad y abandono escolar.

Otros estudios a tomar en cuenta son el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana, realizado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (o Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, en español), y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

• CONCLUSIÓN

Los procesos de descentralización son complejos y la revisión de esta línea se basó en aspectos normativos. Las regionales se encargan de dirigir los centros y los distritos que se encuentran en su demarcación; estos poseen presupuesto propio para elaborar sus actividades. Los distritos educativos tienen las mismas funciones que las regionales, pero con demarcaciones más delimitadas que les permiten enfocarse más en los centros educativos. A su vez, los centros educativos constituyen el escenario donde se materializa toda la planificación que nace desde la sede central del Minerd.

CAPÍTULO 6. DISEÑO, REVISIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO

• DISEÑO, REVISIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO

El objetivo de este capítulo es reportar los avances en el cumplimiento de las metas propuestas en torno al desarrollo curricular en la última década, presentando evidencias de acciones concretas sobre la implementación del currículo.

La metodología implementada consiste en el análisis documental de las revisiones curriculares y de los documentos elaborados a partir de estas. En este proceso se han tomado en cuenta las iniciativas de actores e instituciones y los informes de evaluaciones, entre otros insumos que, de alguna manera, tuvieron participación dentro del desarrollo de esta política.

La política 3 del Plan Decenal de Educación 2008-2018 consiste en «revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo aprobado, promover una cultura de su cumplimiento desde una perspectiva de formación en valores que promueva el desarrollo humano integral y el uso del currículo como norma y como guía de las grandes decisiones dentro del sistema, consolidando todas las demás dimensiones de la ciencia en los niveles educativos, así como el uso y enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)» (SEE, 2008a: p. 55). En ella se agrupan la mayoría de las metas abordadas en este capítulo.

A continuación, en la **tabla 6.1**, se presentan las metas incluidas en esta línea de acción denominada «Diseño, revisión e implementación del currículo».

Tabla 6.1. Políticas y metas en la línea del diseño, revisión e implementación del currículo

POLÍTICAS	METAS PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2008-2018
<p><i>Política 3. Revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo garantizando la comprensión lectora y el desarrollo lógico matemático en el nivel básico y promover una cultura de su cumplimiento desde una perspectiva de formación en valores que oriente el desarrollo humano integral, consolidando todas las demás dimensiones de la ciencia en los niveles educativos, así como la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los procesos educativos.</i></p>	3.1.1 Identificación de los aspectos conceptuales del enfoque de contenidos y del enfoque de competencias básicas.
	3.1.2 Depuración, identificación y priorización del currículo según ejes curriculares articulados, graduados y alineados de contenidos, competencias e indicadores de logros básicos y deseables.
	3.1.3 Actualización, difusión y aplicación del currículo del nivel inicial.
	3.1.4 Actualización, difusión y aplicación del currículo de la educación básica inclusiva, privilegiando la formación en valores, la lectoescritura y la matemática como áreas fundamentales del currículo y enfatizando el uso de las TIC como recurso para el aprendizaje y como fuente de acceso a la información y al conocimiento.
	3.1.6 Actualización, difusión y aplicación del currículo del nivel medio, privilegiando la formación en valores, ciencias y artes como áreas fundamentales del currículo y enfatizando el uso de las TIC como recurso para el aprendizaje y como fuente de acceso a la información y al conocimiento.
	3.1.7 Diseño de procedimientos que aseguren que los textos escolares corresponden fielmente a los requerimientos del currículo.
	3.1.11 Diseño de materiales educativos adecuados acordes al currículo.
	3.1.12 Fortalecimiento de la gestión curricular a nivel regional, distrital y de los centros educativos con el fin de lograr un desarrollo eficaz y eficiente del currículo.
	3.1.14 Diseño de estrategias idóneas y promoción de la aplicación sistemática y pertinente de los ejes transversales en la gestión curricular del centro y del aula.
	3.1.16 Diseño de recursos de aprendizaje que respondan a lo establecido en el currículo.
3.1.18 Seguimiento a la implementación de los lineamientos nacionales de adaptaciones curriculares para la educación especial.	

POLÍTICAS	METAS PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2008-2018
	3.1.23 Difusión y aplicación del currículo en el 100 % de las aulas del sistema para el 2018.
	3.1.20 Diseño e implementación de un currículo de educación básica y media contextualizado, flexible e innovador que posibilite una mayor integración y permanencia de jóvenes y adultos en los diferentes procesos socioeducativos.
	3.1.21 Diseño, generación y validación de los materiales educativos que estimulen la creatividad y el emprendimiento docente, sistematizando y difundiendo las experiencias exitosas.
	3.1.22 Participación de los maestros y maestras en la selección de los recursos para el aprendizaje que habrán de usar en sus respectivas escuelas.
	3.1.24 Aplicación eficiente en los centros educativos del currículo oficial del primer ciclo del nivel medio y desarrollo de estrategias propias de una gestión curricular adecuada, articulada, graduada y alineada con el segundo ciclo de dicho nivel.
	3.1.25 Aplicación eficiente en los centros educativos del currículo oficial del segundo ciclo del nivel medio y desarrollo de estrategias propias de una gestión curricular adecuada, articulada, graduada y alineada con el nivel de ingreso a la universidad y las actividades económicas de la sociedad dominicana.
	3.1.26 Aplicación eficiente en los centros educativos del currículo oficial de la educación de adultos y desarrollo de estrategias propias de una gestión curricular adecuada, articulada, graduada y alineada con los niveles o áreas de inserción de sus graduados(as).
	3.2.4 Desarrollo en forma eficiente y eficaz del Proyecto Curricular en un 30 % de los centros educativos.
	3.2.5 Desarrollo, en el 100 % de los centros educativos, de por lo menos una actividad fundamentada en la concepción de ejes transversales.
	3.2.6 Diseño de estudios y de programas sobre el uso de libros de texto y materiales educativos.
	3.2.9 Adquisición de conocimientos y competencias por parte de los docentes, directivos y técnicos del nivel regional, distrital y local para que el currículo se aplique con calidad en las aulas.
	3.2.16 Capacitación del 50 % de los maestros y maestras de Ciencias de la Naturaleza en el uso de laboratorios de ciencias para el 2018.
	3.2.18 Desarrollo, en el 100 % de los centros educativos, de su Proyecto de Centro Educativo con importantes impactos positivos en sus respectivos contextos.
	3.2.19 Integración de los ejes transversales en los procesos de aprendizaje en los que interactúa la escuela con la comunidad en forma sistemática en todos los centros educativos.
	3.3.6 Un currículo fortalecido con aportes de las áreas transversales para la concreción de su dimensión axiológica y teleológica: orientación vocacional, habilidades para la vida, valores ciudadanos y participación democrática.
	4.1.3 Definición de los perfiles de ingreso y de egreso de cada grado, ciclo, nivel y modalidad.

• ANTECEDENTES

Las reformas educativas se llevan a cabo, por lo general, cuando se quiere elevar el rendimiento académico de los estudiantes, implementar nuevos estilos pedagógicos en el cuerpo docente o ajustar el currículo a las demandas sociales y laborales (Zaccagnini, 2002). En República Dominicana, estas reformas se han materializado con la Ley General de Educación 66-97, que sustituye a la 29-09 de 1953, y, sobre todo, con la puesta en marcha de planes decenales y del actual Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana.

En cuanto a las transformaciones curriculares, unas de las razones principales por las que se dan son las problemáticas de índole sociocultural, ya que, tal como se plantea en los Fundamentos del Currículo, estas problemáticas deben ser abordadas desde la escuela, pues «cumple funciones socializadoras formales» (SEEC, 1994).

Los planes decenales iniciaron a partir del año 1992 y perduraron hasta 2018. Antes del Plan Decenal de Educación 1992-2002, las decisiones eran impuestas en gran medida administrativamente, incluyendo las decisiones curriculares. Además, a partir de este primer Plan Decenal, son considerados actores del proceso educativo los estudiantes, las familias y los y las docentes.

Entre los años 1992 y 2008 se desarrollaron dos planes decenales: 1992-2002 y 2008-2018. Ambos se constituyeron a través de consultas con todos los sectores relacionados con la educación dominicana y su resultado fue la aprobación de una reforma curricular para una mejor educación.

Desde finales del primer Plan Decenal de Educación, el Minerd realizó esfuerzos orientados a la adecuación del currículo. Sin embargo, es en el 2011 cuando se inicia un proceso de actualización del currículo desde sus fundamentos de 1996, proceso que culminó en los currículos actualizados de cada nivel y modalidad. En educación técnico-profesional ya había un currículo por competencias antes de la actualización.

En el 2012, la Estrategia Nacional de Desarrollo sostuvo que debían revisarse los currículos de todos los niveles preuniversitarios de manera periódica y asegurar su plena implementación como guía del quehacer diario de las escuelas, acción que también fue recogida en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa. Esta tarea aún sigue en ejecución, aunque se ha avanzado considerablemente en ella.

• DISEÑO CURRICULAR

¿Qué es el currículo?

El currículo es una descripción de qué, por qué, cómo y con qué calidad deberían aprender los estudiantes de una forma sistemática y deliberada (Unesco, 2019). Es un documento de carácter abarcador en el ámbito educativo, pues contiene los elementos estratégicos necesarios para la formación integral de los individuos de la nación.

El currículo dominicano se fundamenta en tres principios esenciales:

Aprendizaje significativo: Implica que el conocimiento adquirido adquiere sentido para el sujeto que aprende.

Funcionalidad del aprendizaje: Debido a las exigencias del siglo XXI, los avances en la tecnología y los diversos movimientos sociales, el para qué aprender es un elemento crucial de la escuela. Los enfoques más contemporáneos de la enseñanza propician dar sentido a lo que se aprende, ya que, si ese conocimiento no tiene funcionalidad en el sujeto que aprende, pierde importancia.

Integración de conocimientos: Este principio busca la integración de las áreas del conocimiento. Las asignaturas no son vistas de manera aislada, sino como un conjunto de herramientas que llevan al alumnado a alcanzar el conocimiento.

Enfoque

En la fundamentación del currículo de la educación dominicana se integran tres orientaciones: el enfoque histórico-cultural, el *enfoque sociocrítico* y el *enfoque por competencias*. La convergencia de estos enfoques representa un enriquecimiento conceptual en función de las teorías psicopedagógicas vigentes que intentan dar respuesta a los complejos retos educativos de estos tiempos. En ese sentido, la convergencia de los enfoques se entiende como el desarrollo de competencias adquiridas de manera integral (Minerd, 2016a).

Estructura

El currículo actualizado se basa en un enfoque por competencias:

Uno de los cambios más importantes que el reciente proceso de revisión y actualización introduce en el currículo dominicano es la incorporación del enfoque por competencias. La incorporación de las competencias, además de expresar las intenciones educativas, permite enfatizar la movilización del conocimiento, la funcionalidad del aprendizaje para la integración de conocimientos de diversas fuentes en un contexto específico, dando lugar a un aprendizaje significativo. La adopción de ese enfoque realza y coloca en primer plano un conjunto de principios presentes en los fundamentos del currículo (Minerd, 2016a).

En él todas las áreas curriculares son permeadas por siete competencias fundamentales: Competencia Ética y Ciudadana; Competencia Comunicativa; Competencia de Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico; Competencia de Resolución de Problemas; Competencia Científica y Tecnológica; Competencia Ambiental y de la Salud; y Competencia de Desarrollo Personal y Espiritual. A su vez, cada una de las áreas curriculares contiene sus competencias específicas, sus contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como los indicadores de logro de las competencias.

Queda en el análisis la consideración de que el currículo basado en competencias sigue siendo el mismo que el basado en contenidos al momento de su implementación en el aula. Esto por la conceptualización de las competencias como aspectos para el desarrollo de habilidades, no para el desarrollo de contenidos (Martin, E., 2015).

Los aspectos de enfoque y estructura presentados contribuyen al cumplimiento de las metas:

3.1.1 Identificación de los aspectos conceptuales del enfoque de contenidos y del enfoque de competencias básicas.

3.1.2 Depuración, identificación y priorización del currículo según ejes curriculares articulados, graduados y alineados de contenidos, competencias e indicadores de logros básicos y deseables.

3.3.6 Un currículo fortalecido con aportes de las áreas transversales para la concreción de su dimensión axiológica y teleológica: orientación vocacional, habilidades para la vida, valores ciudadanos y participación democrática.

• AVANCES EN MATERIA CURRICULAR

A partir del primer año de implementación del Plan Decenal de Educación, el MinerD se encaminó a darle cumplimiento, específicamente en aspectos del desarrollo curricular, su actualización y su implementación. En este sentido, en este documento se presentan, en períodos bienales (de dos años), las diferentes tareas que se llevaron a cabo desde el sector educativo en virtud del cumplimiento de las metas dispuestas para el desarrollo de la política 3.

Años 2008-2009

En el 2008, al inicio del PDE, la primera iniciativa desarrollada desde el MinerD fue la implementación de indicadores de logros. Los indicadores de logros son definidos como el conjunto de eventos verificables de una competencia. Estos tuvieron inicio durante la gestión 2008-2009.

Los indicadores fueron definidos desde la Dirección General de Currículo y la Universidad Iberoamericana (UNIBE). La metodología mediante la que definieron los indicadores de logros consistió en la organización por competencias de los contenidos del currículo vigente en esa fecha. Se determinaron los fundamentos teóricos y metodológicos, la evaluación y la concepción de aprendizaje (SEE, 2009e).

El diseño de los indicadores de logro se desarrolló en cinco etapas:

Una etapa de elaboración. Esta etapa consistió en la clasificación de los contenidos de cada una de las áreas curriculares en conceptuales, procedimentales y actitudinales. A su vez, se revisaron indicadores y competencias de las áreas curriculares de otros países, se identificaron necesidades educativas, se definió el enfoque por competencias que articula el currículo, se seleccionaron las competencias tomando en cuenta criterios de desempeño y se actualizaron los contenidos en los casos necesarios.

Etapas de validación por especialistas de las áreas. En esta etapa se presentó una primera versión de los indicadores de logro por área a especialistas de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, Universidad Autónoma de Santo Domingo, Universidad Católica Santo Domingo, Flacso República Dominicana y otras instituciones del país. Se consultaron directores de centros educativos y docentes del nivel inicial y del primer ciclo del nivel básico, así como

técnicos nacionales de las direcciones generales de inicial, básica, educación especial y adultos e instituciones educativas privadas. El trabajo conjunto produjo algunas modificaciones importantes a fin de asegurar su calidad y la claridad para los docentes.

Etapas de validación nacional. En esta etapa se validaron los indicadores con 500 personas de la comunidad educativa: docentes del nivel inicial y el nivel básico del sector público y privado, directores de centro, técnicos y técnicas docentes nacionales y distritales, representantes de las asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela.

Etapas de ajustes para la versión final. En esta etapa se consideraron las sugerencias recogidas durante la validación nacional, las cuales enriquecieron la primera versión de los indicadores de logro.

Etapas de socialización de los indicadores de logro. La versión final de los indicadores de logro se entregó a la comunidad educativa antes del inicio del año escolar 2009-2010. A partir de esa fecha se realizaron talleres de orientación dirigidos a técnicos distritales, profesores del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña y de centros educativos. Se tomaron como referencia los resultados de la línea de base del nivel básico sobre los desempeños en comprensión lectora y matemática de los estudiantes de 4.º grado, la cual había sido levantada en 2008.

Además de los indicadores de logro, se realizó la adecuación curricular para el nivel inicial y el 1.º ciclo del nivel básico. En este proceso se logró la definición de indicadores de logro con un enfoque por competencias, abarcando las etapas de elaboración y validación para luego ser implementados en el periodo escolar 2009-2010. Asimismo, se distribuyeron 142,507 libros de texto para los niños y niñas del nivel inicial, 3,998,479 libros de texto para los estudiantes del nivel básico y 1,702,576 para los estudiantes del nivel medio.

Años 2010-2011

Para el año 2010 se formularon los indicadores de logro para el segundo ciclo de básica, se elaboraron y validaron las competencias e indicadores de logro de los tres ciclos de la educación básica de adultos, así como la propuesta del modelo educativo para personas jóvenes y adultas. La validación fue realizada con la participación de 1,000 técnicos nacionales, regionales y distritales, directivos de centros, docentes y estudiantes. A su vez, se inició el proceso de elaboración de los indicadores de logro para la población con necesidades educativas especiales y la definición de los recursos de aprendizaje, medios, actividades, banco de ítems, evaluaciones, actualización docente y otros aspectos relacionados con la enseñanza y los aprendizajes. Todo esto a partir de los indicadores de logro.

En este período se clasificaron los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada área del currículo vigente (no el currículo por competencias). Esto contó con el apoyo de especialistas de universidades dominicanas.

El sistema educativo se encaminó hacia la transformación curricular a través de encuentros, investigaciones nacionales e internacionales sobre las tendencias actuales en innovaciones educativas en diseños curriculares de diferentes países y talleres de capacitación para facilitadores.

Los indicadores de logro fueron socializados con los docentes, directivos de centros educativos, técnicos distritales y regionales en actividades en las que también participaron los directores regionales y distritales. Para estas socializaciones se diseñaron instrumentos de trabajo para

el acompañamiento en el uso de los indicadores de logro, así como los instrumentos para registro de grado con sus respectivas herramientas para planificar en el nivel inicial y el primer ciclo del nivel básico.

En este periodo inició la fase organizativa del proceso de revisión curricular —con el objetivo de actualizar y fortalecer el currículo vigente—, que correspondió a la definición de los referentes generales y al proceso de consultas. También se elaboró el documento preliminar del currículo de educación básica para personas jóvenes y adultas, como resultado de la revisión curricular en el marco de la construcción de un modelo flexible, por módulos, y aportando avances vinculados a la meta siguiente:

3.1.20 Diseño e implementación de un currículo de educación básica y media contextualizado, flexible e innovador que posibilite una mayor integración y permanencia de jóvenes y adultos en los diferentes procesos socioeducativos.

Años 2012-2013

En la gestión 2012-2013, el MinerD realizó una consulta técnica para la revisión y actualización del currículo vigente. Luego de realizada la consulta social en las 18 direcciones regionales de Educación y en el marco de la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC), se procedió a iniciar el proceso de diseño y de construcción participativa de la metodología de trabajo y de la ruta crítica para el abordaje de la próxima consulta técnica, mediante la cual se procedió a la revisión y actualización del currículo vigente en todos los niveles, modalidades y subsistemas. Con ello se buscó que desde el aula se pudiera continuar apoyando la mejora de la calidad de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes a partir de un adecuado proceso de desarrollo y concreción curricular en atención a las necesidades y características de las y los estudiantes en los distintos contextos socioculturales.

Con la finalidad de detectar debilidades evidenciadas en cada área curricular y propiciar la corrección de los índices presentados a través del fortalecimiento del currículo, se socializaron los resultados de las Pruebas Nacionales y de los estudios internacionales recientes del periodo.

En el marco de la revisión curricular, se desarrollaron talleres de «Competencias Curriculares» dirigidos a técnicos nacionales de la Dirección General de Currículo, del nivel medio y de las regionales, con el propósito de fortalecer los conceptos de competencias en el desarrollo curricular.

Ya para el año 2013 se concluye con el diseño curricular de los niveles inicial y básico (1.º - 3.º). Este fue socializado con los técnicos regionales, distritales y coordinadores pedagógicos de esos niveles. Se agotó una etapa de validación por parte de 4,000 docentes del nivel inicial y 126 técnicos regionales y distritales encargados de este nivel durante el periodo escolar 2013-2014, para luego ser implementado en el periodo escolar 2014-2015.

Con esta acción se da cumplimiento en parte a las metas:

3.1.3 Actualización, difusión y aplicación del currículo del nivel inicial.

Finalmente, en este bienio inició el proceso de revisión y actualización del currículo del nivel medio, que resultó en que se adoptara el concepto de «competencias fundamentales». También se expuso y se argumentó a favor del cambio de denominación de modalidad «general» por modalidad «académica» en el segundo ciclo del nivel medio.

Años 2014-2015

El currículo dominicano adopta el enfoque por competencias, incorporando los últimos avances de la ciencia, la tecnología y la cultura. Para este año se había cumplido con las Bases de Revisión y Actualización Curricular del nivel inicial en su primer y segundo ciclo, así como del nivel primario en su primer y segundo ciclo (1.º- 6.º).

En el nivel secundario las Bases de la Revisión y Actualización Curricular se habían concluido. Sin embargo, los currículos del primer ciclo y del segundo ciclo se encontraban en proceso de validación y, tal y como se registra en la *Memoria institucional de 2014* del MinerD, se habían cumplido en un 70 %.

En los subsistemas de educación de adultos y educación especial, las metas se encontraban entre el 50 % y 70 % de ejecución. Estas tareas consistían en la actualización e implementación del diseño curricular del nivel primario y secundario para el caso de la educación de adultos, y los niveles inicial, primario y secundario de la educación especial.

3.1.18 Seguimiento a la implementación de los lineamientos nacionales de adaptaciones curriculares para la educación especial.

El currículo actualizado se aprueba en este periodo, a través del Consejo Nacional de Educación, el Diseño Curricular del Nivel Primario, Primer Ciclo (1.º, 2.º y 3.º), así como el Diseño Curricular del Nivel Primario, Segundo Ciclo (4.º, 5.º y 6.º) (MinerD, 2016a). El Diseño Curricular del Nivel Secundario, Primer Ciclo es elaborado en su versión preliminar para entonces iniciar la etapa final de validación en los centros educativos.

Para este período, el cumplimiento de la meta de revisión, actualización y aplicación del currículo de secundaria en todas sus modalidades se encontraba en más de un 80 % a nivel de borrador para validación. Además, se realizaron aportes en materia de investigación.

Desde el Ideice (2015) se desarrolló un estudio para analizar los currículos de los niveles inicial y primario, con miras a un mejor entendimiento de su aplicación. Estos aspectos a los que se refiere el Ideice son referentes a la estructura del documento, entendiéndose que resulta cuesta arriba para el docente entender y asumir la transición desde un enfoque basado en contenidos a uno basado en competencias, y que por eso se debe explicar cómo adoptar este enfoque de las competencias en las diferentes áreas curriculares.

Elena Martín y Amparo Uceda (2015) evaluaron las actualizaciones de los currículos del nivel inicial y el primer ciclo del nivel primario y Guillermo Ferrer analizó el currículo del nivel secundario. El informe de este último fue solicitado por el MinerD y fue utilizado para consulta interna. Ambos análisis coincidieron en que los currículos estudiados poseían un exceso de contenidos y que resultaba necesario hacer ajustes para que expresaran en rigor el enfoque por competencias, resaltando que, aunque se pretendía lograr un enfoque por competencias, los currículos estaban por área curricular, es decir, por contenidos.

Años 2016-2017

En los años 2016 y 2017, el proceso de revisión y actualización curricular se encontraba en la fase final en el marco de la estrategia encaminada a generar sinergias institucionales que contribuyeran a posibilitar más y mejores oportunidades de aprendizaje en las y los estudiantes. Por eso se estaba trabajando para propiciar que los educadores tuvieran a mano el diseño curricular revisado, actualizado, coherente y validado, a fin de apoyar el desarrollo de su práctica pedagógica, desde la cual se deben impulsar procesos de concreción curricular con sentido e intencionalidad pedagógica, para de esta manera favorecer el desarrollo pleno de las competencias y del potencial que tienen todas y todos los estudiantes.

La meta de contar con un currículo revisado, actualizado y coherente que apoye el desarrollo curricular y los procesos formativos de las y los estudiantes de los niveles inicial, primario, secundario (con sus modalidades académica, técnico-profesional y en artes), así como de los subsistemas de educación de adultos y el subsistema de educación especial, se fue concretando con elevados niveles de progresividad y significación en el sistema educativo dominicano.

Mediante acuerdos, consultas sociales y consultas técnicas (internas y externas), se integraron las competencias fundamentales: 1. Competencia Ética y Ciudadana; 2. Competencia Comunicativa; 3. Competencia para el Desarrollo del Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico; 4. Competencia de Resolución de Problemas; 5. Competencia Científica y Tecnológica; 6. Competencia Ambiental y de la Salud; y 7. Competencia de Desarrollo Personal y Espiritual.

El nivel de avance de la revisión y actualización curricular había progresado considerablemente.

Se realizó la revisión curricular de la modalidad en artes, con un currículo fundamentado en competencias laborales artísticas, de lo cual resultaron un total de 8 nuevas menciones (Artes Visuales, Música, Teatro, Danza, Creación y Producción Artesanal Metal Madera, Creación y Producción Artesanal Cerámica y Joyería, Cine, Fotografía y Arte Multimedia).

El proceso de revisión y actualización curricular se sustentó en el gran potencial transformador de realidades personales y sociales que tienen la escuela y la educación, a partir de una visión y de una estrategia orientada hacia el desarrollo de proyectos de vida de los estudiantes, en un contexto de dignidad y participación democrática desde donde se promueven oportunidades para hacer realidad la superación y el mejoramiento sostenido de la calidad de vida.

En el año 2017, con la Ordenanza 26-2017, se establece el Reglamento de Evaluación de los Medios y Recursos para el Aprendizaje. En este se describen los recursos y medios para el aprendizaje, considerando su clasificación, objetivos, evaluación y contenidos. Con esta disposición se avanza en el marco normativo vinculado a las metas especificadas a continuación, aunque no se dispone de información precisa sobre en qué medida se están cumpliendo.

3.1.7 Diseño de procedimientos que aseguren que los textos escolares corresponden fielmente a los requerimientos del currículo.

3.1.11 Diseño de materiales educativos adecuados acordes al currículo.

3.1.16 Diseño de recursos de aprendizaje que respondan a lo establecido en el currículo.

En adición, durante el año 2017 el Consejo Nacional de Educación aprobó 17 ordenanzas relativas al proceso de revisión y actualización curricular de los 75 nuevos títulos de técnico básico y bachillerato técnico, clasificados por familias profesionales (52 títulos de bachillerato técnico y 23 títulos de técnico básico).

En este año, con la Evaluación Diagnóstica de 3.º de primaria, fue posible obtener información sobre los avances en las metas siguientes:

3.2.4 Desarrollo en forma eficiente y eficaz del Proyecto Curricular en un 30 % de los centros educativos.

3.2.18 Desarrollo, en el 100 % de los centros educativos, del Proyecto de Centro Educativo con importantes impactos positivos en sus respectivos contextos.

A los directores de la totalidad de centros educativos que imparten el tercer grado de primaria en el país se les preguntó acerca de si poseían un Proyecto Curricular de Centro Educativo (PCC) y un Proyecto Educativo de Centro (PEC).

1. PCC → El 41.1 % posee; de estos el 71.1 % son públicos.
2. PEC → El 63.2 % posee; de estos el 73.5 % son públicos.

Con estos datos se verifica el cumplimiento de la meta 3.2.4 y un avance de 63 % en la meta 3.2.18.

Año 2018. Finalización del Plan Decenal de Educación

Una de las principales metas de la política 3 del PDE fue que en todos los niveles, modalidades y subsistemas se implementara el currículo por competencias.

A continuación, se listan las acciones completadas al momento del cierre del Plan Decenal de Educación y registradas en distintas documentaciones oficiales del MinerD:

- Bases de la Revisión y Actualización Curricular. Ordenanzas 01-2015, 02-2015 y 03-2015.
- Diseños curriculares de los niveles inicial y primario. Ordenanzas 01 y 02-2015.
- Ordenanza 26-2017, que establece el Reglamento de Evaluación de los Medios y Recursos para el Aprendizaje y modifica la Ordenanza 06- 2003.
- Entrada en validación del currículo actualizado y revisado del primer ciclo del nivel secundario (Ordenanza 01-2017).
- El diseño curricular de la modalidad académica del nivel secundario, segundo ciclo, está en versión preliminar para revisión y retroalimentación a partir del año 2017-2018 (Ordenanza 22-2017).
- En versión preliminar, para revisión y retroalimentación, se encuentra la modalidad técnico-profesional. Emitidas 17 ordenanzas que aprueban 75 títulos del técnico básico y del bachillerato técnico, clasificados por familias profesionales: 52 títulos del bachillerato técnico y 23 títulos del técnico básico.

- En versión preliminar, para validación y retroalimentación, se encuentra el diseño curricular del nivel secundario, modalidad en artes (Orden Departamental 03-2017). Menciones: 1. Música; 2. Diseño y Creación Artesanal en Metal y Madera; 3. Artes y Multimedia; 4. Cine y Fotografía; 5. Diseño y Creación Artesanal en Cerámica, Joyería y Bisutería; 6. Danza; 7. Teatro y 8. Visuales.
- Ordenanza 01-2018 que establece el marco curricular revisado y actualizado para el nivel básico de educación de jóvenes y adultos.
- En versión preliminar se encuentra el documento sobre las características del nivel secundario para jóvenes y adultos y los borradores de los contenidos de las áreas (Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza) del currículo correspondiente.

Para resumir el resultado de la actualización curricular detallada en este capítulo, la siguiente **tabla 6.2** muestra la comparación de los dos últimos diseños curriculares en el sistema educativo dominicano.

Tabla 6.2. Comparación de los dos últimos diseños curriculares

BASADO EN CONTENIDOS	BASADO EN COMPETENCIAS
Objetivos	Competencias
Contenidos	Contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales
Ejes temáticos	7 competencias fundamentales
Objetivos específicos por áreas curriculares	Competencias específicas por áreas curriculares/indicadores de logro

Fuente: Elaboración propia a partir de los diseños curriculares del 2000 y del 2016

Los niveles de avance de los diseños curriculares correspondientes a cada uno de los niveles educativos, alcanzados hasta finales del año 2018, se presentan a continuación en la **tabla 6.3**, junto al documento legal que los acredita. Esta información tributa al reporte de avance en la meta siguiente:

3.1.23 Difusión y aplicación del currículo en el 100 % de las aulas del sistema para el 2018.

Tabla 6.3. Avances de la política 3 del PDE, 2008-2018

DOCUMENTO	NIVEL DE CUMPLIMIENTO	BASE LEGAL
Diseño Curricular Nivel Inicial	Validado y en aplicación	Ordenanza 01-2015
Diseño Curricular Nivel Primario, Primer Ciclo	Validado y en aplicación	Ordenanza 02-2015
Diseño Curricular Nivel Primario, Segundo Ciclo	Validado y en aplicación	Ordenanza 02-2015
Diseño Curricular Nivel Secundario, Primer Ciclo	Validado y en aplicación	Ordenanza 22-2017
Diseño Curricular Nivel Secundario, Segundo Ciclo, Modalidad Académica	Validado y en aplicación	Ordenanza 02-2011
Diseño Curricular Nivel Secundario, Segundo Ciclo, Modalidades Técnico-Prof. y en Artes	Fase final previa a la aplicación	
Bachillerato en Artes Mención Arte Multimedia	Fase final previa a la aplicación	Ordenanza 23-2017

DOCUMENTO	NIVEL DE CUMPLIMIENTO	BASE LEGAL
Bachillerato en Artes Mención Creación y Producción Artística Artesanal en Cerámica, Joyería y Bisutería	Fase final previa a la aplicación	Ordenanza 23-2017
Diseño Curricular Educación Básica del Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas	Fase final previa a la aplicación en el nivel básico En fase de elaboración para el nivel secundario	Ordenanza 01-2018

Para la aplicación del currículo en todos sus niveles, se disponen los reglamentos necesarios para su correcto proceso en el aula. El sistema de evaluación sistemática y objetiva y la selección de los recursos y materiales pertinentes para cada proceso de enseñanza son herramientas necesarias para que el currículo se aplique de modo apropiado. En este sentido, es pertinente la Ordenanza 26-2017, que establece el Reglamento de Evaluación de los Medios y Recursos para el Aprendizaje y modifica la ordenanza 06-2003.

Con los avances descritos a partir del año 2015, se aporta al cumplimiento de las metas indicadas a continuación, quedando pendientes acciones adicionales para cumplir al 100 % con las áreas de difusión y aplicación curricular:

3.1.4 Actualización, difusión y aplicación del currículo de la educación básica inclusiva, privilegiando la formación en valores, la lectoescritura y la matemática como áreas fundamentales del currículo y enfatizando el uso de las TIC como recurso para el aprendizaje y como fuente de acceso a la información y al conocimiento.

3.1.6 Actualización, difusión y aplicación del currículo del nivel medio, privilegiando la formación en valores, ciencias y artes como áreas fundamentales del currículo y enfatizando el uso de las TIC como recurso para el aprendizaje y como fuente de acceso a la información y al conocimiento.

Adicionalmente, el nuevo currículo contiene los perfiles de ingreso y egreso de los niveles primario y secundario, en cumplimiento con la meta señalada a continuación:

4.1.3 Definición de los perfiles de ingreso y de egreso de cada grado, ciclo, nivel y modalidad.

• CONCLUSIÓN

El proceso de revisión curricular, dentro del marco de este PDE, se registra desde el 2013. Sin embargo, en años anteriores había iniciado la incorporación de los indicadores de logro en el currículo. Hasta la fecha de término del plan, casi la totalidad de los niveles que conforman el sistema educativo nacional preuniversitario habían sido actualizados y validados, con excepción del subsistema de educación especial y el nivel secundario de adultos.

Hoy en día es evidente y necesario el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. El uso de estos elementos se ha convertido en una política de Estado y en un requisito para disminuir las brechas de accesibilidad al conocimiento. El currículo nacional actualizado incorpora de manera transversal las TIC en todas las áreas del saber. Sin embargo, la asignatura que dispone de manera muy específica una competencia dedicada a estas es la Matemática, con la competencia «Uso de herramientas

tecnológicas», aunque esta no debe interpretarse como únicamente relativa al uso de tecnologías de la información y la comunicación. Iniciativas como República Digital Educación son el indicador de que este resultado se ha ido llevando a cabo.

La revisión del diseño curricular ha de ser una acción permanente desde la gestión del Ministerio, no solo para su modificación, sino para un mejor entendimiento del quehacer en el aula, para identificar nuevas alternativas de enseñanza y de desarrollo de competencias que mejoren la calidad de vida de las y los estudiantes.

En lo que respecta al reporte de avances en cumplimiento de las metas establecidas en esta línea de acción, hay que admitir que de un conjunto de ellas no se identificaron evidencias concretas que permitieran informar sobre progresos en las mismas. Esto representa una limitación de este estudio y no quiere decir que no se hayan realizado aportes en las referidas metas a lo largo del período. Estas se enumeran a continuación:

3.1.12 Fortalecimiento de la gestión curricular a nivel regional, distrital y de los centros educativos con el fin de lograr un desarrollo eficaz y eficiente del currículo.

3.1.14 Diseño de estrategias idóneas y promoción de la aplicación sistemática y pertinente de los ejes transversales en la gestión curricular del centro y del aula.

3.1.17 Capacitación a los docentes en el uso de los recursos para el aprendizaje.

3.1.21 Diseño, generación y validación de los materiales educativos que estimulen la creatividad y el emprendimiento docente, sistematizando y difundiendo las experiencias exitosas.

3.1.22 Participación de los maestros y maestras en la selección de los recursos para el aprendizaje que habrán de usar en sus respectivas escuelas.

3.1.24 Aplicación eficiente en los centros educativos del currículo oficial del primer ciclo del nivel medio y desarrollo de estrategias propias de una gestión curricular adecuada, articulada, graduada y alineada con el segundo ciclo de dicho nivel.

3.1.25 Aplicación eficiente en los centros educativos del currículo oficial del segundo ciclo del nivel medio y desarrollo de estrategias propias de una gestión curricular adecuada, articulada, graduada y alineada con el nivel de ingreso a la universidad y las actividades económicas de la sociedad dominicana.

3.1.26 Aplicación eficiente en los centros educativos del currículo oficial de la educación de adultos y desarrollo de estrategias propias de una gestión curricular adecuada, articulada, graduada y alineada con los niveles o áreas de inserción de sus graduados(as).

3.2.5 Desarrollo, en el 100 % de los centros educativos, de por lo menos una actividad fundamentada en la concepción de ejes transversales.

3.2.6 Diseño de estudios y de programas sobre uso de libros de texto y materiales educativos.

3.2.9 Adquisición de conocimientos y competencias por parte de los docentes, directivos y técnicos del nivel regional, distrital y local para que el currículo se aplique con calidad en las aulas.

3.2.16 Capacitación del 50 % de los maestros y maestras de Ciencias de la Naturaleza en el uso de laboratorios de ciencias para el 2018.

CAPÍTULO 7. EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

• EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

Durante la última década, el fomento de la evaluación y de la investigación en la búsqueda de la calidad en la educación ha sido objeto de interés para el sector educativo dominicano. Las autoridades se han empeñado en contar con herramientas que sean capaces de proporcionar información sobre la situación de la educación dominicana y sobre los aspectos a mejorar de la misma. Asimismo, diversos sectores de la sociedad han demandado la realización de pruebas nacionales e internacionales que ofrezcan información acerca de cómo evoluciona la educación en el país en atención al aumento del gasto en educación como porcentaje del producto interno bruto.

En adición al Plan Decenal de Educación, en el contexto nacional reciente se cuenta con al menos 3 marcos normativos que establecen el compromiso del Estado con el fomento de la calidad de la educación utilizando la evaluación como medio trascendental. Estos son:

- La Ley de Estrategia Nacional de Desarrollo 2012-2030 que define parámetros para la evaluación educativa con objetivos alineados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
- El Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030, el cual contiene un conjunto de compromisos acordados por el Gobierno y la sociedad, entre los que se destaca el compromiso 6 sobre «la instalación de una cultura de evaluación en el sistema educativo dominicano» (Minerd, 2014c: p. 20) a través de la promoción de la evaluación de los aprendizajes a partir de instrumentos de evaluación nacionales e internacionales.
- El Plan Estratégico 2017-2020 del Minerd, cuya línea estratégica sobre currículo y evaluación plantea la evaluación de los aprendizajes, así como la difusión de los resultados de dichas evaluaciones para su uso en la promoción de la calidad educativa. Igualmente, se indica la necesidad de realizar evaluaciones sistémicas del desempeño docente (Minerd, 2017b).

En atención a las normativas vigentes, se evidencia que la evaluación periódica de estudiantes y docentes, así como de los programas y políticas, es considerada por las autoridades como una plataforma clave para alcanzar los objetivos definidos. El uso de los resultados de dichas evaluaciones en el análisis que hacen los hacedores de políticas públicas es de vital importancia para la toma de decisiones informadas.

A continuación, en la **tabla 7.1**, se presentan las metas a contemplar en la línea de acción «Evaluación e investigación».

Tabla 7.1. Políticas y metas: evaluación e investigación

POLÍTICAS	METAS PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2008-2018
<i>Política 1. Movilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de educación inicial y 8 años de educación básica de calidad.</i>	1.2.3 Aplicación de las Pruebas Nacionales para el primer y el segundo ciclo de educación básica.
<i>Política 2. Consolidar, expandir y diversificar el nivel de educación media y la modalidad de educación de adultos de calidad con el objetivo de crear ciudadanía y como paso al mercado laboral o a la educación superior.</i>	2.1.2 Aplicación de las Pruebas Nacionales para el primer y el segundo ciclo de educación media.
	2.1.17 Realizar estudios e investigaciones sobre la demanda del mercado laboral y efectuar las adecuaciones curriculares pertinentes para responder a estas necesidades.

POLÍTICAS	METAS PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2008-2018
<p>Política 4. Establecer claros estándares de calidad y un sistema de evaluación que permita monitorear el desempeño del sistema educativo, que estimule la movilización de la escuela, la familia y la comunidad en favor de una mejor educación y garantice al país que los certificados y títulos otorgados estén avalados por los aprendizajes previstos.</p>	4.1.1 Diseño, aprobación y puesta en marcha del Sistema de Evaluación del Desempeño para los diversos actores educativos.
	4.1.4 Introducción de las Pruebas Nacionales en el primer ciclo de la educación básica, de naturaleza diagnóstica.
	4.1.5 Introducción de las Pruebas Nacionales en el primer ciclo del nivel medio, de naturaleza diagnóstica.
	4.2.1 Definición, validación y aplicación de estándares, indicadores, instrumentos y procedimientos para la evaluación de la calidad de la educación.
	4.2.2 Divulgación de los resultados de las Pruebas Nacionales a partir del 2008.
	4.2.3 Utilización de los resultados de las Pruebas Nacionales para mejorar el sistema a partir del 2008.
	4.2.5 Funcionamiento del subsistema de evaluación integral y continua de los aprendizajes a partir del 2009, retroalimentando con información oportuna y de calidad todo el sistema educativo.
	4.2.6 Funcionamiento del subsistema de evaluación de centros educativos públicos y privados y de direcciones regionales y distritales a partir de enero de 2009.
	4.2.7 Identificación de la brecha de desempeño entre las competencias que deben poseer quienes integran el sistema educativo nacional público y privado y las que realmente poseen, como resultado del Censo Nacional realizado en el 2008.
	4.2.8 Definición, validación e implementación del Sistema de Supervisión y Seguimiento al 100 % para el 2010.
	4.2.10 Integración del sistema educativo a las pruebas PISA y al Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa propuesto por Orealc/Unesco para el 2010.
4.2.11 Consolidación y profundización del Sistema Nacional de Evaluación en articulación con la Dirección General de Currículo, el Sistema Nacional de Supervisión y la gestión pedagógica de calidad de las direcciones generales, de los niveles y modalidades de la educación general.	

• EVALUACIONES DE APRENDIZAJES

La República Dominicana cuenta con distintas pruebas nacionales e internacionales para la evaluación y el análisis de los logros de aprendizaje en la educación preuniversitaria. Las pruebas que se imparten en el país de carácter nacional son: las Pruebas Nacionales y las evaluaciones diagnósticas. Las pruebas de carácter internacional que se han realizado son: el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE 2013) y el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS).

1. EVALUACIONES NACIONALES

Durante el período 2008-2018, el país logró importantes avances en el fortalecimiento de su sistema de evaluación de aprendizajes, utilizando como instrumentos las Pruebas Nacionales y las evaluaciones diagnósticas, las cuales permiten obtener información pertinente y relevante sobre el logro de los aprendizajes, así como del contexto en que se dan dichos aprendizajes.

A continuación, se listan las metas relacionadas con las evaluaciones nacionales contenidas en el PDE.

1.2.3 Aplicación de las Pruebas Nacionales para el primer y el segundo ciclo de educación básica.

2.1.2 Aplicación de las Pruebas Nacionales para el primer y el segundo ciclo de educación media.

4.1.4 Introducción de las Pruebas Nacionales en el primer ciclo de la educación básica, de naturaleza diagnóstica.

4.1.5 Introducción de las Pruebas Nacionales en el primer ciclo del nivel medio, de naturaleza diagnóstica.

4.2.2 Divulgación de los resultados de las Pruebas Nacionales a partir del 2008.

4.2.10 Integración del sistema educativo a las pruebas PISA y al Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa propuesto por Orealc/Unesco para el 2010.

2. PRUEBAS NACIONALES

Las Pruebas Nacionales son pruebas estandarizadas que permiten evaluar el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes según el currículo vigente en las áreas de Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Se aplican desde el año 1992 al término de los niveles básico y medio en todas sus modalidades⁵. Se realizan con fines diagnósticos y de promoción para los estudiantes. El 70 % de la calificación para la promoción es el promedio de los últimos grados cursados, mientras que el 30 % restante se adquiere en la prueba.

Se realizan tres convocatorias por período escolar. Los estudiantes tienen la oportunidad de presentarlas en años subsiguientes si no aprueban en las tres primeras ocasiones.

Para los inicios del Plan Decenal de Educación, estas representaban la única prueba que permitía evaluar la calidad del sistema educativo dominicano, hasta la instauración de las evaluaciones diagnósticas a partir del año 2017. No fue sino hasta ese entonces que se dio cumplimiento a las metas que establecen la aplicación de las Pruebas Nacionales en el primer ciclo de media.

Los resultados obtenidos en cada una de las convocatorias son publicados anualmente de manera general en informes que realiza el MinerD, los cuales se envían a los centros educativos, distritos y regionales para que puedan conocer su desempeño y las recomendaciones para mejorar, lo que favorece la toma de decisiones. Asimismo, se cuenta con una plataforma para la consulta individual de los resultados. Ambas acciones tributan al cumplimiento de la meta 4.2.2. sobre la difusión de los resultados.

5. Las Pruebas Nacionales en educación básica se suprimieron a partir del año 2016 por medio de la Ordenanza 01-2016 (MinerD, 2019b).

En la **tabla 7.2** se encuentran los resultados de los estudiantes promovidos desde el 2010 al 2018 en su primera convocatoria. Cabe destacar que las pruebas correspondientes a los distintos niveles y modalidades son distintas, por lo que los resultados no son comparables entre sí.

Tabla 7.2. Porcentaje de estudiantes aprobados por nivel y modalidad, primera convocatoria, Pruebas Nacionales 2010-2018

AÑO LECTIVO	8.º BÁSICA	BÁSICA ADULTOS	MEDIA GENERAL	MEDIA GENERAL ADULTOS (PREPARA Y SEMIPRESENCIAL)	MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL Y EN ARTES
2010	81 %	74 %	52 %		59 %
2011	85 %	87 %	60 %		63 %
2012	81 %	86 %	60 %		74 %
2013	82 %	85 %	59 %		75 %
2014	82 %	83 %	61 %		72 %
2015	84 %	85 %	68 %		77 %
2016	89 %	85 %	68 %	65 %	77 %
2017	-	-	72 %	67 %	81 %
2018	-	86 %	70 %	63.7 %	80 %
Variación 2010-2018	-	13	18	-	21

Fuente: Recuperado y modificado de los boletines de las Pruebas Nacionales 2014-2018 del MinerD

En promedio, el 83 % de los estudiantes de 8.º de básica, desde el 2010 hasta el 2016, lograron obtener las calificaciones para ser promovidos. Se observa una mejora en el indicador de aprobación para todas las modalidades. Para el caso de los adultos, cabe destacar los porcentajes de aprobación más elevados solo en el nivel básico⁶.

En otro orden de ideas, a pesar de que en el 2015 el MinerD dispuso la eliminación de las Pruebas Nacionales del nivel básico, de modo que ya no se aplican las Pruebas Nacionales al finalizar cada ciclo (como estipulan las metas 1.2.3 y 2.1.2), en el 2017 se inició la implementación de las pruebas diagnósticas en reemplazo de las Pruebas Nacionales, como lo plantea la meta 4.1.4.

3. EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS

Las evaluaciones diagnósticas constituyen una de las implementaciones más recientes del MinerD para evaluar la calidad de la educación. Tienen por objetivo identificar las competencias de los estudiantes en las áreas de Matemáticas, Lengua Española, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, así como información adicional capturada en cuestionarios a directores, docentes, estudiantes y familias.

La primera implementación fue en el 2017 con los estudiantes de 3.º de básica y la segunda implementación se realizó en el 2018 con los estudiantes de 6.º de básica. La tercera implementación se realizó en el 2019 para los estudiantes de 9.º de secundaria.

La evaluación procura la identificación de oportunidades de aprendizaje a partir de las deficiencias respecto a las competencias esperadas de los estudiantes. Los resultados se agrupan en tres niveles de desempeño: elemental, aceptable y satisfactorio (ED, 2017).

6. Los adultos en básica, a diferencia de las demás modalidades, requieren de un 65 % en las calificaciones para ser promovidos.

- El nivel elemental significa que el estudiante solo tiene las competencias de grados anteriores y no del que le corresponde.
- El nivel aceptable significa que el estudiante tiene solo algunas competencias del grado correspondiente.
- El nivel satisfactorio significa que el estudiante tiene todas las competencias establecidas en el currículo del grado que corresponde a la prueba.

La modalidad de la evaluación es de carácter censal, es decir que es aplicada a toda la población del grado seleccionado. La **tabla 7.3** muestra la secuencia de implementación de la prueba. La intención es evaluar estos grados cada 3 años.

Tabla 7.3. Secuencia de implementación de las pruebas diagnósticas

	3.º BÁSICA	6.º BÁSICA	1.º BACHILLER
2017	x		
2018		x	
2019			x
2020	x		
2021		x	
2022			x

Fuente: Elaboración propia

Las principales diferencias entre las pruebas diagnósticas y las Pruebas Nacionales hasta el 2018 se enumeran a continuación:

1. Las pruebas diagnósticas, en contraste con las pruebas nacionales, no poseen consecuencia de promoción.
2. En las Pruebas Nacionales no se recoge información de contexto. En las pruebas diagnósticas, en cambio, se aplican cuestionarios con preguntas para conocer las condiciones de vida y el contexto de los estudiantes a docentes, directores y familias.
3. Las evaluaciones diagnósticas miden competencias, mientras que las Pruebas Nacionales están en un proceso de transición hacia ese enfoque.

Estas evaluaciones tributan al cumplimiento de todas las metas vinculadas a la evaluación porque se aplican al término del primer y segundo ciclo de básica y de media, según la estructura académica vigente. Además, sus resultados son difundidos a todos los actores involucrados por medio de informes personalizados.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE 3.º DE BÁSICA - 2017

Se aplicó a 176,772 estudiantes del 3.º grado de básica.

En la tabla 7.4 se muestran los porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño y según áreas, de acuerdo con el informe de resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria realizada por el MinerD.

Tabla 7.4. Resultados de la prueba diagnóstica de 3.º de básica del 2017

ÁREA/NIVEL	ELEMENTAL	ACEPTABLE	SATISFACTORIO
Lengua Española	50 %	38 %	12 %
Matemática	44 %	28 %	27 %

Fuente: Reproducido por los autores con base en el informe de resultados de las pruebas diagnósticas de 2017

Para el área de Lengua Española, solo el 12 % de los estudiantes posee las competencias que exige el currículo para ese nivel, el 38 % posee algunas de las competencias y el 50 % posee competencias elementales. Para el caso de Matemática, los porcentajes son 27 %, 28 % y 44 %, respectivamente.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE 6.º DE BÁSICA - 2018

La Evaluación Diagnóstica del 2018 fue aplicada a 158,589 estudiantes de 6.º de la educación básica. Esta prueba, a diferencia de la anterior, evaluó las competencias en 4 asignaturas básicas: Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Igual que la prueba pasada, esta recoge información de los estudiantes, familias, centros y docentes con el propósito de determinar factores que inciden en el desempeño de los estudiantes.

Tabla 7.5. Resultados de la prueba diagnóstica de 6.º de básica del 2018

ÁREA/NIVEL	ELEMENTAL	ACEPTABLE	SATISFACTORIO
Lengua Española	19,61 %	53,02 %	27,37 %
Matemática	63,81 %	32,13 %	4,10 %
Ciencias Sociales	40,67 %	41,36 %	17,97 %
Ciencias de la Naturaleza	51,52 %	32,85 %	15,63 %

Fuente: Reproducido por los autores con base en el informe de resultados de las pruebas diagnósticas del 2018

La **tabla 7.5** muestra los resultados de la prueba. En Matemática, la mayoría de los estudiantes solo poseen un conocimiento elemental y aquellos que poseen todas las competencias son solo el 4,10 %. De la misma forma, para el área de Ciencias de la Naturaleza, el 51,52 % de los estudiantes solo posee los conocimientos elementales y un escaso 15,63 % demostró tener las competencias requeridas. En Lengua Española y Ciencias Sociales, la mayoría de los estudiantes tiene un conocimiento aceptable o elemental, siendo los porcentajes 53,02 % (aceptable) y 19,61 % (elemental) para Lengua Española y 41,36 % (aceptable) y 40,67 % (elemental) para Ciencias Sociales.

• PRUEBAS INTERNACIONALES

1. PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ALUMNOS (PISA)

El programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) es una prueba educativa estandarizada de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que se realiza cada 3 años. El objetivo de la misma es «determinar en qué medida los estudiantes de 15 años —que están a punto de concluir su educación obligatoria— han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales que les permitan hacer frente a los retos de la sociedad» (OCDE, 2016: pág. 3).

El propósito de la prueba PISA, que evalúa habilidades y no contenidos, es responder la pregunta: ¿qué es importante que los ciudadanos sepan y que es lo que los ciudadanos saben hacer (Ideice, 2018).

PISA evalúa 3 distintas áreas del saber (lectura, matemáticas y ciencias), haciendo énfasis en una de estas áreas en cada ronda de evaluación, como se muestra en la **tabla 7.6**.

Tabla 7.6. Ciclos de PISA: años y dominios foco

AÑO	LECTURA	MATEMÁTICAS	CIENCIAS
2000	x		
2003		x	
2006			x
2009	x		
2012		x	
2015			x
2018	x		

Fuente: Informe nacional de PISA 2018 para la República Dominicana

La prueba permite capturar el conocimiento general de las competencias científicas, como explicar fenómenos, evaluar y diseñar investigaciones científicas e interpretar datos y evidencias. Además, se incluyen cuestionarios para contextualizar los factores asociados, como los docentes y la familia. Otra característica de esta prueba es que sirve para la toma de decisiones de política educativa.

PISA EN REPÚBLICA DOMINICANA

La primera participación del país en PISA fue en el 2015, prueba en la que participaron 4,748 estudiantes con la edad promedio de 15 años, pertenecientes a 194 escuelas. Con ello se logró cumplir con lo establecido en la meta 4.2.10, la cual plantea la integración del sistema educativo a las Pruebas PISA. El énfasis de esa evaluación fue en ciencias. En ella la República Dominicana obtuvo un rendimiento promedio de 331.6, ocupando la última posición de 72 países participantes (Ideice, 2018). Los promedios de los estudiantes dominicanos fueron menores a la media establecida en PISA 2015 (con base en 500). Las diferencias son de 142.26, 172.30 y 168.36 puntos en las pruebas de lectura, matemáticas y ciencias, respectivamente.

La segunda participación del país en la prueba PISA fue en el 2018, cuando la evaluación hizo énfasis en el área de comprensión lectora. La muestra consistió en 235 centros educativos en los que se aplicó la prueba a 5,674 estudiantes. Igual que la prueba anterior, se aplicaron, además, cuestionarios de contexto para padres y estudiantes.

Los puntajes promedio fueron de 341.63 en comprensión lectora, 325.1 en matemáticas y 335.6 en ciencias. En la **tabla 7.7** se muestran las calificaciones promedio del 2015 y 2018 a fin de comparar los resultados en los distintos dominios. La cantidad de estudiantes por debajo del nivel de desempeño mínimo indispensable es semejante al obtenido en el ciclo 2015 en las áreas de comprensión lectora y matemáticas.

Tabla 7.7. Calificaciones promedio según ciclo y dominio 2015-2018

CICLO	MATEMÁTICAS	COMPRESIÓN LECTORA	CIENCIAS
2015	327,7	357,74	331,64
2018	325,1	341,63	335,63
Diferencia	-2,6	-16,11	3,99

Fuente: Informe nacional de resultados de PISA 2018 para la República Dominicana

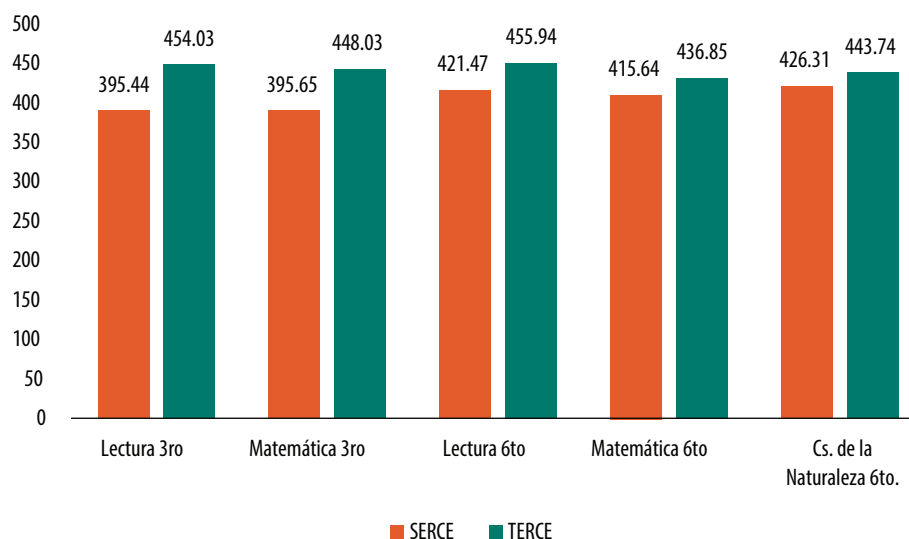
2. ESTUDIOS DEL LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LLECE) DE LA OREALC/UNESCO

Entre las pruebas internacionales en que ha participado el país se destacan las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece), institución que forma parte de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). El Llece es una red internacional de medición de la calidad de la educación en los países de Latinoamérica. Fue fundada en el año 1994 con el objetivo de medir los logros de aprendizaje de los estudiantes de tercero y sexto grado de básica en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, además de captar factores asociados a su desempeño al recoger información contextual de parte de directores, docentes, familias y estudiantes (Minerd, 2016d: pág. 12).

A pesar de ser un estudio internacional, puede ajustarse al contexto de los países latinoamericanos que participan de la prueba. La República Dominicana ha participado en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, en 2006), el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, en 2013) y en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). De esta manera se dio cumplimiento a la meta 4.2.10, donde se establece la participación del país en las evaluaciones de la Orealc/ Unesco, así como en las de PISA.

En la **figura 7.1** se muestran los resultados del país en las áreas evaluadas en SERCE y TERCE. El promedio internacional para las dos versiones fue de 500 puntos.

Figura 7.1. Promedios en calificaciones, SERCE 2006 y TERCE 2013



Fuente: Elaboración sobre la base del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: informe nacional, República Dominicana

Se observa un incremento en el promedio obtenido por los estudiantes del país en todas las áreas evaluadas, tanto en tercero como en sexto. Sin embargo, al igual que en PISA, la República Dominicana ocupa los últimos lugares de la región en desempeño de los estudiantes, lo cual representa un desafío importante.

3. ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN CÍVICA Y CIUDADANA (ICCS)

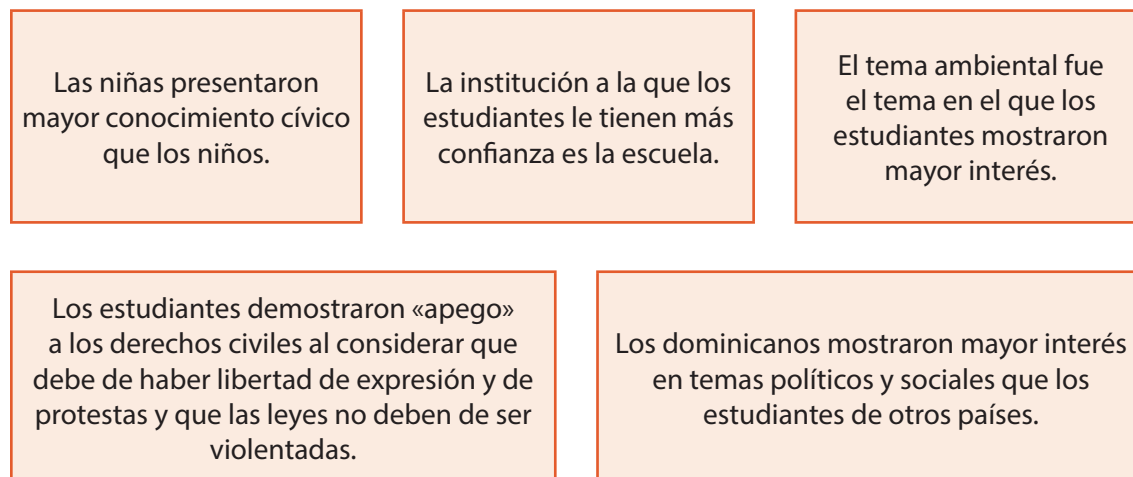
En el mismo ámbito de pruebas internacionales, pero desde un punto de vista no académico, sino de civismo, la República Dominicana ha participado en dos versiones del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS): una en el año 2009, que contó con la participación de 38 países, y la otra en 2016, que contó con la participación de 24 países. El estudio es organizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Su objetivo es conocer en qué medida los estudiantes están preparados para asumir derechos, libertades y responsabilidades como ciudadanos a fin de poder crear una estrategia para educar a los estudiantes en el contexto de la democracia y la participación en la sociedad civil. El ICCS es el único estudio internacional que investiga las competencias y actitudes vividas de los estudiantes (Ideice, 2016b).

El estudio se realiza a través de la aplicación a los estudiantes de un formulario sobre conocimiento cívico y competencias. Además, se aplica una versión a docentes y directores para tomar en cuenta factores del entorno escolar que pueden influenciar las creencias de los estudiantes.

ICCS 2009

En la primera participación del país en el ICCS, en el 2009, participaron 4,589 estudiantes de octavo grado, entre las edades de doce y diecisiete años y correspondientes a 144 centros. En los hallazgos se presentan resultados a tomar en consideración para reforzar las competencias de civismo y ciudadanía de los estudiantes. La República Dominicana obtuvo el resultado promedio más bajo en conocimiento cívico del total de los 38 países participantes.

Estos son algunos de los resultados generales:

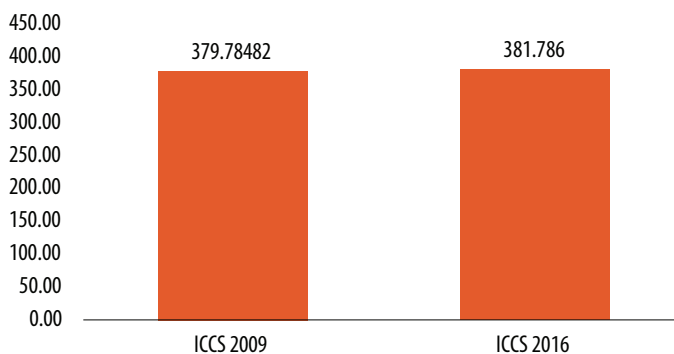


Fuente: Informe nacional de resultados: República Dominicana. Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) 2009

ICCS 2016

Luego de 7 años de haber aplicado el ICCS por primera vez, el país participó nuevamente en el ICCS de 2016. El informe nacional de resultados aún no ha sido publicado. Sin embargo, se cuenta con resultados producto de exploraciones de las bases de datos realizadas por el Ideice. La **figura 7.2** presenta los resultados en las dos versiones del ICCS (2009 y 2016). Las diferencias en el conocimiento cívico son de 2 puntos, con base en un puntaje de calibración promedio de 500 puntos.

Figura 7.2. Promedios en conocimiento cívico, ICCS 2009 y 2016



Fuente: Elaboración basada en el informe USEPE: *Educación cívica y ciudadana en República Dominicana: comparación de resultados del ICCS 2009-2016*

• EVALUACIÓN DE LOS ACTORES DEL SECTOR EDUCATIVO

Partiendo de la importancia de los roles que ejercen los docentes, directores, el personal administrativo y otros colaboradores es que la meta 4.1.1, contenida en el PDE, expresa la necesidad de diseñar, aprobar y poner en marcha un Sistema de Evaluación del Desempeño para los diversos actores educativos.

El foco de esta sección está dirigido a la Evaluación de Desempeño Docente (EDD). Se abordan informaciones generales de la misma. Aspectos más específicos de los resultados y de su implementación se encuentran más adelante, en el capítulo 13, que trata sobre la carrera docente, siendo la evaluación de desempeño uno de sus componentes.

La EDD tiene el propósito de medir el grado en que los docentes cumplen con los estándares profesionales de calidad en el cumplimiento de sus responsabilidades a fin de promover la creación de una estrategia de mejora profesional (Ideice y OEI, 2018).

La primera evaluación fue realizada en el año 2008 y la segunda entre los años 2017 y 2018⁷. Esta tarea fue realizada en sus inicios por la Secretaría de Estado de Educación en conjunto con una empresa externa. En el 2017 fue encomendada al Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice) y a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

7. Cabe destacar que las evaluaciones se han extendido al personal docente de distritos y regionales educativas y que el proceso no había concluido en su totalidad en diciembre de 2019 debido a negociaciones de las autoridades con el gremio docente.

1. EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE 2008

El proceso de aplicación de esta evaluación fue basado en lo descrito en el documento Instructivo para el Proceso de Evaluación del Desempeño del Personal Docente. La misma fue multipropósito, siendo sus objetivos más importantes la recolección de información sistemática de la práctica docente, la motivación del profesorado a ser parte de una cultura evaluativa y de rendición de cuentas, así como mejorar la calidad de la educación recibida por los estudiantes (SEE, 2008c). La metodología que se utilizó en esa ocasión contempló el autorreporte como insumo principal. De manera que, como no se tomó en cuenta la observación directa, el proceso presenta sesgos (Educa, 2015).

Los informes de resultados se presentaron de manera agregada y desagregada. Se elaboraron informes para cada unidad, las cuales fueron desglosadas de acuerdo a los criterios de evaluación. Se elaboraron 18 informes para describir la situación según la regional, 104 informes para los distritos educativos, 9,180 para desglosar los resultados por centro educativo y 83,110 informes de resultados para los docentes (Educa, 2015).

2. EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE 2017

Esta fue diseñada con un doble propósito sumativo y formativo: «el sentido sumativo procura verificar el nivel de cumplimiento de los docentes, por otro lado, el sentido formativo procura ayudar al docente a mejorar el desempeño a través de la identificación de las necesidades» (Ideice y OEI, 2018: p. 9). Los resultados se obtienen a través de la evaluación de tres áreas:

- Observación de clases: Contiene indicadores de prácticas pedagógicas.
- Planificación: Mide la calidad con la cual el docente prepara las clases.
- Ejercicio del rendimiento profesional: Captura la posición que adopta el docente respecto a enfoques curriculares y su preferencia en cuanto a métodos didácticos utilizados.

La **tabla 7.8** muestra los resultados en cada instrumento por categoría evaluativa. La evaluación de la planificación de la clase resulta ser el área que presenta mayor oportunidad de mejora, pues el 57.70 % de los evaluados se encuentra en la categoría de mejorable. En el área de observación de clases, el 55.9 % de los profesores se encuentra entre muy bien y bien. Por último, en el área del ejercicio del rendimiento profesional, el 13.20 % logró obtener la calificación de excelente, mientras que el 56.1 % se encuentra entre las categorías de muy bien y bien.

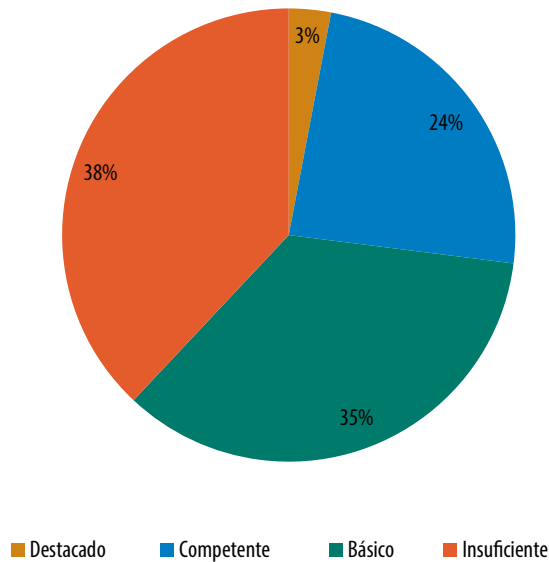
Tabla 7.8. Resultados por área evaluativa

ACCIÓN EVALUATIVA	EXCELENTE	MUY BIEN	BIEN	MEJORABLE
Observación de clases	11.4 %	29.1 %	26.8 %	32.7 %
Evaluación de la planificación	6.2 %	22.1 %	14.0 %	57.7 %
Ejercicio del rendimiento profesional	13.2 %	31.3 %	24.8 %	30.7 %

Fuente: Recuperado de La Evaluación del Desempeño Docente 2017 en República Dominicana: *informe de resultados*

De acuerdo con el informe oficial, se evaluaron un total de 60,100 docentes. En la figura 7.3 se encuentran los resultados generales.

Figura 7.3. Porcentaje nacional según categoría evaluativa



Fuente: Recuperado de La Evaluación del Desempeño Docente 2017 en República Dominicana: informe de resultados

Se observa que solo el 2.90 % de los docentes evaluados cumple con la condición de destacado, mientras que los docentes competentes son el 23.90 % y una mayoría de 73.2 % de docentes se encuentra entre las categorías de básico e insuficiente.

• **CONCLUSIÓN**

Las pruebas nacionales e internacionales recogen información para evaluar a los estudiantes y al sistema educativo dominicano. Cada una de las pruebas se enfoca en asuntos distintos. Así, las Pruebas Nacionales poseen consecuencias para la promoción y son aplicadas anualmente. La Evaluación Diagnóstica que se realiza anualmente, pero alternando los grados a evaluar, no posee consecuencias para la promoción y recoge información de contexto de los padres, de la escuela y de los directores. Las pruebas internacionales son tres: el ICCS, que evalúa el conocimiento cívico de los estudiantes; las evaluaciones del LLECE, que evalúan el conocimiento en las asignaturas de Matemáticas y Lengua Española en los estudiantes de 3.º y 6.º grado y en Ciencias de la Naturaleza en los estudiantes de 6.º; y la prueba PISA, que evalúa el conocimiento en tres dominios (comprensión lectora, matemática y ciencias) de los estudiantes de 15 años de edad. Cada una de las pruebas anteriores ofrece una visión de los aspectos a mejorar y de los logros alcanzados.

CAPÍTULO 8.
INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

• INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

En este capítulo se abordan las metas del PDE vinculadas al acceso y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como parte de los procesos educativos. El Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (Mepyd), en su publicación *Tecnologías de información y comunicación en la República Dominicana: una primera aproximación* (2008), define los bienes y servicios propios de las TIC como «aquellos que tienen como propósito hacer posible el procesamiento y comunicación de información por medios electrónicos» (Bencosme, 2008: pág. 5).

El acceso y uso de las TIC en la escuela dominicana se inicia en el año 1996, con la instalación de 324 laboratorios de informática para estudiantes del nivel medio en el marco del «Programa de Informática Educativa». Luego, con la Ley General de Educación 66-97, se plantea la responsabilidad del Estado para el fortalecimiento y mejora de la enseñanza de la ciencia y la tecnología en todos los niveles educativos. Además, la referida ley establece como función de la Secretaría de Estado de Educación la difusión de instrumentos audiovisuales, computadoras, así como de la radio y la televisión educativa. Posteriormente, en el año 1999, se puso en marcha un programa para proveer conexión a internet a 311 centros. A partir del año 2004, surgió un conjunto de importantes iniciativas que marcaron trascendentalmente el acceso a las TIC en la comunidad educativa, como fueron los rincones tecnológicos de nivel inicial, el programa Compumaestro, kits de multimedia, capacitaciones, entre otras (Minerd, 2013d).

Otro aspecto interesante a considerar como punto de partida para el recorrido a través de los avances en la incorporación de las TIC en el proceso de aprendizaje de los estudiantes es el contexto nacional en torno al tema. Para estos fines se toman los datos de la Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR). Según esta fuente, en el año 2005 solo en el 44 % de los hogares dominicanos había celulares, el 8.7 % tenía computadora y el 28.2 % de las personas encuestadas había utilizado la computadora en los últimos 12 meses antes de ser aplicada la encuesta. Para el año 2015, los resultados de la encuesta arrojan que el 88.8 % de los hogares poseía teléfonos celulares, siendo este la vía utilizada con mayor frecuencia para acceder al Internet. Alrededor del 76 % de los adolescentes en el rango de edad entre 12 y 19 años reportó utilizar computadora de escritorio, portátil o tableta (ONE, 2016).

Esta integración de la tecnología al diario vivir de las personas ejerce sin lugar a duda influencia en la forma en que se dan los aprendizajes y, por consiguiente, representa un cambio en la escuela «tradicional», el cual debe ser contemplado en las políticas educativas.

A continuación, en la **tabla 8.1**, se presentan las metas que se desarrollarán en este capítulo sobre integración de las TIC.

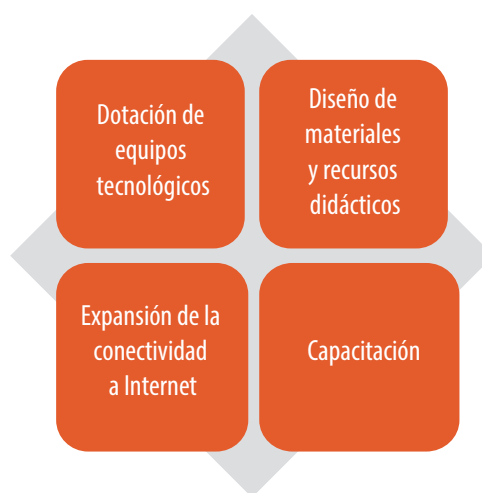
Tabla 8.1. Políticas y metas: integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

POLÍTICAS	METAS DEL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2008-2018
Política 1. <i>Mobilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de educación inicial y 8 años de educación básica de calidad.</i>	1.1.3 Uso de las tecnologías de la información y de la comunicación por el estudiante en el último curso del nivel inicial.
	1.2.5 Promoción del uso de las TIC como recursos para el aprendizaje.
Política 2. <i>Consolidar, expandir y diversificar el nivel de educación media y la modalidad de educación de adultos de calidad con el objetivo de crear ciudadanía y como paso al mercado laboral o a la educación superior.</i>	2.1.14 Desarrollo y expansión de la web de educación media.
	2.2.3 Apoyo con recursos tecnológicos para el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la población joven y adulta.
	2.1.6 Organización, iniciación y desarrollo del Bachinet en articulación con el Despacho de la Primera Dama, Informática Educativa, Currículo y Adultos.
	2.1.10 Consolidación y reformulación de los TV centros.
Política 3. <i>Revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo garantizando la comprensión lectora y el desarrollo lógico matemático en el nivel básico y promover una cultura de su cumplimiento desde una perspectiva de formación en valores que oriente el desarrollo humano integral, consolidando todas las demás dimensiones de la ciencia en los niveles educativos, así como la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los procesos educativos.</i>	3.1.13 Integración y aprovechamiento de las tecnologías de la información y de la comunicación como recurso potenciador de aprendizajes significativos y apoyo a la gestión curricular.
	3.2.8 Aplicación de un currículo actualizado que integra las TIC y la contextualización como recursos potenciadores de aprendizajes eficientes, significativos y pertinentes.
	3.2.17 Capacitación del 100 % de las maestras y los maestros en el uso de las TIC como recursos para el aprendizaje para el 2017.

Fuente: Plan Decenal de Educación 2008-2018

• **PROGRAMAS ORIENTADOS A LAS TIC**

En el período comprendido entre los años 2008 y 2018, surgieron numerosas iniciativas orientadas a impulsar el acceso y el aprovechamiento de las tecnologías de la información y de la comunicación para impulsar los aprendizajes de los estudiantes en todos los niveles educativos. Estos programas beneficiaron directamente a estudiantes, docentes y equipos de gestión y se desarrollaron en torno a 4 ejes.



Un aspecto importante a considerar en las iniciativas que surgen a partir del año 2014 es que incorporan el concepto STEM (por sus siglas en inglés, *Science, Technology, Engineering and Mathematics*) para fomentar la inclinación de los estudiantes hacia carreras en las áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas y así favorecer el desarrollo del país.

El currículo vigente contempla la «Competencia Científica y Tecnológica». Con esta competencia:

La persona plantea, explica, interpreta, diseña experimentos y resuelve situaciones presentes en el entorno natural y social a partir de la percepción de las mismas, aplicando conceptos, modelos, teorías, leyes, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y las metodologías científicas con el fin de transformar la realidad para una mejor calidad de vida (Minerd, 2018e: pág. 28).

Los programas destacados en las memorias institucionales del período en materia de las TIC se describen a continuación.

1. PROGRAMA INTEGRADO DE MULTIMEDIA DE APOYO A LOS APRENDIZAJES (PIM APRENDE)

El PIM Aprende surge como la innovación educativa en materia de tecnología en el marco del Plan Estratégico 2008-2012 del Minerd, la Misión 1000 x 1000 y el Plan Decenal de Educación 2008-2018. Fue creado con el propósito de cerrar brechas digitales y contribuir con la ruptura del modelo tradicional de pizarra, lápiz y papel.

En el marco de este programa se creó un portal web multimedia con recursos didácticos. Se adquirieron 3,000 televisores de pantalla plana y se instaló el servicio de cable en 400 centros educativos con su guía para el aprendizaje activo con la televisión y el video para el nivel medio y el subsistema de adultos.

Esta iniciativa dio cumplimiento a las metas:

2.2.3 Apoyo con recursos tecnológicos para el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la población joven y adulta.

2.1.14 Desarrollo y expansión de la web de educación media.

2. PROGRAMAS DE APOYO A LA GESTIÓN ESCOLAR A PARTIR DE LAS TIC

En el marco del programa PIM Aprende, en el año 2009, se puso en funcionamiento un software enlazado al SIGERD para apoyar la gestión de centros.

Luego, para el 2010, se desarrolló el programa «La Escuela Conectada al Siglo XXI», el cual consistió en capacitar y dotar de equipos (computadoras portátiles y dispositivos para acceder a Internet) a 6,548 directores para apoyarles en la implementación del Sistema de Gestión de Centros (Minerd, 2011a).

En el año 2011 se capacitaron 5,078 directores en el uso de los sistemas de información del Minerd. Por otro lado, fueron provistos de computadoras portátiles y dispositivos para acceder a Internet 7,498 directores.

Para el 2013 se realizaron capacitaciones a 238 integrantes de los equipos de gestión de 22 centros sobre los temas siguientes: «uso de la tecnología, sistema de acompañamiento para realizarlo de manera más sistematizada, fortalecimiento del trabajo en equipo, mejora de la toma de decisiones a partir de los resultados obtenidos del SAS, elaboración de modelos de planificación docente, liderazgo (...)» (Minerd, 2014a: pág. 116).

Durante el año 2015 se fortaleció el Sistema de Información para la Gestión Escolar de la República Dominicana (SIGERD) y se dotó a todo el personal del MinerD del paquete de programas informáticos Microsoft Office 365⁸ para ser utilizado como herramienta de trabajo.

A nivel de la gestión del sistema educativo, más allá de la dirección de las escuelas, se realizó en el año 2015 una supervisión de equipos tecnológicos y de las capacidades del personal de los centros. El resultado obtenido fue que, de un total de 1,456 intervenciones⁹, un 78 % de las computadoras de escritorio y un 92 % de las computadoras portátiles funcionaban. Con relación a la capacidad de los usuarios en los centros, se determinó que en el 53 % de los centros el personal se encontraba capacitado en el uso de las tecnologías disponibles.

Las acciones mencionadas tributan al cumplimiento de la meta siguiente:

3.1.13 Integración y aprovechamiento de las tecnologías de la información y de la comunicación como recurso potenciador de aprendizajes significativos y apoyo a la gestión curricular.

3. RINCONES TECNOLÓGICOS

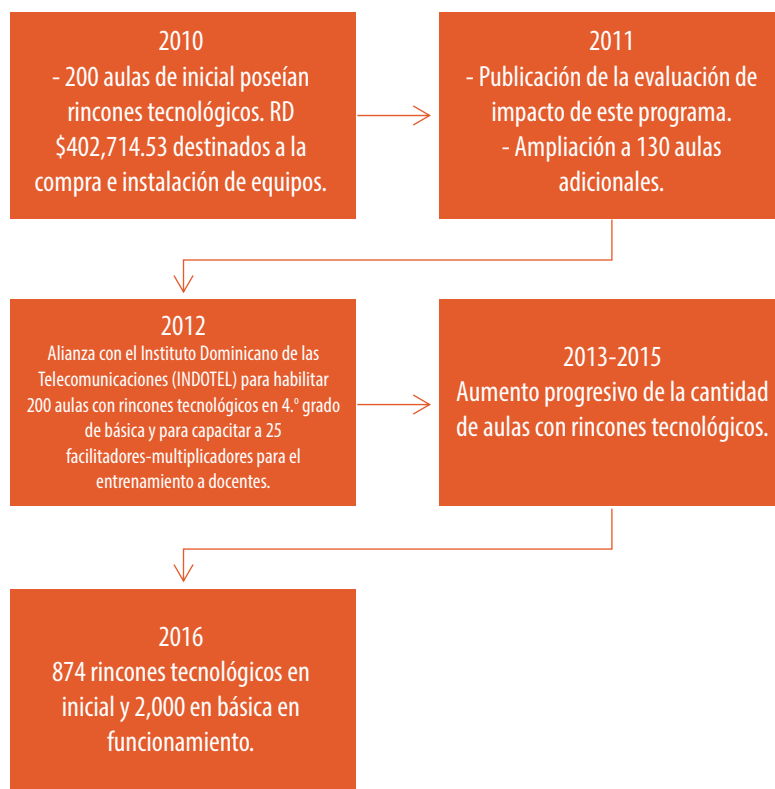
Surgen en el año 2006 en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Educación Inicial (PROFEI) del Banco Mundial. Los Rincones Tecnológicos consisten en la «incorporación de uno a cinco computadores en una zona del aula para crear un espacio de trabajo que se integre en los procesos de enseñanza y aprendizaje junto a los demás recursos del aula» (Minerd, 2014a: pág. 37). La población objetivo de este programa eran los estudiantes de educación inicial y básica.

En la **figura 8.1** se presenta una síntesis de los avances más destacados de este programa en el período correspondiente a la implementación del PDE.

8. Este software provee herramientas tales como correo electrónico, Office en línea (Word, Excel, PowerPoint), One Note, Project (para manejo de proyectos y planificación), Skype (como servicio de comunicación de voz y mensajería instantánea), SharePoint Online (como portal de colaboración), entre otros recursos (Minerd, 2016a: p. 146).

9. No se cuenta con la información de la cantidad de centros supervisados.

Figura 8.1 Síntesis de avances del programa Rincones Tecnológicos 2008-2018



Fuente: Memorias institucionales del Minerd

Las acciones llevadas a cabo en el marco de esta intervención aportan al cumplimiento de la meta especificada a continuación:

1.1.3 Uso de las tecnologías de la información y de la comunicación por el estudiante en el último curso del nivel inicial.

Acceso a computadoras e internet

Año 2010 → «428 centros contaban con acceso a Internet y 606 con laboratorio de computadoras de un total de 5,459 planteles» (Minerd, 2011a: p. 138).

Año 2018 → Se proyectó que el 11.3 % de centros educativos (833) tendría acceso a Internet y que el 61 % (4,498)¹⁰ contaría con acceso a computadoras para fines pedagógicos.

10. Proyecciones obtenidas del Plan Estratégico del Minerd 2017-2020 y cifras calculadas utilizando el listado oficial de centros de 2018 disponible en: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/listado-de-centros-educativos/fecha/2018/listados>

• PROGRAMAS ENFOCADOS EN DOCENTES Y ESTUDIANTES

Los programas centrados en dotación de equipos, recursos de enseñanza y capacitaciones para maestros aportan fundamentalmente al cumplimiento de las metas que se señalan a continuación:

3.1.13 Integración y aprovechamiento de las tecnologías de la información y de la comunicación como recurso potenciador de aprendizajes significativos y apoyo a la gestión curricular.

3.2.8 Aplicación de un currículo actualizado que integra las TIC y la contextualización como recursos potenciadores de aprendizajes eficientes, significativos y pertinentes.

3.2.17 Capacitación del 100 % de las maestras y los maestros en el uso de las TIC como recursos para el aprendizaje para el 2017.

1. CLUBES DE MAESTR@S CIBERNAUTAS

Es una iniciativa para promover el acceso y la adquisición de habilidades en el uso de las TIC por parte de los docentes, estrechando la brecha tecnológica. En el año 2009 funcionaban «6 Clubes de Maestr@s Cibernautas en las provincias: Santiago, La Vega, Moca, San Francisco de Macorís, Barahona y Santo Domingo Este (San Isidro), beneficiando a 1,800 servidores educativos» (Minerd, 2010: pág. 16). Para el año 2010 funcionaban 7 clubes en los que se impartieron cursos a 134 docentes.

Durante el 2012 se complementó este programa con otros componentes orientados a la reducción de las desigualdades. Recibieron capacitación «1,763 docentes a nivel nacional en diferentes áreas del conocimiento: informática, venta digital, taller de metodología y enseñanza, microempresa, francés, inglés, secretariado ejecutivo digital, relaciones humanas, redacción y estilo, periodismo y literatura, entre otros» (Minerd, 2013c: pág. 32).

En el año 2013 «fueron capacitados unos 1,197 maestros a nivel nacional en cursos de informática, tales como Microsoft Office, Word 2007, PowerPoint, Excel, Internet, creación de páginas, publicación y ventas de productos y manejo de una oficina» (Minerd, 2014a: pág. 139)

Durante el 2014 fueron beneficiados 698 docentes por este programa.

2. COMPUMAESTRO

En paralelo al programa de maestros cibernautas, se desarrolló el programa Compumaestro, el cual fue creado con el propósito de distribuir equipos informáticos y capacitar a los maestros, promoviendo la integración de las TIC en las actividades educativas. En el año 2014 se trabajó en la organización del proceso de asignación y distribución de las computadoras para beneficiar a los maestros de aula y se compraron 10,000 computadoras portátiles.

Para el año 2015 se continuó con el fortalecimiento de este programa proveyendo a 8,000 maestros de computadoras portátiles con recursos didácticos digitales instalados. En este periodo, el programa se complementó con un diplomado de 96 horas para capacitar a los maestros en el uso de los equipos y herramientas a su disposición. Este diplomado fue desarrollado conjuntamente por el Inafocam y el Isfodosu.

Posteriormente, en el año 2016, accedieron al programa 705 docentes, para un total de 9,130 docentes beneficiados.

3. RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES (RDD)

A pesar de que otros programas mencionados tenían el componente de recursos de multimedia para el aprendizaje, en el año 2011 se puso a disposición de los centros educativos con infraestructura tecnológica la colección de Recursos Didácticos Digitales (RDD) «conteniendo 618 recursos con orientaciones de uso para el apoyo curricular, para los centros educativos dotados con infraestructura tecnológica de los niveles Inicial, Básico y Medio» (Minerd, 2012: pág. 104).

En el marco de esta iniciativa, se ejecutaron las siguientes acciones:

- En el año 2012 se organizaron los recursos existentes para conformar un banco de 1,118 recursos digitales de apoyo curricular. Este programa fue complementado con la capacitación de 386 docentes de escuelas de jornada extendida y 3,000 docentes de otros centros. Además, se distribuyeron 6,000 televisores con DVD a nivel nacional.

Ese mismo año el Minerd, en conjunto con el Instituto Nacional de Bienestar Magisterial (Inabima), puso a disposición del personal del sistema educativo, con foco en el personal docente, una biblioteca virtual con recursos variados: libros, revistas, videoconferencias, artículos, entre otros. Para el siguiente año fueron incorporados en la biblioteca virtual 10,069 nuevos títulos.

- En el año 2014 se desarrolló un sistema de programación iconográfica para niños y niñas, el cual sirve como instrumento pedagógico en todas las áreas curriculares. En el uso de esta herramienta fueron capacitados 48 docentes (Minerd, 2015a).
- Para el año 2015 se creó la plataforma Eduplan, destinada a apoyar la planificación docente en todo el territorio nacional. Dicha plataforma contiene «instrumentos de programación, planificación, evaluación de los estudiantes e intercambio de experiencias y recursos entre docentes» (Minerd, 2016a: pág. 19). En el año siguiente se continuó con el fortalecimiento de la plataforma.

4. OTRAS CAPACITACIONES

En el año 2011 se firmó un convenio con una compañía de telecomunicaciones para capacitar a 324 maestros en las regionales 10 y 15.

En el año 2012, 400 docentes y directores de centros de jornada extendida recibieron capacitación para la alfabetización digital. Por otro lado, se realizó un entrenamiento para el uso pedagógico de televisores plasma —instalados en 90 centros educativos— con un esquema de pizarra digital.

Para el año 2013 se constituyó una «Red Nacional de Facilitadores/as para las jornadas de capacitación de maestros/as en el uso e integración de las TIC. Esto significa la existencia de uno o varios facilitadores en cada Distrito Educativo» (Minerd 2014a: p. 8). En ese mismo año se organizó el trabajo con los técnicos regionales y distritales para la realización de ferias regionales con el propósito de «difundir las prácticas pedagógicas de docentes que aprovechan la tecnología para transformar la educación y alcanzar objetivos con sus estudiantes» (Minerd, 2014a: pág. 103).

Durante el año 2014 se realizó una capacitación en robótica a 200 docentes de 100 centros educativos. Por otro lado, 3,700 docentes de centros de jornada extendida asistieron al Seminario de Innovación Educativa y TIC (SIETIC) sobre nuevas tecnologías.

En ese mismo período se realizó una capacitación para el uso de herramientas tecnológicas en el marco del Convenio Claro-Minerd, beneficiando a 387 maestros. Se capacitó en el «uso de Excel, Word, PowerPoint, introducción a la computadora, navegación en Internet y redes sociales, Facebook, YouTube y Twitter» (Minerd, 2015a: pág. 174). En el marco de este convenio, para el año 2015 fueron capacitados 182 maestros de San Pedro de Macorís, Santo Domingo II y Santo Domingo III. Durante el año 2016 tomaron los cursos 147 profesores de las regionales 05, 08, 10 y 15.

En el año 2018 se impartió el diplomado «Desarrollo Curricular por Competencias con Apoyo de las TIC (CompeTIC)» a 132 docentes de la modalidad técnico-profesional de San Francisco de Macorís, Santiago, Monte Plata, San Pedro de Macorís, Santo Domingo, Barahona y San Juan de la Maguana. Este programa formativo fue coordinado por el Isfodosu y contó con el apoyo de la Fundación Salesiana Don Bosco, la Organización Jóvenes y Desarrollo y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) (Minerd, 2019b: pág. 163).

PLAN EXTENDIDO DE FORMACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Este plan, a cargo del Isfodosu, corresponde a la formación inicial docente y surge en el año 2016 con el objetivo de dotar de competencias tecnológicas acordes a la demanda de la educación actual. Está conformado por 7 cursos (588 horas) y ese año se beneficiaron 2,604 estudiantes.

Para el año 2018, este programa había sido finalizado por 1,151 estudiantes.

TV CENTROS

Los TV centros fueron espacios de aprendizajes en los que se reunían a 20 alumnos para recibir clases a través de radio o tv con la transmisión de Radio Santa María. Eran considerados como espacios de innovación tecnológica de gran impacto en el uso de las TIC y operaban principalmente en zonas remotas.

En el año 2010 se registró un fortalecimiento de los TV centros a partir de un diagnóstico sobre el funcionamiento del 38 % de estos. Así, fueron dotados de acceso a internet con banda ancha en todas las áreas.

En las memorias institucionales MinerD de los años posteriores no se hace referencia a acciones específicas vinculadas a los TV centros. Sin embargo, en las bases de datos del SIGERD se puede constatar que existen centros educativos denominados TV centros aún en la actualidad.

2.1.10 Consolidación y reformulación de los TV centros.

APRENDIZAJE EN LÍNEA

Bachinet fue un programa de educación media a distancia, en modalidad *online*, llevado a cabo en conjunto con los Centros Tecnológicos Comunitarios (CTC).

2.1.6 Organización, iniciación y desarrollo del Bachinet en articulación con el Despacho de la Primera Dama, Informática Educativa, Currículo y Adultos.

En la memoria institucional del MinerD de 2011 se indica que Bachinet contó «con 70 alumnos inscritos en la plataforma de Tec-Milleniun y 215 alumnos cursando el propedéutico en la plataforma local (educación a distancia), con miras a ampliar la cobertura del programa Bachinet. El mismo tiene presencia en nueve provincias, con 14 centros en funcionamiento» (Minerd, 2012: p.18). Para el año 2012 se registró el ingreso de 300 estudiantes a este programa.

Posteriormente, este programa fue descontinuado y en el año 2017 se diseñó un nuevo programa flexible para el nivel medio (secundario) para facilitar el acceso a la oferta educativa de este nivel a jóvenes y adolescentes que tienen dificultades para asistir a los centros, incluyendo a los privados de libertad u hospitalizados. En esta fase inicial se desarrollaron 130 aplicaciones con contenido para estudiantes y docentes.

Las intervenciones descritas a continuación tributan al cumplimiento de las siguientes metas:

1.2.5 Promoción del uso de las TIC como recursos para el aprendizaje.

3.1.13 Integración y aprovechamiento de las tecnologías de la información y de la comunicación como recurso potenciador de aprendizajes significativos y apoyo a la gestión curricular.

CENTROS DE RECURSOS DIGITALES PARA EL APRENDIZAJE (CREDA)

En el año 2013 se destaca el surgimiento de espacios para el aprendizaje digital. Los Centros de Recursos Digitales para el Aprendizaje (CREDA) fueron «espacios provistos de hasta diez estaciones de trabajo conectadas a un computador-servidor con *software* y recursos educativos en formato digital y, en otros, con acceso a internet» (Minerd, 2014a: p. 30).

Para el año 2016, los CREDA eran 1,400 y a la fecha 1,000 habían sido completamente equipados. En los años 2017 y 2018 no se registró ninguna nueva acción relacionada con los CREDA.

ROBÓTICA EDUCATIVA

Se consolida como programa en el año 2015, aunque ya para el 2014 se realizaron talleres de capacitación a docentes acerca del tema.

Es una iniciativa innovadora que se contempla en el marco de los talleres de jornada extendida como instrumento pedagógico para fomentar competencias curriculares, aplicables especialmente a las ciencias básicas. En 2015 «se capacitó en el uso de este recurso a 564 docentes pertenecientes a 237 centros educativos a nivel nacional y se han entregado 2,200 kits de robótica» (Minerd, 2016a: p. 141). En el 2016 se capacitaron 936 maestros y se amplió la cobertura a 468 centros educativos, distribuyéndose 2,514 kits.

TECNOLOGÍA MULTIPOINT

Esta iniciativa surgió en el año 2015 y consistió en la instalación de «estaciones de trabajo para los estudiantes y docentes dentro del salón de clases, bibliotecas y laboratorios» (Minerd, 2016a: p. 143). Se distribuyeron 17,972 equipos informáticos en regionales y centros educativos a nivel nacional.

En el año 2017, la memoria institucional del Minerd contabiliza 240 centros con acceso a esta tecnología, distribuidos en las 18 regionales.

Actividades complementarias con estudiantes

A pesar de que todas las acciones realizadas en materia de acceso e integración de las TIC en la escuela giran en torno al estudiante, a fin de fomentar su aprendizaje y buscar ampliar sus oportunidades, cerrando la brecha tecnológica, a partir del año 2014 se realizaron programas especiales dirigidos a ellos. A continuación, se listan estos programas:

INTERNET SANO

Es un programa de capacitación que fue diseñado en el año 2014. Implementado en el marco de las horas de labor social que realizan los estudiantes en el último grado del bachillerato, fue creado con el propósito de que ellos puedan ser multiplicadores, en su entorno y en sus centros, del adecuado uso del Internet. En ese año participaron alrededor de 400 estudiantes pertenecientes a centros educativos públicos y privados. Se continuó durante el año 2015, capacitándose 5,000 estudiantes, y en el 2016 la cifra de estudiantes participantes se incrementó en 5,564 estudiantes.

CAMPAMENTO DE VERANO TIC

Fue un programa de capacitación organizado y llevado a cabo en el 2014 en conjunto con el Instituto Tecnológico de Las Américas (ITLA), el Instituto Dominicano de las Telecomunicaciones (Indotel) e instituciones del sector privado. Un componente de este programa fue la provisión de tabletas a los 150 estudiantes participantes.

Para el 2015 se trabajó en fortalecerlo y participaron 129 estudiantes de territorios vulnerables de las regionales 03, 05 y 17, a quienes se les otorgaron tabletas con aplicaciones educativas instaladas.

CLUBES E-CHICAS Y SUPERMÁTICAS

Surgen en el año 2014, producto de un convenio con el Centro de Investigación para la Acción Femenina (CIPAF) para promover que las estudiantes se interesen por las carreras STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas), de modo que se contribuya al cierre de las brechas de género en el sistema educativo. En el siguiente año, este programa fue fortalecido y estuvo conformado por 1,400 niñas, además de que se capacitaron 70 personas del personal docente y de gestión para su implementación.

INTELIGENCIA QUISQUEYA (IQ)

Es una plataforma de apoyo para la preparación de los estudiantes para las Pruebas Nacionales. Fue puesta en funcionamiento en el año 2016 y fue desarrollada con el apoyo de Inicia Educación. La misma se puso a disposición de todos los centros educativos y en el año de inicio contó con la participación de 15,142 estudiantes, 1,125 docentes y 2,095 centros (Minerd, 2017a: pág. 66).

5. REPÚBLICA DIGITAL EDUCACIÓN

El recorrido de la integración de las tecnologías a las actividades educativas y a la escuela dominicana alcanza un hito cuando se crea el programa República Digital por medio del Decreto Nro. 258-16, programa que cuenta con un componente de educación y tiene la consigna «Un estudiante, una computadora – un maestro, una computadora» (Presidencia de la República Dominicana, 2016).

En el año 2017, con la Orden Departamental 10-2017, se crea la Unidad Ejecutora del Programa República Digital. Este año se entregaron 940 computadoras portátiles a estudiantes: «fueron certificados 150 centros educativos para la primera fase del proyecto, y se realizó una primera capacitación en robótica en 55 de estos centros». (Minerd, 2018e: pág. 21).

El programa cuenta, además, con un componente para la dotación de cédula estudiantil (número único de identificación-NUI) a todos los estudiantes del sistema educativo.

En el año 2018, al término del Plan Decenal de Educación y en el marco de este proyecto, se registraron los siguientes avances (Minerd, 2019b: pág. 240):

- Dotación demo 1,200 computadoras en 9 centros educativos que ofertan la modalidad en artes.
- Participación de 4,203 docentes en el programa de formación por medio del curso sobre la integración de la pizarra digital como recurso pedagógico.
- Dotación de dispositivo electrónico a 3,000 docentes (4 % de la meta) para desarrollar las competencias digitales de los docentes y ayudar a mejorar su práctica pedagógica.
- Dotación de *netbooks* a 38,776 estudiantes del nivel secundario y a 20,333 estudiantes del nivel primario (6 % de la meta), con 144 carritos tecnológicos y 5,760 tabletas en 144 centros educativos en la primera fase del programa, con el fin de desarrollar las competencias digitales y ayudar a mejorar la práctica pedagógica.
- Certificación de 150 centros educativos para la primera fase del proyecto y socialización del proyecto con los directores regionales, distritales y de centros.
- Habilitación de 2,188 aulas con pantallas inteligentes en 147 centros educativos e implementación del centro de monitoreo y cámaras de la unidad para el seguimiento de las pantallas digitales.
- 4,203 docentes fueron beneficiados con la estrategia de formación docente. Entre las acciones formativas impartidas se destacan: Integración Curricular de las Tecnologías Digitales en la Práctica Pedagógica, Almacenamiento en la Nube: Google Drive y OneDrive, Alfabetización Digital, Office y Eduplan (p. 189).

• CONCLUSIÓN

Al realizar el recorrido a través del período que abarca la implementación del PDE en materia de programas, iniciativas y planes destinados a impulsar el acceso y uso de las TIC en los procesos de enseñanza, es evidente que la mayoría de los programas poseen los mismos componentes. Este hecho lleva a reflexionar acerca de si han existido duplicidades de esfuerzos entre las distintas instancias involucradas en la implementación de los referidos proyectos. También es pertinente preguntarse acerca de la sostenibilidad de los proyectos en curso, en atención a los recursos económicos disponibles, a la calidad y tiempo de vida útil de los equipos, entre otros aspectos.

En el documento del Minerd *Política y estrategia de intervención educativa con las tecnologías de la información y la comunicación* (2013) se indicaron una serie de desafíos que enfrentaba en ese momento el sistema educativo dominicano para el aprovechamiento de las TIC (p.29). Entre ellos se destacaron la construcción de un perfil de competencias TIC para el personal docente, el fortalecimiento del acompañamiento técnico-pedagógico, la necesidad de definir de manera precisa el rol de las TIC en la implementación del currículo y la mejora en el acceso a internet en los centros educativos.

Luego del recorrido a través de las acciones llevadas a cabo en materia de TIC hasta el 2018, se pueden constatar importantes avances en la mitigación de los referidos desafíos y en el cumplimiento de las metas establecidas en el PDE.

CAPÍTULO 9. ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA

• ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA

La primera infancia se define como el período que va desde el nacimiento hasta los 6 años. Esta es la etapa en donde el cerebro se desarrolla considerablemente, creando la base para el desarrollo de las interacciones sociales, emocionales y cognitivas. La educación en la primera infancia es considerada como «una de las mejores inversiones que un país puede emprender» (Unesco, 2015).

La educación infantil abarca todas las actividades desarrolladas en la escuela, centros escolares, jardines de infancia y guarderías para fomentar el aprendizaje y el desarrollo emocional y social en los niños y niñas, de acuerdo con la OCDE (OCDE, 2017b). En esta etapa se crean los cimientos de bienestar y aprendizaje que servirán a lo largo de la vida de los niños y niñas.

Inconvenientes en esta etapa de desarrollo se traducirán directamente en el rendimiento (Irwin, Siddiqi y Hertzman, 2007). Así, es preciso prestar atención a esta fase, involucrar a los padres y a la sociedad y contar con personal capacitado para el correcto cuidado de los niños y niñas.

Organismos internacionales como el Unicef, la Unesco y el Banco Mundial coinciden en que la atención integral a la primera infancia es una responsabilidad que involucra a los padres, a la familia y a la comunidad. Por lo que el Estado debe garantizar la supervivencia y el desarrollo de todos los niños y niñas.

El Estado dominicano, en atención a la importancia de las condiciones en que se da el desarrollo de los niños y niñas en edad preescolar, ha formulado e implementado políticas para promover la educación y la atención integral a la primera infancia. Desde el Plan Decenal de Educación 1992-2002 se plantea la obligatoriedad de la educación preescolar. La Ley General de Educación 66-97, en sus artículos 33 y 34, establece el nivel inicial como oferta educativa para la población infantil menor de 6 años, con funciones que abarcan el desarrollo físico, social y emocional de los niños y niñas.

Las metas 1.1.5, 1.1.7 y 1.1.14 del Plan Decenal de Educación 2008-2018 proponen acciones sustantivas que fomenten la educación temprana de los niños y niñas menores de cinco años en alianza estratégica con organismos del Estado, organizaciones de la sociedad dominicana y organizaciones de cooperación internacional. En atención a las referidas metas, en esta sección se describen las normativas, leyes e iniciativas que van en favor de la primera infancia. Se describe la oferta de atención a la primera infancia, detallándose la cantidad de centros y la cobertura. Se especifica también el foco que tiene cada programa con el fin de poder discernir las diferencias entre unos y otros. Por último, se exploran las alianzas que se han hecho en el país con organismos internacionales en pro de la mejoría de los programas de primera infancia.

En la **tabla 9.1** se presentan las metas que se agruparon en el marco de la atención a la primera infancia.

Tabla 9.1. Políticas y metas: primera infancia

POLÍTICAS	METAS DEL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2008-2018
<i>Política 1. Movilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de educación inicial y 8 años de educación básica de calidad.</i>	1.1.5 Apoyo, con acciones sustantivas, a la educación temprana de los niños y niñas menores de cinco años en alianza estratégica con organismos del Estado, organizaciones de la sociedad dominicana y organizaciones de cooperación internacional.
	1.1.7 Ampliación de la atención educativa a los niños y niñas menores de cinco años de edad.
	1.1.14 Mantener el apoyo, con acciones sustantivas, a la educación temprana de niños y niñas menores de cinco años en alianza con organismos del Estado y otras organizaciones de cooperación internacional.

• **POBLACIÓN Y COBERTURA**

1. MARCO LEGAL Y TEÓRICO

Acuerdos, normativas y ordenanzas priorizan la atención a la primera infancia en el país. La educación inicial ha sido tema de interés nacional, habiendo sido reconocida como fundamental a través del Decreto Núm. 102 del 2011, en el cual se establece como prioridad nacional la atención integral a todos los niños y niñas de 0 a 5 años. Desde entonces se han desarrollado diversas estrategias con el fin de cumplir con el propósito de la universalización de la educación inicial.

En el año 2013, en el marco de la estrategia Quisqueya Sin Miseria, se puso en marcha el programa Quisqueya Empieza Contigo (QEC). El objetivo de QEC es «establecer un sistema de protección y atención integral de la primera infancia, en procura de ordenar, articular, integrar y regular la oferta de servicios existentes en el país, y ampliar la oferta en cobertura y calidad mediante un conjunto de estrategias de atención integral dirigidas a niños y niñas de 0 a 5 años de edad, sus familias y comunidades»¹¹.

Adicionalmente, con el propósito de articular cambios en la estructura académica y hacer que las etapas de desarrollo de los estudiantes se correspondan y ajusten a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), se modifica la estructura académica del sistema educativo dominicano mediante la Ordenanza Núm. 03-2013. Este cambio de estructura se encuentra plasmado en las metas 1.2.4, 1.26 y 1.2.7. Partiendo de la actualización, el nivel inicial queda compuesto por dos ciclos, el primero desde el nacimiento hasta los 3 años y el segundo desde los 3 años hasta los 6 años [ver tabla 9.2]. En esta estructura tan solo el último grado, que corresponde a preprimario, es obligatorio.

Tabla 9.2. Grados del nivel inicial

PRIMER CICLO
45 días - 11 meses
1 año - 1 año 11 meses
2 años - 2 años y 11 meses
SEGUNDO CICLO
3 años - 3 años y 11 meses
4 años - 4 años y 11 meses
5 años - 5 años 11 meses

11. Información extraída del siguiente enlace: <https://digepep.gob.do/quisqueya-sin-miseria/quisqueya-empieza-contigo> , consultado por última vez el 10-8-2020.

Posteriormente, en el año 2014, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana propuso «ampliar la cobertura de la atención integral y la educación inicial a menores de 5 años, propiciando el establecimiento de centros de atención y educación integral, programas con base familiar y comunitaria, registro de nacimientos, promoción de la salud, apoyo nutricional, así como atención de niños y niñas con necesidades especiales, a través de distintos mecanismos, tales como programas gubernamentales, acuerdos de cogestión con organizaciones de la sociedad civil» (Minerd, 2014c).

Por otro lado, el Minerd, en su Plan Estratégico 2017-2020, se propuso como objetivo «garantizar la atención integral y la educación inicial desde un enfoque de derechos» (Minerd, 2017b). Adicionalmente, se planteó como meta atender a 730,000 niños y niñas menores de cinco años con servicios de atención integral de acuerdo con su edad.

2. EVOLUCIÓN DE INDICADORES DE PRIMERA INFANCIA

El país, al reconocer la importancia del desarrollo temprano, ha presentado mejoras evidentes en términos de cobertura, asistencia y de presupuesto destinado a la población en primera infancia en los últimos años.

La demanda de educación inicial muestra la cantidad de estudiantes matriculados por año en los grados de maternal, kínder y preprimaria. Según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), la proporción de niños y niñas de 5 años escolarizados aumentó 31.5 % desde el 2007 al 2016¹². No obstante, los niveles de cobertura del nivel preprimario, en comparación con el nivel kínder, sugieren que el 50 % de los niños y niñas matriculados en preprimaria inician su educación inicial en ese grado, por lo que no han recibido atención de primera infancia anteriormente.

Tabla 9.3. Tasa de asistencia en las regionales de educación según edad

REGIONAL	5 AÑOS	4 AÑOS	3 AÑOS	2 AÑOS	1 AÑO
01 Barahona	85.7 %	33.3 %	30.8 %	12.0 %	0.0 %
02 San Juan de la Maguana	85.0 %	50.0 %	17.6 %	6.7 %	0.0 %
03 Azua	42.9 %	51.4 %	27.3 %	6.5 %	0.0 %
04 San Cristóbal	63.6 %	51.9 %	12.5 %	5.6 %	1.7 %
05 San Pedro de Macorís	72.9 %	46.8 %	31.7 %	13.6 %	7.8 %
06 La Vega	45.5 %	72.7 %	6.7 %	0.0 %	0.0 %
07 San Francisco de Macorís	42.9 %	44.4 %	20.0 %	20.0 %	0.0 %
08 Santiago	75.0 %	57.1 %	36.4 %	0.0 %	0.0 %
09 Mao	62.5 %	70.0 %	30.0 %	8.3 %	0.0 %
10 Santo Domingo	75.0 %	59.0 %	29.6 %	0.0 %	8.3 %
11 Puerto Plata	71.4 %	77.8 %	35.7 %	16.7 %	0.0 %
12 Higüey	71.4 %	51.4 %	22.2 %	6.3 %	0.0 %
13 Monte Cristi	77.8 %	75.0 %	14.3 %	0.0 %	0.0 %
14 Nagua	90.9 %	46.7 %	10.0 %	0.0 %	0.0 %
15 Santo Domingo	73.7 %	39.5 %	38.6 %	5.4 %	5.1 %
16 Cotuí	50.0 %	66.7 %	0.0 %	25.0 %	0.0 %
17 Monte Plata	81.8 %	48.1 %	0.0 %	5.6 %	0.0 %
18 Bahoruco	33.3 %	57.1 %	0.0 %	7.7 %	0.0 %

Fuente: Encuesta Nacional a Hogares sobre la Educación Inicial, 2015. Segunda etapa: actualización estudio oferta y demanda del nivel inicial en República Dominicana.

12. Información extraída del siguiente enlace: <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/educaci%C3%B3n> consultado por última vez 10-8-2020

La **tabla 9.3** presenta la tasa de asistencia a la educación inicial por Regional Educativa según la Encuesta Nacional a Hogares sobre la Educación Inicial 2015. De acuerdo con esta información, las tasas de asistencia son muy bajas en niños menores de 3 años, y esto se cumple en todas las regionales. La asistencia es mayor a los 5 años; sin embargo, esto no fue la tendencia en todos los sectores estudiados. Regionales como Azua, Cotuí, La Vega, San Francisco de Macorís y Bahoruco tenían tasas de asistencia igual o inferior al 50 % de los niños/as de 5 años.

Tabla 9.4. Cantidad de matrículas en los grados de maternal, kínder y preprimaria desde el 2010 al 2017

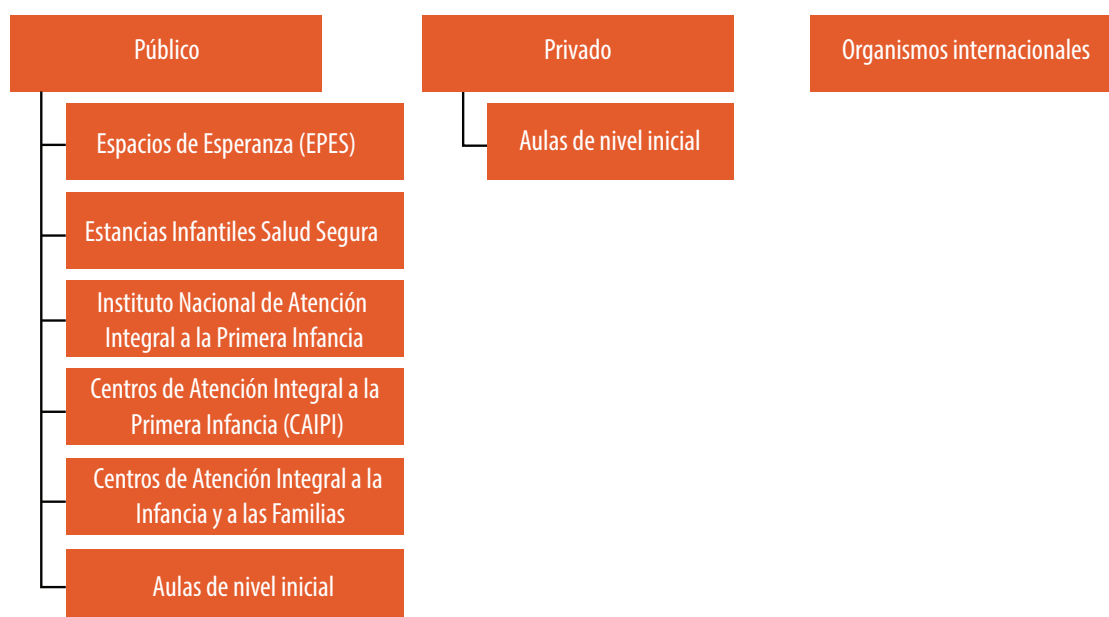
AÑOS/GRADO	MATERNAL	KÍNDER	PRE-PRIMARIA
2010-2011	40,007	57,187	142,105
2011-2012	46,652	63,377	143,024
2012-2013	48,637	70,622	144,924
2013-2014	49,223	73,873	155,036
2014-2015	50,300	71,762	159,056
2015-2016	49,141	73,703	159,704
2016-2017	51,926	74,443	165,867

Fuente: Elaboración propia con base en datos del SIGERD 2011-2017

• OFERTA DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA

Varios programas prestan atención a los niños y niñas menores de 6 años. Algunos son una iniciativa del sector privado y otros son un esfuerzo del Estado dominicano. Asimismo, existen alianzas y colaboraciones con organismos internacionales para dar apoyo a la primera infancia desde enfoques diferentes. Un ejemplo de la perspectiva de las instancias lo constituye el hecho de que algunas se enfocan en trabajar en colaboración con las familias; en cambio, otros programas son diseñados para hijos de trabajadores. Algunos elementos que determinan el enfoque de los programas son la edad del beneficiario, el estatus socioeconómico de la familia, el apoyo de y a las familias, el apoyo a la salud, entre otros. La **figura 9.1** presenta la oferta de atención a la primera infancia del país:

Figura 9.1. Oferta de atención a la primera infancia por sector



Espacios de Esperanza (EPES): Es un proyecto iniciado en el año 2010 por el Despacho de la Primera Dama y actualmente ejecutado por la Vicepresidencia de la República que incentiva la educación infantil de niños de 3 y 4 años de edad. En este proyecto se estimulan los 5 aspectos esenciales del desarrollo infantil: desarrollo socioemocional, cognitivo, físico y psicomotriz, la comunicación y la salud. Los EPES se rigen por las normas establecidas por el MinerD para el nivel inicial. Funcionan en dos tandas: matutina, de 8 a. m. a 12 m., y vespertina, de 2 p. m. a 6 p. m. Los usuarios de este programa provienen de familias en condiciones de pobreza, padres divorciados o parejas separadas, lo que implica que se ven expuestos a situaciones de vulnerabilidad.

Estancias Infantiles Salud Segura (1996): Es una iniciativa del Instituto Dominicano de Seguros Sociales (IDSS). La misma se encarga de prestar atención integral a los niños de los trabajadores. En 2001, esta labor fue formalizada en el artículo 134 de la Ley 87-01, el cual indica que «El Sistema Dominicano de Seguridad Social desarrollará servicios de estancias infantiles para atender a los hijos e hijas de los trabajadores y trabajadoras». En la actualidad, estos servicios son brindados por un personal capacitado que atiende a niños desde los 45 días de nacidos hasta los 5 años.

El Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (INAIPI): Inicia sus actividades en 2015 y se caracteriza por la implementación de un modelo de atención integral basado en salud emocional y nutrición, estimulación oportuna o temprana, detección temprana de necesidades educativas especiales y de condición de discapacidad, protección contra el abuso y la violencia, registro de nacimiento e identidad, participación de la familia y la comunidad, sensibilización y movilización social a favor de la primera infancia.

Los componentes anteriores se llevan a cabo a través de dos tipos de programas: el programa de Centros de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI) y el programa de Centros de Atención Integral a la Infancia y la Familia (CAFI).

- **Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI):** Este organismo promueve una educación de calidad y estimulación temprana con el propósito de favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los niños y niñas. Igualmente, ofrece orientación a los padres, madres y tutores en relación con la educación de sus hijos.
- **Centro de Atención Integral a la Infancia y la Familia (CAFI):** Este centro está dirigido a niños y niñas de 0 a 2 años. Este programa se encarga de orientar a los padres, madres o tutores sobre las buenas prácticas de crianza a través del uso de estrategias que permitan el desarrollo de sus beneficiarios.

La **tabla 9.5** muestra la cantidad de centros y la cobertura durante el año 2017. Según el Plan Estratégico, el servicio de atención a la primera infancia ha aumentado significativamente.

Tabla 9.5. Centros en funcionamiento que ofrecen atención a niños y niñas de 0 a 4 años, año 2017

SERVICIOS	CENTROS	COBERTURA
CAIPI	50	11,300
CIANI adoptando el modelo CAIPI	51	7,692
CAFI gestión directa	218	80,224
CAFI cogestión	32	11,776
Experiencias Existentes	90	14,095
Total	441	125,087

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de la *Memoria 2017* del MinerD

Respecto a la cantidad de niños atendidos en distintos centros de atención a la primera infancia, en la **tabla 9.6** se presenta la cantidad de niños/as que asistieron a instituciones de atención a la primera infancia y el porcentaje que ha recibido atención en comparación con la población total estimada, datos publicados en el informe de monitoreo y seguimiento elaborado por el IDEC (IDEC, 2018).

Tabla 9.6. Niños y niñas de 0 a 4 años atendidos en los distintos centros de atención a la primera infancia

SERVICIO	ATENDIDOS
INAPI (0-4 años)	180,027
EPES	2,742
IDSS	7,953
Centros educativos públicos y privados	128,434
Total de niños y niñas de 0-4 años atendidos	319,156
Población de 0 a 4 años (ONE 2018)	961,511
% de atención	33.19 %

Fuente: Informe anual de seguimiento y monitoreo, 2018.

Parte de los requerimientos necesarios para poder cumplir con las metas de primera infancia establecidas en el PDE y en otros acuerdos nacionales depende de la disponibilidad y adecuación de centros educativos y de atención para esta población. Dentro de las políticas que impulsa el Plan Estratégico 2017-2020 está la construcción de nuevos centros. En la actualidad, esto no se ha realizado completamente debido a la falta de terrenos para la construcción de nuevos centros, lo que limita el aumento de los beneficiarios.

• PROGRAMAS INTERNACIONALES

Además de los programas desarrollados a favor de la primera infancia, la República Dominicana ha realizado alianzas estratégicas con organismos internacionales. En 2012, en colaboración con el UNICEF, se inicia el Programa de Cooperación 2012-2016 con el objetivo principal de avanzar en la eliminación de las barreras que impiden que los niños y niñas tengan acceso a servicios sociales de calidad, en la creación de entornos de protección en las comunidades y en la construcción de una alianza social para el monitoreo del cumplimiento de sus derechos (Unicef, 2012)

Basándose en el artículo 6 de la Convención sobre los Derechos del Niño, el Unicef plantea que el Estado debe garantizar la supervivencia y desarrollo de los niños/as. Para ello, se proponen las siguientes medidas:

- Lograr que la mujer embarazada reciba la atención prenatal necesaria; esto implica cuidados médicos de calidad y monitoreo de su salud y nutrición.
- Inscripción de niños y niñas en el registro civil; igualmente, se debe procurar que sus familias y las comunidades cuenten con información y recursos para la estimulación de los niños y niñas.
- Procurar el acceso a agua potable y al saneamiento decente y que los infantes sean protegidos contra la violencia, el abuso, la discriminación y el abandono.

El Programa de Atención Integral a la Primera Infancia de Base Familiar y Comunitaria es otra colaboración del Unicef en República Dominicana. Es un programa componente del Plan QEC cuyo objetivo principal es ayudar a las familias a cumplir con su rol de primeras educadoras. A continuación, se listan los servicios ofrecidos:

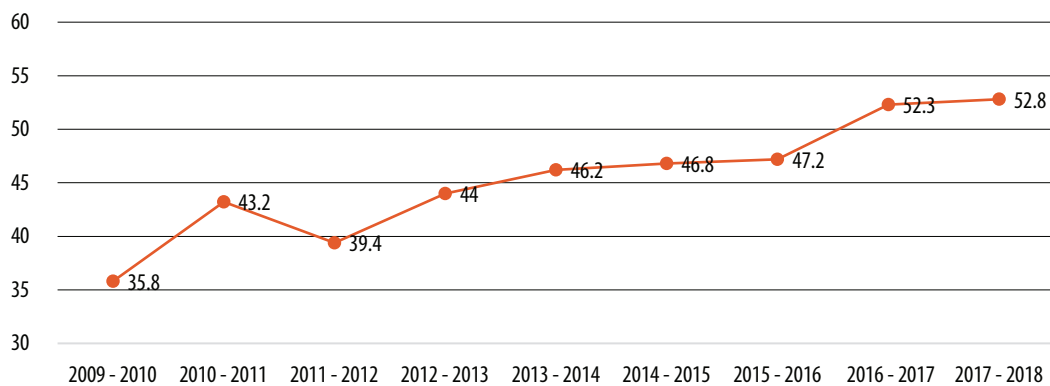
- Seguimiento a la gestación y parto saludable.
- Seguimiento al crecimiento y desarrollo de los niños/as.
- Promoción de la lactancia materna exclusiva.
- Educación en nutrición y micronutrientes.
- Inscripción en el registro civil.
- Educación oportuna (estimulación temprana).
- Educación inicial.
- Acompañamiento en los hogares.
- Detección oportuna de necesidades especiales en los ámbitos educativos, sociales y de protección.
- Detección y atención a la discapacidad.
- Formación y acompañamiento a las familias.
- Información, sensibilización, movilización comunitaria y servicios de salud a las familias.

BALANCE GENERAL DE METAS DE PRIMERA INFANCIA

Toda la información desplegada anteriormente muestra el cumplimiento de las metas del Plan Decenal de Educación 2008-2018, superando lo propuesto respecto a incrementar los esfuerzos para aumentar la cobertura en la educación a la primera infancia.



Figura 9.2. Tasa neta de cobertura del nivel inicial

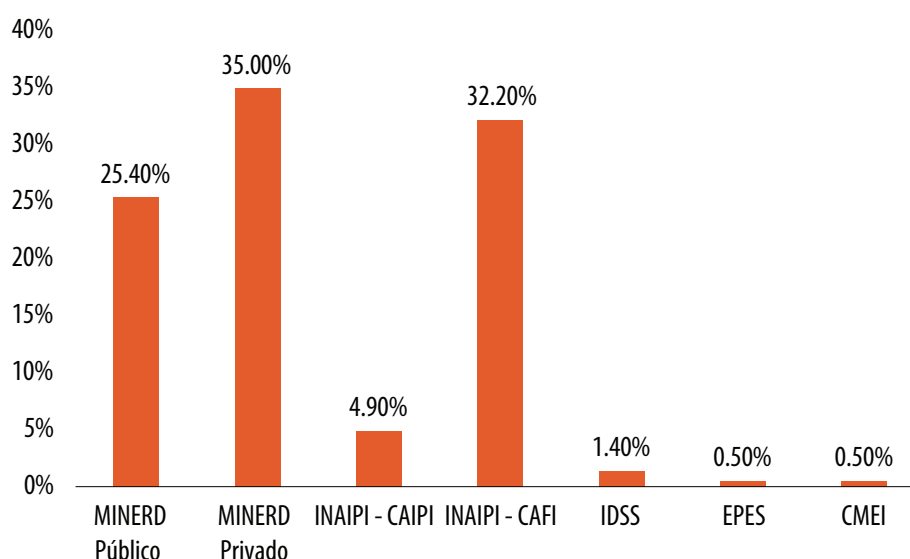


Fuente: Elaboración propia con datos del SIGERD 2011-2017

La tasa de cobertura neta para el 2018 es de 52.8 %. Aun siendo baja, significa un aumento de 17 puntos porcentuales desde el 2009 [ver **figura 9.2**].

En el período de ejecución del PDE se crearon nuevas instancias de atención a la primera infancia y surgieron nuevas iniciativas para impulsar este aspecto, favoreciendo el cumplimiento de las metas planteadas. La evaluación de la calidad de estos programas es un asunto pendiente. En este sentido, la **figura 9.3** representa un esfuerzo de mostrar la cobertura y oferta de instancias de atención a la primera infancia por sector.

Figura 9.3. Cobertura neta de la educación inicial por sector, 2018-2019



Fuente: Elaboración propia con datos del SIGERD 2011-2017

Para seguir avanzando, es vital analizar la cobertura de los centros dedicados a la atención a la primera infancia por sector. En primer lugar, la figura 9.3 muestra que un porcentaje importante de los centros dedicados a la atención a la primera infancia pertenece al sector privado. Esto, a su vez, implica un reto para la universalización de la cobertura de los centros de atención a la primera infancia.

• CONCLUSIÓN

En esta sección se presentaron los logros y avances relacionados con la política «Atención Integral a la Primera Infancia». En primera instancia, se mencionan las leyes, normativas e iniciativas impulsadas a favor de la primera infancia durante los años 2008-2018. Se destacan iniciativas como el Decreto Nro. 102 del 2011, el Programa Quisqueya Empieza Contigo, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) y el Plan Estratégico 2017-2020. Estas medidas dan cumplimiento al papel que juega el Estado en el cumplimiento de la meta 1.1.5. Esta meta invita a «apoyar, con acciones sustantivas, a la educación temprana de los niños y niñas menores de cinco años en alianza estratégica con organismos del Estado, organizaciones de la sociedad dominicana y organizaciones de cooperación internacional».

A lo largo de la sección se destaca el aumento de la matrícula en maternal, kínder y preprimaria. Esto ha sido posible gracias al aumento de la oferta de centros de atención integral a la primera infancia. Dentro de los centros creados e impulsados se mencionan: Espacios de Esperanza

(EPES), Estancias Infantiles Salud Segura, el Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, Centros de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI), Centros de Atención Integral a la Infancia y las Familias y las aulas de nivel inicial.

Por otro lado, se ofrecen datos y estadísticas sobre la cobertura que tiene cada centro, la cantidad de centros y el número de estudiantes matriculados por centro para un año en específico. Con la ampliación de la oferta de centros de atención a la primera infancia, se da cumplimiento a la meta 1.1.7, que hace un llamado a la «ampliación de la atención educativa a los niños y niñas menores de cinco años de edad».

Por último, se describe la alianza estratégica que la República Dominicana realizó con el Unicef. Este programa se conoce como Programa de Cooperación 2012-2016 y su objetivo principal era avanzar en la eliminación de las barreras que impiden que los niños y niñas tengan acceso a servicios sociales de calidad. Este tipo de alianza confirma el cumplimiento de la meta 1.1.5.

En sentido general, en este capítulo se demuestra el cumplimiento de todas las metas del Plan Decenal de Educación relacionadas con la primera infancia. La primera infancia ha sido uno de los sectores que más avances ha tenido en los últimos años; sin embargo, todavía falta mucho por realizar.

CAPÍTULO 10. PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

• PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

Esta línea de acción constituye una conglomeración de las metas y los objetivos del Plan Decenal de Educación 2008-2018 relacionados con la importancia de la participación de la familia y la comunidad en el ambiente escolar. El objetivo de este capítulo es explorar las acciones del Ministerio de Educación (Minerd) que involucran miembros de la familia o la comunidad.

En la primera parte de esta sección se mencionan las normativas, leyes y documentos que dan respuesta y hacen un llamado a la participación e integración de la familia en la vida estudiantil de sus familiares. Más adelante, se habla de la conformación de las APMAE. Se describen sus funciones y se detallan cuántas de ellas fueron constituidas para el año escolar 2017-2018, último año del PDE.

En esa misma línea, se exponen los registros de participación comunitaria y familiar según lo reportado en las memorias del Minerd en el período 2008-2018. Se ofrecen las cifras sobre el progreso de importantes programas, como las APMAE, los comités de curso, el PRAEL, entre otros. Esta información servirá para demostrar el cumplimiento de las distintas metas del PDE.

En la última parte se utilizan otras fuentes de información para sustentar el argumento que defiende la participación de la familia y comunidad en la vida de los estudiantes. Se exploran los resultados de la prueba PISA y la Evaluación Diagnóstica.

A continuación, en la **tabla 10.1**, se presentan las metas que se abordarán en este capítulo de «Participación de la familia, la comunidad y otros actores de la sociedad».

Tabla 10.1. Políticas y metas: participación de la familia, la comunidad y otros actores de la sociedad

POLÍTICA	METAS
Política 1. Movilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de educación inicial y 8 años de educación básica de calidad.	1.1.1 Estrategia de sensibilización a las familias para que envíen a sus hijas e hijos a la escuela.
	1.2.2 Estrategias específicas para lograr que las familias inscriban o mantengan a sus hijos e hijas de 6 años en la escuela.
Política 2. Consolidar, expandir y diversificar un nivel de educación media de calidad con el objetivo de crear ciudadanía y como paso al mercado laboral o a la educación superior.	2.2.1 Desarrollo del subsistema de educación de adultos en colaboración con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que promuevan la educación permanente y los entornos de aprendizaje.
Política 3. Revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo aprobado, promover una cultura de su cumplimiento desde una perspectiva de formación en valores que promueva el desarrollo humano integral y el uso del currículo como norma y como guía de las grandes decisiones dentro del sistema, consolidando todas las demás dimensiones de la ciencia en los niveles educativos, así como el uso y enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).	3.3.5 Asociaciones de padres y madres fortalecidas, ofreciendo apoyo psicoeducativo a sus hijos en ambientes adecuados de aprendizaje.

POLÍTICA	METAS
Política 8. Estimular la participación de la familia, la comunidad e instituciones no gubernamentales en la implementación de las políticas, los programas y los proyectos educativos.	8.1.1 Organización y funcionamiento de la Asociación de Padres, Madres y Amigos en cada escuela del país.
	8.1.2 Participación de los padres y madres de familia en el acompañamiento de sus hijas e hijos en los procesos orientados al logro de una educación de calidad.
	8.1.3 Orientar a los padres y madres de familia en la generación de una atmósfera familiar positiva y motivadora para el aprendizaje permanente de sus hijos.
	8.1.4 Difundir buenas prácticas a los padres y madres de familia para la afirmación de actitudes positivas y de valores en sus hijos.
	8.1.5 Participación de los padres y madres de familia en la elaboración y ejecución del Proyecto Educativo de Centro.
	8.1.6 Conformación de equipos de voluntarios para la seguridad de los planteles con la participación de la comunidad.
	8.1.7 Capacitación a las familias y comunidades para que adquieran plena conciencia de su ser y como comunidades de aprendizaje en interacción permanente con el espacio escolar.
	8.1.8 Creación de equipos de padres y madres con competencias técnico-profesionales para trabajar como auxiliares pedagógicos en los espacios escolares.
	8.2.2 Alianzas estratégicas con las organizaciones de la sociedad civil para la construcción de una educación de calidad en el espacio escolar y en los otros escenarios educativos de la sociedad dominicana.
	8.2.5 Sistematización de las prácticas educativas relevantes de la sociedad civil y transferencia solidaria al espacio educativo escolar.

Fuente: Plan Decenal de Educación 2008-2018

• MARCO LEGAL Y NORMATIVO

A continuación, se listan y definen documentos, leyes y normativas que se han puesto en vigencia en República Dominicana durante la última década en el marco de la «participación de la familia, la comunidad y otros actores de la sociedad».

En primer lugar, la Constitución de la República Dominicana reconoce la importancia que tiene la familia en la educación. El artículo 63 indica que la «familia es responsable de la educación de sus integrantes y tiene el derecho a escoger el tipo de educación de sus hijos menores». Además, en ella se define la familia como fundamento de la sociedad y un espacio básico para el desarrollo integral de las personas.

En ese mismo orden, el artículo 5 de la Convención de los Derechos del Niño, de 1989, indica que los países miembros se comprometen a respetar las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad.

La Ley General de Educación 66-97, por su parte, concibe a la familia como parte fundamental en la calidad de la educación de los estudiantes. Dicha ley está pensada para que los miembros del hogar sean integrados en todo el proceso educativo. El artículo 59 indica que el grado de compromiso y la intervención de la familia y la comunidad en el proceso educativo constituyen un parámetro determinante de la calidad educativa.

Más adelante, el artículo 181 explica que todos los miembros de la comunidad educativa tienen el derecho y el deber de participar y tomar parte activa en la gestión del centro educativo. Igualmente, insta a la familia y a la sociedad a trabajar por el mejoramiento de los centros educativos y a integrarse a las gestiones que estén dentro de sus atribuciones.

En cuanto a las normativas recientes que promulgan la participación de la familia, se destacan:

- El diseño curricular del nivel primario. En el mismo se han propuesto 12 programas que deben ser desarrollados en el transcurso de este nivel. En uno de estos doce programas, Escuela y Comunidad Aprendemos Juntos/as, «se desarrollan estrategias de participación y relacionamiento con las familias y comunidades para fortalecer los aprendizajes», con el fin de sensibilizar a las familias sobre la importancia de enviar a los niños y niñas a la escuela.
- La Ordenanza Núm. 09-2000, que establece el Reglamento de las Asociaciones de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela, sobre el cual se profundiza en la siguiente sección.
- La Guía para la Orientación y Desarrollo de los Procesos de Formación de los Padres, Madres, Tutores/as y Amigos de la Escuela, la cual enfatiza sobre la importancia de la familia y la sociedad para hacer de la escuela un patrimonio de la comunidad. Por ello indica que «la idea es resaltar que la escuela y la comunidad no son dos entidades separadas, la escuela como patrimonio de la comunidad responde a las necesidades educativas de la misma, la comunidad, por su parte, ha aportado con sus sujetos y organizaciones una construcción de un proyecto educativo para la formación de entes sociales».
- Transferencia monetaria condicionada del Incentivo a la Asistencia Escolar (ILAE), programa para incentivar la asistencia a la escuela de los niños de primaria y que se describe en la línea de acción «Atención a las necesidades especiales».

• **LAS APMAE COMO ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD Y LA FAMILIA A LA EDUCACIÓN**

Conociendo la importancia de la educación temprana de los niños/as como parte esencial de su desarrollo, el Minerd planteó, dentro de sus metas y objetivos, un mayor acercamiento de la familia y la comunidad en los primeros años de formación de los estudiantes. En el año 2000 se estableció el reglamento de las asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela (las APMAE), cuyo objetivo primordial era, y sigue siendo, relacionar a la familia y a la comunidad con las actividades escolares y con el acompañamiento para el cumplimiento de las reglas escolares (SEE, 2000c).

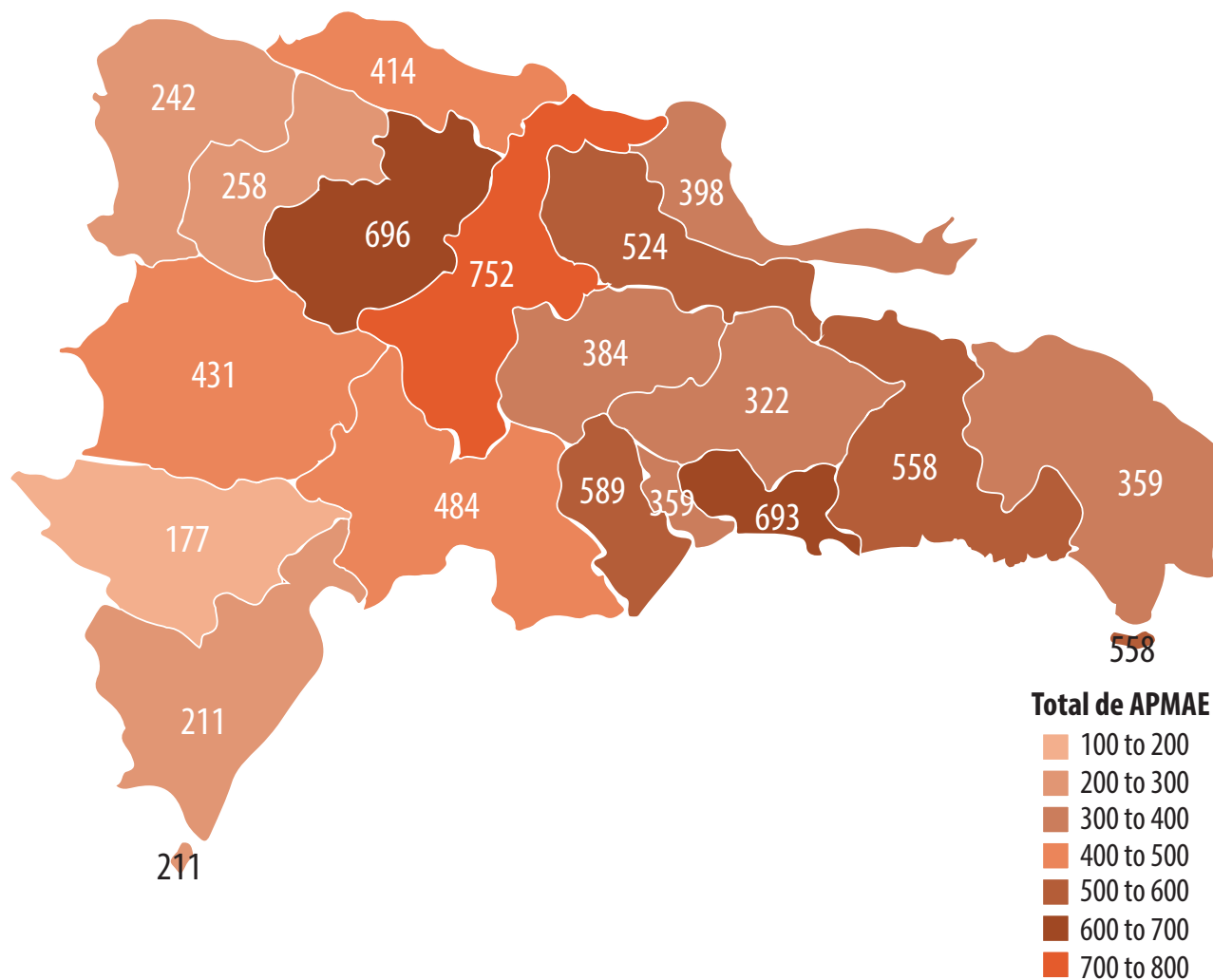
En lo que concierne este análisis, el artículo número 3 establece como funciones fundamentales de la APMAE:

Velar permanentemente por el fiel cumplimiento del calendario escolar, por la disciplina y seguridad de los niños/as y jóvenes a la entrada y salida de estos durante su estadía en el centro educativo.

Estimular la participación de los padres, madres y tutores en el acompañamiento continuo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente mapa de la **figura 10.1** se muestra la cantidad de APMAE conformadas para el período escolar correspondiente al término del PDE según Regional Educativa.

Figura 10.1. Las APMAE constituidas en el periodo 2017-2018



Fuente: Elaboración propia con data suministrada por el MinerD

• **REGISTROS DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y FAMILIAR EN LAS MEMORIAS DEL MINERD EN EL PERÍODO 2008-2018:**

En esta sección se presenta una síntesis de las distintas acciones ejecutadas que guardan relación con la participación de la comunidad y las familias en la escuela. Las medidas tomadas se desglosan por año, desde el 2008 hasta el 2018, según lo registrado en cada memoria del MinerD. Las medidas demuestran la participación de la familia en las APMAE, comités de curso, charlas y orientaciones, apadrinamientos de escuelas, entre otros.

Tabla 10.2. Participación comunitaria y familiar según las memorias del Minerd 2008-2018

AÑO	REGISTROS DE PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA SEGÚN LAS MEMORIAS DEL MINERD
2008	El Modelo de Gestión de Centros Educativos establece una relación colaborativa entre las escuelas y las familias.
	Trabajo en colaboración con la Escuela de Padres y Madres para mitigar riesgos académicos y la mejora del rendimiento.
2009	Jornada de capacitación de la tercera etapa de las escuelas de padres y madres del nivel inicial y de primero y segundo del nivel básico.
	Programas de prevención de violencia: mediación escolar y familiar.
2010	Programa de Apadrinamiento a Escuelas y Liceos (PRAEL). Este programa contribuyó al mejoramiento de la infraestructura física e instalaciones de escuelas. El mismo fue realizado con el apoyo de familias y de la comunidad.
	Conformación de 4,398 APMAE, equivalentes al 71 % de un total de 6,050 centros educativos existentes.
	Participación de los padres y madres a través de los comités de curso con miras a favorecer el desarrollo de una cultura de prevención de desastres y el mantenimiento de los centros educativos.
	Participación de la familia y la comunidad en la conformación de juntas descentralizadas.
2011	Apoyo psicopedagógico a 250 familias de estudiantes con discapacidad, para acompañar los procesos de enseñanza de sus hijos e hijas.
	Constitución y reestructuración de 5,634 directivas de la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela.
	Constitución de 59,671 comités de cursos.
	Funcionamiento de 1,020 escuelas de padres y madres.
	Orientación y capacitación de la comunidad educativa en temas relacionados con la salud, riesgos psicosociales, embarazos adolescentes, entre otros.
2012	Se constituyeron 4,946 asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela (APMAE).
	Constitución de 53,378 comités de curso.
	Se elaboraron 4 instrumentos para realizar un sondeo de opinión sobre el funcionamiento de los organismos de participación. Dichos instrumentos fueron aplicados a técnicos regionales y distritales, directivos, docentes, estudiantes y familias.
	Se realizó el Congreso Nacional de Familia con el objetivo de celebrar el día Nacional de las APMAE.
	Apadrinamiento de 237 centros educativos en todo el territorio nacional, en el marco del PRAEL.
	Dotación de 6,000 actas de nacimiento a estudiantes de centros públicos sin documentos.
2013	Constitución de 5,858 APMAE.
	Formación de 59,198 comités de curso.
	Orientación sobre la constitución de comités de curso a 6,000 directores de centros educativos y presidentes de directivas de las APMAE.
	Realización de una consulta plural, participativa e inclusiva sobre la Ordenanza 9-2000 que instituye los comités de cursos y las APMAE.
	Programa Especial de Atención Integral a la Primera Infancia de Base Familiar y Comunitaria.
	Continuación del Programa de Apadrinamiento a Escuelas y Liceos (PRAEL).
	Orientaciones a la comunidad educativa.
	Constitución de 963 juntas de centro y 693 juntas descentralizadas reestructuradas.
2014	Constitución o reestructuración de 6,571 asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela (APMAE).
	Celebración del Día Nacional de las Asociaciones de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela.
	Constituidos 75,820 comités de curso.
	Celebración del Primer Encuentro Nacional de Familia 2014.
	Orientaciones a la comunidad educativa.
	Reconocimientos a miembros de la comunidad por su trabajo en pro de la educación.
	Apadrinamiento de 565 centros educativos a través del Programa de Apadrinamiento a Escuelas y Liceos (PRAEL).
	Programa de Gestión de Declaraciones Tardías de Actas de Nacimiento.
	Constitución de 1,020 juntas descentralizadas.
	Estructuración de 440 juntas descentralizadas.

AÑO	REGISTROS DE PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA SEGÚN LAS MEMORIAS DEL MINERD
2015	Constitución de 7,171 asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela (APMAE).
	Realización del acto conmemorativo el Día Nacional de las Asociaciones de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela 2015.
	Orientación a la comunidad educativa.
	Conformación de 676 escuelas de padres y madres (EPM).
	Realización de conferencias, beneficiando a 57,895 madres, padres y tutores.
	Constituidos 80,305 comités de curso.
	Apadrinamiento de 152 centros educativos a través del PRAEL.
	Programa de Gestión de Declaraciones Tardías de Actas de Nacimiento.
	Se contaba con 7,137 juntas de centros conformadas, en el año 2015 se conformaron 1,026 juntas de centros.
2016	Constituidas 8,171 asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela (APMAE).
	Constituidos 80,305 comités de curso.
	Reconocimiento a padres y madres miembros de las APMAE.
	Conformadas y funcionando 676 escuelas de padres y madres (EPM).
	Orientaciones a padres y madres sobre distintos temas relacionados con la educación.
	Programa de Apadrinamiento a Escuelas y Liceos (PRAEL).
	Programa de Apoyo a las Familias para la Gestión de la Declaración Tardía de Estudiantes.
2017	Programa de Base Familiar y Comunitario.
	Integración de 2,500 núcleos familiares a los programas de los CAIPI y los CAFI.
	Conformación de comités de padres y madres y comités de participación y seguimiento.
	Programa Padres Juntos Podemos, con la participación de padres, madres, tutores y miembros de los equipos de gestión de los centros educativos.
	Tramitación de 250 expedientes como parte del programa de dotación del registro de nacimiento.
	Constituidas 5,394 asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela (APMAE).
	Conformados 150 comités de padres y madres y 33 comités de participación y seguimiento.
2018	Constituidas 5,394 asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela (APMAE).
	Constituidos y funcionando 51,564 comités de curso en centros educativos del sector público.
	Programas de atención a la primera infancia con apoyo a las familias.
	Conformación de comités de padres y madres y comités de participación y seguimiento.
	Orientaciones a padres y madres sobre distintos temas relacionados con la educación.
	Programa de Apoyo a las Familias para la Gestión de la Declaración Tardía de Estudiantes.

Fuente: Elaboración propia con información extraída de las memorias del MinerD 2008-2018

La **tabla 10.2** muestra el cumplimiento de las metas 3.3.5, 8.1.1 y 8.1.2, relacionadas con la integración de los padres, madres o tutores a las APMAE. Las cifras demuestran que para el año 2018 se habían constituido un total de 5,394 APMAE que estaban distribuidas por todas las regionales educativas del país [ver mapa]; asimismo, para el año 2018 estaban funcionando un total de 51,564 comités de curso. Además, año tras año se han brindado orientaciones y capacitaciones a los padres, madres y tutores, lo que evidencia el cumplimiento de las metas 8.1.3, 8.1.4 y 8.1.7. Por otro lado, el Programa de Apadrinamiento a Escuelas y Liceos (PRAEL) manifiesta el cumplimiento de la meta 8.1.6.

• PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA: ¿QUÉ DICEN LAS EVALUACIONES CENSALES?

Con el propósito de hacer este análisis más robusto, en esta sección se utilizan los resultados de pruebas censales nacionales (Evaluación Diagnóstica) e internacionales (PISA/PISA-D). Esto se hace con el objetivo de explorar las posibles repercusiones que tiene la familia en

el rendimiento académico de los estudiantes. Lo que se persigue es poder hacer uso de las conclusiones arrojadas en las pruebas para elaborar políticas y campañas que involucren a la familia (OCDE, 2017a). Así se da cumplimiento a la meta 1.1.1 del Plan Decenal de Educación.

1. PISA

PISA es una evaluación internacional realizada por la OCDE. Evalúa hasta qué punto los estudiantes de 15 años, cerca del final de su educación obligatoria, han adquirido conocimientos y habilidades esenciales para la participación plena en las sociedades modernas. La evaluación no solo determina si los estudiantes pueden reproducir conocimiento, también examina qué tanto los estudiantes pueden extrapolar lo aprendido y aplicar ese conocimiento en entornos desconocidos, dentro y fuera de la escuela (OCDE, 2016).

PISA evalúa tres dominios o áreas de interés: comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Adicionalmente, PISA recoge información contextual de los estudiantes y sus familias. Para fines de este análisis se utilizarán los resultados internacionales de la versión PISA y los resultados locales de PISA 2018 relacionados con la participación de la familia en la educación de los y las estudiantes.

PISA:

Para validar la importancia de la participación de la familia en la educación de sus hijos, PISA-D preguntó a los estudiantes sobre la frecuencia con la que sus padres u otros miembros de la familia participan en intercambios y actividades. Esta variable da luz sobre lo transcendental del apoyo familiar para la participación del estudiante en la escuela y los rendimientos.

PISA 2009:

Una revisión en retrospectiva de los resultados de PISA 2009 también demuestra que los estudiantes cuyos padres leen a menudo libros con ellos durante su primer año de educación primaria tienen puntuaciones significativamente más elevadas. Todo lo anteriormente planteado confirma la hipótesis de la importancia de la participación de la familia en los resultados de los estudiantes.

PISA 2012:

Por otro lado, los datos de la versión PISA 2012 demuestran que los estudiantes de 15 años cuyos padres participan habitualmente en actividades con ellos, como «comer juntos» o pasar tiempo «solo hablando», no solo obtienen mejores calificaciones, sino que también declaran estar más satisfechos con su vida.

2. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La Evaluación Diagnóstica permite evaluar las competencias específicas que han desarrollado los estudiantes según lo establecido en el currículo actual en Lengua Española y Matemáticas (Minerd, 2018b).

Al igual que en PISA, la Evaluación Diagnóstica recoge datos contextuales sobre los alumnos. En este sentido, la prueba realiza preguntas a los padres, madres o tutores a través de un cuestionario con el fin de conocer las expectativas que estos tienen y comprender qué tan involucrados están en la educación de sus hijos, así como obtener información sobre factores del hogar y el nivel socioeconómico de los estudiantes.

A continuación, se muestra una de las preguntas que revelan información sobre el tema en cuestión:

- ¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades relacionadas con el centro educativo?

a) Asiste a las reuniones de padres.

b) Participa en actividades extraescolares que organiza el centro educativo (por ejemplo: campeonatos deportivos de padres e hijos, actividades religiosas, día del maestro, convivencias, etc.).

c) Ayuda en la organización de las actividades extraescolares que organiza el centro educativo (por ejemplo: campeonatos deportivos de padres e hijos, actividades religiosas, día del maestro, convivencias, etc.).

d) Participa en comités de curso o en la asociación de padres y madres.

Tabla 10.3. Resultados de la Evaluación Diagnóstica de Tercer Grado, 2017

ASISTE A REUNIONES DE PADRES		ASISTE A ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	
Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nunca	3 %	Nunca	22 %
Pocas veces	12 %	Pocas veces	34 %
La mayoría de las veces	15 %	La mayoría de las veces	15 %
Siempre	70 %	Siempre	29 %

AYUDA EN ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES		PARTICIPA EN COMITÉS DE CURSO O ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES	
Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nunca	32 %	Nunca	32 %
Pocas veces	35 %	Pocas veces	26 %
La mayoría de las veces	12 %	La mayoría de las veces	12 %
Siempre	20 %	Siempre	31 %

Según los datos presentados en la **tabla 10.3**, el 70 % de los padres encuestados asiste a reuniones de padres, madres y tutores, dando cumplimiento a la meta 8.1.7. Por otro lado, al menos un 40 % de los padres¹³ aseguraron que «la mayoría de las veces» o «siempre» asisten a actividades extracurriculares y participan en comités de curso o en asociaciones de padres y madres. Lo anterior confirma el cumplimiento parcial de las metas 3.3.5, 8.1.2 y 8.1.3, relacionadas con la participación de los padres en los comités de curso y las APMAE. La información expuesta evidencia los retos que tienen los hacedores de políticas para incentivar la participación de los padres en la vida escolar.

13. En esta sección se usa la palabra «padres» para referirse a padres, madres o tutores.

Desde otro punto de vista, los resultados de la Evaluación Diagnóstica de Tercer Grado ofrecen algunas conclusiones interesantes:

Los resultados de la Evaluación Diagnóstica de tercero de primaria muestran que un 82 % de los padres de estudiantes en centros educativos privados hacen la tarea con sus hijos, frente al 75.4 % de los padres de estudiantes provenientes de centros educativos públicos.

Igualmente, si se hace esta misma pregunta controlando por quintil socioeconómico, los resultados indican que los padres del quintil socioeconómico más alto, un 84 % de ellos, hacen la tarea con sus hijos, en contraste con el 69.1 % del quintil más bajo. *A priori*, estos hallazgos sustentan la hipótesis de la importancia de la familia para el aprendizaje del estudiantado.

Tabla 10.4. Resultados de la Evaluación Diagnóstica de Sexto Grado, 2018

ASISTE A REUNIONES DE PADRES/MADRES		ASISTE A ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	
Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nunca	2 %	Nunca	15 %
Pocas veces	11 %	Pocas veces	29 %
La mayoría de las veces	29 %	La mayoría de las veces	30 %
Siempre	58 %	Siempre	26 %

AYUDA EN ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES		PARTICIPA EN COMITÉS DE CURSO O ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES	
Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nunca	29 %	Nunca	28 %
Pocas veces	32 %	Pocas veces	24 %
La mayoría de las veces	21 %	La mayoría de las veces	21 %
Siempre	17 %	Siempre	27 %

Según los datos presentados en la **tabla 10.4**, más del 50 % de los padres encuestados asiste a reuniones de padres, madres y tutores, cumpliendo con la meta 8.1.7. Por otro lado, más del 50 % de los padres aseguraron que «la mayoría de las veces» o «siempre» asisten a actividades extracurriculares y participan en comités de curso o en asociaciones de padres y madres. Lo anterior confirma el cumplimiento de las metas 3.3.5, 8.1.2 y 8.1.3, relacionadas con la participación de los padres en los comités de curso y las APMAE.

Los resultados de estas evaluaciones muestran lo importante del cumplimiento de la política 8 y otras metas del Plan Decenal de Educación relacionadas con la familia y la comunidad. Resulta interesante poder analizar las variables de la participación familiar/comunitaria junto con el rendimiento estudiantil. Ver cómo beneficia la participación de los padres en la educación de sus hijos. Adicionalmente, los datos hacen una invitación a las autoridades a crear campañas que incentiven a los padres y a la comunidad a involucrarse más en la vida escolar de sus allegados.

• CONCLUSIÓN

En esta sección se presentaron las políticas y medidas relacionadas con la participación comunitaria y de la familia en la escuela. En este sentido, las APMAE constituyen una de las intervenciones más trascendentales. Según las cifras aquí presentadas, para el año 2018 había 5,394 APMAE constituidas y en funcionamiento, dando cumplimiento a las metas 3.3.5, 8.1.1 y 8.1.2. Al cumplimiento de estas metas se suman los comités de curso, que en el 2018 ascendían a un total de 51,564 comités en funcionamiento.

Las orientaciones y capacitaciones ofrecidas a los padres, madres y tutores de los estudiantes representan una iniciativa enfocada en la sensibilización sobre temas como la importancia de la educación, la violencia, la atención a la primera infancia, entre otros. Las orientaciones ofrecidas evidencian el cumplimiento de las metas 1.1.1, 1.1.2, 8.1.2 y 8.1.2. La meta es inspirar a los jefes de hogar para que ellos, a su vez, puedan incentivar a sus hijos a asistir a la escuela.

En este capítulo también se presentó un resumen con todas las actividades realizadas que involucran a los padres, madres y tutores según las memorias del MinerD. Asimismo, se hizo uso de los resultados de las pruebas PISA y de la Evaluación Diagnóstica para conocer las percepciones de los padres y abrir el espacio para que ellos mismos evidencien su participación en las actividades que se realizan en las escuelas.

Los resultados de las pruebas y este capítulo en general dan luz sobre lo crucial que es la participación de la familia y la sociedad en el proceso educativo de los estudiantes. La invitación es a seguir creando políticas que incentiven la participación de estos importantes actores en actividades de la escuela.

CAPÍTULO 11. ATENCIÓN A LA VULNERABILIDAD

• ATENCIÓN A LA VULNERABILIDAD

Las leyes y acuerdos nacionales e internacionales abogan por sistemas educativos inclusivos, equitativos y de calidad. Según el informe de la OCDE *Panorama de la educación 2019*, para lograr la equidad en educación, los países deberían centrarse en la financiación y la dotación de recursos para la educación de los más vulnerables, la prevención de repeticiones de curso y el fomento del acceso a la educación general de las personas procedentes de entornos desfavorecidos (OCDE, 2019).

En este sentido, la política 7 del Plan Decenal de Educación 2008-2018, a través de metas puntuales, propone diversas medidas para mitigar la vulnerabilidad en la que se encuentran muchos estudiantes del país. Para el año 2007, había 665,000 niños/as que habitaban en viviendas sin servicios sanitarios adecuados, más de 500,000 no tenían acceso a agua de la red pública y más de 140,000 vivían en casas con piso de tierra o madera¹⁴.

Durante la última década se han llevado a cabo múltiples programas para contrarrestar la desigualdad y la vulnerabilidad social que afectan a un gran número de niños/as en edad escolar, en detrimento de su desarrollo. Los puntos clave en que el Estado ha centrado sus esfuerzos son alimentación, salud, utilería escolar e incentivo a la asistencia a clases mediante transferencias monetarias condicionadas, entre otros.

Así, la línea de acción «Atención a la vulnerabilidad» pretende ofrecer una visión de las distintas intervenciones que el Estado ha puesto en marcha, presentándose las estadísticas de los programas ejecutados y los beneficios logrados desde el año 2008 hasta el 2018. A continuación, las metas a abordar:

Tabla 11.1. Políticas y metas: atención a la vulnerabilidad

POLÍTICAS	METAS
Política 1. <i>Mobilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de educación inicial y 8 años de educación básica inclusiva y de calidad.</i>	1.1.4 / 1.2.1 Apoyo al estudiante de menor ingreso con desayuno escolar, mochila y apoyo económico a la familia.
Política 2. <i>Consolidar, expandir y diversificar un nivel de educación media y una modalidad de educación de adultos de calidad con el objetivo de crear ciudadanía y como paso al mercado laboral o a la educación superior.</i>	2.1.4 Apoyo a los estudiantes y a la familia de los estudiantes de menor ingreso para que puedan acceder, permanecer y promoverse dentro del nivel medio.
	2.1.5 Preparación de la escuela para enfrentar y mitigar los riesgos sociales.
Política 3. <i>Revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo garantizando la comprensión lectora y el desarrollo lógico matemático en el nivel básico y promover una cultura de su cumplimiento desde una perspectiva de formación en valores que oriente el desarrollo humano integral, consolidando todas las demás dimensiones de la ciencia en los niveles educativos, así como la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los procesos educativos.</i>	3.3.1 Apoyo en el ámbito psicoeducativo y personal social a los jóvenes de los centros en mayor riesgo de vulnerabilidad social.

14. Información extraída del artículo «La pobreza infantil, un mal que se reproduce en la República Dominicana». Recuperado de: <https://www.eldinero.com.do/17282/pobreza-infantil-un-mal-que-se-reproduce/>

POLÍTICAS	METAS
<p>Política 7. Promover la equidad educativa con apoyo a los estudiantes provenientes de los sectores sociales más vulnerables.</p>	7.1.1 Diagnóstico socioeconómico por centro educativo, identificando los estudiantes de los sectores sociales más vulnerables, y registrado en una base de datos.
	7.1.2 Aplicación del principio de discriminación positiva a fin de que los estudiantes más vulnerables sean los primeros en recibir apoyo económico, a fin de lograr una verdadera equidad en las condiciones y oportunidades.
	7.1.3 Relocalización, ampliación y fortalecimiento de los programas sociales dirigidos a las familias y comunidades.
	7.1.4 Fortalecimiento de los programas y acciones orientados a la educación preventiva en salud, riesgos sociales y desastres naturales.
	7.2.1 Apoyo a los estudiantes de los sectores más vulnerables del nivel inicial, básico y medio con textos y materiales educativos, uniformes y mochilas.
	7.2.2 Apoyo a todos los estudiantes de los niveles inicial y básico con desayuno escolar.
	7.2.3 Apoyo económico a las familias de los estudiantes de menores ingresos del segundo ciclo de educación técnico-profesional.
	7.2.4 Apoyo para el transporte de los estudiantes de los sectores sociales más vulnerables que deben desplazarse para asistir a los centros educativos.
	7.2.5 Evaluación del impacto de los programas de asistencia a los sectores sociales vulnerables y determinación de la necesidad de su rediseño o ampliación.

Fuente: Plan Decenal de Educación 2008-2018

• MARCO LEGAL Y NORMATIVO

La política 7 del Plan Decenal de Educación 2008-2018 hace un llamado a promover la equidad educativa con apoyo a los estudiantes de los sectores más vulnerables. Casi al término del PDE, en el Plan Estratégico 2017-2020 del MinerD, se reafirma el compromiso de garantizar la inclusión de todos los niños/as en situaciones de vulnerabilidad para que se dé la igualdad en oportunidades.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 1 y 4 están relacionados con la pobreza y la educación, respectivamente. Los apartados 3.4.3 y 3.4.4 del Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana abordan la estrategia de protección social. En estos se hace referencia a la implementación de programas de salud integral que, a su vez, garanticen una dieta balanceada de acuerdo con la región. Adicionalmente, se contempla el apoyo a las familias de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad con el fin de erradicar el trabajo infantil y disminuir la deserción escolar.

El rol del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (Inabie) es fundamental para el logro de los objetivos planteados. Esta institución adscrita al MinerD fue creada en el año 2003 con la ordenanza 12-2003, con el fin de responder a las necesidades que presentan los niños en situación de vulnerabilidad. El artículo 177 de la Ley General de Educación define al Inabie, en atención a sus objetivos, como un instituto que cubre los siguientes servicios: transporte, nutrición escolar y servicio de salud, apoyo estudiantil en materiales y útiles escolares, clubes científicos, tecnológicos y de artes, becas e intercambios de trabajo social, de turismo estudiantil, trabajo remunerado en vacaciones y de gobierno estudiantil¹⁵.

15. Información extraída del siguiente enlace: <http://inabie.gob.do/index.php/sobrenosotros/quienes-somos?s=E9E45B2325DEBFBF42EF9AC2612AC0FF7A92644D>, consultado por última vez 11-8-2020.

También es importante destacar el aporte de instituciones no gubernamentales, del sector empresarial y de otras organizaciones que trabajan para apoyar a comunidades educativas en situación de vulnerabilidad.

• INTERVENCIONES DEL ESTADO

La pobreza no solo implica carencia de ingresos y de consumo. La pobreza también se manifiesta en niveles educativos bajos, problemas de salud y nutrición, escaso acceso a servicios básicos y un entorno peligroso. Esta definición es una forma de ver la pobreza desde un enfoque multidimensional, con miras a resolver los problemas por etapas. Oficialmente, en la República Dominicana, la pobreza multidimensional es calculada por el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo de acuerdo con los lineamientos Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). En la pobreza multidimensional, el Mepyd toma en cuenta las siguientes dimensiones: 1) salud, 2) educación, 3) sustento y trabajo, 4) vivienda y entorno y 5) brecha digital y convivencia.

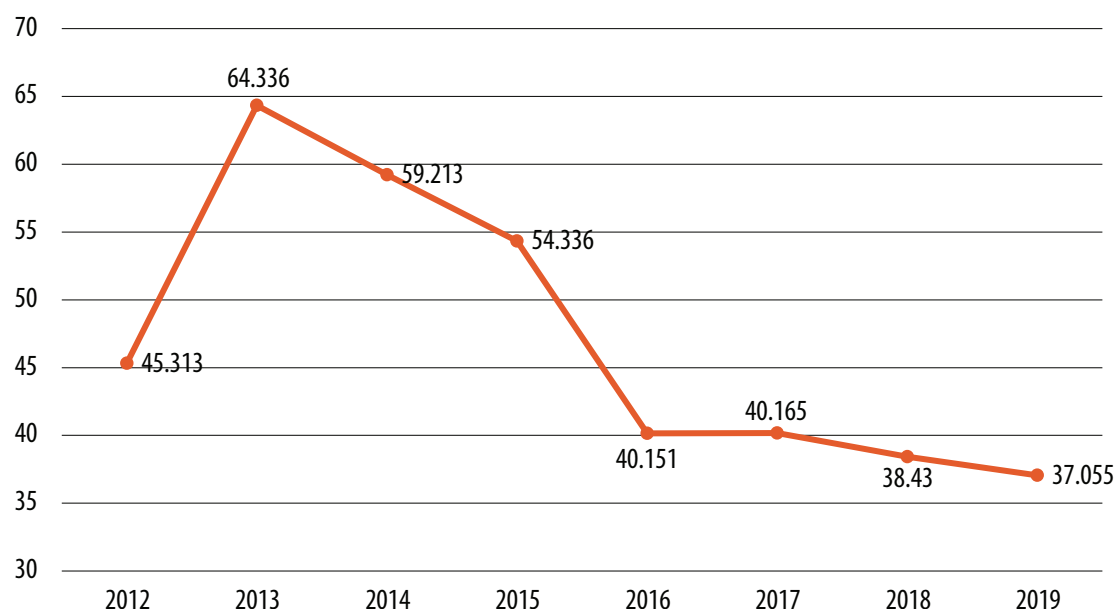
El país ha asumido el compromiso de reducir los niveles de pobreza y de trabajar para que el sistema educativo sea de calidad e inclusivo. Para lograr lo anterior, en el período de ejecución del PDE se han creado nuevas estrategias y se han reforzado algunos programas vigentes.

1. ALIMENTACIÓN ESCOLAR

Una de las responsabilidades más grandes que tiene el Inabie es el Programa de Alimentación Escolar (PAE). El artículo 178 de la Ley de Educación establece que el Instituto debe asegurar el suministro regular, eficiente y gratuito del desayuno escolar a toda la población estudiantil. El programa ha evolucionado con el propósito de llevar el desayuno a cada niño y niña que forme parte del sistema educativo dominicano. Actualmente, el PAE se clasifica en cuatro grupos de acuerdo con la localización geográfica de los centros educativos y los alimentos suministrados varían de acuerdo con las características de cada grupo.

PAE Fronterizo: Se implementa en las comunidades del suroeste y noroeste del país. Según el portal web del Inabie, el programa tiene una cobertura aproximada de un 3.2 % del total de centros beneficiados del programa. En esta modalidad se entregan alimentos crudos, como arroz, habichuelas, gandules, sardinas y salchichas. Además de proporcionar alimentos crudos, el Inabie ha diseñado un menú para la preparación de los alimentos servidos durante el periodo de clases.

Figura 11.1. Cantidad de beneficiarios del PAE Fronterizo 2012-2019

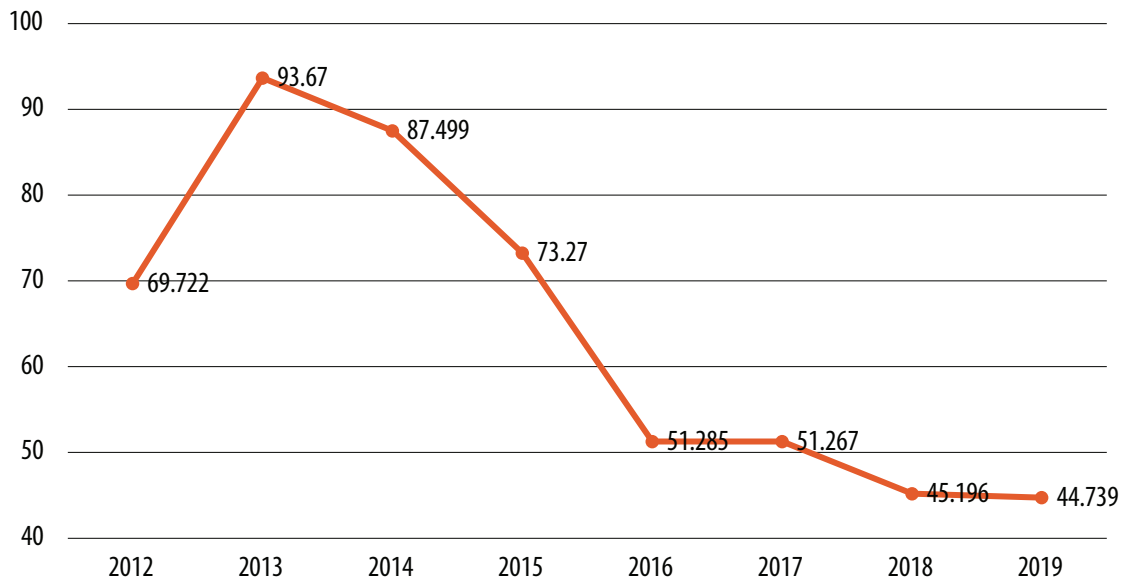


Fuente: Elaboración propia usando la base de datos suministrada por el Inabie

Como se puede observar en la **figura 11.1**, la cantidad de beneficiarios ha cambiado con el paso de los años. De 2012 a 2013 la cantidad de beneficiarios aumentó en un 45 %. Sin embargo, el comportamiento no ha sido el mismo en los años subsiguientes, es decir, el número de usuarios ha disminuido de un año a otro. Esto se podría explicar principalmente por el hecho de que los centros educativos han ido cambiando a la modalidad de tener proveedores que llevan los alimentos preparados a los centros, además de la migración masiva hacia la jornada escolar extendida.

Modalidad PAE Rural: Se refiere a una «ración escolar con alimentos locales». Esta se implementa en los centros educativos ubicados en zonas apartadas del territorio nacional y de difícil acceso. La logística que sigue el PAE Rural es la entrega semanal de alimentos para que los centros puedan hacer la preparación de los alimentos. Se entregan plátanos (verdes o maduros), salami, huevos, harina de maíz, pan, queso, arroz y un vaso de preparado lácteo (Nutre).

Figura 11.2. Cantidad de beneficiarios del PAE Rural 2012-2019

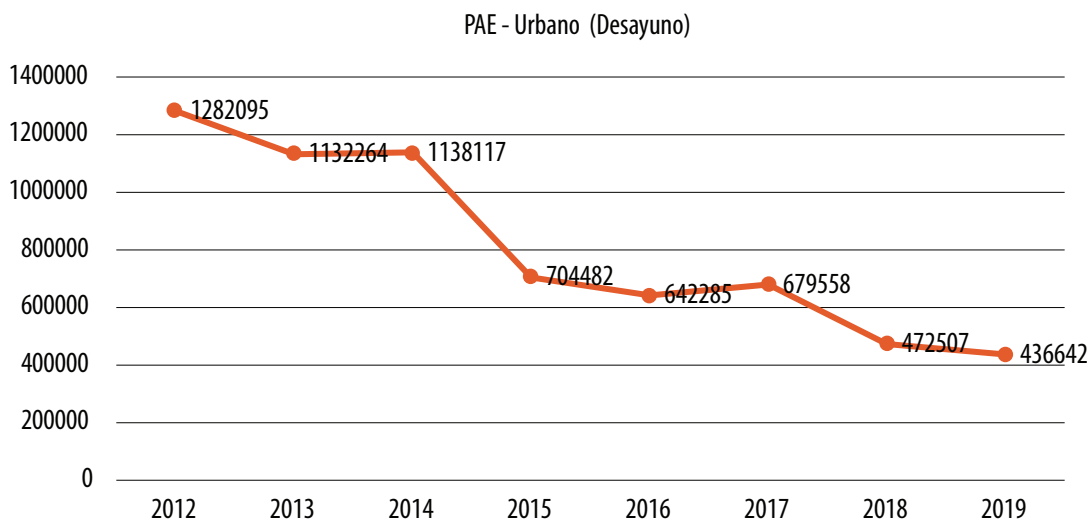


Fuente: Elaboración propia usando la base de datos suministrada por el Inabie

Al igual que el PAE Fronterizo, la cantidad de beneficiarios ha cambiado con el paso de los años. El comportamiento ha sido similar: de 2012 a 2013, el número de usuarios aumentó; sin embargo, posteriormente los beneficiarios han disminuido año tras año [ver figura 11.2]. La explicación de este comportamiento es la misma.

Modalidad PAE Urbano: Se implementa en las zonas urbanas del territorio nacional. Las raciones entregadas están compuestas por leche (blanca y saborizada), jugos, néctares y una ración sólida de pan y galleta nutritiva. En la semana, tres días se entrega leche; y los demás días, jugos y néctares.

Figura 11.3. Cantidad de beneficiarios del PAE Urbano 2012-2019

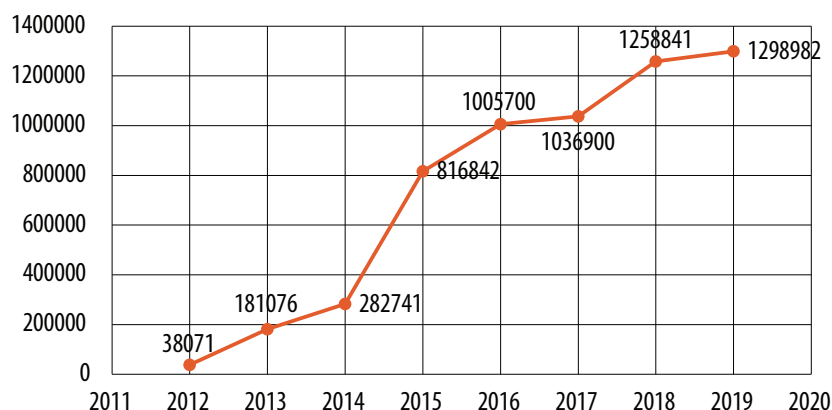


Fuente: elaboración propia con datos suministrados por el Inabie

En el caso del PAE Urbano, la cantidad de beneficiarios ha disminuido sustancialmente. Este comportamiento lo explica la movilidad de las tandas de las escuelas. Es decir, las escuelas que funcionaban media jornada (horario matutino o vespertino) han hecho la transición a la jornada escolar extendida.

Modalidad de Jornada Escolar Extendida (JEE): Tiene una logística de entrega de alimentos en tres momentos. En primer lugar, se entrega el desayuno, el cual dependerá de la ubicación geográfica del centro educativo; por ejemplo, si un centro se encuentra ubicado en la zona fronteriza, el desayuno que le corresponde es el de los centros del PAE Fronterizo. Más tarde, se entrega un almuerzo listo (preparado por empresas suplidoras) o se prepara en la escuela (aplica para los centros con cocinas habilitadas para su uso). En la tarde se entrega un jugo o lácteo como merienda.

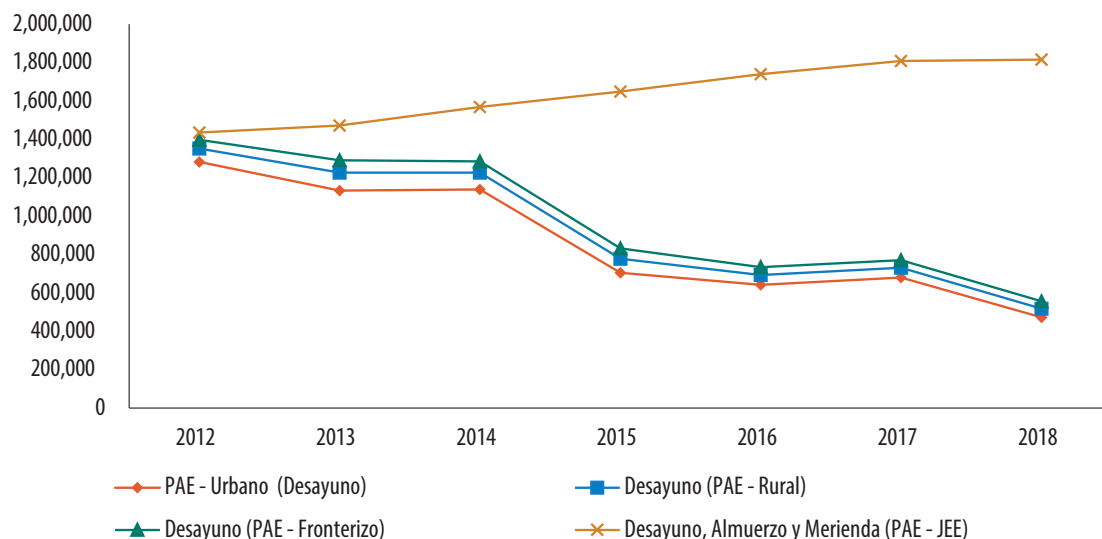
Figura 11.4. Cantidad de beneficiarios del PAE de la Jornada Escolar Extendida durante 2012-2019



Fuente: Elaboración propia con datos suministrados por el Inabie

Para el año 2012, únicamente alrededor de 21 escuelas funcionaban bajo Jornada Escolar Extendida, como piloto. En los últimos años, la oferta de escuelas de JEE ha aumentado considerablemente.

Figura 11.5. Comparación de la evolución de beneficiarios por modalidad del PAE (2012-2018)



Fuente: Elaboración propia usando la base de datos suministrada por el Inabie

La **figura 11.5** muestra lo expuesto anteriormente respecto al crecimiento de la jornada escolar extendida, producto de la política de su universalización.

La **tabla 11.2** muestra la evolución de la cantidad de beneficiarios del PAE por región para los últimos años, así como el porcentaje de hogares pobres en dichas demarcaciones según el último censo realizado.

Tabla 11.2. Evolución de la cantidad de beneficiarios del PAE por región durante el periodo 2013-2019/Porcentaje de hogares pobres por región

REGIONES PLANIFICACIÓN / PROVINCIAS	2013	2014	2015	2016	2017	2018	PORCENTAJE DE HOGARES POBRES
CIBAO NORDESTE	110,588	117,820	123,936	130,737	136,544	136,026	42.7 %
CIBAO NOROESTE	69,152	73,674	77,498	81,751	85,651	85,626	56.3 %
CIBAO NORTE	221,881	236,392	248,661	262,307	269,300	265,899	32.7 %
CIBAO SUR	126,841	135,136	142,150	149,951	154,126	147,911	33.6 %
EL VALLE	63,143	67,272	70,764	74,647	77,970	78,410	67 %
ENRIQUILLO	92,430	98,475	103,586	109,271	113,869	113,083	69.5 %
HIGUAMO	110,935	118,190	124,324	131,147	135,276	136,248	57.2 %
METROPOLITANA	392,802	418,490	440,211	464,369	486,909	514,225	31.5 %
VALDESIA	189,363	201,747	212,218	223,864	231,355	228,757	45.5 %
YUMA	94,212	100,373	105,583	111,377	116,890	108,789	52 %

Fuente: Elaboración propia con datos suministrados por el Inabie y el Censo de 2010

Se puede ver que Enriquillo es la zona más pobre del país, seguida de El Valle. En contraste, estas dos regiones están dentro de las que tienen menos beneficiarios del PAE. Para hacer un análisis riguroso y poder sacar conclusiones que permitan tomar decisiones más acertadas, habría que agregar otras variables, como la población estudiantil total por región, incluir el porcentaje de hogares pobres más actualizado, etc.

Las comidas escolares y los programas de alimentación escolar pueden reducir el hambre y mejorar la nutrición (Unicef, 2019). Por esta razón es importante universalizar y hacer más eficiente el Programa de Alimentación Escolar en atención a la cantidad de hogares pobres por cada región del país. Brindar la atención y los alimentos necesarios no solo genera externalidades en cuanto a la nutrición, sino que funciona como incentivo a la asistencia escolar, lo que se traduce en menos fracaso escolar.

2. OTROS SERVICIOS¹⁶

SALUD

A través del Inabie se brinda asistencia en aspectos relacionados con la prevención y el cuidado de la salud del órgano auditivo. Las acciones realizadas contribuyen a la reducción de los índices de morbilidad y deserción por enfermedades relacionadas con el oído que sean prevenibles o tratables.

16. Las definiciones suministradas en esta sección están basadas en las informaciones colgadas en la página web del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil: <http://inabie.gob.do/>

Igualmente, el programa de **Salud Bucal** ofrece atención utilizando módulos fijos y móviles habilitados en los distintos centros educativos que forman parte de la JEE. En este programa se orientan, evalúan e intervienen estudiantes de manera focalizada, atendiendo a diversos problemas de salud en el área de odontología (Minerd, 2018e).

Los servicios que se ofrecen son profilaxis, cepillado supervisado, aplicaciones de flúor, entregas de kits de higiene oral y extracciones dentales y restauraciones. Además de los servicios, se brinda orientación con charlas acerca de la importancia de la salud bucal, enfatizando en los cuatro pilares básicos: el correcto cepillado, el cuidado del cepillo, alimentación balanceada y las visitas periódicas al odontólogo.

El programa de **Salud Visual** busca disminuir las deficiencias visuales de los estudiantes, reducir el índice de deserción y promover la igualdad de condiciones para los estudiantes con problemas visuales. Lo anterior conlleva un conjunto de actividades, como evaluar la agudeza visual de los estudiantes de nivel inicial y primario, referir a los estudiantes con potenciales ametropías refractivas o enfermedades visuales, prescribir a los estudiantes que padezcan alguna ametropía refractiva (miopía, hipermetropía o astigmatismo) e intervenir quirúrgicamente a los estudiantes con problemas de cataratas congénitas, estrabismo y otras deficiencias visuales.

En adición a lo anterior, se ha desarrollado un proyecto para la promoción de la salud y la detección temprana de las enfermedades en los estudiantes. Este programa fue creado bajo la premisa de que la **salud preventiva** ayuda a disminuir el ausentismo y la deserción. Igualmente, con él se busca aumentar el rendimiento y el aprendizaje de los estudiantes.

Según el portal del Inabie (2019), se realizan las siguientes actividades para mitigar problemas de salud:

- Prevención e investigación de las posibles enfermedades que enfrenten los estudiantes de nivel inicial y primario del sistema educativo dominicano.
- Promoción de hábitos saludables a través del desarrollo de temas de salud en la comunidad educativa y la capacitación de directores y técnicos regionales, distritales y de centros, estudiantes y miembros de las APMAE.
- Creación de materiales educativos que promocionen la salud (guías, manuales, literaturas, afiches, entre otros).
- Entrega de micronutrientes (vitaminas y minerales) y antiparasitarios de acuerdo con la necesidad de la comunidad educativa.

UTILERÍA ESCOLAR

Los docentes se apoyan en materiales y libros para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el currículo. Para el Minerd representa un desafío la dotación y distribución oportuna de estos recursos. Los centros educativos que atienden a estudiantes en condición de pobreza son los más afectados por esta situación, ya que las familias no pueden suplir estas necesidades. Tampoco tienen los medios para adquirir uniformes, zapatos y útiles básicos.

Es importante tomar en cuenta que la carencia de estos recursos puede asociarse a inasistencia y fracaso escolar por parte de los estudiantes. En este sentido, el Estado, a través del Inabie, tiene un programa para dotar a los estudiantes de la educación pública en condición de mayor vulnerabilidad de un kit escolar para que asistan a clases.

La misión de esta política educativa es incentivar a las familias de los estudiantes de los centros educativos públicos ubicados en las regiones del mapa de la pobreza nacional y en otras zonas vulnerables del país a que envíen a sus hijos a la escuela. Esto sustenta el llamado que hace la meta 7.2.1 del Plan Decenal de Educación 2008-2018 a brindar apoyo a los estudiantes de los sectores más vulnerables del nivel inicial, básico y medio con textos y materiales educativos, uniformes y mochilas.

En general, el kit escolar está compuesto por un juego de uniformes, un par de zapatos, medias, mascotas rayadas, una caja de lápices de colores, lápices de carbón, libros para colorear, cajas de plastilina, un mandil, sacapuntas, una caja de témperas, tijeras sin puntas, gomas de borrar, mochila, set geométrico y tabla periódica.

La **tabla 11.3** muestra la evolución de la cantidad total de beneficiarios por año.

Tabla 11.3. Evolución de la cantidad de beneficiarios del programa de utilería escolar

AÑOS	BENEFICIARIOS
2013	150,220
2014	143,124
2015	768,367
2016	750,000
2017	698,842
2018/1 ¹⁷	571,516

Fuente: Elaboración propia con datos suministrados por el Inabie

La tabla anterior [**tabla 11.3**] destaca el aumento en la cantidad de beneficiarios del Programa de Utilería Escolar. Según la data suministrada por el Inabie, el número de beneficiarios ha aumentado en más de un 100 % de 2013 a 2016. Esto demuestra el avance en la política 7 del Plan Decenal de Educación 2008-2018. A pesar de que no se estableció una cifra de meta, se puede considerar que la misma se cumplió.

TRANSFERENCIAS MONETARIAS CONDICIONADAS

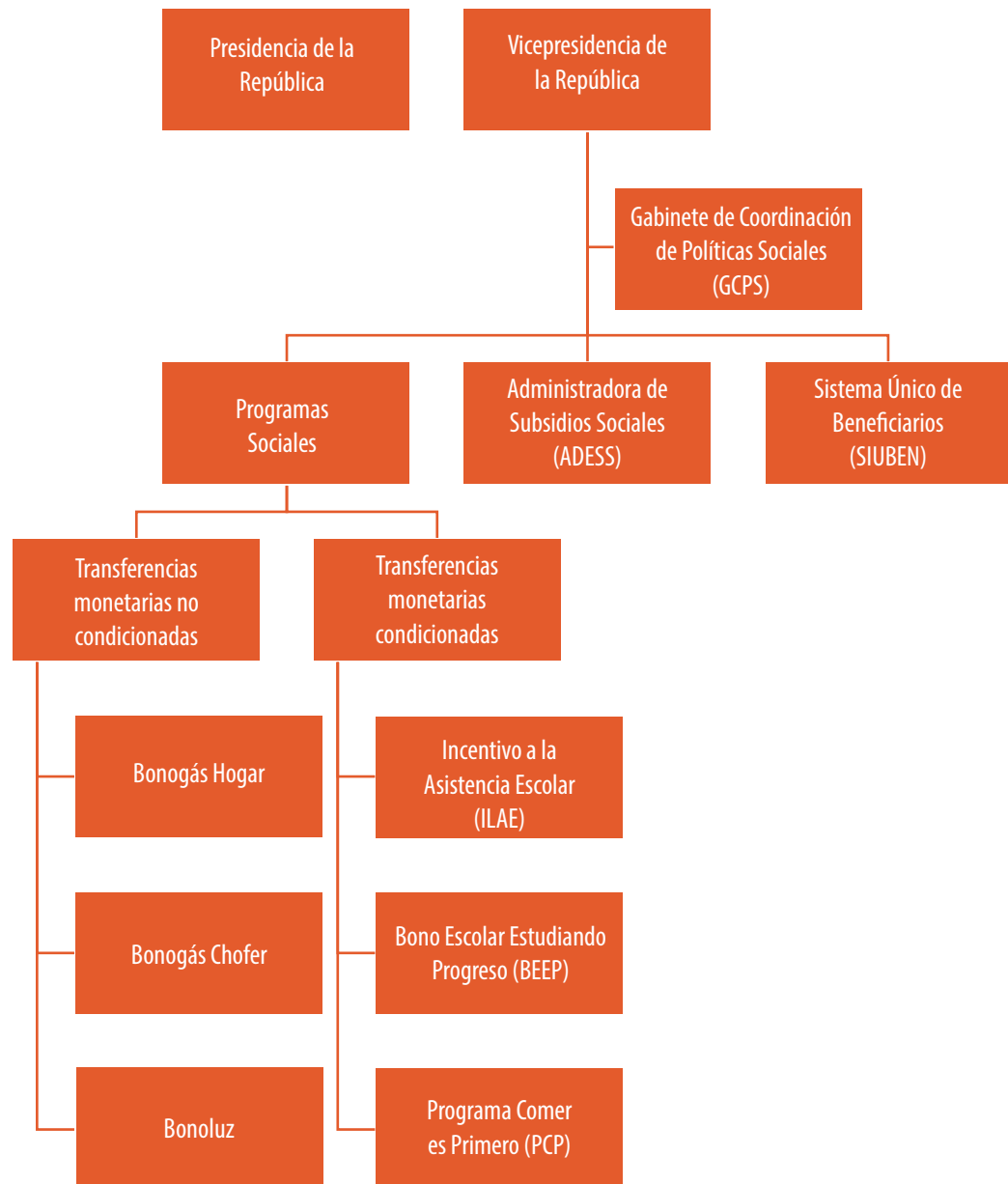
Las transferencias monetarias condicionadas (TMC) constituyen uno de los principales instrumentos de combate de la pobreza que se han implementado en los últimos 15 años en la región latinoamericana. Según el informe *Programas de transferencias condicionadas* publicado por la Cepal, los programas de TMC buscan transformar y detener la transmisión intergeneracional de la pobreza mediante el desarrollo de las capacidades humanas en las familias más vulnerables.

Las transferencias monetarias condicionadas (TMC) constituyen una intervención por parte del Estado para mitigar la situación de vulnerabilidad que enfrentan algunos estudiantes. La primera política de transferencia monetaria enfocada en educación en la República Dominicana se creó en el año 2005, dentro del programa Solidaridad, y se denominó Incentivo a la Asistencia Escolar (ILAE). Hasta la fecha, el programa ha beneficiado a miles de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

17. Solo tiene la información del primer trimestre del año 2018.

En la actualidad, las TMC son parte del programa Progresando con Solidaridad (PROSOLI). Este es un programa de protección social que combina TCM, acompañamiento sociofamiliar, orientación, entre otros. Como se puede ver en la **figura 11.6**, el esquema de subsidios va desde la Presidencia de la República hasta las unidades encargadas de la distribución de la ayuda económica, como son el Gabinete de Coordinación de Políticas Sociales y las instituciones adscritas: la Administradora de Subsidios Sociales (ADESS) y el Sistema Único de Beneficiarios (SIUBEN).

Figura 11.6. Esquemas de subsidios



El art. 6 del Decreto 488-12 establece que las principales funciones del programa son:

- Integrar a las familias en situación de pobreza en un desarrollo integral a partir de visitas domiciliarias que aseguren el cumplimiento de la asignación de las transferencias en efectivo a la seguridad alimentaria y nutricional de sus miembros.

- Coordinar y brindar orientación respecto a los ingresos que recibe la familia con el fin de encaminar a que el accionar sea a favor de la inversión en educación y salud de los miembros menores de edad.
- Lograr, a través de la educación, que los miembros de las familias tengan acceso a mejores oportunidades de empleo, facilitando su condición humana y social.
- Acompañar y empoderar a las familias en extrema pobreza y vulnerabilidad social con el ofrecimiento de orientación, información, capacitación y concienciación de los bienes y servicios ofrecidos por el Estado y la sociedad civil para la garantía de los derechos fundamentales.

Las transferencias monetarias condicionadas están segregadas por tipo de beneficiarios, es decir, se han creado dos grupos que están compuestos por estudiantes de primaria y de secundaria.

- El Incentivo a la Asistencia Escolar (ILAE) fue creado en el año 2005 a partir del Decreto 536-05. Es un componente del programa Solidaridad y está bajo el monitoreo del Gabinete de Coordinación de Políticas Sociales. En su primer año de inicio, el programa tenía 31,826 beneficiarios; en el año 2016 los beneficiarios ascendían a 211, 955.
- El Bono Escolar Estudiando Progreso (BEEP) inicia en el año 2013 como respuesta a la necesidad de mejorar la asistencia escolar en el nivel medio. Tres años después de su implementación, el BEEP beneficiaba a 105,288 familias.

La **tabla 11.4** presenta el presupuesto ejecutado por concepto de transferencias del ILAE a partir del año 2008.

Tabla 11.4. Ejecución presupuestaria del ILAE durante los años 2008-2018, montos en RD\$

AÑOS	MONTOS EJECUTADOS	AÑOS	MONTOS EJECUTADOS
2008	471,169,772.63	2014	847,085,257.14
2009	710,179,713.09	2015	663,990,327.36
2010	720,807,594.17	2016	656,030,907.19
2011	842,986,557.28	2017	806,872,524.04
2012	664,530,022.65	2018	709,448,599.02
2013	876,839,886.51	Total	4,286,513,546.33

Fuente: Elaboración propia con datos suministrados por la Dirección General de Presupuesto

El presupuesto ejecutado para el programa ILAE ha aumentado en un 51 % desde el año 2008 hasta el año 2018, cumpliendo con las metas relacionadas con el apoyo de las familias y los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

• CONCLUSIÓN

En todo lo expuesto anteriormente se presentaron las políticas y medidas relacionadas con la atención a la vulnerabilidad. La intervención de mayor alcance y relevancia ha sido el Programa de Alimentación Escolar. El PAE ha beneficiado a miles de niños usuarios de la educación pública. Las cifras indican que para el año 2018 el PAE Fronterizo benefició a 38,430 estudiantes, el PAE Rural a 45,196 estudiantes, el PAE Urbano a 472,507 estudiantes y el PAE JEE a 1,258,982. En total, 1,815,115 estudiantes se beneficiaron del Programa de Alimentación Escolar, lo que confirma el cumplimiento de las metas 1.1.4 y 1.2.1.

Igualmente, en esta sección se hizo referencia a los demás servicios suministrados por el Inabie. Se presentó información sobre los servicios de salud que se brindan a los estudiantes de escasos recursos en atención a la meta 7.1.4. Adicionalmente, se expusieron las cifras de utilería escolar entregada durante los años del Plan Decenal de Educación, dando como resultado el cumplimiento de la meta 7.2.1.

Por último, se abordó el tema de las transferencias monetarias condicionadas y el plan para incentivar la asistencia a la escuela en los estudiantes de escasos recursos. Según la información presentada, la cantidad de beneficiarios del ILAE ha aumentado en más del 100 % desde el inicio del Plan Decenal de Educación en el año 2008.

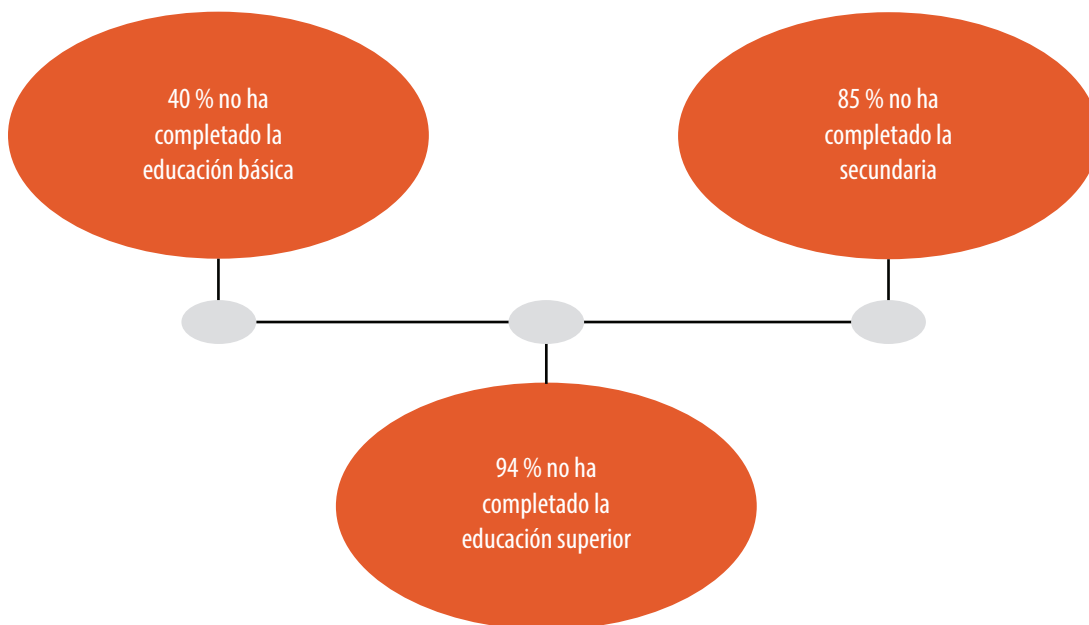
En conclusión, las políticas sociales y educativas expuestas en este documento muestran el cumplimiento de las metas del PDE orientadas a mitigar los riesgos y situaciones de vulnerabilidad de los estudiantes del sistema educativo dominicano. Sin embargo, persisten importantes riesgos sociales con los que la escuela tendrá que continuar lidiando y para los cuales deberá contar con el apoyo interinstitucional de los organismos del Estado destinados a mitigar la pobreza.

CAPÍTULO 12.
ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES

• ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La construcción de un modelo de educación inclusiva para los niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) se encuentra contemplada en las políticas del Plan Decenal de Educación 2008-2018.

La población con discapacidad en la República Dominicana se enfrenta a diario a brechas en términos de posibilidades de desarrollo. Para el 2013, «el 17 % de las personas con algún nivel de discapacidad no había completado ningún nivel educativo. De acuerdo a datos del Banco Mundial, en América Latina y el Caribe, solo entre el 20 % y el 30 % de los niños y niñas con discapacidad asiste a la escuela, y cuando entran suelen ser excluidos de los sistemas educativos» (Minerd, 2013a: pág. 9).



En atención a lo anterior, y con el propósito de brindar igualdad de oportunidades y promover el desarrollo de las personas con algún tipo de discapacidad, los hacedores de políticas públicas han creado una red de acuerdos e intervenciones. La línea de acción «Atención a las necesidades educativas especiales» procura describir, en términos de normativas y programas, la evolución que ha tenido el sistema educativo en este aspecto, partiendo de los lineamientos del PDE. La **tabla 12.1** contiene las metas y políticas a abordar en este capítulo.

Tabla 12.1. Políticas y metas: atención a necesidades educativas especiales

POLÍTICAS	METAS DEL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2008-2018
Política 1. <i>Mobilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de educación inicial y 8 años de educación básica de calidad.</i>	1.2.12 Completar la cobertura de Centros de Recursos de Atención a la Diversidad (CAD) en el 100 % de las regionales educativas.
	1.1.6 Implementación efectiva de la estrategia de aulas de atención temprana en el 50 % de los diez centros públicos de educación especial.
	1.1.8 Ampliación de la estrategia de aulas de atención temprana a la totalidad de los diez centros públicos de educación especial.
	1.2.9 Apertura de cinco nuevos Centros de Recursos de Atención a la Diversidad (CAD) en las regionales educativas donde se evidencien tasas mayores de sobreedad y repitencia y que no cuenten aún con esta instancia de apoyo a la calidad.

POLÍTICAS	METAS DEL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2008-2018
<p><i>Política 3. Revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo garantizando la comprensión lectora y el desarrollo lógico- matemático en el nivel básico y promover una cultura de su cumplimiento desde una perspectiva de formación en valores que oriente el desarrollo humano integral, consolidando todas las demás dimensiones de la ciencia en los niveles educativos, así como la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los procesos educativos.</i></p>	<p>3.1.5 Adecuación y aplicación del currículo para cubrir las necesidades de la educación especial.</p>
	<p>3.2.15 Instalación de centros de recursos para el aprendizaje en 1,000 escuelas grandes o centros sede para el 2016, alcanzando 1,500 para el 2018.</p>

Fuente: Plan Decenal de Educación 2008-2018

En adición al MinerD, otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales a nivel nacional ofrecen atención a las personas con discapacidad¹⁸. Algunas de estas instancias se listan a continuación.

- Consejo Nacional de Discapacidad (Conadis)
- Instituto de Ayuda al Sordo Santa Rosa
- Asociación Dominicana de Rehabilitación (ADR)
- Centro de Atención Integral para la Discapacidad (CAID) del Despacho de la Primera Dama

• MARCO LEGAL Y NORMATIVO

Este apartado se enfoca en la descripción de la base legal y normativa vigente, creada para garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad e igualdad. A continuación, se listan los instrumentos nacionales que contienen lo referido:

- Constitución dominicana
- Ordenanza 1-95 (arts. 44-46)
- Ley General de Educación Nro. 66-97
- Orden Departamental Nro. 24-2003
- Orden Departamental Nro. 03-2008 para la educación inclusiva
- Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030 (Ley 1-12)
 - En su objetivo 2.3 establece la inclusión de las personas con discapacidad, garantizando la igualdad de oportunidades y permitiendo su desarrollo social y económico.
- Ley Orgánica sobre Igualdad de Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 5-13)
- Plan Nacional de Educación Inclusiva (2017)

18. Los programas e intervenciones de estas instancias no han sido incluidos en este trabajo; sin embargo, se reconoce su aporte en la generación de mayores oportunidades para las personas con discapacidad.

- Ley No. 5-13 la cual crea el Conadis
 - El Decreto Nro. 363-16 da las pautas para la implementación de la ley.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículo 24)
- Orden Departamental 04-2018
- Agenda Nacional para la Inclusión 2016-2020

En el plano internacional, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.5 establece «(...) asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad»¹⁹. También se especifica el compromiso de asegurar que los centros que ofrecen servicios educativos cuenten con la infraestructura y los materiales para recibir personas con discapacidad. De igual manera, se manifiesta el requerimiento de que los indicadores educativos sean presentados para personas con discapacidad.

• NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

En el año 2009, el MinerD lanzó una serie de publicaciones con el título *Guía de atención a la diversidad en una escuela inclusiva*. En esta serie se presentan los conceptos clave relacionados con las condiciones de necesidades específicas de apoyo educativo, así como las recomendaciones para atenderlas. A continuación, se describen los principales términos, cuya definición servirá de marco conceptual para comprender las metas vinculadas a la línea de acción «Atención a necesidades educativas específicas».

- La **atención a la diversidad** en el contexto educativo, más allá de hacer referencia a la discapacidad, es proveer a los estudiantes los medios necesarios para que aprendan, respetando sus capacidades, necesidades educativas y ritmos de aprendizaje, de suerte que se ofrezca una educación de calidad basada en el principio de equidad. Dentro de las características que debe poseer un centro educativo para ser considerado inclusivo se destacan las siguientes: no discrimina, es abierto y participativo, trabaja desde la interdisciplinariedad, usa diferentes recursos para el aprendizaje, entre otras (SEE, 2009a).
- **Discapacidad motora:** Es una alteración permanente o transitoria de las capacidades de movimiento de una persona a raíz de lesiones, de alguna condición genética o congénita. Se destaca que en algunos casos es posible que quienes poseen esta condición puedan sufrir de otros trastornos que afecten su comportamiento, así como sus capacidades de aprendizaje y su razonamiento (SEE, 2009c).

Para favorecer la inclusión de los estudiantes que presentan discapacidad motora, el MinerD recomendaba lo siguiente: tratar al estudiante evitando sobreprotección y prejuicios, motivar a que el estudiante identifique y exprese sus necesidades, eliminar barreras arquitectónicas o físicas en el entorno escolar, ofrecer ayuda técnica en el aula y centrar la atención en las capacidades del estudiante y no en sus limitaciones. Además, se recomienda una mayor integración de las familias de estos estudiantes, así como apoyo al proceso educativo.

- **Necesidades derivadas de situaciones culturales y sociales desfavorecidas:** Se relacionan de manera directa con el entorno familiar, ya que la situación económica de los hogares, los aspectos culturales y la vulnerabilidad afectan el desarrollo de los estudiantes tanto a nivel personal como en la escuela. De esta manera, los estudiantes provenientes

19. Fuente: https://www.ilo.org/global/topics/dw4sd/theme-by-sdg-targets/WCMS_621373/lang--es/index.htm

de contextos vulnerables requieren estímulos para aprender de acuerdo con su realidad para reducir los riesgos de fracaso escolar. En este sentido, el MinerD recomienda resaltar la diversidad cultural en las actividades de la escuela y en el currículo, apostar por la capacidad de aprendizaje de todos los estudiantes partiendo de sus potencialidades, promover el acercamiento a las familias de los estudiantes más vulnerables, reunir esfuerzos del personal del centro y con otras escuelas para apoyar a los estudiantes desfavorecidos, entre otras acciones (SEE, 2009d).

- **Discapacidad auditiva o sordera:** Es una discapacidad sensorial que afecta el desarrollo del lenguaje, lo que dificulta la capacidad de comunicación de quienes la padecen. En ocasiones puede confundirse con problemas de aprendizaje.

Se identifican como principales áreas de apoyo a esta población la comprensión lectora, la expresión escrita, la rehabilitación auditiva, entre otras. El MinerD señala distintas recomendaciones para apoyar el proceso educativo, entre las que se destacan las siguientes: utilizar múltiples recursos didácticos, establecer rutinas diarias en las etapas iniciales, hablarles de frente y con detenimiento (SEE, 2009b).

- **Discapacidad intelectual:** De acuerdo con la Asociación Americana para la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (2011), este tipo de condición trata de limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa²⁰. Comúnmente se confunde la discapacidad intelectual con dificultad de aprendizaje. La diferencia entre ambas condiciones radica principalmente en el hecho de que quienes presentan la primera tienen dificultades en casi todas las áreas de conocimiento.

• POBLACIÓN Y CIFRAS DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

En el período que abarca el desarrollo del Plan Decenal de Educación se realizaron, a nivel nacional, 3 levantamientos que dan cuenta de las condiciones de la población con discapacidad. Estos son el Censo Nacional de Población y Vivienda (2010), la Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR 2013) y la Encuesta Demográfica y de Salud (ENDESA 2013)²¹. Cabe resaltar que, en general, en los tres levantamientos, las preguntas se enfocaron más en las discapacidades físicas, probablemente porque son más fáciles de identificar que las otras. En el caso particular de ENDESA, la discapacidad intelectual se recoge en la categoría «otros», impidiendo así la identificación de distintos tipos de discapacidad mental e intelectual.

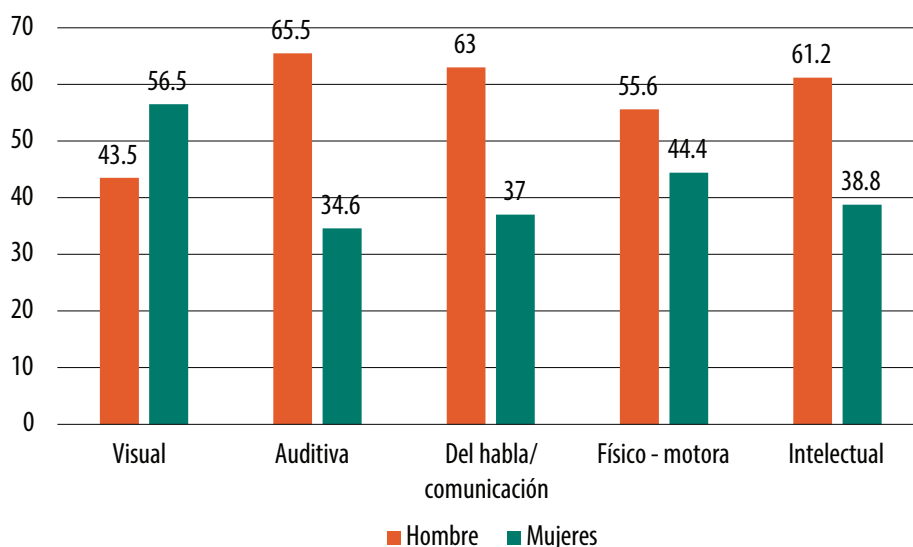
En el año 2019 surgió el estudio *Discapacidad en niños, niñas y adolescentes en la República Dominicana: situación y respuesta* con el objetivo de «Identificar y sistematizar la información más reciente sobre la situación y la respuesta a la discapacidad en niños y niñas entre 0 y 19 años de edad, en República Dominicana, incluyendo los factores específicos de vulnerabilidad y resiliencia en este grupo poblacional» (ONE, 2019: pág. 15).

La **figura 12.1** muestra la prevalencia de la discapacidad en personas en edad escolar, de 0 a 19 años, de acuerdo a los datos presentados por la ONE (2013).

20. Enlace: https://www.aaid.org/docs/default-source/intellectualdisability/aaid_spanish.pdf?sfvrsn=3a383721_0

21. Es importante resaltar que los resultados de este levantamiento deben interpretarse con cautela debido a que están condicionados por las percepciones de las personas entrevistadas. En el caso de ENHOGAR, se diseñó un módulo exclusivamente para estos fines, con lo cual se podría considerar que esos resultados son más confiables que los de otras fuentes.

Figura 12.1. Distribución de personas con discapacidad y con menos de veinte años por tipo de discapacidad y sexo



Fuente: Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR 2013)

Nota: Una persona puede presentar más de un tipo de discapacidad. Las categorías no son excluyentes y por lo tanto no suman 100 %

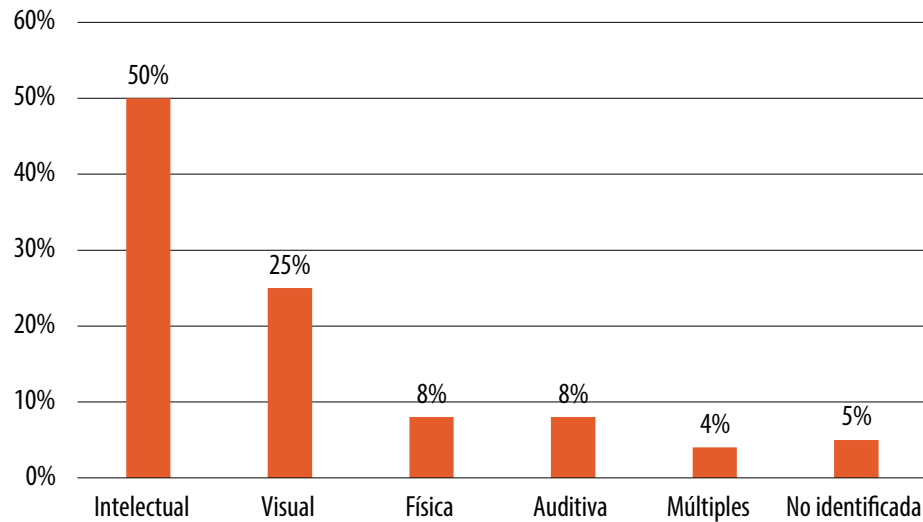
El MinerD realizó en 2013 su esfuerzo más destacado para levantar información que permitiera identificar, cuantificar y obtener indicadores de discapacidad con el primer Levantamiento de la Información de Estudiantes con Señales de Discapacidad. Hasta ese momento no existía información oficial de estos estudiantes. Las discapacidades fueron identificadas por los docentes de aula utilizando un documento con las orientaciones de lugar, el cual incluyó las definiciones de los términos utilizados y una guía con los criterios de identificación de las condiciones especiales (MinerD, 2013a).

A partir de los datos obtenidos, se estructuraría un Plan Nacional para la Atención a la Diversidad. El levantamiento de información de estudiantes con señales de discapacidad se realizó en 9,982 centros educativos en el país, es decir, «un 87 % de los 11,519 planteles registrados en la base de datos 2011-2012 del Sistema de Gestión de Centros del Ministerio de Educación» (MinerD, 2013a: pág. 17). Los centros educativos encuestados reportaron «un total de 26,581 estudiantes con discapacidad, de los cuales un 91 % asiste a la educación regular» (pág. 18). Esto representó un 87 % de los centros del país. Del total de centros, 48 % tenía estudiantes con discapacidad. Solo un 36 % de estos centros contaba con personal de apoyo y un 41 % utilizaba estrategias y recursos para atender a las necesidades de esta población.

La mayoría de los estudiantes con algún tipo de discapacidad se encontraban matriculados en centros educativos regulares y públicos, lo que sugiere un avance en materia de inclusión educativa. En el nivel básico se encontraba la mayor cantidad de estudiantes con discapacidad. En el nivel medio era mucho menor la proporción de estudiantes.

En la **figura 12.2** se pueden observar los resultados del levantamiento.

Figura 12.2. Distribución porcentual de estudiantes de acuerdo al tipo de discapacidad identificada

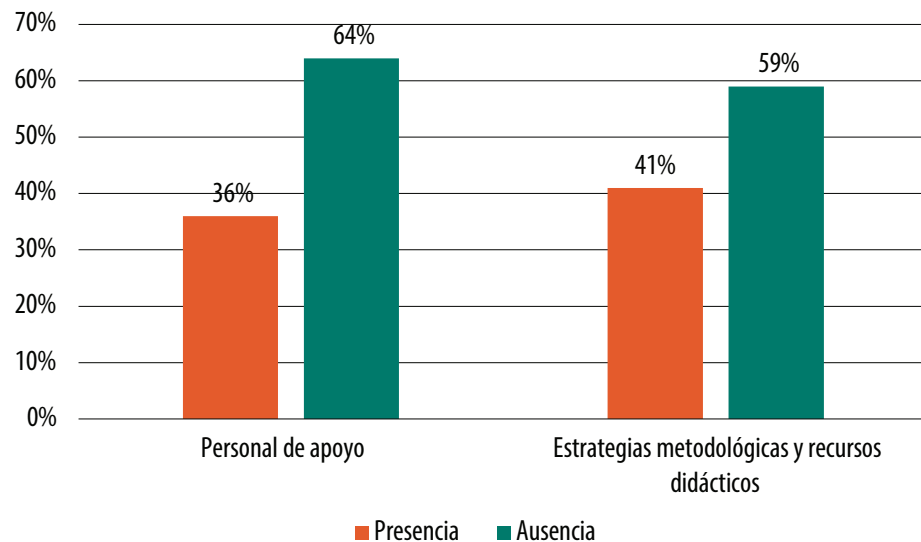


Fuente: Levantamiento de la Información de Estudiantes con Señales de Discapacidad (Minerd 2013a)

Se observa que la discapacidad intelectual es la más frecuente. Aquí no se contabilizan los niños con TEA (trastornos del espectro autista) porque estos se encuentran en las aulas de recursos para la inclusión educativa (ARIE).

La **figura 12.3** muestra la distribución de centros según la disponibilidad de recursos para la atención de sus estudiantes con NEAE. La mayoría de los centros educativos no dispone de personal de apoyo ni de estrategias para estos fines.

Figura 12.3. Porcentaje de centros educativos que cuentan con recursos para el apoyo a estudiantes con discapacidad



Fuente: Levantamiento de la Información de Estudiantes con Señales de Discapacidad (Minerd 2013)

De este levantamiento se concluye, además, que para el año 2011-2012 había un subregistro en el SIGERD de los estudiantes que asistían a centros de educación especial porque muchos carecían de su carné de identificación de estudiante. En ese momento había todavía centros que no estaban registrados en el SIGERD.

• CENTROS DE RECURSOS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Los CAD, en el marco del PDE, representan un medio fundamental para impulsar la educación inclusiva. A continuación, las metas planteadas al respecto:

1.2.12 Completar la cobertura de Centros de Recursos de Atención a la Diversidad (CAD) en el 100 % de las regionales educativas.

1.2.9 Apertura de cinco nuevos Centros de Recursos de Atención a la Diversidad (CAD) en las regionales educativas donde se evidencien tasas mayores de sobreedad y repitencia y que no cuenten aún con esta instancia de apoyo a la calidad.

Estos centros fueron creados en el año 2005, en el marco del Programa de Apoyo a la Atención a la Diversidad y Ampliación de los Servicios de Educación Especial (PADEE), con la finalidad de impulsar y fortalecer el desarrollo de la educación inclusiva en el país. Este programa se compuso de tres líneas estratégicas, dirigidas a toda la comunidad educativa, con foco en la población estudiantil de los niveles inicial y básico. Dichas líneas son las siguientes: los Centros de Educación Especial, los CAD y el fortalecimiento institucional (SEE, 2008b).

Los servicios del CAD se agrupan en las siguientes categorías:

- **Información:** Debe dar servicios informativos a través de la recopilación, generación y organización de información relevante para fortalecer la educación inclusiva (ayudas pedagógicas, notas técnicas y publicaciones de interés). Esta información estaría disponible, a través de una red (Internet), para todos los docentes y el personal de los centros educativos.
- **Capacitación:** Debe cogestionar con otras instancias la capacitación de los docentes y del personal de gestión de los centros educativos para que puedan responder a las necesidades de apoyo de los estudiantes.

Sobre la infraestructura y ubicación de estos centros, cabe resaltar que se dispuso que tuvieran sus propias instalaciones, externas a los centros educativos, y que fueran de fácil acceso como garantía para la provisión de un servicio de calidad.

El primer CAD se creó en la ciudad de Santo Domingo con la visión de que el mismo fuera el referente para la creación de los demás CAD en el resto de las regionales educativas del país. Estos centros estarían a cargo de un equipo interdisciplinario de apoyo pedagógico que daría su soporte a todos los centros educativos de la Regional. Asimismo, estos centros debían disponer de recursos didácticos para ser utilizados por el equipo de apoyo en respuesta a las necesidades específicas de la población estudiantil. Dichos recursos y materiales estarían también a disposición del personal docente.

En la **figura 12.4** se muestra la evolución de los CAD en el período correspondiente al PDE.

Figura 12.4. Evolución de los CAD en el período 2008-2018



Fuente: Memorias institucionales del MinerD

• AULAS DE ATENCIÓN TEMPRANA

1.1.6 Implementación efectiva de la estrategia de aulas de atención temprana en el 50 % de los diez centros públicos de educación especial.

1.1.8 Ampliación de la estrategia de aulas de atención temprana a la totalidad de los diez centros públicos de educación especial.

En 2010 se realizó la implementación de la estrategia de atención temprana en 45 niños y niñas menores de 5 años. En el 2011, 39 niños fueron beneficiados por la apertura de 3 nuevas aulas para la atención temprana de niños y niñas con discapacidad en las provincias Azua, San Francisco de Macorís y Moca.

Para el 2015 se abrió en Constanza, por primera vez, un aula de inicial en un centro regular. En 2016 se inauguró en Puerto Plata otra de estas aulas para atender a 11 niños y niñas.

Los datos ofrecidos anteriormente han sido obtenidos de las memorias institucionales del MinerD. En los años del 2012 al 2014 y en el 2017 no se registra la apertura de nuevas aulas; sin embargo, en el SIGERD se registra un total de 19 centros educativos que ofrecen el servicio de educación especial en el nivel inicial para el año escolar 2017-2018, lo que representa una superación de la meta 1.1.8.

En el marco de estas metas, es relevante destacar el rol del Inaipi en la oferta de servicios de atención integral a niños y niñas en edad temprana. Esta institución posee protocolos para identificar las alertas que pueden dar los infantes en las distintas etapas de su desarrollo. Asimismo, cuenta con alianzas estratégicas para fines de apoyo. Para diciembre de 2018, el Inaipi tenía identificados 849 niños y niñas con posibles condiciones, niños que fueron identificados por el personal de sus centros.

• CENTROS DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

3.2.15 Instalación de centros de recursos para el aprendizaje en 1,000 escuelas grandes y/o centros sede para el 2016, alcanzando 1,500 para el 2018.

En el año 2012 había un total de 15 aulas de recursos «distribuidas en las regionales de Santo Domingo 15, Santo Domingo 10, Santiago, La Vega, Jarabacoa, San Cristóbal, San Juan de la Maguana y El Seibo, beneficiándose alrededor de 170 estudiantes» (Minerd, 2013c: p. 101). En el siguiente año se realizó la apertura de diez nuevas aulas de recursos para la inclusión de alumnos con discapacidad: dos en Santo Domingo, tres en Barahona y el resto en Constanza, La Romana, Monte Plata, Cabral y Sabana Grande de Boyá.

En el período 2015-2016 se inauguraron 5 nuevas aulas en Santo Domingo Norte, Santo Domingo Este, Cotuí, Haina y San Cristóbal. Luego, en el año 2017, fueron habilitadas 4 aulas para estudiantes con autismo. Por otro lado, para esa fecha se encontraban funcionando 138 espacios de apoyo para los aprendizajes con 2,886 estudiantes favorecidos.

Finalmente, en 2018, se crearon 4 aulas específicas para estudiantes sordos en escuelas regulares ubicadas en el Distrito 03-01 (Azua), Distrito 17-01 (Monte Plata), Distrito 14-01 (Nagua) y Distrito 14-05 (Sánchez).

En los documentos oficiales publicados por el Minerd, correspondientes al período que abarca el PDE, no se encontró el registro de la cantidad total de estos centros.

• RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

APRENDIZAJES

3.1.15 Adecuación y aplicación del currículo para cubrir las necesidades de la educación especial.

El año escolar 2009-2010 marca el inicio de lo que podría verse como un proceso de institucionalización de la educación especial. En él se inició la elaboración de los indicadores de logro para los estudiantes con necesidades especiales y se entregaron materiales adaptados a 250 alumnos/as con discapacidad visual: globo terráqueo, mapas, gráficas de las diferentes áreas, libros en braille, audio y máquina Perkins. A partir de este año se registran también intervenciones psicopedagógicas para aportar al bienestar y a los aprendizajes de los estudiantes en este subsistema.

En el período escolar 2012-2013 se culminó con el diseño curricular para lengua de señas, cuya validación inició en el siguiente año. Por otro lado, 475 alumnos con discapacidad visual fueron dotados de libros en braille.

Durante ese mismo año 142 estudiantes con necesidades educativas especiales tomaron la primera convocatoria de las Pruebas Nacionales. A pesar de que todos los años estudiantes con esta condición toman dichas pruebas, persisten importantes desafíos para la inclusión

educativa de niños, niñas y adolescentes con NEAE, ya que no todos participan. Igualmente ocurre en las evaluaciones diagnósticas. En evaluaciones internacionales aplicadas en el país, como PISA, estos son excluidos de la muestra.

En el 2018, con la Ordenanza 04-2018, se normaron los servicios y estrategias para los estudiantes con NEAE de acuerdo con el currículo establecido. Con esto se impulsa la calidad de los aprendizajes de estos alumnos.

CAPACITACIONES

En el período de ejecución del PDE, las memorias institucionales del MinerD registran las cantidades de docentes, directores, técnicos y personas para la gestión que recibieron talleres, charlas o capacitaciones con el propósito de recibir formación para la atención de necesidades educativas especiales. Justo al inicio del PDE, en el año escolar 2009-2010, se elaboró el perfil docente para este subsistema, lo cual marca un precedente importante en materia de formación docente para estos fines, así como en el marco de las contrataciones.

A continuación, se presenta un resumen de las estadísticas de las capacitaciones para la atención de las NEAE.

Figura 12.5. Resumen de las estadísticas de las capacitaciones para la atención de las NEAE



Fuente: Memorias institucionales del MinerD

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NEAE EN CENTROS REGULARES

A partir del año escolar 2009-2010 se empieza a registrar en las memorias institucionales del MinerD la inserción de estudiantes con NEAE en centros educativos que ofrecen educación regular, incluyéndose ese año en centros regulares 250 estudiantes con discapacidad visual y «100 alumnos con múltiples dificultades asociadas a la discapacidad visual, con el propósito de optimizar los aprendizajes y la participación» (MinerD 2011a: p. 223). Para el 2013 se integraron 475 más.

En 2014-2015 fueron incluidos 615 alumnos con discapacidad visual en centros regulares, y estos fueron dotados de libros en braille. En ese año pasaron a estar incluidos, en total, 14,725 estudiantes distribuidos en 956 escuelas. Es un desafío realizar la inclusión de niños y niñas con NEAE en ambientes escolares tradicionales. En respuesta a esta situación, se realizó una campaña sobre los derechos de las personas con discapacidad²².

Al año siguiente, 485 alumnos con discapacidad visual fueron integrados en centros regulares.

• CONCLUSIÓN

La falta de estadísticas impide cuantificar la prevalencia de condiciones de discapacidad en la población en general. Esto provoca que los tomadores de decisiones del sistema educativo e instancias relacionadas no tengan la información necesaria para comprender la problemática ni para elaborar planes de acción orientados a la atención de los niños y niñas que requieren atención especial. En este sentido, «urge la realización de una encuesta específica nacional dedicada al tema de la discapacidad, para complementar la información existente y llenar los vacíos que permanecen» (ONE, 2019: p. 82)

Se ha avanzado considerablemente en el establecimiento de un marco legal que respalda la inclusión educativa y en iniciativas para ofrecer atención a las personas en edad escolar con discapacidades. Sin embargo, no se cuenta con datos de encuestas diseñadas específicamente para levantar información sobre discapacidad que permitan conocer la prevalencia de esta condición, así como evaluar el impacto de los programas que benefician a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo.

El SIGERD, como sistema de información oficial del MinerD, es la herramienta más idónea para tener registro de los estudiantes con alguna condición; sin embargo, a la fecha aún no lo tiene. El Inaipi, en sus registros, sí cuenta con información sobre las condiciones identificadas en sus niños y niñas.

Pero, independientemente del registro de la información, es preciso cuestionar la capacidad que tiene el sistema educativo para identificar las condiciones especiales. El rol de los docentes es fundamental. De hecho, una de las conclusiones del levantamiento realizado en el año 2013 es precisamente la necesidad de formar a los docentes en atención a la diversidad, ya que estos tienen un papel preponderante en la identificación de las necesidades específicas de apoyo que puedan tener los estudiantes.

22. No se especifica su alcance. Se establece que estuvo dirigida a la sociedad en general.

CAPÍTULO 13. DOCENTES

• DOCENTES

En la República Dominicana, la carrera docente esta normada en un sinnúmero de documentos y ordenanzas. Uno de los principales es la Ley General de Educación Nro. 66-97. El artículo 135 de la referida ley indica que «la carrera docente se refiere a la vinculación del servidor de educación al conjunto de disposiciones organizativas y legales que regulan el ingreso, la permanencia, la promoción y el retiro de los docentes durante su ejercicio profesional». En atención a dicha ley, el Plan Decenal de Educación, a través de una de sus políticas, hace un llamado a llevar a cabo acciones a favor de la carrera docente.

La política nro. 6 del Plan Decenal de Educación 2008-2018 prioriza la formación de recursos humanos de alta cualificación para el sector educativo y promueve la permanencia y el crecimiento profesional del personal ya contratado. En este sentido, el MinerD ha puesto en marcha un conjunto de políticas en procura de mejorar las competencias y condiciones del personal docente.

Este capítulo corresponde a la línea de acción «Docentes». En esta sección se presentan los avances con relación a las metas planteadas en el PDE 2008-2018 con respecto a la carrera docente, haciendo un recuento de las normativas desarrolladas para estos fines y tomando informaciones de las memorias institucionales del MinerD, así como de estudios e investigaciones.

Las metas han sido clasificadas en subcategorías de acuerdo con el componente de la carrera docente en el que se encuentran enmarcadas. En este sentido, se agrupan en contratación, formación, habilitación, concurso, evaluación y certificación.

• CONTRATACIÓN DOCENTE

En la **tabla 13.1** se exponen las metas vinculadas a la contratación de personal docente por parte el MinerD.

Tabla 13.1. Metas del PDE vinculadas a la contratación docente

CONTRATACIÓN DOCENTE	
Política	Metas
Política 1. <i>Mobilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de educación inicial y 8 años de educación básica de calidad.</i>	1.2.8 Incremento del número de maestros y maestras del segundo ciclo de la educación básica.
Política 2. <i>Consolidar, expandir y diversificar un nivel de educación media de calidad con el objetivo de crear ciudadanía y como paso al mercado laboral o a la educación superior.</i>	2.2.10 Promoción y contratación de los recursos humanos con sectores de la vida productiva nacional y los niveles educativos básico y medio.
Política 6. <i>Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y el crecimiento profesional del personal ya contratado.</i>	6.1.3 Unificación de la política de formación, reclutamiento, selección, evaluación y promoción del personal docente y administrativo de la SEE.
	6.3.7 Contratación a tiempo completo del 100 % de maestros y maestras de educación inicial para impartir cinco horas de docencia y tres horas para planificación, preparación e investigación.
	6.3.8 Contratación a tiempo completo del 60 % de los maestros y maestras del nivel básico para impartir cinco horas diarias de clases para el año 2018.
	6.3.9 Contratación a tiempo completo del 75 % de los maestros y maestras del nivel medio para impartir seis horas diarias de clases para el año 2018.

Fuente: Plan Decenal de Educación 2008-2018

La Ordenanza Nro. 1-2014, en su artículo nro. 1, establece que la Jornada Escolar Extendida (JEE) es una política de Estado dirigida a lograr mejores aprendizajes mediante la optimización del tiempo y la diversidad de acciones para el desarrollo de las actividades educativas con calidad y equidad. De esta medida se han derivado el aumento de la cobertura escolar en todos los niveles y la construcción de aulas, por lo que ha sido necesario contratar nuevos docentes.

El modelo de Jornada Escolar Extendida ha significado una revolución trascendental en el sistema educativo. El primer cambio que fomenta este método es la extensión del horario escolar. En los centros educativos se ha ampliado el horario a ocho horas, es decir, se ha pasado de dos o tres tandas al día, a una sola jornada. Lo anterior, a su vez, significa que un gran porcentaje de los docentes ha pasado de trabajar media jornada a trabajar una jornada completa.

En la **tabla 13.2** se presentan las cantidades de nuevos docentes que han ingresado al sistema educativo público para el año 2019.

Tabla 13.2. Cantidad de personal en nómina según cargo, 2019.

CARGO	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL
Docente Primaria	36,616	6,939	43,555
Docente Secundaria	9,152	4,483	13,635
Docente Inicial	8,658	260	8,918
Orientador Escolar	6,270	532	6,802
Docente Adultos	3,231	1,741	4,972
Director(a) Centro Educativo	2,872	1,646	4,518
Docente Secundaria Técnico Profesional	2,440	1,448	3,888
Docente Edu. Física	920	2,561	3,481
Técnico Administrativo	1,942	1,372	3,314
Coordinador/Subdirector	2,324	838	3,162
Docente Informática	564	851	1,415
Docente Lenguas Extranjeras	540	323	863
Técnico Docente	180	94	274
Docente FIHR (Formación Integral Humana y Religiosa)	129	99	228
Docente Educación Especial	172	24	196
Directivo Distrital	64	70	134
Encargado Departamental	30	10	40
Docente Educación Artística	6	29	35
Bibliotecario	24	1	25
Directivo Regional	9	11	20
Asesor/a o Investigador/a	3	8	11
Docente Educación Laboral	3		3
Viceministro	1	1	2
Total	76,150	23,341	99,491

Fuente: Elaboración propia con datos del SIGERD

La **tabla 13.2** demuestra el progreso en cuanto a contratación del personal docente. Estas medidas ratifican el cumplimiento de las metas referentes a la contratación de nuevo personal y la contratación a tiempo completo del personal. Las metas relacionadas son 1.2.8, 2.2.10, 6.3.7, 6.3.8 y 6.3.9.

Tabla 13.3. Cantidad total de personal en nómina y plazas vacías a diciembre 2019

NÓMINA	CONTRATADOS	TOTAL
89,226	6,196	95,422
PLAZAS	TOTAL NÓMINA	TOTAL
92,599	95,422	(3,373)

Fuente: Elaboración propia con datos del SIGERD

Los párrafos anteriores muestran el cumplimiento de las metas relacionadas con la contratación de personal docente y administrativo. Sin embargo, a pesar de los grandes avances, el sistema educativo dominicano aún presenta carencias de personal. La **tabla 13.3** muestra que para el año 2019 había 3,373 plazas vacías, lo que invita a seguir formando nuevos educadores que solventen la carencia de personal que aún existe.

Por otro lado, la meta 6.1.3 hace un llamado a «la unificación de la política de formación, reclutamiento, selección, evaluación y promoción del personal docente y administrativo de la SEE». En este sentido, el artículo 135 de la Ley General de Educación responde a dicha meta indicando que «la carrera docente [es] el conjunto de disposiciones atinentes a la clasificación y valoración de cargos, el reclutamiento, la selección y valoración del personal, la estabilidad, promoción y evaluación del personal, que brinden a la educación a los mejores recursos humanos».

En este sentido, el informe *Sistema de carrera docente* reafirma lo descrito en la Ley General de Educación y propone la segregación del ingreso a la carrera docente en dos escenarios. Un escenario que se adapte a los docentes que ya están en servicio y otro para los docentes de nuevo ingreso (Minerd, 2016c).

• FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente se clasifica en inicial y continua. La formación inicial es la etapa en la que los aspirantes a docentes reciben formación profesional en una institución del nivel superior legalmente autorizada para dotarles de los conocimientos y competencias que les habilitarán para ingresar al servicio y avanzar en el desarrollo de sus aprendizajes (Minerd, 2016c).

Por su parte, la formación continua se refiere al desarrollo de competencias y conocimientos, es decir, es el conjunto de procesos que posibilitan la adquisición de las experiencias requeridas por los docentes en los diferentes roles y etapas de su desempeño (Minerd, 2016c). En la **tabla 13.4** se exponen las metas planteadas en el PDE en torno a la formación inicial y continua de los docentes.

Tabla 13.4. Metas del PDE vinculadas a la formación docente

DOCENTES		
Política	Metas	Categorías
<i>Política 4</i>	4.2.9 Funcionamiento del Plan Nacional de Formación Docente con las competencias necesarias para el desempeño en el sistema educativo dominicano para el 2010.	Formación docente
Política 6	6.1.1. Diseño y aprobación del Sistema de Formación de Recursos Humanos de la Secretaría de Estado de Educación.	
	6.1.4 Formación de docentes para el nivel inicial y básico incorporando las especificaciones de las modalidades del sistema educativo.	
	6.1.7 Otorgamiento de becas al personal profesional joven de la SEE para el estudio de maestrías y doctorados en educación, ciencias políticas, sociología, administración pública y de empresa, economía, ingeniería y otras carreras modernas.	
	6.1.10 Estructuración, conjuntamente con la Seescyt y las instituciones de educación superior, de una política para la formación de profesores y profesoras, incluyendo los requisitos para el acceso a los estudios y los perfiles de salida.	
	6.1.12 Formación de docentes con las competencias pedagógicas necesarias para impulsar, desarrollar, gestionar y facilitar procesos socioeducativos de niños, jóvenes y adultos con atención a la diversidad.	
	6.1.13 Formación del 30 % de los maestros y maestras del nivel medio en áreas básicas y enseñando para el 2012.	
	6.1.18 Formación y capacitación del 100 % de maestros y maestras de educación inicial y básica para el 2018.	
	6.1.19 Formación del 65 % de los maestros y maestras del nivel medio en áreas básicas y enseñando para el 2018.	
	6.1.20 Promoción de la formación profesional en las áreas de lengua española, matemática, ciencias de la naturaleza y ciencias sociales para asegurar un flujo de profesores competentes hacia el nivel medio.	

Fuente: Plan Decenal de Educación 2008-2018

La formación y desarrollo de la carrera docente tiene el objetivo principal de formar, integrar y actualizar de manera continua una nueva generación de docentes de excelencia con el fin de mejorar las competencias de la población estudiantil dominicana (Minerd, 2017b).

Para hablar a profundidad de la formación docente en la República Dominicana, es necesario conocer un poco de su historia. La primera escuela de formación docente fue fundada en 1880 con el nombre de Escuela Normal Preparatoria. Su fundador fue el educador Eugenio María de Hostos. Años más tarde, se creó el Instituto de Señoritas, dirigido por Salomé Ureña de Henríquez.

A partir de la primera mitad del siglo XX se crearon seis Escuelas Normales; estas fueron distribuidas en las distintas zonas del país. En el 1992, como resultado del Plan Decenal de Educación 1992-2002, se establecen los lineamientos para unificarlas, dejando como resultado el reconocimiento de estas escuelas como instituciones de educación superior. Más tarde, en 1997, se da la consolidación y una nueva denominación a las escuelas normales, actualmente conocidas como Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

Actualmente la oferta de formación inicial docente está a cargo del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Isfodosu), el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam) y las instituciones de educación superior (IES). El Isfodosu tiene como objetivo principal la formación de maestros con las competencias del más alto nivel con miras a que sean líderes educativos que impulsen los procesos de transformación del sistema educativo dominicano. El Inafocam, por su parte, tiene el rol de coordinar las políticas de formación y capacitación del magisterio mediante el otorgamiento de becas a los estudiantes de la carrera docente para que la cursen en las distintas instituciones de educación superior.

El Isfodosu cuenta con cinco recintos en los que se imparten las siguientes licenciaturas: Licenciatura de Educación Inicial, Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo, Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo, Licenciatura en Lengua Española y Literatura Orientada a la Educación Secundaria, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Biología Orientada a la Educación Secundaria y Licenciatura en Ciencias Sociales Orientada a la Educación Secundaria. Los programas de Isfodosu se caracterizan por agotar una agenda de 40 horas de clases semanales. Por otro lado, se otorgan becas del 100 % a los estudiantes, los cuales, a su vez, son dotados de comida y de una ayuda monetaria para solventar el costo de los pasajes.

Los avances logrados por el Isfodosu son complementados con los programas que ofrecen las IES, donde también se otorgan becas a los profesionales de educación.

Entre los años 2009 y 2011, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Mescyt) realizó un estudio para analizar los programas de estudio en educación. Los temas centrales fueron los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera docente en conjunto con su perfil socioeconómico, la evaluación de los programas de estudio y los maestros que forman. Se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- El análisis del perfil socioeconómico arrojó que los estudiantes de educación provenían de familias de bajos recursos; es decir, más de un 75 % pertenecían a familias que vivían con ingresos de entre 4,000 y 9,000 pesos mensuales. Más de un 50 % de estos estudiantes trabajaban y estudiaban al mismo tiempo. En adición, los padres de estos presentaban un bajo nivel escolar: más del 70 % no pasó del nivel primario.
- La evaluación de los programas de estudios y de los maestros que forman a los estudiantes indica que gran parte del cuerpo docente no tenía maestría en la disciplina que enseñaba y menos del 2 % tenía doctorado. En esa misma línea, solo el 11 % de los profesores trabajaba a tiempo completo, lo que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En cuanto a los programas, se determinó que tenían un bajo porcentaje de créditos en contenidos disciplinarios y que existía poca regulación de la práctica docente.

Estos resultados sirvieron de base para la elaboración de la Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana, publicada en el año 2015. Este marco legal especifica el perfil del docente de calidad, detalla la estructura de los programas de formación docente, el perfil de ingreso de los estudiantes a estos programas y el tiempo de trabajo académico del estudiante para alcanzar las metas de aprendizaje por asignatura.

Con esta normativa se dio cumplimiento a la siguiente meta:

6.1.10 Estructuración, juntamente con la Seescyt y las instituciones de educación superior, de una política para la formación de profesores y profesoras, incluyendo los requisitos para el acceso a los estudios y los perfiles de salida.

Asimismo, se sientan las bases para perseguir el logro de la meta 6.1.12, aunque resulta complicado evaluar esta meta.

6.1.12 Formación de docentes con las competencias pedagógicas necesarias para impulsar, desarrollar, gestionar y facilitar procesos socioeducativos de niños, jóvenes y adultos con atención a la diversidad.

En el año 2016 se puso en marcha el Programa de Formación Docentes de Excelencia, cuya misión es formar 20,000 docentes para el año 2020.

En el año 2017 se evaluó con la prueba POMA a 44,929 aspirantes a cursar estudios de licenciatura en Educación, de los cuales aprobaron 22,046. Han ingresado al Programa de Formación Docentes de Excelencia, bajo la nueva normativa 9-2015 del Conescyt, 3,309 estudiantes (2,025 por el Isfodosu y 1,284 por el Inafocam), como se muestra a continuación:

Tabla 13.5. Cantidad de egresados del Programa Docentes de Excelencia

INSTITUCIÓN	AÑO 2017	AÑO 2018
Isfodosu	1,518	507
Inafocam	498	786
Totales	2,016	1,293

Fuente: Memorias del MinerD del 2018

Además de las becas otorgadas a nivel nacional en el marco del Programa de Formación Docentes de Excelencia, en los últimos años el Estado ha facilitado becas para realizar carreras de grado y posgrado a los estudiantes dominicanos. La carrera de educación es una de las que más beneficiarios han obtenido en los últimos años.

Tabla 13.6. Becas otorgadas por área de formación (2012-2017)

ÁREAS DE FORMACIÓN	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Ingeniería y Arquitectura	362	527	284	240	384	392
Tecnologías de la Información y la Comunicación	125	127	144	50	80	82
Ciencias	45	42	9	19	31	32
Salud	331	414	278	330	528	540
Economía y Finanzas	98	156	99	15	24	25
Administración	392	389	242	62	99	101
Ciencias Jurídicas y Políticas	136	160	68	31	50	51
Humanidades	166	192	151	214	342	350
Educación	95	185	119	300	480	491
Artes	58	106	70	92	147	150

ÁREAS DE FORMACIÓN	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Hotelería y Turismo	79	143	135	30	48	49
Ciencias Agronómicas y Veterinarias	17	19	32	44	70	72
Otros	0	0	0	0	174	178

Fuente: Elaboración propia con datos del Mescyt

Para el año 2017, la carrera de educación fue una de las que más estudiantes beneficiados obtuvieron, ocupando un 11 % de las becas otorgadas. En este sentido, se demuestra la demanda de la carrera y la prioridad que se le ha dado.

Las metas 6.1.4 y 6.1.13 invitan a la «formación de docentes para el nivel inicial y básico incorporando las especificaciones de las modalidades del sistema educativo» y a la «formación del 30 % de los maestros y maestras del nivel medio en áreas básicas y enseñando para el 2012». En este sentido, con el paso de los años la cantidad de docentes formados ha aumentado. Para el año 2018, el Inafocam graduó a 1,840 nuevos docentes y más de 10,000 en posgrado y formación continua [ver **tabla 13.7**].

Tabla 13.7. Egresados del Inafocam, 2018

DEPARTAMENTO	MODALIDAD	ENERO- MARZO	ABRIL- JUNIO	JULIO- SEPTIEMBRE	OCTUBRE- DICIEMBRE
Formación Inicial	Licenciaturas	168	542	193	937
Formación Continua	Diplomados, talleres, cursos, congresos y seminario	1,094	2225	11403	2442
Posgrado	Especialidades, maestrías y doctorados	25	40	131	534

Fuente: Elaboración propia con bases de datos del Inafocam del 2018

Tabla 13.8. Metas del PDE vinculadas a las escuelas de directores

DOCENTES		
Política	Metas	Categorías
Política 6. <i>Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal ya contratado.</i>	6.1.11 Formación en gestión de centros del 50 % de los directores y directoras de centros del nivel inicial, 25 % del nivel básico y 50 % del nivel medio para el 2012.	Escuela de Directores
	6.1.15 Formación en gestión de centros del 100 % de los directores y directoras de centros del nivel inicial para el 2018.	
	6.1.16 Formación en gestión de centros del 50 % de los directores y directoras de centros del nivel básico para el 2018.	
	6.1.17 Formación en gestión de centros del 100 % de los directores y directoras de centros del nivel medio para el 2018.	

Fuente: Plan Decenal de Educación 2008-2018

Para lograr procesos de aprendizajes apropiados se requiere de una gestión educativa eficiente y eficaz. Según la Escuela de Organización Industrial, la gestión escolar es un proceso que busca fortalecer el funcionamiento adecuado de las escuelas a través de la autonomía escolar. Tener

conocimientos de gestión educativa es fundamental a la hora de tomar decisiones, velar por el personal a cargo, administrar el uso de materiales y recursos recibidos, entre otras importantes tareas (EOI, 2016).

El artículo 102 de la Ley General de Educación 66-97 establece la descentralización de las funciones y los servicios de la educación como una estrategia progresiva y gradual. Con esta disposición se coloca a los centros educativos en una posición de mayor autonomía, la cual implica cambios en la gestión escolar, cambios que suponen que los directores posean habilidades administrativas.

En los fundamentos del PDE se indica que muchos directores no están preparados para gestionar la escuela en el ámbito pedagógico ni en el institucional. En este sentido, se contempla la *formación en gestión* de centros en sus políticas.

Para dar respuesta a la necesidad de formación identificada y a las metas establecidas, en el año 2011, con la resolución 0667-2011, surge la Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE) como institución adscrita al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Isfodosu). Su objetivo es capacitar a los directores para ejercer una mejor gestión, apostando por «la formación de directores que asuman un rol de liderazgo en los centros educativos, dotándolos de herramientas de gestión que les permitan dirigir, coordinar, planificar, supervisar y evaluar los proyectos y programas que tienen lugar en su institución» (Ideice, 2016c).

La EDCE es una instancia que desarrolla sus actividades en los recintos del Isfodosu y otras instituciones de educación superior. Es supervisada y monitoreada por el Sistema de Acompañamiento y Supervisión (SAS). Para las capacitaciones, los directores se dividen en grupos de 200 directores y deben cumplir los siguientes requisitos:

1. Estar nombrados con el cargo de director o ser directores interinos por concurso.
2. Tener una edad no mayor a 45 años.
3. Tener máximo 20 años en servicio.
4. Tener a su cargo centros con matrícula de más de 200 estudiantes de jornada extendida.

Tabla 13.9. Características de la formación de la EDCE

16 horas de clases
4 días en conferencias
32 horas de estudio (no presencial)
32 horas complementarias
40 horas de acompañamiento

Fuente: Elaboración propia a partir del informe *Evaluación del Programa de Certificación en Gestión de calidad, Escuela de Directores para la Calidad Educativa*

Los directores reciben capacitación durante 4 días en los que están internados en un recinto a tiempo completo. Además de la capacitación, los directores reciben acompañamiento y orientación para completar las horas de estudio que deben dedicar fuera del entrenamiento.

Según la información presentada en el informe *Formación de directores escolares en República Dominicana*, publicado por el Ideice, para el año 2016 se habían formado 1,877 directores en la EDCE. De estos, el 66 % eran mujeres, mientras que el 34 % restante eran hombres.

Por otro lado, la memoria del MinerD de 2015 reporta que desde agosto 2012 a diciembre 2015 se habían graduado 1,665 directores.

En el 2013, con la publicación del Manual Operativo de Centros Públicos, quedan asentados los parámetros de la gestión de centros educativos en el país, en el marco del Modelo de Gestión para la Calidad de los Centros Educativos. Este documento establece las pautas en cuanto al estilo de liderazgo, las funciones y expectativas que se tiene de los directores, constituyéndose en un insumo fundamental para guiar la formación de los gestores de los centros (MinerD, 2013b).

En el año 2017, en el marco de la Evaluación Diagnóstica del primer ciclo de primaria, se administró un cuestionario a los directores en el que el 55 % de los mismos reportó haber participado en actividades formativas de la Escuela de Directores. El estudio *Una aplicación de escuelas efectivas en la República Dominicana: un estudio exploratorio, 2019*, además de resaltar este dato, destaca la falta de literatura que hay en el país respecto a la relevancia de los directores (Mones, Ramos y Del Rosario, 2019)

De acuerdo con la memoria del MinerD de 2018, en materia de formación en gestión se lograron los siguientes avances:

- Diseño y presentación del plan de estudio con enfoque por competencias al Mescyt para fines de aprobación.
- Convenio de colaboración con entidad internacional de la educación (Aptus) para el desarrollo de cuatro asignaturas.
- Definición del perfil del equipo técnico para el desarrollo y gestión del programa como base para el reclutamiento.
- Diseño de plan de implementación para iniciar la docencia del año 2019.
- Emisión de la Orden Departamental Nro. 65-2018, que asigna al Consejo Directivo del Isfodosu el compromiso de brindar una nueva institucionalidad a la Escuela de Directores.

La relevancia de la formación de los directores se extiende más allá del período del PDE. La estrategia 0.8.1.3 del Plan Estratégico 2017-2020 propone formar directores bajo un modelo de buenas prácticas internacionales. Específicamente, se plantea la formación y capacitación de 4,000 nuevos directores de centros educativos bajo un modelo de buenas prácticas internacionales.

• HABILITACIÓN DOCENTE

En la **tabla 13.10** se presentan las metas relacionadas con la habilitación de los profesionales de otras áreas para dedicarse a la docencia.

Tabla 13.10. Metas del PDE vinculadas a la habilitación docente

DOCENTES		
Política	Metas	Categoría
2	2.1.23 Habilidadación de los profesionales de otras disciplinas para enseñar en el nivel medio, alcanzando, en relación con los profesores del nivel, el 10 % para el 2012.	Habilitación docente

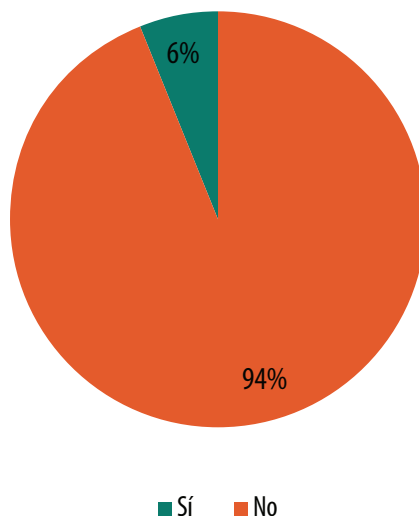
DOCENTES		
Política	Metas	Categoría
2	2.1.35 Habilitación de profesionales de otras disciplinas para enseñar en el nivel medio, alcanzando, en relación con los profesores del nivel, el 25 % para el 2018.	Habilitación docente
6	6.1.6 Fortalecimiento de la habilitación profesional para atraer personal idóneo al sistema educativo.	Habilitación docente
6	6.3.2 Promoción de la contratación de jóvenes talentosos, con maestrías y doctorados en educación, ciencias políticas, sociología, administración pública y de empresa, economía, ingeniería y otras disciplinas, para conformar una gestión de alto nivel.	Habilitación docente
6	6.3.6 Inserción de profesionales de otras áreas en educación.	Habilitación docente

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Decenal de Educación 2008-2018

El Programa de Habilitación Docente tiene como objetivo proveer a los profesionales de otras carreras de los conocimientos y herramientas pedagógicas necesarias para el buen desempeño de su trabajo como docentes en los centros educativos.

El PDE contempla que la educación pública preuniversitaria, en atención a la demanda de docentes con conocimientos especializados, debe hacer una apertura para el ingreso de docentes profesionales que no hayan cursado la carrera de educación y que tengan las condiciones necesarias.

Figura 13.1. Porcentaje de docentes que respondieron si poseen o no la certificación de habilitación docente

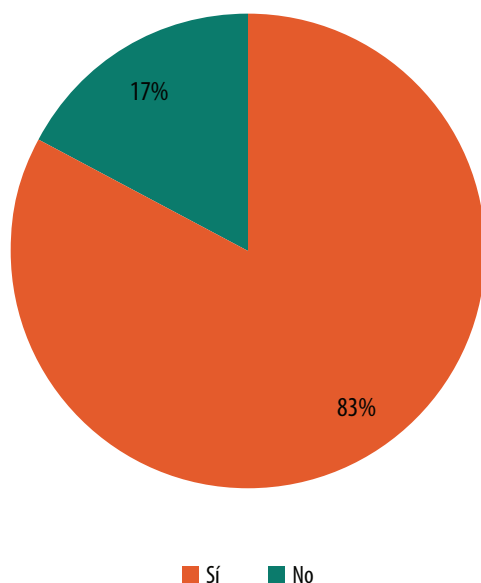


Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de la Evaluación Diagnóstica de 6.º grado, 2018

La **figura 13.1** presenta información descriptiva sobre los docentes que tomaron la Evaluación Diagnóstica de 6.º grado en el año 2018. En la prueba se cuestiona a los docentes respecto a los títulos o certificados que poseen. Para cuestiones de esta sección, se muestra el resultado

asociado a la habilitación docente. En este sentido, el 94 % de los docentes que respondió esta pregunta afirmó no tener una habilitación docente. En contraste, como lo muestra la **figura 13.2**, la mayoría de los docentes afirmó tener una licenciatura en Educación.

Figura 13.2. Porcentaje de docentes que respondieron si poseen o no licenciatura en Educación



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de la Evaluación Diagnóstica de 6.º grado, 2018

• CONCURSO DE OPOSICIÓN Y EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

El concurso de oposición es el proceso técnico legal de selección de los docentes. Se lleva a cabo sobre la base de los conocimientos, las destrezas (capacidades, competencias, aptitudes y actitudes) y la idoneidad de los aspirantes a ocupar cargos docentes, mediante la evaluación competitiva del perfil profesional, pruebas y evidencias de desempeño. Esta medida se adopta como la política educativa dirigida a conseguir la selección del personal docente más idóneo (Minerd, 2016c).

En el siglo XX el sistema de contratación docente era heterogéneo. No existía un documento oficial que normara o transparentara la forma en cómo eran contratados los docentes anteriormente. Este método era ineficiente y no permitía mejoras en el sistema, tales como la discriminación a la entrada o la generación de un programa de incentivos para los que formaban parte de la carrera docente.

En el 2003, el artículo 16 del Decreto Nro. 639-03, que establece el Estatuto Docente, indica que el ingreso a la carrera docente, sin importar cargo o categoría, debe hacerse mediante concurso de oposición de antecedentes profesionales, prueba de oposición y entrevista personal (SEE, 2003).

Antes del 2010 ninguna memoria institucional hace referencia al concurso de oposición. Previa a esta fecha se mencionan las cantidades de maestros contratados y los avances de la carrera docente sin hacer alusión al concurso de oposición. En contraste, a partir del 2010 las memorias institucionales del Minerd constan de un apartado donde se detalla el número de plazas vacantes, los postulantes y los contratados.

En el año 2014, el numeral 5.2.1 del Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana insta a ampliar y fortalecer la política de ingreso a la carrera docente para que permita la incorporación al sistema educativo dominicano de profesionales de alta calidad exclusivamente a través de concursos de oposición para todas las posiciones docentes, sin excepción alguna (Minerd, 2014c). Igualmente, todos los años el Minerd elabora una orden departamental para reglamentar el concurso de oposición y de ese modo hacer un llamado a los que deseen postularse a ocupar un cargo de maestro/a, orientador/a o director/a de centros educativos.

A continuación se presentan las estadísticas de los concursos de oposición realizados en los últimos años, dando cumplimiento a la siguiente meta:

6.2.8 Creación de los mecanismos de concurso para el ingreso de directores de escuelas, técnicos distritales, regionales y nacionales.

Tabla 13.11. Cantidad de participantes, aprobados y contratados en concursos de oposición, 2012-2016

AÑO	PARTICIPANTES	APROBADOS	PORCENTAJE	CONTRATADOS
2012	14,501	9,766	67 %	9,766
2013	20,378	4,212	21 %	4,212
2014	17,226	8,913	52 %	8,900
2015	36,884	11,479	31 %	10,000
2016	22,176	6,657	30 %	5,000
2019	49,568	6,957	14 %	En espera de dato

Fuente: Elaboración propia con data suministrada por el Minerd

La tabla anterior presenta datos sobre los concursos de oposición de los que se tiene información disponible. La primera columna muestra la cantidad de docentes participantes por año: dicha cantidad ha aumentado a través de los años. Igualmente, se muestran el porcentaje de docentes aprobados y los contratados por año.

En la **tabla 13.12** se presentan las metas relacionadas con el concurso de oposición y la evaluación del desempeño.

Tabla 13.12. Metas del Plan Decenal de Educación vinculadas con el concurso de oposición y la evaluación del desempeño

DOCENTES		
Política	Metas	Categorías
6	6.2.2 Organización del concurso como un mecanismo de precertificación o certificación.	Concurso de oposición
6	6.2.5 Reivindicación del trabajo en el aula y establecimiento del rendimiento del alumno como factor importante de evaluación de los otros actores del sistema.	Evaluación de desempeño
6	6.2.6 Selección de candidatos mediante concurso para el personal docente en todos los centros educativos para el 2012.	Concurso de oposición
6	6.2.8 Creación de los mecanismos de concurso para el ingreso de directores de escuelas, técnicos distritales, regionales y nacionales.	Concurso de oposición

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Decenal de Educación 2008-2018

• EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE (EDD)

El artículo 38 del Decreto Nro. 639-03, que establece el Reglamento del Estatuto del Docente, define la EDD «como la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente y los logros alcanzados por la dependencia de la SEE a la que pertenece» (SEE, 2003: p.16). Dicho decreto establece también los principios fundamentales, propósitos y criterios que guían la evaluación de desempeño, así como las circunstancias, áreas, fuentes de información, instrumentos y periodicidad de aplicación.

En el año 2014, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana ratifica la necesidad de instalar en el sistema educativo dominicano el hábito de la evaluación dirigida al mejoramiento del desempeño de los actores del sistema y para decidir sobre la aplicación de políticas públicas. Como resultado, quedó reafirmado el compromiso de cumplir con la aplicación de la Evaluación de Desempeño del personal docente con una periodicidad no mayor de tres años (Minerd, 2014c).

El artículo 40 del Reglamento del Estatuto del Docente indica que la evaluación del desempeño docente tiene los siguientes propósitos:

- Estimular el compromiso del docente con su rendimiento, su desarrollo profesional y la formación continua para el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Valorar la calidad del desempeño docente.
- Promover el compromiso del docente con los objetivos de la dependencia del Ministerio de Educación y la comunidad educativa a la que pertenece.

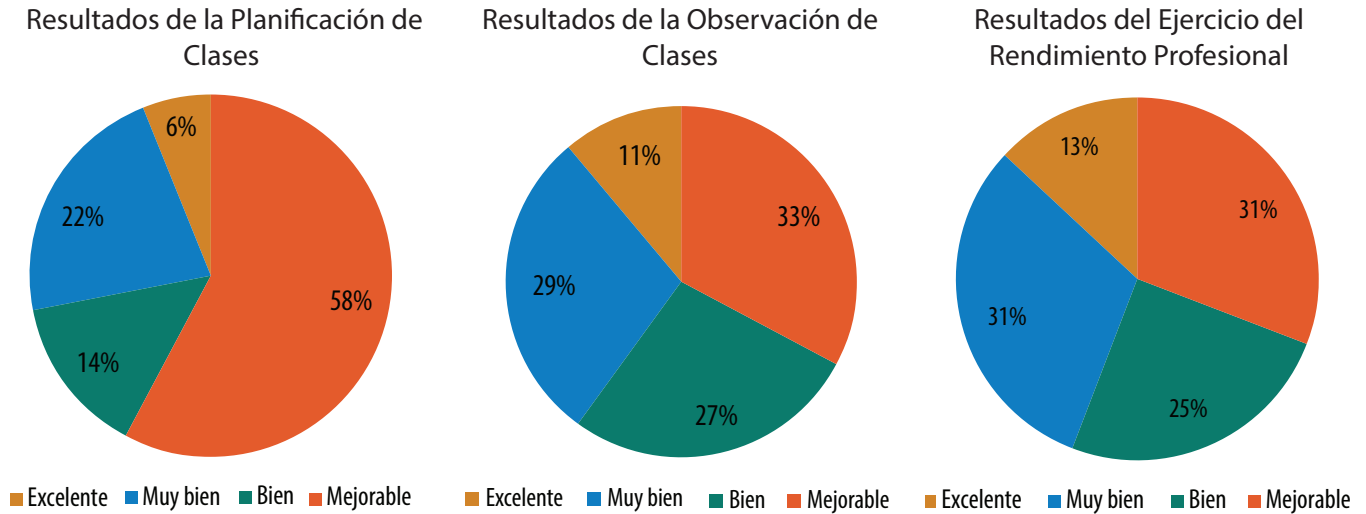
La evaluación contempla cinco dimensiones o instrumentos: Ejercicio del Rendimiento Profesional, Planificación de Clase, Observación de Aula, Autoevaluación Docente y Evaluación del Director. En cada dimensión se evalúan diferentes aspectos considerados como valiosos para la consecución de logros de aprendizaje apropiados por parte de los estudiantes. La Orden Departamental Nro. 26-2017, en su artículo 25, describe los criterios y tópicos por los que son evaluados los profesores:

- Observación de una clase por un evaluador (30 %)
- Revisión de la planificación de la docencia (15 %)
- Ejercicio de rendimiento profesional (20 %)
- Realización de la autoevaluación (10 %)
- Evaluación a cada maestro por parte del Director y del equipo de gestión (15 %)
- Recopilación del historial docente del maestro (no tiene puntuación)
- Aplicación de encuesta de opinión (sin puntuación)

Entrando en materia, la EDD del año 2017 tuvo 60,100 evaluados en las 18 regionales del país. Las regionales con más profesores evaluados fueron la 10 y la 15, ambas ubicadas en Santo Domingo (Ideice y OEI, 2018).

Para fines de aplicación del incentivo a los docentes, se tomaron en consideración todas las dimensiones o herramientas evaluativas. Sin embargo, para fines diagnósticos se tomaron en cuenta solo el Ejercicio del Rendimiento Profesional, la Evaluación de la Planificación y la Observación de Aula.

Figura 13.3. Resultados de la Evaluación de Desempeño Docente de 2017



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de la Evaluación de Desempeño Docente

El informe de resultados realizado por el Ideice obtiene conclusiones importantes usando los resultados de la EDD. En primer lugar, se indica que la planificación de las clases es la competencia más afectada de todas las competencias evaluadas. Esto se explica por el hecho de que las planificaciones utilizadas no guardan coherencia con los indicadores de logros de las asignaturas. En este sentido, también se reportó que las actividades planeadas por los docentes no están alineadas con el diseño curricular (Ideice y OEI, 2018).

Asimismo, los diagramas muestran los resultados de la Evaluación de Desempeño Docente. Como lo indica párrafo anterior, la mayoría de los docentes se colocó en la categoría de mejorable: 58 % en Planificación de Clases, 33 % en Observación de Aula y 31 % en Ejercicio de Rendimiento Profesional. La ejecución de la Evaluación de Desempeño Docente muestra el cumplimiento de la meta 6.2.2 del Plan Decenal de Educación 2008-2018.

Por su parte, la meta 6.2.5 invita a realizar una «reivindicación del trabajo en el aula y establecimiento del rendimiento del alumno como factor importante de evaluación de los otros actores del sistema». Ahora bien, para analizar esta meta sería necesario vincular bases de datos que tomen en cuenta el desempeño de los docentes y los estudiantes. Igualmente, se podrían proponer evaluaciones que consideren los aprendizajes de los estudiantes y que a su vez sirvan como evaluación del trabajo que realizan los docentes en el aula.

• **CERTIFICACIÓN DOCENTE**

En la **tabla 13.13** se presentan las metas relacionadas con la certificación docente.

Tabla 13.13. Metas del Plan Decenal de Educación vinculadas a la certificación docente

DOCENTES		
Política	Metas	Categorías
6	6.2.1 Diseño de los sistemas de precertificación y certificación docente.	Certificación docente
6	6.2.3 Establecimiento de la certificación del docente como requisito para su permanencia en el sistema y creación de los mecanismos de concurso público.	Certificación docente
6	6.2.4 Introducción de la certificación profesional a los maestros y maestras del nivel inicial y primeros grados del nivel básico, incluyendo la modalidad de educación especial.	Certificación docente
6	6.2.9 Introducción de la certificación para los directores de escuelas, técnicos distritales, regionales y nacionales.	Certificación docente
6	6.2.11 Certificación del 100 % de los maestros y maestras de educación inicial para el año 2018.	Certificación docente
6	6.2.12 Certificación del 100 % de los maestros y maestras de educación básica para el año 2018.	Certificación docente
6	6.2.13 Certificación del 100 % de los maestros y maestras de educación media para el 2018.	Certificación docente
6	6.2.14 Certificación del 100 % de los directores de escuelas, técnicos distritales, regionales y nacionales para el 2018.	Certificación docente

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Decenal de Educación 2008-2018

En el año 2014, luego de un proceso de amplias jornadas de socialización y legitimación con actores nacionales e internacionales, se publicaron los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y el Desarrollo Docente en atención al cumplimiento de la siguiente meta:

6.2.1 Diseño de los sistemas de precertificación y certificación docente.

Los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y el Desarrollo de la Carrera Docente contienen los fundamentos y las orientaciones para la consecución de una educación con el nivel de calidad esperado. Asimismo, identifican las competencias que los docentes deben demostrar en las aulas, los centros educativos y otros escenarios de desempeño.

Tabla 13.14. Estándares por cada dimensión de profesionalismo y desempeño docente

I. EL/LA ESTUDIANTE Y SU APRENDIZAJE	Estándar 1.1: Desarrollo del/de la estudiante
	Estándar 1.2: Diferencias en el aprendizaje
	Estándar 1.3: Ambientes de aprendizajes
II. CONTENIDO CURRICULAR	Estándar 2.1: Conocimiento del contenido curricular
	Estándar 2.2: Desarrollo de habilidades y competencias
III. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Estándar 3.1: Técnicas, instrumentos y tipos de evaluación
	Estándar 3.2: Planificación de la instrucción
	Estándar 3.3: Estrategias de enseñanza-aprendizaje
IV. COMPROMISO PERSONAL Y PROFESIONAL	Estándar 4.1: Comunicación y lenguaje
	Estándar 4.2: Desarrollo profesional y prácticas éticas
	Estándar 4.3: Liderazgo y colaboración

Fuente: Extraída del *Compendio de especificaciones para la aplicación de los estándares profesionales y del desempeño al personal docente del MinerD*

Los estándares se estructuran en cuatro dimensiones que, a su vez, tienen once criterios (estándares) a partir de los cuales se valora la calidad docente en el contexto de su desempeño profesional. Hay un total de 188 indicadores que están de acuerdo con cada escenario educativo y que permiten identificar aquellas evidencias que se derivan del ejercicio profesional; es en función de ellos que se tipifica la calidad del desempeño docente en el marco del sistema educativo dominicano.

En cuanto a la certificación docente se refiere, esta es asumida por el Estado como un instrumento mediante el cual se verifica, reconoce y legitima ante la sociedad el profesionalismo del personal docente en ejercicio. Para ser beneficiario de esta certificación, los profesionales docentes deben demostrar que poseen saberes teóricos que se traducen en efectivas prácticas en las aulas y otros escenarios de ejercicio profesional.

• CONCLUSIÓN

En este capítulo se evaluaron las metas del Plan Decenal de Educación relacionadas con los docentes. A diferencia de las demás líneas de acción, en esta línea se desarrollaron subcategorías de acuerdo con las distintas aristas de la carrera docente. Las categorías fueron las siguientes: contratación, formación, habilitación, concurso de oposición, evaluación de desempeño y certificación docente.

En cuanto a la contratación docente, los datos presentados demuestran que de 2015 a 2018 la cantidad de docentes aumentó en un 4 por ciento. La puesta en marcha de la Jornada Escolar Extendida permitió el cumplimiento de las metas 6.3.7, 6.3.8 y 6.3.9 orientadas a la «contratación a tiempo completo del 100 % de maestros y maestras de educación inicial, primaria y secundaria». Por otro lado, la meta 6.1.3 hace un llamado a «la unificación de la política de formación, reclutamiento, selección, evaluación y promoción del personal docente y administrativo de la SEE». Esta meta se cumple a través de la formación docente (a docentes de nuevo ingreso y a los que pertenecen al sistema), del concurso de oposición para el reclutamiento y selección de nuevos docentes y de la Evaluación de Desempeño Docente.

Entre las acciones realizadas para dar cumplimiento a las metas relacionadas con la formación docente se destacan la creación de la Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana, el Programa Docentes de Excelencia y el trabajo realizado por instituciones como el Inafocam, el Isfodosu y las IES, todo lo cual ratifica el cumplimiento de las

metas 6.1.10 y 6.1.12. Igualmente, en materia de formación, se subrayan las metas alcanzadas a través de la Escuela de Directores para la Calidad Educativa, destacando como logro la graduación de 1,665 directores solo entre los años 2012-2015.

En la última parte de esta sección se presentan datos del concurso de oposición con el propósito de destacar la rigurosidad con la que son elegidos los docentes y el personal administrativo que pasan a formar parte del sistema. Lo anterior permite el cumplimiento de la meta 6.2.8: «creación de los mecanismos de concurso para el ingreso de directores de escuelas, técnicos distritales, regionales y nacionales». También los resultados del concurso ratifican el cumplimiento de las metas relacionadas con la contratación de nuevo personal docente y administrativo. Por otra parte, esta iniciativa sirve para hacer una evaluación de los nuevos docentes y la formación que han recibido.

En esa línea, se presentan datos que corroboran el cumplimiento de las metas relacionadas con la Evaluación de Desempeño Docente, la habilitación y la certificación docente. En el caso de estas dos últimas categorías, existe poca información, por lo que es necesario ampliar los datos y fuentes de información para determinar el cumplimiento de las metas.

CAPÍTULO 14.
CONSULTA SOBRE LOGROS Y AVANCES DEL PLAN
DECENAL 2008 - 2018

• CONSULTA SOBRE LOGROS Y AVANCES DEL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2008 - 2018

En el marco de la evaluación del Plan Decenal de Educación 2008-2018, además de las reuniones sostenidas con los enlaces designados por las unidades ejecutoras de las políticas educativas, se realizó una consulta con representantes de las regionales y distritos para discutir el nivel de cumplimiento de las políticas y metas establecidas en el PDE.

La consulta fue realizada con los siguientes objetivos:

1. Discutir el avance en el cumplimiento de las metas enmarcadas en las líneas de acción desde una perspectiva más cercana a la realidad de los centros educativos del país, para generar información que permitiera complementar la extraída de las fuentes oficiales del MinerD y otros documentos de apoyo.
2. Recibir retroalimentación del documento borrador correspondiente a cada línea de acción.

Esta actividad fue realizada el 29 de octubre del año 2019 y fueron convocados los directores de las 18 regionales y los 122 distritos de todo el país. Participaron 130 representantes, a quienes previamente les fueron enviados los borradores de los capítulos presentados en este informe. En adición, estos recibieron una plantilla de evaluación del cumplimiento de las metas, la cual fue la herramienta de discusión en el encuentro.

Los participantes fueron organizados en mesas de trabajo para discutir como máximo dos líneas de acción.

A continuación, se resumen las conclusiones de las mesas de trabajo para cada línea de acción.

COBERTURA Y EFICIENCIA ESCOLAR

La línea de acción sobre «Cobertura y eficiencia escolar» plantea lograr el cumplimiento de indicadores que miden el desempeño de todo el sistema educativo. Desde el punto de vista de la cobertura, el indicador se encuentra por encima del 88 % para los niveles de básica y media. Los participantes expresaron que el Estado tiene aún importantes retos para universalizar el acceso a la educación obligatoria.

Por otro lado, a pesar de que las tasas de repitencia, abandono y sobreedad escolar han disminuido considerablemente, se planteó la necesidad de contar con una plataforma que muestre los indicadores y que sea actualizado constantemente, además de que presente los datos segregados por regional, distrito y centro. Asimismo, la mesa de trabajo propuso contar con sistemas de supervisión que puedan detectar las señales de los estudiantes que estén próximos a repetir niveles o desertar.

CUMPLIMIENTO DEL HORARIO Y CALENDARIO ESCOLAR

La mesa de trabajo que abordó este tema recomendó establecer un sistema de monitoreo del cumplimiento del calendario por los centros educativos manejados por las regionales. También se abogó por el establecimiento de un indicador que permita premiar a las regionales con mejor desempeño en su cumplimiento al final de cada ciclo escolar.

Los integrantes de la mesa expresaron que con la jornada extendida se han logrado considerables avances con relación al cumplimiento del horario, pero que existen oportunidades de mejora en la asistencia de estudiantes y docentes en algunas regiones.

EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

En el marco de la evaluación de las metas que corresponden a la línea de acción «Evaluación e investigación», los representantes de las regionales y los distritos aportaron ideas interesantes en torno al uso de los resultados de las evaluaciones, así como respecto a la comunicación entre las regionales y los distritos.

Coincidieron en que las pruebas nacionales e internacionales son buenas para evaluar la calidad del sistema educativo y consideran que debería existir un equipo encargado de compartir y explicar a cada uno de los actores (directores, docentes, padres, madres y estudiantes), de forma periódica, los resultados de las distintas pruebas con el propósito de crear conciencia de los resultados y para crear estrategias de mejora desde el mismo centro. Se requiere, además, que a los planes de mejora se les dé un seguimiento continuo para constatar que la implementación sea efectiva.

La opinión expresada por los participantes de la consulta fue que los resultados deben ser presentados de la forma más detallada posible a fin de poder contextualizar y crear planes de acción en virtud de las necesidades de cada distrito o regional.

Por otro lado, sugirieron crear una red de comunicación entre distritos y regionales para compartir estrategias con la finalidad de aprender de las experiencias de éxito, así como contar con programas de incentivos entre regionales para aquellas zonas que logren resultados sobresalientes.

Se propuso un uso intensivo y consciente de la plataforma SAS para tener información del estado de cada escuela en tiempo real. En cuanto a la evaluación a los docentes, se recomendó repensarla debido a factores como la periodicidad y los incentivos.

INTEGRACIÓN DE LAS TIC

Los presentes en la consulta sobre la línea de acción «Integración de las TIC» manifestaron estar conscientes del esfuerzo del MinerD por dotar a los estudiantes y maestros de tecnología para apoyar los procesos de aprendizaje. Estos concuerdan en que es una necesidad el uso de las tecnologías en el aula. Las TIC se consideran parte de los recursos para el aprendizaje y su utilización genera una experiencia de enseñanza innovadora.

En este sentido, se reconoce la instalación de laboratorios y la entrega de equipos a docentes y estudiantes. Además, se destaca la importancia de las capacitaciones a los docentes.

Sin embargo, los programas que se implementan, como Compumestro y el de kits tecnológicos, solo llegan a algunos distritos y regionales a causa de la poca cantidad de equipos que se reparten. Esto genera desigualdad entre zonas. Consideraron que no existe continuidad entre los programas tecnológicos, pues se han implementado dos o tres programas al mismo tiempo y eso resulta en que no se culminen o en que no se les dé un adecuado seguimiento.

Los participantes propusieron crear proyectos como el de unas olimpiadas de matemáticas virtuales entre distritos y regionales, además de una plataforma virtual de monitoreo para los padres de los estudiantes. En este punto, los participantes destacaron la importancia del rol de estos en la educación de los niños, niñas y jóvenes.

ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA

Los participantes de esta mesa reconocen a la familia como un elemento clave en la inclusión de los infantes en la educación formal. La familia constituye el espacio donde se generan los primeros aprendizajes. Si bien los niveles de cobertura de la primera infancia son aún bajos, indicaron que se han evidenciado mejoras en algunas demarcaciones en cuanto a la promoción de la atención integral a la primera infancia con la ampliación de la oferta educativa.

ATENCIÓN A LA VULNERABILIDAD

Aunque la educación básica es obligatoria, no siempre la familia inscribe a sus hijos en la edad oportuna, y en algunos casos no se esfuerza por mantenerlos en el centro educativo hasta que completen su educación. La extensión del modelo de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) constituye una oportunidad para mantener a los niños y niñas en la escuela y fortalecer el vínculo escuela-comunidad apoyando a docentes y familias.

Para asegurar que un adolescente tenga completa su educación básica, como fue plantado en los Objetivos del Milenio, habrá que disponer de las facilidades que permitan atender la demanda, así como asegurar que los padres y madres inscriban a sus hijos y se esfuercen para que estos permanezcan en el centro educativo hasta completar la secundaria. En este sentido, se indicó que la consolidación del nivel inicial estimula la inscripción temprana de los niños y niñas en la escuela básica y contribuye a un mejor rendimiento.

ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Los participantes afirmaron que una gran parte de la población en edad escolar con algún tipo de discapacidad se encuentra excluida del derecho a la educación. Indicaron que los centros públicos de educación especial cuentan con un 50 % de población atendida, referida inadecuadamente desde centros regulares en función de dificultades de aprendizaje atendibles y no asociadas a discapacidad.

Consideraron prioritario hacer efectiva la reorganización de los centros de educación especial en cuanto a sus funciones y población meta, y fortalecer la capacidad de los centros regulares para identificar, prever y atender efectivamente las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Banco de Desarrollo de América Latina (CAF). (2016). *La importancia de tener una buena infraestructura escolar*. Obtenido de <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2016/10/la-importancia-de-tener-una-buena-infraestructura-escolar/>
- Bencosme, P. (2008). *Tecnologías de información y comunicación en la República Dominicana: una primera aproximación*. Texto de Discusión Nro. 14, Unidad Asesora de Análisis Económico y Social de la Secretaría de Estado de Economía, Planificación y Desarrollo. Santo Domingo. Obtenido de: <http://economia.gob.do/mepyd/wp-content/uploads/archivos/uaaes/textos-de-discusion/td-14-tecnologias-de-informacion-y-comunicacion-en-rd.pdf>
- Educa y Diálogo Interamericano. (2015). *República Dominicana, el estado de las políticas públicas docentes: en la antesala de las transformaciones*. Informes de seguimiento PREAL. Obtenido de <http://educa.org.do/wp-content/uploads/2015/04/Estado-de-situaci%C3%B3n-web.pdf>
- Escuela de Organización Industrial (EOI). (2016). *Gestión escolar. M8. ACT. 8 BLOG*. Obtenido de: <https://www.eoi.es/blogs/gestioneducativa/2016/05/12/gestion-escolar/>
- F. Javier Murillo, C. M.-G. (2016). *Factores de eficacia escolar en la República Dominicana*. *Innovación Educativa*, 16(72). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000300113
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC). (2014). *Informe de seguimiento y monitoreo IDEC, año 2014*. Santo Domingo. Obtenido de <http://idec.edu.do/Home/Publicaciones/2>
- IDEC. (2015). *Informe de seguimiento y monitoreo IDEC, año 2015*. Santo Domingo. Obtenido de <http://idec.edu.do/Home/Publicaciones/2>
- IDEC. (2017). *1er informe de seguimiento y monitoreo IDEC, año 2017*. Santo Domingo. Obtenido de <http://idec.edu.do/Home/Publicaciones>
- IDEC. (2018). *3er informe de seguimiento y monitoreo IDEC, año 2018*. Santo Domingo. Obtenido de <http://idec.edu.do/Home/Publicaciones>
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2018). *La Evaluación de Desempeño Docente 2017 en República Dominicana: informe de resultados*. Santo Domingo. Recuperado el 17 de mayo de 2019 de: <https://www.ideice.gob.do/evaluacion-del-desempeno-docente.html>
- Ideice. (2010). *Conocimiento, valoración y uso del calendario escolar por parte de directores y maestros de centros públicos*. Santo Domingo. Obtenido de <http://sitios.educando.edu.do/revisiuncurricular/data/uploads/gineida-2/2012-conocimiento-valoracion-y-uso-del-calendario-escolar-por-directores-y-maestros-de-centros-educativos-publicos.pdf>

- Ideice. (2016a). Deserción escolar en República Dominicana, explicación y análisis a través de características socioeconómicas de los hogares cercanos a centros educativos. Santo Domingo. Obtenido de: <https://www.ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-1>
- Ideice. (2016b). *Educación cívica y ciudadana en República Dominicana: comparación de resultados del ICCS 2009-2016*. Santo Domingo. Obtenido de: <https://www.ideice.gob.do/documentacion/informes-usepe-id-p1-93-educacion-civica-y-ciudadana-en-republica-dominicana-comparacion-de-resultados-del-iccs-2009-2016>
- Ideice. (2016c). *Evaluación del Programa de Certificación de Calidad: Escuela de Directores para la Calidad Educativa*. Santo Domingo. Obtenido de: <https://www.ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-4>
- Ideice. (2016d). *Análisis preliminar de la deserción escolar desde el plan de educación 2008-2018 e investigaciones recientes*. Informes USEPE Nro. 2. Santo Domingo. Obtenido de: <https://ideice.gob.do/documentacion/informes-usepe>
- Ideice. (2018). *Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes, PISA 2015: informe nacional*. Santo Domingo. Obtenido de: <https://www.ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-4-art-p1-76-programa-internacional-para-la-evaluacion-de-los-estudiantes-pisa-2015>
- Irwin, L. G., Siddiqi, A. y Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador. Informe final para la Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud de la Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de: https://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf
- Lara, D. (2014). *Sistemas de información y Programa de Jornada Escolar Extendida*. Santo Domingo. Obtenido de: <https://www.papse2.edu.do/images/pdf/InformesProyectos/JornadaExtendida/2-PJEE.pdf>
- Ley Nro. 66-97. (1997). Santo Domingo. Obtenido de: http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf
- Martín, E. y Uceda, C. (2016). *Informe del diseño curricular del nivel primario, primer ciclo (1º, 2º y 3º)*. Santo Domingo: Ideice.
- Martinic, S. (2015). *Uso del tiempo en centros educativos de jornada extendida y de media jornada en República Dominicana. Informe final*. Programa de Apoyo Presupuestario al Sector de Educación de República Dominicana (PAPSE II). Obtenido de: <https://www.papse2.edu.do/images/pdf/InformesProyectos/JornadaExtendida/InformeFinalUsoTiempoEscolar.pdf>
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (Mepyd). (2019). *Sistema de indicadores sociales de la República Dominicana. SISDOM 2017*. Vol. I. Documento técnico. Santo Domingo. Obtenido de: <http://mepyd.gob.do/wp-content/uploads/drive/UAAES/SISDOM/2017/Documento%20Tecnico/SISDOM%202017.%20Documento%20Te%CC%81cnico.%20Volumen%20I.pdf>

- Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd). (2010). *Memoria educativa 2009*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/memorias>
- Minerd. (2011a). *Memoria 2010*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/memorias>
- Minerd. (2011b). Resolución 0668-2011 (2011). Obtenido de: <https://politecnicoitla.edu.do/wp-content/uploads/2018/08/resolucion-0668-2011-1.pdf>
- Minerd. (2012). *Memoria 2011*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/memorias>
- Minerd. (2013a). *Levantamiento de la información de estudiantes con señales de discapacidad*. Santo Domingo.
- Minerd. (2013b). Manual Operativo de Centro Educativo Público. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/oficina-nacional-de-planificacion-y-desarrollo-educativo/SCA4-manual-operativo-de-centro-educativo-publico-actualizado-192015pdf.pdf>
- Minerd. (2013c). *Memoria 2012*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/memorias>
- Minerd. (2013d). *Política y estrategia de intervención educativa con las tecnologías de la información y la comunicación*. Santo Domingo.
- Minerd. (2014a). *Memoria 2013*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/memorias>
- Minerd. (2014b). Ordenanza Nro. 1-14. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/marco-legal/otras-normativas/ordenanza-1-2014-establece-politica-nacional-de-jornada-escolar-extendida.pdf>
- Minerd. (2014c). Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030). Santo Domingo. Obtenido de: https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0349.pdf
- Minerd. (2014d). Manual de Supervisión Educativa. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-supervision-educativa/wD1m-manual-de-supervisionpdf.pdf>
- Minerd. (2015a). *Memoria institucional 2014*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/memorias>
- Minerd (2015b). Ordenanza Nro. 01-2015 que establece el currículo revisado, actualizado y validado para la educación inicial pública y privada, a partir del año escolar 2015-2016. Santo Domingo.
- Minerd (2015c). Ordenanza Nro. 02-2015 que establece el currículo revisado, actualizado y validado para la educación primaria pública y privada, a partir del año escolar 2015-2016. Santo Domingo.

- Minerd. (2016a). *Memoria 2015*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/memorias>
- Minerd. (2016b). Sistema de Información para la Gestión Escolar de República Dominicana: manual paso a paso. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.papse2.edu.do/images/pdf/InformesProyectos/SistemaInformacion/ManualPasoUno.pdf>
- Minerd. (2016c). *Sistema de carrera docente en la República Dominicana*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/viceministerio-de-acreditacion-y-certificacion-docente/Y5Zy-sistema-de-carrera-docente-en-la-republica-dominicanapdf.pdf>
- Minerd. (2016d). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Informe nacional, República Dominicana*. Santo Domingo. Recuperado el 16 de julio de 2019 de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/hpPA-terce-informe-rdpdf.pdf>
- Minerd. (2017a). *Memoria institucional 2016*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/memorias>
- Minerd. (2017b). Plan Estratégico 2017-2020. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/plan-estrategico-de-la-institucion/planificacion-estrategica/plan-estrategico-2017-2020-ministerio-de-educacion-de-la-republica-dominicanapdf.pdf>
- Minerd. (2017c). Ordenanza Nro. 03-2017. Santo Domingo.
- Minerd (2017d). Ordenanza Nro. 22-2017. Santo Domingo.
- Minerd (2017e). Ordenanza Nro. 23-2017. Santo Domingo.
- Minerd. (2018a). *Boletín de Supervisión*. Dirección Nacional de Supervisión Educativa. Santo Domingo.
- Minerd. (2018b). Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/vfus-informe-nacional-de-la-evaluacion-diagnostica-de-tercer-grado-pdf.pdf>
- Minerd. (2018c). Listado de centros educativos. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/listado-de-centros-educativos/fecha/2018/listados>
- Minerd. (2018d). Manual Operativo de Distrito de Educación. Santo Domingo. Obtenido de: https://issuu.com/data80/docs/manual_operativo_del_distrito_educa
- Minerd. (2018e). *Memoria 2017*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/memorias>
- Minerd (2018f). Ordenanza Nro. 01-2018. Santo Domingo.

- Minerd. (2018g). *Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Sexto Grado de Primaria. Informe nacional 2018*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/AWZB-informe-nacional-evaluacion-diagnostica-sexto-grado-2018pdf.pdf>
- Minerd. (2019a). Dirección General de Gestión y Descentralización Educativa. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/direccion-general-de-gestion-y-descentralizacion-educativa/sobre-nosotros>
- Minerd. (2019b). *Memoria de rendición de cuentas 2018*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/memorias>
- Minerd. (2020). *Anuario de indicadores educativos, año lectivo 2018-2019*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/oficina-nacional-de-planificacion-y-desarrollo-educativo/wKbd-anuario-de-indicadores-educativos-ano-lectivo-2018-2019pdf.pdf>
- Molina, M., Ramírez, N., Polanco, J., Lerebours, G., García, B. y Ochoa, L. (2003). República Dominicana: Encuesta Demográfica y de Salud 2002. Santo Domingo. Obtenido de: <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR146/FR146.pdf>
- Mones, P., Ramos, C. y Del Rosario, J. (2019). *Una aplicación de escuelas efectivas en la República Dominicana: un estudio exploratorio*. Vicepresidencia de la República Dominicana. Santo Domingo. Obtenido de: <http://opsd.gob.do/media/25290/investigacion-escuelas-efectivas-en-la-republica-dominicana.pdf>
- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C., (2016). *Factores de eficacia escolar en la República Dominicana*. Innovación Educativa, 16(72). Madrid. Obtenido de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000300113
- OCDE. (2008). Informe sobre las políticas nacionales de educación: República Dominicana. París. Obtenido de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41428055.pdf>
- OCDE. (2016). *PISA 2015: resultados clave*. París. Recuperado en junio de 2019 de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE. (2017a). *Marco de evaluación y análisis de PISA para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias. Versión preliminar*. París. Obtenido de: https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- OCDE. (2017b). *Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. París. Obtenido de: <https://www.oecd.org/education/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>
- OCDE. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. París. Obtenido de: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page4
- ONE. (2016). *Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples, ENHOGAR-2015. Informe general*. Santo Domingo. Obtenido de: <https://www.one.gob.do/encuestas/enhogar/enhogar-2015>

- ONE. (2019). *Discapacidad en niños, niñas y adolescentes en la República Dominicana: Situación y respuesta*. Santo Domingo. Obtenido de: <https://www.one.gob.do/publicaciones?ID=5182>
- Presidencia de la República Dominicana. (2012). Decreto Nro. 625-12. Santo Domingo. Obtenido de: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/do_0335.pdf
- Presidencia de la República Dominicana. (2016). Decreto Nro. 258-16. Obtenido de: <https://optic.gob.do/wp-content/uploads/2019/02/Decreto-258-16.pdf>
- SEE. (1996). *Ordenanza Nro. 1-96*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/marco-legal/otras-normativas/ordenanza-1-96-que-establece-el-sistema-de-evaluacion-del-curriculo-de-la-educacion-inicial-basica-media-y-de-adultos.pdf>
- SEE. (2000a). *Currículo de Educación Básica*. Santo Domingo.
- SEE. (2000b). *Fundamentos del currículum*. Santo Domingo: INNOVA.
- SEE. (2000c). *Ordenanza Nro. 09-2000*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.idec.edu.do/Archivos/ORDENANZA%209-2000%20modificada.pdf>
- SEE. (2003). *Reglamento del Estatuto del Docente*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-supervision-educativa/aOWt-reglamento-del-estatuto-docente-decreto-numero-63903pdf.pdf>
- SEE. (2008a). *Plan Decenal de Educación 2008-2018*. Santo Domingo.
- SEE. (2008b). *Manual Funcionamiento Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad, CAD*. Santo Domingo. Obtenido de: https://inf8400.files.wordpress.com/2015/01/minerd-manual_funcionamiento_centros_recursos_atencion_diversidad.pdf
- SEE. (2008c). *Orientaciones al personal directivo y técnico de regionales y distritos de la SEE y de dirigentes de la ADP para el proceso de la evaluación de desempeño del personal docente de la Secretaría de Estado de Educación*. Documento de propuesta básica. Recuperado el 9 de julio de 2019 de: <http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001/File/Evaluaci%C3%B3n%20del%20desempe%C3%B1o.PDF>
- SEE. (2009a). *Atención a la diversidad*. Depto. Centro de Recursos de Atención a la Diversidad. Santo Domingo.
- SEE. (2009b). *Atención a niños y niñas con discapacidad auditiva en una escuela inclusiva*. Depto. Centro de Recursos de Atención a la Diversidad. Santo Domingo.
- SEE. (2009c). *Atención a niños y niñas con discapacidad motora en una escuela inclusiva*. Depto. Centro de Recursos de Atención a la Diversidad. Santo Domingo.
- SEE. (2009d). *Atención a niños con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas*. Depto. Centro de Recursos de Atención a la Diversidad. Santo Domingo.

- SEE. (2009e). *Memoria educativa 2008-2009*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/memorias>
- SEE. (2009f). Orden Departamental Nro. 09-2009. Santo Domingo. Obtenido de: http://www.educando.edu.do/files/3813/9964/3876/orden_departamental_09-2009.pdf
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC). (1994). *Fundamentos del currículum. Tomo I. Fundamentación teórico-metodológica*. Santo Domingo. Obtenido de: <http://educando.edu.do/UserFiles/P0001/File/Curriculo/Fundamentosdelcurrículo1.pdf>
- Unesco-OIE/Unicef. (1996). *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global*. Obtenido de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/free_publications/repetit_1996_sp.pdf
- Unesco. (2015). *La atención y educación de la primera infancia*. Obtenido de: [doi:https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia](https://doi.org/10.31969/2015/es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia)
- Unesco. (2019). *Currículo y estándares: elaboración y difusión*. Recuperado de: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/improve-learning/curriculum-y-materiales/curriculo-y-estandares-elaboracion-y>
- Unicef. (2012). Plan de acción del programa de país 2012-2016 entre el Gobierno de la República Dominicana y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). Santo Domingo. Obtenido de: https://www.unicef.org/republicadominicana/FINAL_Plan_de_Accion_FINAL_ago22.pdf
- Unicef. (2019). *Niños, alimentos y nutrición. Crecer bien en un mundo en transformación. Resumen Ejecutivo*. Nueva York. Obtenido de: https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-10/Estado-mundial-infancia-2019-resumen-ejecutivo_1.pdf
- Zaccagnini, M. (2002). *Reformas educativas: espejismos de innovación*. Revista Iberoamericana de Educación, 29(1), 1-20. <https://doi.org/10.35362/rie2913062>

ANEXO A. MATRIZ DE GRUPOS DE TRABAJO – POLÍTICA 4

4-Establecer claros estándares de calidad y un sistema de evaluación que permita monitorear el desempeño del sistema educativo, que estimule la movilización de la escuela, la familia y la comunidad en favor de una mejor educación y que garantice al país que los certificados y títulos otorgados estén avalados por los aprendizajes previstos.

METAS	GRADO DE CUMPLIMIENTO (ASIGNAR %)	ACTIVIDADES REALIZADAS (COLOCAR AÑO)	EVIDENCIAS E INDICADORES	FUENTES DE INFORMACIÓN	COMENTARIOS
4.1.1 Diseño, aprobación y puesta en marcha del Sistema de Evaluación del Desempeño para los diversos actores educativos.					
4.1.2 Definición de los estándares y los procedimientos a seguir en la evaluación de los parámetros determinantes de la calidad de la educación.					
4.1.3 Definición de los perfiles de ingreso y de egreso de cada grado, ciclo, nivel y modalidad.					
4.1.4 Introducción de la Prueba Nacional del primer ciclo de la educación básica de naturaleza diagnóstica.					
4.1.5 Introducción de la prueba del primer ciclo del nivel medio.					
4.1.6 Integración del país en sistemas y estándares de evaluaciones internacionales.					
4.1.7 Mejoramiento de la promoción automática del primer y segundo grado de educación básica, desarrollando procesos de acompañamiento efectivo a los docentes desde el Distrito Educativo.					
4.2.1 Definición, validación y aplicación de estándares, indicadores, instrumentos y procedimientos para la evaluación de la calidad de la educación.					
4.2.2 Aplicación de Pruebas Nacionales de carácter diagnóstico para los estudiantes del primer nivel de educación media, introducidas a partir del año escolar 2009.					
4.2.3 Divulgación de los resultados de las Pruebas Nacionales a partir del 2008.					
4.2.4 Utilización de los resultados de las Pruebas Nacionales para mejorar el sistema a partir del 2008.					
4.2.5 Funcionamiento del subsistema de evaluación integral y continua de los aprendizajes a partir del 2009, retroalimentando con información oportuna y de calidad a todo el sistema educativo.					

METAS	GRADO DE CUMPLIMIENTO (ASIGNAR %)	ACTIVIDADES REALIZADAS (COLOCAR AÑO)	EVIDENCIAS E INDICADORES	FUENTES DE INFORMACIÓN	COMENTARIOS
4.2.6 Funcionamiento del subsistema de valoración de centros educativos públicos y privados y direcciones distritales a partir de enero de 2009.					
4.2.7 Identificación de la brecha de desempeño entre las competencias que deben poseer quienes integran el sistema educativo nacional público y privado y las que realmente poseen, como resultado del Censo Nacional realizado en el 2008.					
4.2.8 Definición, validación e implementación del Sistema de Supervisión y Seguimiento al 100 % para el 2010.					
4.2.9 Funcionamiento del Plan Nacional de Formación en Competencias Necesarias para el Desempeño en el Sistema Educativo Dominicano a partir del 2009.					
4.2.10 Integración del sistema educativo a las pruebas PISA y al Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa propuesto por Orealc/Unesco para el 2010.					
4.2.11 Consolidación y profundización del Sistema Nacional de Evaluación en articulación con la Dirección General de Currículo, el Sistema Nacional de Supervisión y la gestión pedagógica de calidad de las direcciones generales de los niveles y modalidades de la educación general.					



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do



ISBN 978-9945-499-67-4

