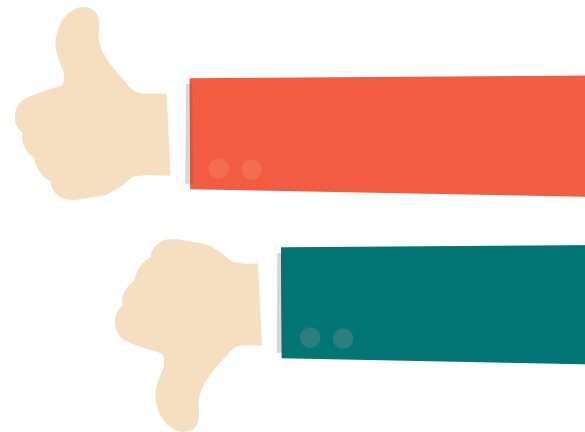


# EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE CERTIFICACIÓN EN GESTIÓN DE CALIDAD ESCUELA DE DIRECTORES PARA LA CALIDAD EDUCATIVA





# **EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE CERTIFICACIÓN EN GESTIÓN DE CALIDAD ESCUELA DE DIRECTORES PARA LA CALIDAD EDUCATIVA**

## **Consultores:**

Federico Mejer

Alberto Padilla

Manuel Herasme

Santo Domingo,  
República Dominicana.  
**2016**



---

## **Evaluación del programa de certificación en gestión de calidad escuela de directores para la calidad educativa**

### **Dirección Técnica de Evaluación e Investigación**

Dinorah de Lima, M. Ed.

Dr. Luis Camilo Matos de León

Juan Miguel Pérez, M. Ed.

Nery Antonio Taveras, M. Ed.

Dr. Julián Álvarez Acosta.

Ing. Dilcia Armesto Núñez

Massiel Cohén Camacho, M. Ed.

### **Coordinadora de proyecto IDEICE-PNUD**

Rita Licelot Cruz M. A.

### **Corrección de estilo**

Ramón Fari Rosario

### **Diseño y Diagramación**

Lic. Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Lic. Natasha Mercedes Arias

### **Centro de Documentación**

Ing. Dilcia Armesto Núñez

### **Derechos Reservados**

Ministerio de Educación de la República Dominicana

### **Febrero 2016**

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

**ISBN: 978-9945-499-12-4**

Santo Domingo, D.N.  
República Dominicana

---



## **AUTORIDADES**

**Lic. Danilo Medina Sánchez**  
Presidente de la República

**Dra. Margarita Cedeño de Fernández**  
Vicepresidenta de la República

**Lic. Carlos Amarante Baret**  
Ministro de Educación

**Lic. Luis Enrique Matos De La Rosa**  
Viceministro de Educación, Encargado de Servicios Técnicos y Pedagógicos

**Lic. Antonio Peña Mirabal, Viceministro de Educación**  
Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

**Lic. Saturnino de los Santos**  
Viceministro de Educación, Encargado de Certificación Docente

**Ing. Víctor Ricardo Sánchez, Viceministro de Educación**  
Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

**Dr. Adarberto Martínez**  
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Evaluación de la Calidad Educativa

**Lic. Luis de León**  
Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización

**Dr. Julio Leonardo Valeirón**  
Director Ejecutivo del IDEICE

## ACRÓNIMOS

**APMAES:** Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela

**EDCE:** Escuela de Directores para la Calidad Educativa

**IDEICE:** Instituto de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

**ISFODOSU:** Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña

**MINERD:** Ministerio de Educación de República Dominicana

**PAS:** Plan de Acompañamiento y Supervisión Pedagógica

**PCC:** Proyecto Curricular de Centro

**PEC:** Proyecto Educativo de Centro

**PMC:** Proyecto de Mejora del Centro Educativo

**RC:** Registro de Cursos

**RIC:** Reglamento Interno del Centro

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	1
<b>SUMARIO EJECUTIVO</b> .....	3
Introducción .....	3
Abordaje teórico y metodología de la evaluación .....	3
Principales hallazgos .....	4
Recomendaciones .....	4
Aspectos institucionales de la EDCE .....	4
Modelo de organización del Programa de Certificación en Gestión de Calidad .....	5
Evaluación institucional del programa .....	5
Evaluación de los participantes .....	6
Sostenimiento de la motivación de los líderes educativos .....	6
Materiales de estudio .....	6
Acerca de los documentos de carácter estratégico que deben servir a la gestión de los centros educativos .....	6
<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>2. OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO</b> .....	7
Objetivos particulares .....	7
Productos esperados de la evaluación .....	8
<b>3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO</b> .....	8
<b>4. EL PROGRAMA DE CERTIFICACIÓN EN GESTIÓN DE CALIDAD</b> .....	11
Introducción .....	11
La Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE) .....	13
<b>5. ABORDAJE TEÓRICO Y METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN</b> .....	17
Marco conceptual de la investigación .....	18
Matriz de evaluación .....	19
Estrategia de evaluación .....	21
<b>6. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN</b> .....	27
Introducción .....	27
Cobertura y efectividad en la implementación del programa .....	27
Niveles de aprobación logrados en pruebas académicas y nivel de aprendizaje alcanzado por los participantes .....	40
Currículo diseñado versus currículo desplegado. Los materiales de estudio .....	42
Opiniones de actores y hallazgos sobre evidencias .....	47
<b>7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b> .....	74
Conclusiones .....	74
Recomendaciones .....	81
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	91
<b>ANEXOS</b> .....	93
Anexo I: Tablas y gráficos .....	93
Anexo II: Propuesta conceptual para la elaboración de materiales de estudio .....	106





## AGRADECIMIENTOS

El equipo técnico de SOFRECO expresa su agradecimiento al Instituto de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), en las personas de su director, Dr. Julio Valeirón Ureña, así como a su equipo técnico, entre quienes destacamos particularmente a la Lic. Rita Licelot Cruz.

En el mismo sentido deseamos agradecer la especial atención del Dr. Adarberto Martínez, Director de la Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE), al Dr. Basilio Florentino, al Lic. Kenny Fabián y a la Lic. Iris Rodríguez también de la EDCE por su valiosa contribución facilitando información; asimismo al Ing. Francisco Estrella, del SAS, a los Licenciados Alberto Estrella y Juan Berroa de la Dirección de Planificación del MINERD, al Lic. Leoncio Moreno y el Lic. Harold Ruiz de la Dirección de Recursos Humanos por la provisión de la información básica para el desarrollo de esta parte de la consultoría, así como por sus opiniones respecto a nuestro trabajo y por su permanente apoyo para facilitar todas las reuniones que nos permitieron establecer los contactos con referentes claves de este programa.

El apoyo recibido por parte de direcciones departamentales y distritales resultó fundamental para la organización logística de nuestro trabajo de campo.

Deseamos también expresar nuestros agradecimientos a todos aquellos actores involucrados en el trabajo de campo (directivos, docentes, padres de familia), que dedicaron parte de su tiempo para apoyar el desarrollo de nuestro trabajo.



## Introducción

Este documento contiene la evaluación del Programa de Certificación en Gestión de Calidad que imparte la Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE). La EDCE es una institución creada en el año 2011, adscrita al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).

La EDCE tiene como propósito general definir y desarrollar planes y estrategias diversas de formación continua de directores/as de escuelas y personal directivo, desarrollando en ellos competencias de gestión efectiva y liderazgo educativo.

Cada año el programa certifica un promedio de 620 estudiantes. A lo largo de un año calendario, es posible que cuatro cohortes transiten esta instancia de formación. Es decir, como promedio, 800 directores estarán asistiendo, en grupos de 200 participantes y en distintos momentos, a diferentes módulos.

El programa atenderá en el año 2015 a un promedio de 400 participantes cada mes. A lo largo del año, cuatro cohortes habrán: i) iniciado; ii) cursado la totalidad de los módulos y; iii) finalizado el programa. Una completará cuatro módulos (cohorte 9); dos cohortes (10 y 11) iniciarán y finalizarán el programa a lo largo del año 2015 y una cuarta cohorte (12) cursará los primeros cuatro módulos del programa.

El objetivo de esta evaluación de mediano plazo es conocer el grado de avance de los objetivos del programa y definir, con base en los resultados de la referida evaluación, las acciones de mejora pertinentes para alcanzar los propósitos que determinaron la implementación de esta la iniciativa.

## Abordaje teórico y metodología de la evaluación

A los efectos de esta evaluación fueron aplicados tanto métodos cuantitativos como una visión más pluralista, a partir de la aplicación de metodologías cualitativas, explotando la sinergia que se produce al aplicar de manera simultánea y sistémica ambos abordajes.

El estudio sobre el Programa de Formación en Gestión de Calidad a cargo de la Escuela de Directores para la Calidad Educativa, se llevó a cabo de la siguiente manera.

1. Caracterización del programa desde un punto de vista cuantitativo. (Universal)
2. Análisis y valoración del Programa de Formación en Gestión de Calidad, desde un punto de vista cualitativo.
3. Análisis y estudio actitudinal de características de desempeño: muestral con grupo de control/contraste. Utilización de guías de entrevistas, guías de observación, guías de verificación de evidencias. Se tomaron evidencias en un conjunto de 75 instituciones educativas (37 del grupo de control y 38 del grupo de intervención); se entrevistó al mismo número de directores y a un total de más de 300 actores de la comunidad educativa, vinculados directamente con estas instituciones, docentes y padres de alumnos.

## Principales hallazgos

El Programa de Certificación en Gestión de Calidad debe ser considerado como una estrategia de intervención cuya implementación ha resultado exitosa. Al momento de la redacción de este informe, ocho cohortes con un promedio de 174 participantes cada una, han transitado y finalizado cada uno de los siete módulos de formación. Es decir, cerca de 1400 estudiantes han recibido su certificado de estudios y se observan prácticas de gestión, liderazgo y clima escolar que denotan el impacto que la formación ha tenido en los participantes en contraste con aquellos que no han participado del programa, lo cual quiere decir que:

1. El programa está cumpliendo sus objetivos cuantitativos.
2. El nivel de completación o graduación del programa es alto.
3. El programa está llegando a todas las regiones, tipos de escuela y cargos de los que dirigen las escuelas.
4. El currículo se ha mantenido constante hasta el momento.
5. Se observan y verifican cambios en los hábitos de gestión, liderazgo y clima escolar de los directores que participaron del programa los cuales evidencian el valor agregado que otorga esta instancia de formación al cuerpo directivo.

## Recomendaciones

Se realiza un conjunto de recomendaciones relacionadas con propuestas de mejora que se considera posible incorporar sin poner en riesgo aquellos aspectos que han sido evaluados positivamente y que se detallan a continuación.

### Aspectos institucionales de la EDCE

La organización de la EDCE debe responder adecuadamente a los criterios de calidad de la formación y sustentabilidad de sus acciones en el tiempo. Se sugiere en este sentido, la revisión de algunos aspectos de la gestión para garantizar que estos criterios se cumplan.

Para ello, sería importante considerar aspectos tales como:

- a) Establecer un esquema de organización y funcionamiento institucional, que incluya estatuto y organigrama del EDCE con las correspondientes funcionalidades así como un modo de designación de las autoridades y selección de su personal.
- b) Definir con precisión el alcance de los servicios a cargo de la EDCE, incluyendo las diferentes ofertas de formación profesional y la articulación con programas académicos nacionales e internacionales de entrenamiento y actualización profesional de reconocida trayectoria académica.
- c) Garantizar condiciones mínimas de Infraestructura y recursos tecnológicos y económicos acordes a la importancia de las actividades desarrolladas.

## Modelo de organización del Programa de Certificación en Gestión de Calidad

Si bien el programa ha demostrado un importante avance en el fortalecimiento de las competencias de dirección, algunos ajustes al mismo podrían contribuir con la mejora de sus resultados, tales como:

1. Incorporación de instancias de formación que combinaran espacios presenciales con espacios virtuales.
2. Organización de talleres más reducidos en número de participantes.
3. Establecer otras estrategias para la instancia presencial que permitieran reducir la cantidad de participantes en un mismo taller y a cargo de un mismo equipo de profesores.

## Evaluación institucional del programa

La evaluación institucional del programa constituye una estrategia privilegiada de aprendizaje organizacional y el procedimiento más adecuado para analizar la gestión, los resultados y el impacto del programa con el objeto de obtener y/o asegurar la calidad de la educación dominicana, a través de la capacitación a los equipos de gestión de los centros educativos.

La implementación de una instancia de evaluación institucional podría permitir a los involucrados en la gestión, tanto de la EDCE como de los equipos de conducción de las escuelas, aprender y adquirir experiencia de lo diseñado, de lo planificado y de lo actuado, de forma de mejorar la gestión del programa y garantizar los mejores resultados e impactos del mismo.

Los aspectos en los que debería focalizarse la evaluación son:

1. Cumplimiento de los objetivos y metas, según los resultados obtenidos, y analizar los factores que ayudan u obstaculizan su cumplimiento.
2. Efectos o impactos esperados del programa y analizar los factores que obstaculizan o facilitan su producción.
3. Cobertura y focalización de las acciones (cuando corresponda).
4. Desempeño de los procesos de gestión de la EDCE, según la eficacia, la eficiencia y la calidad de los resultados e usuarios". impactos que genera.
5. Perspectiva de los «clientes» o «usuarios» de los programas de la institución.
6. Evaluación de la gestión del programa, su metodología, contenidos y desempeño del equipo docente del mismo. Este tipo de evaluación arrojaría luz sobre:
  - i. Pertinencia del programa formativo y de sus contenidos.
  - ii. Adecuación del programa a las necesidades.
  - iii. Relevancia de los contenidos y estrategias para el cuerpo de directores.
  - iv. Grado de satisfacción con los resultados.
  - v. Los principales problemas, prioridades y demandas identificados desde la percepción de los destinatarios.

## Evaluación de los participantes

En relación con la evaluación de los participantes al programa, se recomienda la implementación de instancias de evaluación en dos niveles:

1. Evaluación de los aprendizajes. Que permita conocer las competencias del director con anterioridad a la capacitación y las adquiridas luego de haber finalizado el programa de formación.
2. Evaluación del impacto de la capacitación: Permitirá conocer el nivel de impacto y los cambios producidos para superar aquellas debilidades que dieron origen al programa.

## Sostenimiento de la motivación de los líderes educativos

La pregunta que intentamos responder con esta recomendación es: *¿En qué medida, uno de los mayores éxitos que pueden ser atribuidos al Programa de Certificación en Gestión de Calidad que es «empoderar al director del centro en su rol de líder de su institución», puede sostenerse en el tiempo?*

Se sugiere la implementación de:

1. Seguimiento de los egresados del programa.
2. Convocatoria de los egresados como invitados expositores a nuevos espacios de formación.
3. Creación y aprovechamiento de un campus virtual para garantizar la interacción permanente con los egresados del programa.

## Materiales de estudio

De acuerdo con el análisis realizado acerca de los materiales de estudio, observamos algunos elementos de carácter formal y práctico, que consideramos importante destacar y es a partir de estos hallazgos que sugerimos considerar con atención su revisión para futuras cohortes, con la seguridad que redundará en un aporte a la efectividad de la formación. También se agrega, en un anexo a este documento, una propuesta conceptual para el diseño de los materiales de estudio que debería servir como guía o *check list* para garantizar que todos aquellos elementos indispensables desde un punto de vista didáctico y pedagógico se encuentren contenidos en los materiales de estudio.

## Acerca de los documentos de carácter estratégico que deben servir a la gestión de los centros educativos

De manera específica, se formulan una serie de sugerencias para asegurar que el esfuerzo que desarrolla la EDCE pueda tener mayor impacto aprovechando la información que surge de la dinámica institucional a través de los Proyectos de Mejora de los centros educativos.

En este sentido, se sugiere la sistematización de la información de los principales documentos de gestión de los centros educativos (Proyecto de Mejora de Centro; Proyecto Curricular de Centro, Plan Operativo Anual y otros).

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio comprende una evaluación del *Programa de Certificación en Gestión de Calidad* que desarrolla la Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE), cuyo propósito ha consistido en la realización de una evaluación de mediano alcance sobre el proceso de implementación del Programa de Certificación en Gestión de Calidad de la escuela de directores, para establecer el grado de avance de los objetivos del programa y definir, con base en los resultados de la referida evaluación, las acciones de mejora pertinentes para alcanzar los propósitos que determinaron la iniciativa.

Este programa tiene como propósito la formación de líderes educativos que puedan encauzar los procesos de transformación que demanda la educación dominicana y, con ello, impactar de manera positiva en los logros de aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar.<sup>1</sup>

La EDCE es una instancia adscrita al ISFODOSU (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña) que dirige la capacitación de todos los directores/as de centros educativos del sector público, creada el día 02-09-2011 por Resolución N.º 0667-2011.

En este marco, se inscribe y desarrolla el Programa de Certificación en Gestión de Calidad, cuya estrategia consiste en impactar la gestión educativa desde el ámbito directivo, destinado a directores de centros de Educación Inicial, Básica, Media y Especial.

La Evaluación del Programa de Certificación en Gestión de Calidad se desarrolla en este contexto y tiene por finalidad entregar insumos que permitan mejorar tanto la calidad y la eficiencia de los servicios entregados por el programa como garantizar su sustentabilidad y su plena inserción institucional.

## 2. OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO

Realizar una evaluación de mediano alcance sobre el proceso de implementación del Programa de Certificación en Gestión de Calidad de la Escuela de Directores, para establecer el grado de avance de los objetivos del programa y definir, con base en los resultados de la referida evaluación, las acciones de mejora pertinentes para alcanzar los propósitos que determinaron la iniciativa.

### 2.1 Objetivos particulares

**Objetivo 1.** Realizar una caracterización comparativa del desempeño cuantitativo del Programa de Certificación en Gestión de Calidad, con respecto a las metas establecidas en su diseño, tomando en cuenta sus indicadores de línea de base y sus dimensiones básicas.

**Objetivo 2.** Establecer el grado de satisfacción del programa a partir de las características de entrada al mismo respecto a las competencias de liderazgo y gestión.

**Objetivo 3.** Establecer el grado de satisfacción de los propios participantes con el programa académico desarrollado y con los cambios observados por los demás interlocutores, establecidos a partir de instrumentos de investigación cualitativa.

<sup>1</sup> Scheleicher, A. et al (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company

**Objetivo 4.** Establecer el grado en que las actividades desplegadas del programa están contribuyendo a la mejora del clima laboral en los centros e impactando en los objetivos pedagógicos del sistema de educación preuniversitaria en la República Dominicana.

**Objetivo 5.** Identificar aquellas prácticas promisorias promovidas por los directores participantes, que puedan ser consideradas como referentes para ser extrapoladas a otros centros en el marco de la educación preuniversitaria.

## 2.2 Productos esperados de la evaluación

El cumplimiento del objetivo particular 1, relacionado con la evaluación del desempeño cuantitativo del programa, abarcó los siguientes productos:

1. Comparación de las personas capacitadas versus las personas programadas.
2. Personas capacitadas versus el universo de directores.
3. Currículo diseñado versus currículo desplegado.
4. Despliegue de egresados en el territorio nacional.
5. Permanencia de participantes en el sistema educativo.
6. Cambios en la condición de ocupación actual con respecto a su situación en el momento de iniciar el curso.
7. Permanencia-deserción en el programa.
8. Niveles de aprobación logrados en las pruebas académicas.
9. Nivel de aprendizaje alcanzado por los participantes.

Por otra parte, a partir del cumplimiento de los objetivos enumerados de II a V se dio respuesta a cuestiones de carácter cualitativo tales como:

1. Las características de entrada al programa respecto a las competencias de liderazgo y gestión.
2. La satisfacción de los propios participantes con el programa desarrollado y con los cambios observados por los demás interlocutores.
3. El grado en el que las actividades desplegadas del programa están contribuyendo a la mejora del clima laboral en los centros e impactando en los objetivos pedagógicos del sistema de educación preuniversitaria en el país.
4. Las prácticas promisorias promovidas por los directores participantes, que pueden ser consideradas como referentes para ser extrapoladas a otros centros.

## 3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Si bien el Gobierno parece tener una comprensión profunda de los problemas a los cuales se enfrenta el Sistema Educativo Dominicano, se observa una clara discrepancia con la realidad cotidiana de las instituciones escolares, las cuales no tienen los medios para aplicar las reformas necesarias.



Varios macro procesos de cambio se llevan actualmente a cabo en el sistema educativo dominicano. Estos cambios van hacia un mismo objetivo: un cambio en la forma de realizar las políticas educativas para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.

El Plan Nacional de Educación 2008-2018 y el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en República Dominicana 2014-2030, recién firmado, consideran la educación como un derecho y un bien público de acceso universal. A pesar de los retos a los cuales se enfrenta el sistema educativo, es necesario garantizar la calidad educativa a través de la aplicación de reformas innovadoras y de una evaluación sistemática y objetiva.

El Plan Nacional de Educación se enfocó en la necesidad de «establecer claros estándares de calidad y un sistema de evaluación que permita monitorear el desempeño del sistema educativo» y de «priorizar la formación de recursos humanos de alta calificación», dos medidas claras que van hacia una mejora del sistema.

El Pacto Nacional para la Reforma Educativa menciona la necesidad de «formar directores de centros educativos capaces de asumir y promover una cultura de mejora continua de la gestión institucional y pedagógica (...) a fin de garantizar más y mejores aprendizajes por parte de los estudiantes».<sup>2</sup>

Ya en el 2006 se implementó un nuevo modelo de Gestión de Calidad de los Centros Educativos, un instrumento que procura la transformación de las prácticas de gestión de centros educativos desde la escuela, para encaminar acciones tendientes a mejorar la calidad de la educación de manera consistente.

Desde entonces, se tomaron varias medidas para mejorar la gestión de los centros educativos, siendo el objetivo fundamental potenciar una educación de calidad caracterizada por prácticas creativas e innovadoras.

El director del IDEICE (Instituto de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa de República Dominicana se refiere al compromiso político del país para superar situaciones de postergación que han comprometido el desarrollo de un sistema educativo de calidad «La educación dominicana está ante un gran reto, pues tiene que afrontar los déficits acumulados por décadas, al mismo tiempo debe responder a las nuevas y grandes demandas de la llamada «sociedad del conocimiento». Todo el esfuerzo que hoy se haga debe centrarse en dar el salto hacia un «nuevo maestro para una nueva escuela».<sup>3</sup>

Una de ellas es la evaluación nacional de la gestión de los centros educativos, que se llevó a cabo en el marco del modelo de gestión de la calidad. Una guía permite que cada centro realice su propia auto-evaluación.

Evidentemente, la capacitación de los directores y directoras influye mucho en la gestión de los centros educativos, así como en el apoyo y asesoramiento técnico que se entrega a los docentes, y no cabe duda que una mejor formación profesional les permitiera implementar con más facilidades las reformas del Gobierno y mejorar el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, se implementan diversas intervenciones que permitan contar con directores/as con una formación sólida y actualizada.

2 Pacto Nacional para la Reforma Educativa en República Dominicana 2014-2030.

3 Valeiron, J. (2014). «La Educación Dominicana ante un gran reto». Revista de Investigación y Evaluación Educativa. Santo Domingo.

Esto permitiría disponer de verdaderos líderes del sistema educativo a nivel local, en cada escuela, y mejorar el desempeño del grupo, sus comportamientos y sus decisiones. Según Grinberg,<sup>4</sup> «el poder del líder es poner todas sus capacidades en procura de la transformación, esencia fundamental del hecho educativo».

Es entonces, a partir del conocimiento teórico sobre de la importancia que adquiere el liderazgo y la gestión directiva en los resultados del proceso educativo y de la confrontación con la realidad empírica acerca del bajo rendimiento de los estudiantes en el país, que se crea el Programa de Certificación en Gestión de Calidad que identifica como uno de sus principales ejes estratégicos, la formación de líderes educativos.

Con respecto al liderazgo, Kenneth Leithwood señala:

Los líderes tienen una enorme influencia en el éxito de las escuelas. Lo que hacen sirve como catalizador de mucho de lo que pasa en las escuelas. Los directores tienen un impacto significativo en la eficacia de los profesores y en su compromiso con la escuela. Cuando crean condiciones que apoyan a los profesores en su trabajo, las escuelas experimentan un aumento en la tasa de retención de profesores, mejoran el clima y la cultura y también incrementan los logros de los estudiantes.<sup>5</sup>

El Programa de Certificación en Gestión de Calidad viene a contribuir con la consolidación de un procedimiento reciente en el país que consiste en la designación de directores por concurso de oposición y antecedentes, sustituyendo prácticas discrecionales de nombramientos en los cargos directivos de los centros educativos que fueron acuñadas por años en el país.

Uno de los elementos constitutivos de este programa hace referencia a la supervisión y evaluación del proceso y, si bien esta estrategia se encuentra destinada principalmente a los participantes del programa, de manera general se menciona la evaluación externa como un medio complementario. Es en este marco que el trabajo evaluativo cobra sentido y significación.

A los efectos de esta evaluación, han sido tomadas en consideración diferentes iniciativas nacionales que ya han abordado la evaluación de este programa de formación tales como la *Evaluación del Programa de Gestión de Calidad de la Escuela de Directores*, realizada por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo de la Fundación SM, de España y el *Inventario de las competencias de los directores-alumnos, cohortes 2 y 3 de la EDCE*, efectuado por un equipo de investigadores de Barna Escuela de Negocios, que inventarió las competencias de los directores-alumnos, cohortes 2 y 3 de la EDCE.

---

4 Grinberg, Jaime (1999). El rol del docente en la escuela del nuevo milenio.

5 Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.

## 4. EL PROGRAMA DE CERTIFICACIÓN EN GESTIÓN DE CALIDAD

### 4.1 Introducción

Resulta de suma importancia conocer el marco institucional en el que esta evaluación ha tenido lugar. La Escuela de Directores para la Calidad Educativa EDCE prevé el desarrollo de un conjunto de estrategias con el fin de impactar en la gestión educativa de los centros escolares, que se articulen entre sí, tanto desde un punto de vista de la formación como de la supervisión y la evaluación.

El Programa de Certificación en Gestión de Calidad constituye una de estas estrategias, la que establece, a partir de su marco constitutivo, que el mismo contribuya con la formación de directores que asuman un rol de liderazgo en sus 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, acorde con los principios definidos en los lineamientos del Modelo de Gestión de Calidad elaborado por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

En este sentido, el programa se encuentra destinado a dotar los participantes de esta instancia de formación de:

- i) Capacidad de liderazgo directivo en los responsables de los centros educativos del subsistema preuniversitario del país.
- ii) Capacidad para planificar y gestionar de manera participativa los objetivos de carácter institucional.
- iii) Capacidad para la toma de decisiones y la resolución de situaciones que afecten a la comunidad educativa de su institución.
- iv) Capacidad de innovación en materia pedagógica y de gestión en la institución educativa y en su entorno.

El programa cuenta con una detallada organización curricular, que se encuentra estructurada en siete módulos que comprenden:

- Módulo 1: La gestión y la calidad de la educación.
- Módulo 2: Planificación, supervisión y evaluación de la calidad.
- Módulo 3: Participación y desarrollo institucional.
- Módulo 4: Liderazgo educativo.
- Módulo 5: Gestión de recursos financieros, de infraestructura y materiales.
- Módulo 6: Gestión de la información.
- Módulo 7: Educación en valores y los valores de la educación.

Si bien el Programa de Certificación en Gestión de Calidad está destinado a todos los directores de los centros educativos de la educación preuniversitaria del país, existen criterios de prioridad en la selección de los participantes.

1. En primer lugar se priorizará la participación de directores de escuela que muestren tanto alto como bajo rendimiento.

2. El segundo criterio consiste en la selección de directores a cargo de escuelas medianas y grandes (más de quinientos alumnos).
3. El tercer criterio consiste en la aceptación por parte de los directores de asistir a esta instancia de formación que, si bien no es obligatoria, goza de una alta demanda y prestigio y hasta el presente, salvo excepciones basadas en razones personales (familiares o de salud) todos aquellos que fueron invitados a participar han asistido a esta instancia de formación.
4. El cuarto criterio consiste en el tiempo de servicios que establece un rango de entre 5 y 20 años en el sistema educativo y como mínimo 3 años como director.
5. El quinto criterio, por último, establece un límite de edad de 45 años.

Cabe suponer, si bien no se encuentra explicitado, que estos requisitos se irán modificando y flexibilizando en la medida que se avance en la cobertura del programa, en particular los referidos al límite de edad e indefectiblemente el relacionado con el tamaño de las instituciones educativas (medido en cantidades de alumnos).

Cada grupo/cohorte de participantes está compuesto por 200 directores de centros educativos de los distintos niveles (inicial, básico y medio) educativos.

Cada módulo se imparte por un espacio de 16 horas presenciales. Esto obliga a los participantes a trasladarse desde sus lugares de residencia y permanecer en un centro de congresos y talleres por un período de cuatro días (desde el día martes al viernes, aunque en rigor el tiempo efectivo de clases es de tres días). A su arribo los participantes reciben los materiales de estudio que utilizarán a lo largo del módulo de tres días (el mismo es entregado en formato físico y no se puede acceder a él en formato digital).

A lo largo de un año calendario, es posible que cuatro cohortes transiten esta instancia de formación. Es decir, como promedio estarán asistiendo 800 directores, en grupos de 200 participantes y en distintos momentos, a diferentes módulos. El siguiente esquema permite visualizar la organización de grupos/cohortes en un año calendario.

**Esquema:** Organización de la instancia presencial del programa de formación por año calendario, por módulo y por cohorte. Años 2014 y 2015, cohortes 8; 9; 10; 11; 12

AÑO	AÑO 2014			AÑO 2015												
Cohorte/Mes	Oct.	Nov	Dic.	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Sept.	Octubre	Noviembre	Diciembre	
Cohorte 8	M-5	M-6	M-7								R E C E S O					
Cohorte 9	M-1	M-2	M-3	M-4	M-5	M-6	M-7									
Cohorte 10				M-1	M-2	M-3	M-4	M-5	M-6	M-7						
Cohorte 11								M-1	M-2	M-3			M-4	M-5	M-6	M-7
Cohorte 12													M-1	M-2	M-3	M-4
Total de participantes	400	400	400	400	400	400	400	400	400	400		400	400	400	400	

Como puede observarse, la organización de la etapa presencial supone la participación de dos cohortes que cursan módulos diferentes en un mismo mes. La permanencia de cada grupo es de cuatro días por mes, lo cual supone destinar casi una semana laboral

por cohorte. Es decir, prácticamente la mitad del tiempo laboral del equipo técnico de la EDCE está destinado a la atención de los participantes y a la organización de diferentes aspectos logístico relacionados con el encuentro presencial.

El programa atenderá en el año 2015 a un promedio de 400 participantes cada mes. A lo largo del año, cuatro cohortes habrán: i) iniciado; ii) cursado la totalidad de los módulos y iii) finalizado el programa. Una completará cuatro módulos (cohorte 9); dos cohortes (10 y 11) iniciarán y finalizarán el programa a lo largo del año 2015 y una cuarta cohorte (12) cursará los primeros cuatro módulos del programa. Es decir, una promoción efectiva a lo largo de un año calendario de 629 estudiantes que transitan en cuatro cohortes, siete módulos (este valor se obtiene ajustando las cantidades de alumnos en función de la cantidad de módulos) es decir, en el año se dictarán en total 22 módulos, dividido por 7 (cantidad de módulos del programa) y luego multiplicado por la cantidad promedio de estudiantes (200 participantes) lo cual arroja este valor de 629 estudiantes. En el año 2014 a esta dinámica habría que adicionar el Programa de Formación destinado a directores regionales y distritales, que en total suman unos 118 participantes.

#### **4.2 La Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE)**

La labor de la EDCE se orienta a la formación y promoción de gestores y líderes de calidad para la excelencia educativa en los centros educativos de los diferentes niveles del sistema educativo.

Tiene como propósito general definir y desarrollar planes y estrategias diversas de formación continua de directores/as de escuelas y personal directivo, desarrollando en ellos competencias de gestión efectiva y liderazgo educativo.

Sus propósitos específicos son:

1. Hacer alianzas estratégicas con instituciones nacionales e internacionales de prestigio en la formación de directivos educativos, para sumar al proyecto las mejores experiencias desarrolladas, así como el personal de mayor calidad posible.
2. Hacer un inventario de directores de escuelas y personal directivo, por región, con la finalidad de distribuir los esfuerzos a partir de los niveles de concentración y necesidades.
3. Estructurar programas de formación continua contemplando diversas modalidades: presenciales, semipresenciales, virtual y otras, así como de diferentes modalidades: cursos, talleres, maestrías, etc.
4. Organizar planes de seguimiento a través de los recintos del ISFODOSU e instituciones del cuarto nivel, con grupos de directores organizados en redes de centros.
5. Desarrollar protocolos de seguimiento y acompañamiento a los procesos de formación continua.
6. Desarrollar redes virtuales de directivos de centros, con la finalidad de que los involucrados hagan la introducción al uso de las TIC a partir del proceso mismo de formación y capacitación.
7. Desarrollar un protocolo de evaluación de impacto (antes, durante y después) del proceso de formación continua de directores/as y directivos de escuelas.

Según lo establecido en el Artículo 9 de la Resolución N.º 0667-2011 (norma legal que crea la EDCE), se define que *La estructura organizativa de la Escuela de Directores para la Calidad Educativa será la siguiente:*

- a) Dirección Ejecutiva.
- b) Comité Asesor.
- c) Comité Técnico.
- d) Equipo de mentores.
- e) Equipo de facilitadores.
- f) Equipo de apoyo administrativo.

Cabe destacar que la EDCE no cuenta con una plantilla de personal estable. En la práctica, muchos de los órganos de gobiernos establecidos en la resolución que le dio origen aún no se han constituido o bien no desarrollan plenamente todas sus funciones, siendo la organización real la siguiente:

### **Junta asesora**

Se encuentra integrada por ocho miembros, cuya responsabilidad hace referencia al conocimiento sobre grandes líneas de acción de la EDCE y se organiza de la siguiente manera:

- Ministro.
- Viceministro Técnico Pedagógico.
- Viceministro de Planificación.
- Supervisión, Evaluación y Control.
- Director del IDEICE.
- Director Gral. de Curriculum.
- Especialistas de alto nivel invitados (2).

### **Dirección ejecutiva de la EDCE**

En la práctica, desempeñada por el Viceministro de Evaluación y Supervisión, tiene a su cargo la identificación y formulación de grandes líneas de acción; la elaboración y aprobación de planes y proyectos; la supervisión acerca de la implementación del POA; la promoción y difusión de la filosofía e imagen institucional de la EDCE e interviene en la supervisión de contrataciones.

### **Equipo de apoyo técnico**

Conformada por un equipo de cinco profesionales (uno de ellos un consultor), tiene a su cargo la ejecución de la implementación de los programas académicos. Entre sus responsabilidades se encuentran las de seleccionar materiales educativos, desarrollar mentorías y actividades de *coaching*, supervisar y discutir con coordinadores y profesores de módulos aspectos relacionados con los contenidos y las estrategias didácticas, realizar tareas de evaluación de los programas y preparar materiales educativos. La incorporación de consultores

a este equipo de trabajo ha tenido por finalidad el desarrollo de tareas específicas tales como análisis de indicadores y producción de materiales específicos y necesarios para el funcionamiento de la EDCE.

### **Equipo de apoyo administrativo**

El equipo de apoyo administrativo está conformado por cinco técnicos, cuatro de ellos pertenecientes al MINERD, a quienes se suma un consultor. Sus responsabilidades consisten en brindar apoyo logístico para la implementación de las diferentes actividades que lleva adelante la EDCE, participar asimismo en la elaboración y registro de la ejecución del presupuesto; elaborar solicitudes de compras y contrataciones; gestionar y efectuar pagos a proveedores, tutores y profesores; elaborar contratos y proceder a la renovación de los mismos. Los consultores en este equipo de trabajo desarrollan tareas específicas relacionadas con el diseño, *up-grades* y mantenimiento de los sistemas de información, sistemas administrativos y de gestión contable de la EDCE, realizan soporte tecnológico y prestan apoyo en diversas actividades que se desarrollan en la escuela.

### **Asistentes/Apoyo**

El equipo de asistentes y de apoyo a la gestión de la EDCE está compuesto por tres personas que tienen a su cargo las funciones de recepción, digitalización y carga de datos y conserjería (servicios generales).

### **Personal docente**

El personal docente de la EDCE se organiza de maneras diferentes en cada módulo. Cada módulo del programa de formación cuenta con un coordinador y entre dos y cinco profesores (dependiendo de la dinámica de cada módulo). En algunos casos estos profesores son contratados y en otros, voluntarios. Su procedencia es diversa, contando entre la nómina de profesores con invitados de diferentes universidades, funcionarios del MINERD y profesionales docentes de reconocida trayectoria profesional externos al ministerio.

### **Personal de apoyo adicional a las tareas de la EDCE**

A la estructura ya mencionada se suma de manera adicional, personal de la oficina del Viceministerio de Evaluación y Supervisión, en número variable dependiendo de la actividad y de las necesidades. Se puede decir que entre tres y quince personas apoyan tareas específicas, relacionadas con el asesoramiento a los directores que participan del programa, en la búsqueda y organización de materiales multimedia que son desarrollados a lo largo del programa, configuración de redes, utilización de portales educativos y apoyo en temas de gestión de TIC en general.

En síntesis, un equipo de trabajo integrado de manera permanente por quince personas asume la responsabilidad de gestionar y dar apoyo a un programa que como mencionamos anteriormente, moviliza a 400 directores de centros educativos, por períodos de una semana.



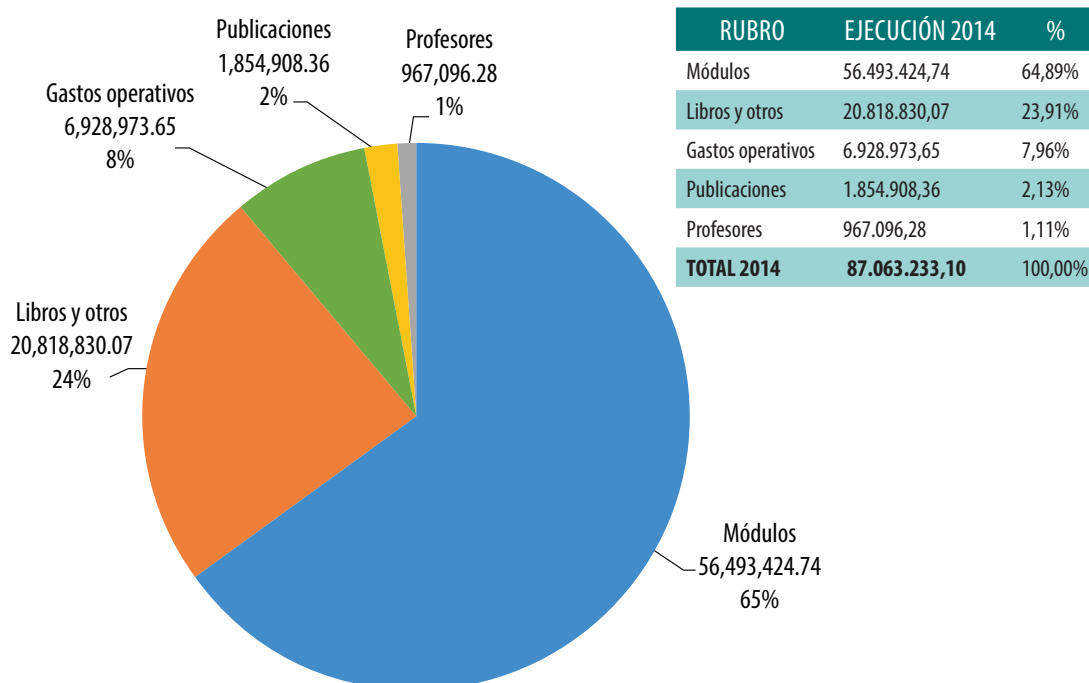
## Presupuesto de la EDCE

Analizada la información suministrada por el Plan Operativo Anual (POA) sobre la planificación y la ejecución presupuestaria del año 2013, se pudo observar que el presupuesto aprobado para el año fue de RD\$ 150.000.000 (de los cuales, aproximadamente, RD\$ 54.000.000 estaban previstos para suplir los costos que demanda el traslado, alojamiento y comida de los participantes), mientras que su ejecución solo alcanzó los RD\$ 72.000.000, es decir una ejecución inferior al 50%. Sobre la base de esta información y en función de los beneficiarios directos del programa, es posible realizar una estimación del costo por egresado que rondaría los RD\$ 115.000 (aproximadamente USD\$ 2.650 por egresado).

En el año 2014 ocurre algo similar. El presupuesto aprobado fue de RD\$ 100.000.000 y la ejecución fue de RD\$ 87.063.233,10. Es decir, una ejecución del 87% del programa presupuestario. Este año se impartió también el programa de formación destinado a directores regionales y distritales, lo cual aumenta el número de participantes en unas 120 personas. Esto llevaría el número total de participantes a 740 participantes efectivos durante el año, lo cual arrojaría un cálculo de costo por participante directo a las instancias de formación de RD\$ 117.560, (en este caso unos USD\$ 2.700 por participante egresado de los diferentes programas).

Lamentablemente, las diferentes formas de presentación de las ejecuciones presupuestarias correspondientes a los años 2012 y 2013 (con aperturas presupuestarias distintas a 2014) no permitieron realizar comparaciones entre los diferentes años. En el año 2014, como puede observarse, el 65% del presupuesto de la EDCE se destina a la movilización de los estudiantes. El restante 35% está destinado a bibliografía y materiales didácticos (23,9%); gastos operativos y de administración (7,96%); publicaciones (2,13%) y al pago de profesores que imparten los módulos un 1,11%.

## Ejecución presupuestaria POA 2014





## 5. ABORDAJE TEÓRICO Y METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

Debemos hacer una distinción acerca del alcance de nuestro trabajo y en este sentido es importante advertir sobre las diferencias entre una evaluación y una investigación.

En términos generales, las diferencias entre investigación y evaluación radican en que para la primera, el fin último está destinado a la construcción de teoría, mientras que la segunda se hace para generar conocimiento acerca del objeto evaluado e incrementar su efectividad, contar con medios que permitan rendir cuentas sobre los mismos y generar una información que pueda ser utilizada para planificar posibles acciones futuras de mejora.

Si bien es real que, de cierta forma, la evaluación también permite la construcción de conocimiento sobre un hecho concreto, tal vez no alcance para generar teoría, en tanto este conocimiento está orientado a fines de aplicación concreta. La realización de evaluaciones a un programa de formación como el que nos convoca, contribuye con la acumulación de conocimiento sobre el objeto y los resultados del mismo, aportando elementos que permitan resolver aquellos aspectos que deban ser modificados, así como la forma de llevar a cabo estos cambios. La evaluación no tiene por finalidad comprobar la adhesión y correspondencia con proposiciones teóricas aunque sea, en cierto modo, una aplicación de la teoría, ya que las evaluaciones siempre tienen como telón de fondo y referencia, además del contexto específico del evaluado, el marco teórico. Esta diferencia de propósito, búsqueda de información para la rendición de cuenta y toma de decisiones y construcción de teoría, constituye el principal contraste entre evaluación e investigación.

La utilidad es el sentido último de la evaluación. «En su forma más simple, la evaluación se lleva a cabo por parte de un cliente que tiene decisiones que tomar y que busca en una evaluación una información en la que basar sus decisiones. Incluso cuando el uso es menos directo e inmediato, la utilidad de algún tipo es la fundamentación de la evaluación».<sup>6</sup>

En nuestro caso, el contexto también resalta el carácter evaluativo por encima del investigativo. La evaluación que hemos llevado a cabo se desarrolló en un contexto específico que es la implementación del Programa de Certificación en Gestión de Calidad. En este sentido, los procesos de evaluación fueron llevados a cabo en un escenario de acción, en el que lo más importante que ocurre y el foco de nuestra intervención, estuvo centrado en el programa como objeto y en los beneficiarios directos e indirectos como sujetos de la evaluación.

Como entendemos que esta evaluación ha sido realizada con la finalidad de mejorar el programa, es lógico que todas nuestras estrategias e instrumentos hayan estado subordinados a lo que efectivamente pasa en el conjunto del programa. Por esta razón, en nuestro caso, las estrategias de selección, recopilación y análisis de la información se hicieron privilegiando un proceso participativo, que ofrezca niveles reales de intervención tanto a responsables como a beneficiarios del programa. Según Scriven, M. Se trata «de una evaluación formativa de un programa en desarrollo, con el fin de mejorarlo y sumativa para aquel proceso encaminado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad».<sup>7</sup>

6 Weiss; C.H. (1998) Evaluation: Methods for Studying Programs & Policies 2nd edition. Prentice Hall.

7 Scriven, M. (2007). Key evaluation checklist. Retrieved January 22, 2009, from the Western Michigan University.

## 5.1 Marco conceptual de la investigación

En el marco de la preparación de la metodología de trabajo asumida y como resultado de un conjunto de preguntas que surgieron a lo largo de las reuniones internas del grupo de trabajo, fue posible establecer los abordajes que mejor responderían a nuestro interés de evaluación. Comenzamos cuestionando e indagando acerca de los siguientes aspectos:

-¿Cuáles han sido las problemáticas o aspectos sobre los que se han centrado las investigaciones pasadas?

-¿Qué marcos conceptuales han sido empleados para abordar estos temas?

-¿Cuál es, a la luz de los estudios recientes, la estrategia metodológica que mejor se adapta a los efectos de nuestra evaluación?

-¿Qué se sabe ya sobre lo que me interesa conocer?

-¿Qué aspectos o preguntas están aún por abordar, que ha quedado inconcluso o sin resolver en estudios anteriores?

En este marco, nuestra evaluación se adhiere a los principios establecidos por Guba, E. y Lincoln, Y.<sup>8</sup>, al incluir en nuestros criterios de trabajo cuatro ámbitos que han sido cumplidos para que los resultados de nuestra investigación adquieran peso científico y estos son: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Las estrategias utilizadas para alcanzar dichos criterios han sido diferentes en función de las características de nuestro estudio. En nuestro caso, al adherirnos a un estudio de corte descriptivo-interpretativo que integra lo cuantitativo y lo cualitativo, consideramos que hemos de operar con los criterios de *credibilidad* (valor de verdad o validez interna en la evaluación), *transferibilidad* (aplicabilidad o validez externa), *dependencia* (consistencia o fiabilidad) y *confirmabilidad* (neutralidad u objetividad en los estudios).

A partir de los resultados de este tipo de indagaciones, acordamos que las teorías fundadas o sustantivas respondían al marco conceptual apropiado para un tipo de evaluación, que se organizaría a partir de la indagación y el análisis dado por la disponibilidad de datos sistemáticamente capturados.

Desde el punto de vista metodológico, hemos aplicado tanto métodos cuantitativos como una visión más pluralista, a partir de la aplicación de metodologías cualitativas, explotando la sinergia que se produce al aplicar de manera simultánea y sistémica ambos abordajes.

Conceptualizamos entonces, a partir de una síntesis de las definiciones que, a nuestro entender, reflejan mejor el concepto de evaluación, las características que guiaron la realización de este estudio:

- **Un proceso sistemático de recogida de información**, que estuvo organizado en todas sus fases, donde la máxima preocupación ha sido la objetividad y búsqueda de la totalidad de los datos que permitan alcanzar y dar respuestas a nuestras preguntas de evaluación. Se garantizó que toda la información recabada fuera válida

8 Guba, E. y Lincoln, Y. (1989) Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA. Sage.

y fiable y que recogiera la mayoría de los aspectos objeto de nuestra evaluación. Por ello ha sido de suma importancia contar con un conjunto multivariado de instrumentos (encuestas, entrevistas, guías de observación, registros de evidencias, etc.), que fueron aplicados en diversas circunstancias y en tiempos distintos, cuyos resultados han sido cruzados y validados entre sí.

- **Emisión de juicios de valor** respecto a la información recogida, procesada y analizada, en función de criterios previamente establecidos referidos a marcos de organización de otros programas de formación de corte similares y teniendo en cuenta la opinión de los referentes de nuestro estudio, así como el ámbito político institucional en el que tiene lugar esta evaluación. Para evitar la discrecionalidad en la definición de criterios de evaluación hemos consultado tanto a interesados directos como a especialistas externos a la EDCE.
- **Orientada a la toma de decisiones.** En todo momento desarrollamos nuestro trabajo con la visión de que el mismo sirviera como un instrumento que apoyara la gestión del programa. Nos interesa que el producto de nuestra evaluación constituya una herramienta concreta, tangible, y viable para la introducción de cambios que garanticen un proceso de mejora continua de la oferta de formación de directores a cargo de la EDCE.
- Como **proceso de formación permanente**, de todas las personas implicadas en la evaluación.

## 5.2 Matriz de evaluación

En la siguiente matriz de evaluación se sintetizan, a partir de los objetivos de la evaluación, las diferentes dimensiones que han sido abordadas en el marco del estudio, así como también las preguntas, las variables, indicadores y medios de verificación y captura de información.

OBJETIVOS	DIMENSIONES	PREGUNTAS/ INDICADORES DE VERIFICACIÓN	ÍTEM O MEDIO DE CAPTURA
1. Realizar una caracterización comparativa del desempeño cuantitativo del Programa de Certificación en Gestión de Calidad con respecto a las metas establecidas en su diseño, tomando en cuenta sus indicadores de línea de base y sus dimensiones básicas.	1.1 Desempeño cuantitativo del programa.	1. Cantidad de personas egresadas vs universo.	Bases de datos de estadísticas educativas; SAS, Escuela de Directores.
	1.2 Metas propuestas en el programa.	1. Currículo diseñada vs currículo desplegada. 2. Localización de participantes en el territorio nacional (por tipo de institución educativa). 3. Permanencia de participantes en el sistema educativo. 4. Índice de permanencia-deserción en el programa. 5. Niveles de logros alcanzados.	Bases de datos de estadísticas educativas; SAS, Escuela de Directores.

OBJETIVOS	DIMENSIONES	PREGUNTAS/ INDICADORES DE VERIFICACIÓN	ÍTEM O MEDIO DE CAPTURA
<b>2. Establecer el grado de satisfacción del programa a partir de las características de entrada al mismo respecto a las competencias de “liderazgo y gestión”</b>	2.1 Competencias de liderazgo de los directores a su entrada al programa.	1. ¿Qué tipo de prácticas que demuestren liderazgo de gestión han sido observables en los directores que aún no ingresaron al programa? 2. ¿Resultan satisfactorias las competencias de liderazgo desarrolladas por los directores tras su paso por el programa?	Encuestas y entrevistas Grupo de Control (directores, docentes, padres de familia).
	2.2 Competencias de liderazgo de los directores a su salida del programa.	Indicadores de verificación: a) Procesos de sensibilización y convocatoria implementados. b) Prácticas de comunicación institucional. c) Prácticas de incentivos. d) Promoción de la capacitación y actualización de sus equipos de trabajo. e) Espacios institucionales de participación.	Encuestas, entrevistas y verificación de evidencias Grupo de Intervención (directores, docentes, padres de familia).
	2.3 Competencias de gestión de los directores a su entrada al programa.	1 ¿Cómo gestiona la institución un director que aún no ingresó al programa? 2 ¿Han sido satisfactorias las competencias de gestión desarrolladas por los directores tras su paso por el Programa?	Encuestas y entrevistas grupo de control.
	2.4 Competencias de gestión de los directores a su salida del Programa	Indicadores de verificación: a) Coordinación de sus actividades b) Aprovechamiento de TIC's c) Diseño y ejecución de presupuesto d) Supervisión e) Evaluación de los procesos pedagógicos y administrativos del centro f) Vinculación e integración centro educativo – comunidad organizada.-	Encuestas, entrevistas y verificación de evidencias Grupo de Intervención (directores, docentes, padres de familia)
<b>1. Establecer el grado de satisfacción de los propios participantes con el programa académico desarrollado y con los cambios observados por los demás interlocutores, establecidos a partir de instrumentos de investigación cualitativa</b>	3.1 Grado de satisfacción de los participantes con el programa.	¿Cómo evalúa al programa de formación? Indicadores de verificación: a) Valoración de la formación b) Valoración del diseño del programa c) Valoración del programa de estudios, objetivos, contenidos, materiales. d) Criterios de evaluación del programa de estudios.	Encuestas, entrevistas directores grupo de intervención.
	3.2 Cambios observados por los demás interlocutores.	1. ¿Qué cambios perciben los actores del centro a partir de la participación del director en el programa?	Encuestas y entrevistas grupo de intervención, docentes y padres de familia.
	3.3 Grado de satisfacción de los participantes por los cambios que sobre él han observado sus los interlocutores.	1. ¿Qué percepción tiene el Director del centro sobre la asimilación de los demás actores con respecto a los cambios introducidos como fruto de su participación en el programa?	Encuesta a directores de centros educativos.

OBJETIVOS	DIMENSIONES	PREGUNTAS/ INDICADORES DE VERIFICACIÓN	ÍTEM O MEDIO DE CAPTURA
<b>2. Establecer el grado en que las actividades desplegadas del programa están contribuyendo a la mejora del clima laboral en los centros e impactando en los objetivos pedagógicos del Sistema de Educación Preuniversitaria en la República Dominicana</b>	4.1 Mejora del clima escolar.	1. ¿Qué tipo de cambios, en relación al Clima Escolar, ha experimentado la escuela como resultado de la participación de su Director en el Programa? a) Atmósfera de respeto mutuo en la escuela. b) Sentido de pertenencia a la escuela por parte de los actores. c) Involucramiento en las decisiones de la escuela. d) Valoración de las ideas de los miembros de las escuelas. e) Se trabaja de manera cooperativa y en consonancia con el marco normativo de la escuela. f) Predominio del reconocimiento y la valoración frente a las críticas y el castigo. g) Actividades extracurriculares variadas y entretenidas h) Existencia de un ambiente de trabajo entusiasta, agradable. i) Compromiso por el desarrollo de relaciones positivas entre los miembros de la escuela.	Encuestas y entrevistas a grupo focal y grupo de intervención. Aplicación de guías de verificación de evidencias.
	4.2 Introducción de mejoras institucionales.	1. ¿Qué tipo de acciones se desarrollaron en el centro educativo como resultado de la participación del Director en el Programa? a) Cambios en los modelos de planificación. b) Nuevas estrategias de monitoreo y evaluación. c) Generación de nuevos espacios aprendizajes.	Procesamiento datos SAS sobre planes de mejora institucional. Entrevistas a directivos, docentes y padres del grupo de intervención.
	4.2 Cumplimiento y evaluación de los objetivos pedagógicos del centro educativo.	1. ¿Qué tipos de prácticas se desarrollan en relación con el cumplimiento de los objetivos fijados para los servicios educativos del sistema preuniversitario del país? a) Cumplimiento del Curriculum Nacional Básico. b) Cantidad de horas de clase establecidas vs horas de clase reales. c) Adecuación de contenidos curriculares a las necesidades locales. d) Cumplimiento con el calendario escolar (días de clase vs días de clase establecidos).	Verificación de registros de planificación y evaluación de aprendizajes.
<b>d) Identificar aquellas prácticas promisorias promovidas por los directores participantes, que puedan ser consideradas como referentes para ser extrapoladas a otros centros en el marco de la educación preuniversitaria.</b>	5.1 Prácticas promisorias de los directores participantes.	1. ¿Qué tipo de prácticas innovadoras han sido implementadas por los directores que participaron del programa de formación? a) Jornadas de capacitación interna. b) Ajustes al Proyecto Educativo del Centro. c) Utilización de la información de auto evaluación institucional para la elaboración del proyecto de mejora institucional.	SAS, Registros de planificación de clases, Proyecto Educativo del Centro. Entrevistas a directores y docentes del grupo de intervención.

A partir de la integración de este conjunto de elementos que sirvieron para orientar el trabajo de evaluación, se establecieron las fuentes de información como el diseño de los instrumentos de captura de información (cuestionarios, guías de entrevistas y guías de observación y verificación de evidencias).

### 5.3 Estrategia de evaluación

A partir de lo resumido en la matriz de evaluación, el estudio sobre el Programa de Formación en Gestión de Calidad a cargo de la Escuela de Directores para la Calidad Educativa, se llevó a cabo de la siguiente manera.

- Caracterización del programa desde un punto de vista cuantitativo. (universal).

- Análisis y valoración del Programa de Formación en Gestión de Calidad, desde un punto de vista cualitativo.
- Análisis y estudio actitudinal de características de desempeño (muestral con grupo de control/contraste). Utilización de guías de entrevistas, guías de observación, guías de verificación de evidencias.

A los efectos de este estudio, hemos recurrido al aporte de los informantes clave (directores del MINERD, funcionarios de la EDCE e IDEICE, directores regionales y distritales, maestros bajo su dependencia, otros directores dentro de su mismo distrito, Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAES), juntas de centro, padres de familia de alumnos de las instituciones educativas gestionadas por los egresados del programa y del grupo de control).

La metodología de evaluación se enmarca dentro del paradigma cuanti-cualitativo y ha sido predominantemente descriptiva, a partir de los datos derivados del uso fundamental de cuestionarios, entrevistas, guías de verificación de evidencias, e interpretativo, dado por los elementos que surgen mediante la identificación de un grupo de control y del conocimiento de resultados de otras experiencias de evaluación de programas de formación de similares características. En este sentido, se han utilizado métodos cuantitativos y cualitativos, asumiendo que la utilización complementaria de ambos métodos ha contribuido con los resultados de la investigación.

A los efectos de determinar el impacto del programa en diferentes ámbitos de la gestión del centro educativo, utilizamos metodologías cualitativas como una forma de acercarnos a las características, historia, al clima y la cultura de las mismas, es decir, instituciones educativas cuyos directores no han participado aún del programa de formación y aquellas cuyos directores participaron del programa.

En cada etapa del estudio, nuestro trabajo se organizó de manera tal que se cumplieran y respetaran los principios básicos para la conducción de un estudio de este tipo. En este sentido, nuestra tarea de evaluación ha focalizado sus esfuerzos para que, tanto en las etapas de diseño y levantamiento de información como de análisis, el resultado de nuestro trabajo garantizara un abordaje que fuera:

- 1. Completo**, en la medida en que fue tomada en consideración la realidad del programa de formación, tanto desde la propia valoración de los implicados como desde la de otros sujetos con los que interactúa (docentes, coordinador pedagógico, subdirector y padres de familia) y considerando el contexto en el que se desarrolla la experiencia formativa (política, institucional y logística).
- 2. Multidimensional**, en tanto ha contemplado la presencia de las siguientes dimensiones y abordajes de evaluación:
  - i. Contenidos diversos:** Análisis cuantitativos sobre diferentes dimensiones y alcances de la intervención. Distintos tipos de valoraciones y apreciaciones a partir de la aplicación de entrevistas a directores y diferentes grupos focales.
  - ii. Dimensiones diversas:** Revisión y referencias acerca del diseño, desarrollo y contenidos del programa de formación; necesidad, importancia, utilidad, de la estrategia para apoyar el desarrollo de las políticas educativas nacionales.

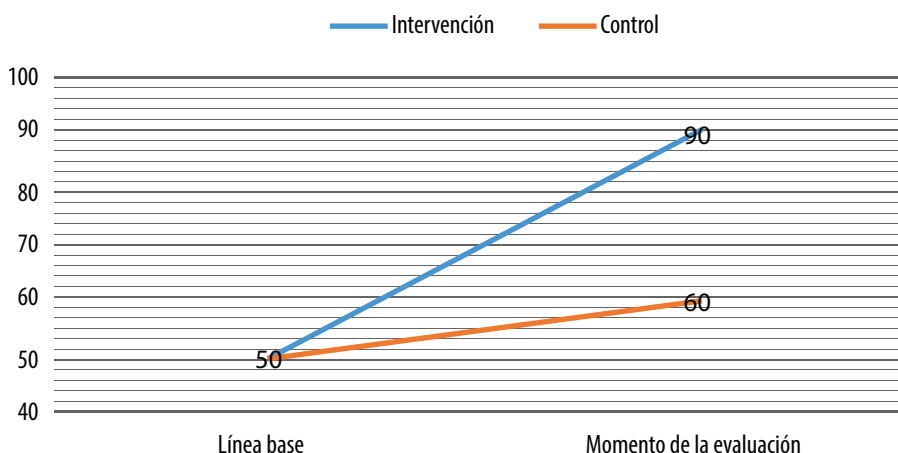
- iii. **Instrumentalización diversa:** dirigido tanto a la pesquisa sobre el cumplimiento de los objetivos de la intervención, al contenido y a las percepciones de los beneficiarios directos e indirectos de esta iniciativa.
- 3. **Abierto**, por incorporar otros supuestos además de los estrictamente establecidos en los objetivos de la evaluación.
- 4. **Coherente** con los objetivos, con las posibilidades y las limitaciones del objeto de estudio (tiempo de implementación y maduración del programa) y con el diseño que al respecto se utiliza.
- 5. **Exhaustivo**, en tanto se basó en procesos de control externo, triangulaciones de información, revisión de evidencias, indagación en diferentes ámbitos y bases de datos institucionales.
- 6. **Factible**, esto es, viable, en tanto se realizó ajustado a los tiempos y recursos disponibles, a las necesidades que plantea el estudio, a las características socioculturales de los entrevistados y encuestados y a las necesidades y expectativas político institucionales.
- 7. **Participativo**, ya que fueron incorporados tanto los aportes de diferentes actores responsables del diseño, implementación y supervisión del programa en la etapa de definición de objetivos como en la revisión y definición definitiva de los instrumentos de análisis, captura y orientaciones diversas de la evaluación.
- 8. **Confidencial**, tanto las entrevistas, como la aplicación de cuestionarios y guías de observación y verificación de evidencias resultan completamente privadas y se garantiza la más absoluta reserva sobre las fuentes de la información.
- 9. **Útil, con finalidad de aplicación práctica:** Este es, tal vez, el principal valor agregado de esta evaluación, que ha dado lugar a la elaboración de un capítulo de recomendaciones prácticas, asequibles y de baja complejidad de implementación que permitan impulsar mejoras al programa, aun cuando el mismo programa ya cuente con procesos y métodos de alta complejidad tanto teóricos como técnicos.
- 10. **Accesible**, ya que tanto el diseño de la evaluación como la redacción de los resultados fueron elaborados teniendo en cuenta que los mismos puedan ser aprovechados por un público diverso.

### 5.3.1 Diseño de la evaluación

Existen diferentes métodos cuasi experimentales para evaluar el impacto de proyectos de desarrollo como la *Difference in Difference*, *regression discontinuity*, *propensity score matching*, etc. (Gertler, 2011). Los mejores resultados se obtienen cuando se cuenta con mediciones en una línea de base en un momento cercano al inicio del proyecto en el grupo con el cual se inicia el programa y un grupo de control, el cual constituye el contra-factual que sirve para medir el efecto directo del proyecto, lo cual se presenta en la siguiente ilustración donde el efecto neto del proyecto sería de 30 puntos (90 menos 60 en el momento de la evaluación) y no de 40 puntos (90 menos 50 en la línea de base). La tendencia del grupo de control estima la tendencia que habría experimentado el sistema en ausencia de la intervención del proyecto.



### Comparación en dos momentos



En el caso de esta consultoría, como el proyecto no levantó una línea de base al iniciar sus operaciones en el grupo de intervención y en uno de control, el diseño de evaluación es de dos grupos con medición en el momento final, pues solo se puede determinar la diferencia entre el grupo intervenido y el de control al momento de la evaluación, y no es posible medir su contribución neta.

#### 5.3.2 Métodos de recolección, procesamiento de información y trabajo de campo

Fueron aplicados distintos instrumentos y fuentes de información en las diferentes etapas del trabajo, tanto para el análisis de tipo cuantitativo como cualitativo, manteniendo siempre vigente el **principio de la triangulación**, para garantizar la consistencia y la confiabilidad de la información procesada. A estos efectos se llevaron a cabo las siguientes acciones:

1. El **análisis y procesamiento de bases de datos** tanto propias como externas al programa de formación de la EDCE. Fueron procesados datos de la base de datos de centros educativos, de Recursos Humanos, de Estadísticas educativas, de directores del EDCE y del Ministerio de Economía y Desarrollo.
2. Se aplicaron **cuestionarios** como medio de recopilación de una cantidad importante de datos, que fueron empleados como instrumentos privilegiados para obtener la mayor cantidad de información, lo cual permitió contar con una visión objetiva acerca del estado de situación relacionado con dimensiones cualitativas de la oferta de formación. Estos cuestionarios fueron aplicados por dos vías:
  - i. Cuestionarios a directores, docentes y padres de familia del grupo de intervención y del grupo de control (muestra seleccionada).
  - ii. Cuestionarios a los alumnos y ex alumnos de la Escuela de Directores vía correo electrónica (universal).
3. **Entrevistas individuales a directores, que asistieron y que no asistieron al programa de formación**, en profundidad con el fin de llegar a clarificar aquellos aspectos que pudieran generar dudas o que por sus características no hubiesen podido ser levantados correctamente a partir de la aplicación de los cuestionarios.
4. **Entrevistas a grupos focales:** docentes y padres de familia de instituciones cuyos directores asistieron al curso de formación y del grupo de control.



5. **Guía de observación para el análisis del clima escolar**, aplicado en las visitas en el terreno de las diferentes instituciones educativas, tanto del grupo de intervención como del grupo de control.
6. **Guía de verificación de evidencias**: se aplicaron guías que permitieron registrar la existencia de elementos que habiendo sido consultados y registrados tanto en los cuestionarios como en las guías de entrevistas requerían de verificación.

### 5.3.3 Características y tipos de instrumentos de recolección de información

Desde la óptica de la triangulación se contemplaron diferentes, variados y complementarios instrumentos y técnicas de recogida de datos, con el fin de disponer de una información válida y pertinente.

En esta triangulación de instrumentos se añade, por otra parte, la triangulación de agentes que, en nuestro caso, se concretó a partir de la aplicación de encuestas y de entrevistas a actores diversos: i) directores de centros educativos que participaron y que no participaron del Programa de Formación; ii) docentes de instituciones educativas cuyos directores participaron y no participaron del Programa de Formación; iii) directores regionales y directores distritales; iv) padres de familia de instituciones educativas cuyos directores participaron y no participaron de la instancia de formación; v) facilitadores del Programa de Formación; vi) técnicos y directivos de la EDCE.

Concretamente fueron utilizados, como instrumentos de recogida de información para la evaluación del programa, los cuestionarios, las entrevistas, los guiones para: i) revisión de los contenidos del programa, ii) observación de visitas a los centros educativos, iii) entrevistas a diferentes actores vinculados a los centros educativos y; iv) verificación y registro de evidencias (denominado en nuestros anexos como Protocolo de observación).

### 5.3.4 Los cuestionarios

La utilización de los cuestionarios estuvo justificada por el hecho de obtener la máxima información de carácter general y de forma rápida sobre el diseño, desarrollo y resultados del programa evaluado. Consistió en una estrategia de detección de sus virtudes y sus deficiencias. Asimismo, las primeras devoluciones que recibimos de los cuestionarios que enviamos a través del correo electrónico nos permitieron realizar las modificaciones de algunos contenidos y formatos de los instrumentos que habíamos diseñado originalmente.

Además, el cuestionario nos permitió el acceso al mayor número de personas que participaran del Programa de Certificación en Gestión de Calidad, aspecto que hubiese sido más complicado a través de la entrevista y si bien es sabido, que el cuestionario presenta limitaciones, tales como la poca flexibilidad y la falta de oportunidades de interpretación, constituye «una especie de entrevista en serie que ofrece, al menos parcialmente, un estímulo idéntico a numerosos sujetos de forma simultánea, proporcionando la oportunidad de contar con datos con (relativa) facilidad».<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Walker, R (1989). Métodos de investigación para el profesorado. Morata. Madrid.

### 5.3.5 Las entrevistas

Las entrevistas nos permitieron obtener datos relevantes sobre las percepciones de los entrevistados, considerados en nuestro caso como informantes clave. Gracias a ellas se pudo conocer y profundizar sobre diferentes aspectos de esta instancia de formación. Es decir, nos permitió abordar y levantar temas que pudieron no estar contemplados en el diseño inicial de la evaluación. En este sentido abonamos la teoría de Michael Scriven al proponer una evaluación que no se centre solo en verificar el cumplimiento de los objetivos pretendidos, sino valorar todos los efectos posibles, aplicando en todo momento de la evaluación criterios plurales y amplitud de pensamiento que nos permitieran descubrir lo que no estaba dicho, aquello sobre lo que no había metas u objetivos preestablecidos, en atención a que la pluralidad y la complejidad del fenómeno formativo requiere el empleo de enfoques múltiples y multidimensionales en un estudio evaluativo de estas características.

La utilización de las entrevistas en esta evaluación se justifica por la necesidad de profundizar en las opiniones y valoraciones de los distintos informantes (directores de grupos de control, docentes, padres de familia), con el fin de encontrar elementos que permitan contribuir con los resultados de la evaluación a partir de las percepciones sobre el diseño, desarrollo, resultados y valoración del programa de formación

Desde esta perspectiva, y de acuerdo con los objetos del estudio, el tipo de entrevista utilizada ha sido la **entrevista no estructurada**; aunque si bien contamos con un guion previo, este ha sido utilizado solo a los efectos aproximativo e indicativo, y las preguntas formuladas tienen un carácter abierto. De hecho, nuestra intención ha sido en todo momento adaptarnos a las exigencias propias del estudio, y a las necesidades de los destinatarios.

### 5.3.6 Determinación de la muestra

La muestra estuvo constituida, por una parte por centros educativos cuyos directores han egresado del programa de formación de la EDCE y por la otra, por un grupo de control de centros educativos cuyos directores no han participado del programa de formación para poder detectar las diferencias y, con ello, el aporte del programa. Los centros educativos seleccionados pertenecen a cinco regionales de educación, a saber:

- Regional 05, con sede en San Pedro de Macorís y que abarca las provincias de San Pedro, la Romana y Hato Mayor.
- Regional 08 ubicada en Santiago de los Caballeros y comprende toda la provincia de Santiago.
- Regional 15, con sede en el Distrito Nacional y gestiona la educación en una parte del Distrito Nacional y de la provincia de Santo Domingo.
- Regional 16 con sede en Cotuí y abarca la provincia Sánchez Ramírez y de Monseñor Nouel.
- Regional 18, cuya sede está en Neyba y comprende las provincias Bahoruco e Independencia.

Se trató, en todo caso, de consultar a una diversidad y cantidad significativa de directores egresados del Programa de Formación en Calidad de Gestión, para lo cual se atendió a las siguientes consideraciones:

- a) **Criterios de inclusión:** Se consideraron a los directores de centros educativos que cuentan con 100 estudiantes matriculados o más, los que constituyen el 60% de todos los centros educativos del país, de los niveles básica y media, en las jornadas matutinas, vespertinas y jornada extendida o completa.
- b) **Determinación de la muestra:** La muestra quedó constituida por 80 directores, 40 en el grupo de intervención y 40 en el grupo de control. Esta cantidad ha sido determinada tomando en cuenta el tiempo disponible para la recolección de datos con entrevista directa y la realización de grupos focales con profesores y padres de familia.
- c) **Selección de centros educativos de la muestra:** En cada región elegida se seleccionaron diez centros educativos del grupo de intervención y diez del grupo del control, para un total de veinte centros educativos por regional; el 70% de los grupos correspondieron al nivel de educación básica y el 30% a instituciones de nivel medio. La muestra fue seleccionada de manera independiente en cada región, en cada grupo (intervención-control) y nivel, con probabilidades iguales y con el método de muestreo aleatorio simple. En todos los casos se seleccionó la misma cantidad de directores de cada grupo (intervención/control).
- d) Para las entrevistas a grupos focales de docentes, padres/madres de estudiantes, coordinador pedagógico (o, en su defecto el subdirector del centro) se contempló la participación de un miembro de cada una de estos informantes por centro educativo.

## 6. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

### 6.1 Introducción

En este capítulo se exponen los resultados de la evaluación del Programa de Certificación en Gestión de Calidad de la EDCE. La secuencia de la información presentada, sigue el orden de los objetivos que dieron lugar a esta tarea evaluativa.

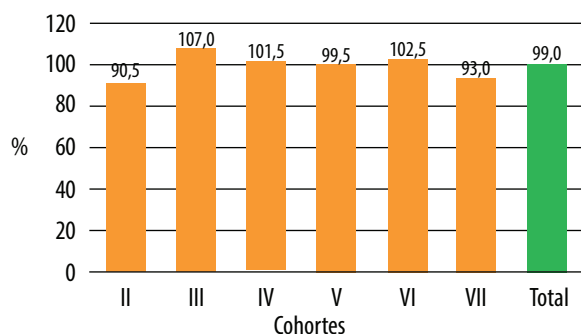
La información que se presenta a continuación ha contado con todos los medios de verificación, consistencia y validación sobre los que ya se hizo referencia en capítulos anteriores de este documento.

### 6.2 Cobertura y efectividad en la implementación del programa

#### 6.2.1 Comparación de las personas capacitadas versus las personas programadas

En la fase de planificación la EDCE programó originalmente capacitar a 300 directores por cohorte, pero luego de una evaluación de los aspectos logísticos redefinieron la meta a 200 y se decidió comenzar con una cohorte pequeña a modo de prueba piloto. El total de directores programados para las seis cohortes que comprenderían la implementación propiamente dicha del programa fue de 1200. En total, la escuela ha tenido 1275 egresados de esas primeras siete cohortes. En la fase de implementación ya propiamente dicha, a partir de la segunda cohorte se programaron 1200 egresados, habiendo logrado 1188 en las seis cohortes, alcanzándose el 99.0% de la meta e, inclusive, en tres de las cohortes se superó lo programado. En la cohorte VII se tiene hasta la fecha un logro del 93%, pero este porcentaje puede elevarse porque es común que los participantes recuperen los módulos a los que no han asistido en cohortes posteriores. Ver gráfico 1 y tabla 1.

**Gráfico 1. Porcentaje de logro (egresados Vs. programados) por cohortes 2012-2014**



**Tabla 1. Programación y realización de la capacitación de directores 2012-2014**

COHORTE	INICIO	PROGRAMADO	EGRESADOS	LOGRO (%)
I*	Ene-2012		87	
II	May-2012	200	181	90,5
III	Sep-2012	200	214	107,0
IV	Ene-2013	200	203	101,5
V	May-2013	200	199	99,5
VI	Sep-2013	200	205	102,5
VII	Ene-2014	200	186	93,0
Total**		1200	1188	99,0

\*Fase piloto, por esa razón no tiene valor programado.

\*\*No incluye la primera cohorte por ser fase piloto.

Fuentes: 1) Ministerio de Educación. República Dominicana. Programa de Certificación en Gestión de Calidad. Santo Domingo. Agosto 2011. 2) Escuela de Directores. Registros propios.

## 6.2.2 Personas capacitadas versus el universo de directores

### Características del sistema educativo

En el Sistema Educativo Dominicano existen locales que pueden albergar hasta tres centros educativos independientes, uno por cada tanda (horario matutino, vespertino nocturno). Por otra parte, una persona puede ejercer el cargo de director nombrado en más de un centro educativo, combinando tandas; así, el 64.3% de los directores desempeñan esa función en dos centros educativos.<sup>10</sup> Asimismo, existen escuelas a cargo de directores nombrados y otras en manos de docentes coordinadores.

### Resultados

Tomando en cuenta las limitaciones de los datos señalados en el recuadro 1, se puede mencionar que la EDCE ha logrado hasta el momento capacitar al 17.5% del total de personas nombradas en cargos de director, conforme a los datos proporcionados por la Dirección de Recursos Humanos del MINERD. Un total de 292 personas egresadas tienen otros cargos, como sub directores, maestros, orientadores, técnicos y otros. Ver tabla 2.

<sup>10</sup> Fuente: Ministerio de Educación. Dirección de Recursos Humanos. Sobre un total de 9249 centros educativos.

**Tabla 2. Egresados y total de directores en el sistema educativo público**

CONDICIÓN DEL PARTICIPANTE	EGRESADOS	TOTAL DE DIRECTORES EN EL SISTEMA PÚBLICO SEGÚN RRHH	PORCENTAJE ALCANZADO
Directores	983	5629	17.5
Otros cargos	292	No especificado	
Total	1275		

Fuentes: 1. EDCE. Registros

2. Dirección de Recursos Humanos, MINERD.

Mirando desde otro ángulo, considerando las diferentes cantidades de centros educativos dirigidos por los participantes del programa de la EDCE, el programa habría llegado a directores de 2213 escuelas, los que constituirían el 31.9% de los 6929 centros educativos públicos del país, según los datos de la Dirección de Planificación del MINERD. El 79.6% de las 2213 escuelas está a cargo de directores nombrados. Ver tabla 3.

**Tabla 3. Centros educativos dirigidos por los egresados y total de centros educativos públicos**

CONDICIÓN DEL PARTICIPANTE	CENTROS EDUCATIVOS BAJO SU RESPONSABILIDAD	TOTAL DE CENTROS EDUCATIVOS EN EL SISTEMA PÚBLICO	PORCENTAJE ALCANZADO
Directores	1718	6929	
Otros cargos *	536		
Total	2254	6929	32.5

\*\* Estimado considerando el promedio de centros educativos por personas en otros cargos especificados.

### 6.2.3 Despliegue de egresados en el territorio nacional por diferentes categorías

En esta sección se presenta información de las personas egresadas de la EDCE según diferentes variables, con el fin de tener un panorama de los alcances logrados. En primer lugar, se presenta información desagregada por región educativa sobre la base de 1316 egresados; luego se desagrega la información según diversas características de los participantes y de sus centros de trabajo. La información ha sido construida combinando las bases de datos de la EDCE y las de las Direcciones de Recursos Humanos y de Planificación del MINERD.

#### Despliegue por regiones educativas

Se ha capacitado a directores de las 18 regiones educativas del país, pero se ha concentrado en las dos regiones de Santo Domingo, con el 14.6% del total. Sumando a esta cantidad las personas provenientes de las regiones Santiago, La Vega, San Pedro de Macorís, San Francisco de Macorís y Puerto Plata se tiene a casi la mitad (49.8%) del total de personas capacitadas. Ver tabla 4.

**Tabla 4. Egresados según región educativa. Cohortes I a VII**

REGIÓN EDUCATIVA	DOCENTES		ESTUDIANTES	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Azua	59	4.6%	29,673	4.5%
Bahoruco	75	5.9%	31,841	4.9%
Barahona	44	3.5%	22,652	3.5%
Cotuí	65	5.1%	24,284	3.7%
Higüey	51	4.0%	26,034	4.0%
La Vega	92	7.2%	36,764	5.6%
Mao	39	3.1%	16,906	2.6%
Monte Cristi	58	4.5%	18,567	2.8%
Monte Plata	52	4.1%	14,700	2.3%
Nagua	62	4.9%	21,824	3.3%
Puerto Plata	87	6.8%	33,173	5.1%
San Cristóbal	66	5.2%	32,560	5.0%
San Francisco de Macorís	87	6.8%	35,236	5.4%
San Juan de la Maguana	66	5.2%	27,973	4.3%
San Pedro de Macorís	88	6.9%	58,846	9.0%
Santiago	94	7.4%	58,985	9.0%
Santo Domingo 10	106	8.3%	88,000	13.5%
Santo Domingo 15	84	6.6%	75,272	11.5%
<b>Total</b>	<b>1275</b>	<b>100.0%</b>	<b>653,290</b>	<b>100.0%</b>

Fuentes: EDCE. MINERD.

De esta manera, considerando las instituciones educativas reportadas por los directores egresados, el programa ha alcanzado a 653,290 estudiantes, habiéndose tenido los porcentajes más altos en las dos regiones educativas de Santo Domingo. Asimismo, ha habido una relación lineal positiva entre directores egresados y estudiantes matriculados en sus centros educativos (coeficiente de correlación lineal, 80.3%).

### Despliegue por zonas

Se ha capacitado a directores que dirigen centros educativos ubicados en la zona urbana y rural, con una concentración del 64.4% en la urbana. El 14.0% de todos los egresados se encuentra en cuatro regiones: La Vega, Puerto Plata, San Cristóbal y San Francisco de Macorís. Ver tabla 5.

**Tabla 5. Egresados según región educativa. Cohortes I a la VII**

Región Educativa	ZONA				TOTAL	
	URBANA		RURAL		Cantidad	Porcentaje
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Azua	51	4.0%	8	.6%	59	4.6%
Bahoruco	64	5.0%	11	.9%	75	5.9%
Barahona	33	2.6%	11	.9%	44	3.5%
Cotuí	34	2.7%	31	2.4%	65	5.1%
Higüey	26	2.0%	24	1.9%	50	3.9%
La Vega	45	3.5%	47	3.7%	92	7.2%
Mao	24	1.9%	15	1.2%	39	3.1%
Monte Cristi	40	3.1%	18	1.4%	58	4.6%
Monte Plata	18	1.4%	34	2.7%	52	4.1%
Nagua	27	2.1%	35	2.8%	62	4.9%
Puerto Plata	38	3.0%	49	3.9%	87	6.9%
San Cristóbal	25	2.0%	41	3.2%	66	5.2%
San Francisco de Macorís	46	3.6%	41	3.2%	87	6.9%
San Juan de la Maguana	40	3.1%	26	2.0%	66	5.2%
San Pedro de Macorís	67	5.3%	21	1.7%	88	6.9%
Santiago	68	5.4%	26	2.0%	94	7.4%
Santo Domingo 10	94	7.4%	10	.8%	104	8.2%
Santo Domingo 15	78	6.1%	4	.3%	82	6.5%
<b>Total</b>	<b>818</b>	<b>64.4%</b>	<b>452</b>	<b>35.6%</b>	<b>1270*</b>	<b>100.0%</b>

\*No se tiene información de la zona de cinco personas capacitadas.

Fuente. EDCE.

### Despliegue por niveles educativos de las escuelas

La capacitación se ha concentrado en los centros educativos donde se ofrecen los niveles inicial y básico, los cuales son dirigidos por el 73.2% de los egresados; en segundo lugar aparecen los del nivel medio.<sup>11</sup> El programa de la EDCE también ha llegado a centros educativos que atienden a población adulta (1.9%). Ver tabla 6.

<sup>11</sup> Cabe recalcar que los datos corresponden a la declaración de solo un centro educativo, cuando en realidad se sabe que una buena proporción de egresados dirige dos centros educativos.

**Tabla 6. Distribución de egresados según niveles de sus centros educativos**

NIVELES EDUCATIVOS	CANTIDAD	PORCENTAJE
Solo inicial	2	0.2%
Inicial y básico	930	73.2%
Inicial, básico, y medio	4	0.3%
Solo básico	23	1.8%
Solo medio	279	22.0%
Medio y adulto	8	0.6%
Solo adulto	24	1.9%
<b>Total</b>	<b>1270*</b>	<b>100.0%</b>

\*No se tiene información de la zona de cinco personas capacitadas.  
Fuente: MINERD. Dirección de Planificación.

### Despliegue por tandas en que operan los centros educativos

El programa de la EDCE ha llegado a casi todas las modalidades de tandas que existen en el sistema educativo dominicano, habiendo sido los más atendidos los que ofrecen, de manera combinada, las tandas matutina y vespertina, que corresponde al 67.2% de los egresados. Otro grupo importante es el de los directores de escuelas que solo dan la tanda matutina quienes constituyen el 12.4%. Ver tabla 7.

**Tabla 7. Egresados según el tipo de tandas de sus centros educativos**

TANDAS	CANTIDAD	PORCENTAJE
Solo matutina	157	12.4%
Solo vespertina	86	6.8%
Solo jornada extendida	9	0.7%
Solo jornada completa	55	4.3%
Solo semipresencial	6	0.5%
Solo nocturna	42	3.3%
Matutina y vespertina	853	67.2%
Matutina y otras jornadas	25	2.0%
Vespertina y jornada extendida	28	2.2%
Otras combinaciones	9	0.7%
<b>Total</b>	<b>1270</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: MINERD. Dirección de Planificación.

Un hecho evidente es que en total se han observado hasta 17 combinaciones de tandas, algunas no muy lógicas como, por ejemplo, los centros educativos que ofrecen en simultáneo la jornada extendida y la completa. No estamos en condiciones de afirmar si se trata de la realidad del sistema o de un problema de las bases de datos, por lo que es altamente recomendable efectuar primero una auditoría de datos del sistema educativo que permita mejorar el sistema estadístico y un censo escolar.



## Despliegue según el tamaño de los centros educativos

El programa de la EDCE identificó 1,100 escuelas que alojaban alrededor del 75% de la matrícula del país, a las cuales el MINERD había priorizado para la dotación de equipos como computadoras, televisores, etc. Por ello nos llama la atención que el 29.5% de los egresados dirijan centros educativos que tienen 600 estudiantes como mínimo; sin embargo, el esfuerzo ya ha empezado a llegar a las escuelas de menor tamaño pues el 22.7% de los egresados gerencia escuelas de menos de 200 alumnos.

De acuerdo con los criterios establecidos, en total se ha llegado a beneficiar aproximadamente a 1 millón 140 mil estudiantes <sup>12</sup>. En la tabla 8 se presenta la distribución de la matrícula de 653 mil estudiantes considerando solo un centro educativo reportado por el egresado; allí se puede ver que el 46.1% se encuentra en las escuelas más grandes: en las escuelas pequeñas solo se tiene al 5.8% de la matrícula total. Ver tabla 8.

**Tabla 8. Centros educativos y matrícula de los centros educativos dirigidos por los egresados, según el tamaño de los centros educativos en número de estudiantes**

TAMAÑO EN NÚMERO DE ESTUDIANTES	CENTROS EDUCATIVOS		ESTUDIANTES	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Menos de 200	288	22.7	38,168	5.8
200 a 399	372	29.3	108,088	16.5
400 a 599	235	18.5	115,907	17.7
600 a 799	131	10.3	89,949	13.8
800 a más	244	19.2	301,178	46.1
<b>Total</b>	<b>1270</b>	<b>100</b>	<b>653,290</b>	<b>100</b>

Fuente: MINERD. Dirección de Planificación.

## Despliegue según los resultados de las pruebas nacionales

Han sido tomados en cuenta los resultados del período 2012-2013 por ser el momento en que se inició el programa, en los cuales el rango de promedios de los centros educativos varió de 40.8% a 77.6% con un promedio de 54.1% y una media de 53.3%. El programa de la EDCE ha incluido más directores de centros educativos de bajo rendimiento, pues el 62% de los egresados dirigen escuelas que tuvieron un rendimiento inferior a 55 puntos sobre 100. Ver tabla 9.

**Tabla 9. Egresados según el puntaje alcanzado (%) en las pruebas nacionales del 2012-2013**

PUNTAJE PROMEDIO DEL CENTRO EDUCATIVO (%)	CANTIDAD	PORCENTAJE
Menor de 50	296	26.9
50 a menos de 55	386	35.1
55 a menos de 60	264	24.0
60 a más	154	14.0
<b>Total</b>	<b>1100</b>	<b>100.0</b>

Fuente: EDCE

<sup>12</sup> Esta cantidad ha sido estimada considerando un promedio de 514 estudiantes por centro educativo y que el total de escuelas dirigidas por los egresados es 2213.

## Despliegue según los niveles de deserción/reprobación en los centros educativos

Como promedio, la tasa de deserción/reprobación de los centros educativos dirigidos por los egresados de la EDCE es de 5.2%, cifra que puede aparecer verosímil tomando en cuenta que este es uno de los problemas más destacados en los planes de mejora elaborados por ellos. Sin embargo, el análisis más fino de los datos encuentra tasas que superan el 20%. Para esta parte se ha juntado la deserción con la reprobación para tener cifras más o menos significativas.

El programa de la EDCE ha llegado a todos los niveles de abandono/reprobación, pero se ha enfocado fundamentalmente en los centros educativos que tienen bajos niveles de abandono/reprobación; el 65.2% de los egresados gerencia escuelas donde la mencionada tasa está por debajo del 2%. Ver tabla 10.

**Tabla 10. Egresados de la EDCE según el nivel de abandono/reprobación de los centros educativos en que trabajan**

NIVEL (% DE ABANDONO/REPROBACIÓN)	CANTIDAD	PORCENTAJE
Menos de 2	822	65.2
2 a menos de 10	189	15.0
10 a menos de 20	140	11.1
20 o más	109	8.7
<b>Total</b>	<b>1260</b>	<b>100.0</b>

Fuente: EDCE.

## Otras características de los egresados

**Sexo y edad.** Hay predominancia del sexo femenino en las personas egresadas pues el 63.8% corresponde a este género. Por otro lado, el grupo de edad predominante es de 45 a 54 años, dentro del cual se encuentra el 49.5% de todos los egresados. La predominancia femenina se da mayormente entre los que superan los 35 años de edad. La composición etaria de los egresados indica que el programa de la EDCE tiene que tomar en cuenta la formación de nuevos directores pues el 8.6% de los egresados supera los 55 años y se acerca a la edad de la jubilación, a lo que debe sumarse los que se retiran sea por promociones, salidas del sistema o defunciones. Ver tabla 11.

**Tabla 11. Distribución de egresados por sexo y grupos de edad**

GRUPOS DE EDAD	SEXO		
	Hombre	Mujer	Total
Menos de 35	2.0%	2.1%	4.1%
35 a 44	14.2%	23.6%	37.8%
45 a 54	16.5%	32.9%	49.5%
55 a más	3.5%	5.1%	8.6%
<b>Total</b>	<b>36.2%</b>	<b>63.8%</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: MINERD. Dirección de Planificación.

**Nivel educativo.** El programa de la EDCE ha tenido fundamentalmente participantes con un nivel educativo máximo de licenciatura o su equivalente (57.1% de todos los egresados). Ver tabla 12.

**Tabla 12. Distribución de egresados por nivel educativo declarado**

NIVEL EDUCATIVO	CANTIDAD	PORCENTAJE
Licenciatura o equivalente	728	57.1
Post grado*	256	20.1
Maestría	289	22.7
Doctorado	2	.2
Total	1275	100.0

\*No incluye grado académico.

Fuente: EDCE.

**Áreas de formación.** Los egresados declararon múltiples áreas correspondientes a su formación; destacan los de educación básica que constituyen el 38.3% del total y los de ciencias sociales que son el 13.3%. Un 3.7% no declaró el área. Ver tabla 13.

**Tabla 13. Distribución de los egresados según área de formación declarada**

ÁREA	CANTIDAD	PORCENTAJE
Educación básica	488	38.3
Ciencias sociales	170	13.3
Filosofía/letras	161	12.6
Administración	121	9.5
Matemática/física	81	6.4
No especificado	57	4.5
Biología/química	34	2.7
Lenguas/lingüística	31	2.4
Orientación	19	1.5
Ciencias naturales	17	1.3
Educación superior	14	1.1
Educación inicial	14	1.1
psicología	11	0.9
Educación/profesorado	10	0.8
Otros	47	3.7
	1275	100.0

Fuente: EDCE

**Cargos desempeñados.** Existe una multiplicidad de cargos ejercidos por los egresados de la EDCE: el 83.4% tiene cargo de director de centro educativo de cualquier nivel; la diferencia son coordinadores, maestros, supervisores, etc. No se pudo determinar el cargo del 4.4% de los egresados. Ver tabla 14.

**Tabla 14. Distribución de egresados según el cargo desempeñado**

CARGO	CANTIDAD	PORCENTAJE
Coordinador	14	1.1
Director de centro educativo	1063	83.4
Sub director de centro educativo	15	1.2
Maestro	107	8.4
Otros	20	1.6
No especificado	56	4.4
Total	1275	100.0

Fuente: MINERD. Dirección de Recursos Humanos.

**Tiempo en el cargo.** El programa de la EDCE ha llegado fundamentalmente a directores que tienen menos de 10 años en el cargo. Ver tabla 15.

**Tabla 15. Distribución de egresados según el tiempo declarado en el cargo**

AÑOS EN EL CARGO	CANTIDAD	PORCENTAJE
Menos de 2	160	12.5
2 a 5	395	31.0
5 a 10	393	30.8
10 a 15	154	12.1
15 o más	141	11.1
No especificado	32	2.5
Total	1275	100.0

Fuente: EDCE

El 71.2% de los directores capacitados por la EDCE tienen menos de 10 años en el cargo y menos de 55 años de edad, lo que da una relativa sostenibilidad al proceso. Pero se debe tener en cuenta que la mayor antigüedad no necesariamente implica una mejor gestión.

**Tiempo en el sistema.** Casi la tercera parte de los egresados de la EDCE (34.8%) tiene por lo menos 20 años trabajando en el sistema.

**Tabla 16. Distribución de egresados según el tiempo declarado en el sistema educativo**

AÑOS EN EL SISTEMA	CANTIDAD	PORCENTAJE
Menos de 10	204	16.0
10 a 14	259	20.3
15 a 19	368	28.9
20 a 24	281	22.0
25 a más	145	11.4
No especificado	18	1.4
Total	1275	100.0

Fuente: EDCE

**Docentes a cargo.** Considerando la información declarada por los egresados, el 30.0% tiene a su cargo escuelas pequeñas pues tienen bajo su dirección menos de diez docentes en total. Los que tienen 40 o más docentes a su mando son solo el 6.9% del total de egresados. Ver tabla 17.

**Tabla 17. Distribución de egresados según el número de docentes a cargo**

NÚMERO DE DOCENTES A CARGO	CANTIDAD DE EGRESADOS	PORCENTAJE
Menos de 10	382	30.0
10 a 19	438	34.4
20 a 29	231	18.1
30 a 39	108	8.5
40 o más	88	6.9
No especificado	28	2.2
Total	1275	100.0

Fuente EDCE.

**Número de centros educativos a cargo.** El 73.2% de los egresados de la EDCE tiene a su cargo dos centros educativos, lo que lleva a un promedio de 1.7 escuelas por egresado, considerando la información válida. En el 4.4% de los casos no se tuvo disponible este dato. Ver tabla 18.

**Tabla 18. Distribución de egresados según el número de centros educativos a su cargo**

NÚMERO DE CENTROS EDUCATIVOS A CARGO	CANTIDAD DE DIRECTORES	PORCENTAJE
1	286	22.4
2	933	73.2
No especificado	56	4.4
Total	1275	100.0

Fuente. MINERD. Dirección de Planificación.

#### **6.2.4 Permanencia de participantes en el sistema educativo y cambios en la condición de ocupación actual con respecto a su situación en el momento de iniciar el curso**

De los 1275 egresados del programa de la EDCE, 1219 continúan en el sistema educativo, que representa el 95.6%, lo que indica una buena tasa de continuidad, aunque el tiempo transcurrido desde el egreso todavía es corto como para evaluar esta dimensión. El 4.4% (56 egresados) restante no aparece con cargo alguno en los registros de la Dirección de Recursos Humanos; sin embargo, es posible que algunos de ellos pudieran no haber sido identificados por errores en el número de sus cédulas de identificación. De todas maneras, cerca de un 4% de rotación no parece importante, pero es un dato a tomar en cuenta para que la EDCE considere en su programa la capacitación de los nuevos directores que vayan apareciendo en el futuro.

La mayor cantidad de egresados que habría abandonado el sistema se encuentra en las dos regiones educativas que abarca Santo Domingo con un total de 16 personas (8.4% de los egresados de ambas regiones), seguido de San Francisco de Macorís con 6, que constituyen el 6.9% de su total. En términos relativos, la segunda región educativa afectada por los abandonos es Monte Plata con el 7.7% de sus egresados. Ver tabla 19.

**Tabla 19. Egresados que no aparecen en los registros del MINERD**

REGIÓN	TOTAL EGRESADOS	NO APARECEN EN RRHH	PORCENTAJE
Azua	59	2	3.4%
Bahoruco	75	2	2.7%
Barahona	44	0	0.0%
Cotuí	65	0	0.0%
Higüey	51	3	5.9%
La Vega	92	3	3.3%
Mao	39	1	2.6%
Monte Cristi	58	3	5.2%
Monte Plata	52	4	7.7%
Nagua	62	3	4.8%
Puerto Plata	87	1	1.1%
San Cristóbal	66	2	3.0%
San Francisco de Macorís	87	6	6.9%
San Juan de la Maguana	66	2	3.0%
San Pedro de Macorís	88	3	3.4%
Santiago	94	5	5.3%
Santo Domingo 10	106	9	8.5%
Santo Domingo 15	84	7	8.3%
Total	1275	56	4.4%

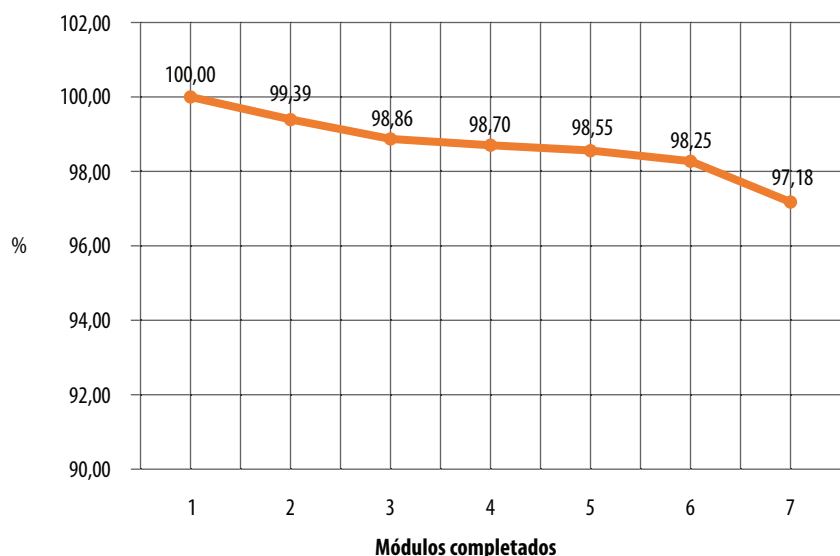
Considerando un modelo de clasificación multivariado (árbol de clasificación) donde se tomaron las variables sexo, zona (urbano/rural), tiempo en el sistema y niveles ofrecidos, se identifica como la más relevante el tiempo en el sistema superior a 15 años, en la cual se concentran 34 de los abandonos, que son el 60.7% de tal grupo (pvalue 0.000). Las otras variables consideradas no mostraron efecto significativo.

### 6.2.5 Permanencia-deserción en el programa

#### Probabilidad de continuación

La permanencia de los participantes en el programa de la EDCE es alta. El 97.18% de los que inician su participación, completan los siete módulos que comprende el programa. Hasta el tercer módulo llega el 98.86 y al sexto el 98.25%. La caída más fuerte en la probabilidad de compleción de los módulos se da en el sexto, pero, de acuerdo con las prácticas seguidas en el programa, es altamente probable que los que llegaron al sexto módulo lo puedan completar posteriormente; de acuerdo con los datos analizados, el 98.9% de los que cumplen seis módulos luego completan los siete.

## Gráfico 2. Probabilidad de continuación de los módulos en el programa



Fuente: EDCE

Estas probabilidades han sido obtenidas mediante una aplicación de modelos de tiempo de vida o sobrevivencia a los datos de todas las personas que han iniciado su participación en el programa proporcionados por la EDCE. Se basó en 1312 casos que culminaron con el egreso de 1275 que constituyen el 97.18% antes citado.

De acuerdo con la clasificación de la EDCE, sobre un total de 1316 personas que iniciaron su participación en el programa, el 1.7% desertó<sup>13</sup> en algún momento (no ha regresado para completar los módulos) y el 1.4% tiene la participación incompleta y es probable que pueden completar los módulos en las próximas cohortes.

**Tabla 20. Clasificación de los participantes en el programa de la EDCE según condición de egreso o desertión**

CONDICIÓN	CANTIDAD	PORCENTAJE
Egresado	1275	96.9
Deserción	22	1.7
Incompleto	19	1.4
Total	1316	100.0

**El perfil de las personas** que han desertado o bien no han cumplido todavía los siete ciclos del programa es el siguiente:

- Mujeres (61.0%).
- Edad mayor de 45 años (52.7%).
- No tienen estudios de post grado o mayor (82.9%).
- Trabajan en las regiones educativas Azua, San Juan de la Maguana, San Francisco de Macorís, Santiago, y Cotuí (63.4% en todo este conjunto).
- Trabajan en zona urbana (70%).
- Cargo de director de centro educativo (83.3%).

<sup>13</sup> La EDCE considera desertión los casos que habiendo tomado el primer módulo desaparecieron del programa en forma permanente.

En términos relativos, considerando el total de participantes específicos en cada categoría, las mayores frecuencias de abandonos o avance parcial se dan en los siguientes casos:

- Trabaja en Cotuí (8.5% de los participantes de esta región).
- Trabaja en Azua (6.3% de los participantes de esta región).
- Tiene el cargo de maestro (5.3% del total de maestros participantes).
- Como máximo tiene estudios de pregrado (4.5% del total de participantes con este nivel).

**La condición de los ingresados por cohortes.** En todas las cohortes, salvo en la III, hubo deserciones; el promedio fue de un 1.7% y los valores más altos se encontraron en la cohorte IV con el 2.4%. En cambio, los casos incompletos se presentaron en las tres últimas cohortes, con el porcentaje más alto en la VI; el promedio fue del 1.4%. La no existencia de casos incompletos en las 4 primeras cohortes puede deberse a que los participantes que perdieron algún módulo han tenido bastante tiempo para completarlo y es probable que los de las cohortes posteriores lo puedan hacer más adelante.

**Tabla 21. Condición de los ingresados al programa de la EDCE según cohorte**

COHORTE	INGRESADOS	CONDICIÓN			
		Egresado	Deserción	Incompleto	Total
I	89	97.8%	2.2%	0.0%	100.0%
II	185	97.8%	2.2%	0.0%	100.0%
III	214	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
IV	208	97.6%	2.4%	0.0%	100.0%
V	209	95.2%	1.9%	2.9%	100.0%
VI	210	97.6%	1.9%	0.5%	100.0%
VII	201	92.5%	1.5%	6.0%	100.0%
Total	1316	96.9%	1.7%	1.4%	100.0%

Fuente: EDCE.

### 6.3 Niveles de aprobación logrados en pruebas académicas y nivel de aprendizaje alcanzado por los participantes

Si bien el nivel de logros de aprendizajes constituía uno de los objetivos de este programa, no fue posible, debido a la inexistencia de instancias de evaluación de los egresados, encontrar una medida que pudiera ofrecer una respuesta integral de esta dimensión.

El programa no cuenta con estándares<sup>14</sup> esperados para los participantes del programa que permitan posteriormente monitorear los avances en el logro de competencias de liderazgo y de gestión.

Por esta razón, en esta parte del estudio se prestó atención a las directrices dadas para la elaboración de los planes de mejora y la forma en que fueron desarrollados, considerando una muestra no probabilística de los planes presentados por los participantes, y disponibles

<sup>14</sup> Un estándar es una norma o un criterio que sirve de base para la evaluación o comparación de una competencia. Permite determinar, la presencia o ausencia, o los grados de dominio o niveles de logro de uno o más atributos previamente establecidos.



de la EDCE, con el fin de tener una idea del grado de aplicación de lo visto en los módulos del programa. Este aspecto ha sido también objeto de evaluación a partir de la verificación de evidencias que tuvo lugar con la oportunidad del trabajo de campo, tanto en centros educativos cuyos directores no participaron de la evaluación, como en aquellos que si lo hicieron.

En la primera sesión del Programa de Certificación en Gestión de Calidad se distribuye un documento denominado Taller de Inducción, el cual contiene un formato de 4 páginas. El formato contempla doce ámbitos:

- i) Logro de los aprendizajes.
- ii) Desarrollo profesional de los profesores.
- iii) Metodología de enseñanza.
- iv) Abordaje y desarrollo de los contenidos.
- v) Desarrollo de planes y proyectos
- vi) Liderazgo institucional y pedagógico.
- vii) Ambiente de aprendizaje y clima escolar.
- viii) Recursos y materiales de apoyo.
- ix) Procesos y sistemas de evaluación.
- x) Participación e integración de los actores.
- xi) Uso del tiempo, calendario, horario.
- xii) Investigación, información, datos.

Se hizo una revisión de un conjunto de planes de mejora que fueron presentados por los egresados, a partir de la cual se pueden extraer las siguientes conclusiones que deben ser tomadas en cuenta para contar con planes de mejora adecuados:

- a) Los egresados no han abordado adecuadamente cada uno de los campos solicitados.
  - Hay variedad de enfoques y formas de presentación. Hay unos que están muy bien secuenciados y organizados, pero otros no.
  - No todos los planes se presentan en la secuencia indicada lo cual evidencia dificultades para seguir instrucciones, pues hay planes que difieren del formato distribuido, lo que impide efectuar un análisis comparativo.
  - Hay casos donde el plan es presentado de manera textual, lejos del formato establecido.
- b) Se observan dificultades para expresar adecuadamente los problemas, lo que es crucial para enfocar una posible solución. Si esto no es así, puede darse el caso de que se estén planteando buenas soluciones para problemas equivocados.
  - Hay casos en los que no se identifican suficientemente los problemas, por ejemplo, en el ámbito de metodología de la enseñanza se identifica como único problema el uso poco frecuente de mapas y globos, como recurso para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Geografía).
  - En otro caso solo se identifican tres problemas en el ámbito de logros de los aprendizajes: «Poca motivación para cumplir los deberes escolares y del grado», «Se evidencia la falta de compromiso de los padres para involucrarse en la enseñanza aprendizaje de los padres», y «La responsabilidad de algunos docentes al impartir las clases y que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo».

- En muchos casos, los problemas están expresados en términos de las soluciones, por ejemplo: «Cambio de actitud de los docentes», o «Cambiar las estrategias en aquellas asignaturas en donde el maestro no tiene un plan B, para retroalimentar el rábano», «Buen manejo de los recursos», «Elaboración y adquisición de materiales y recursos».
  - Algunos presentan los problemas de manera genérica, pero otros los separan por actores, por ejemplo: estudiante, docente, familia; otros incorporan a la comunidad.
  - En algunos casos, los problemas se repiten, variando solo la redacción, por ejemplo en la descripción de los problemas aparecen «Los docentes requieren mejorar los datos registrados en los libros» y luego: «Los docentes no completan las informaciones requeridas».
- c) Se evidencia la dificultad para diferenciar acciones estratégicas de actividades, y estas de objetivos.
- En muchos casos los objetivos son presentados como actividades, por ejemplo «reflexionar con los docentes a que deben ser puntual a la hora de llegada al centro y con el cumplimiento del calendario escolar».
  - En algunos casos se ponen como actividades lo que debería ir como objetivo, por ejemplo: «Crear conciencia en los estudiantes acerca de lo importante que es para ellos que aprendan en el grado correspondiente lo que tienen que aprender».
- d) Se hacen evidentes las dificultades para dimensionar la factibilidad y pertinencia de las intervenciones, muchas de las cuales exceden las posibilidades reales de llevarlos a la práctica como la responsabilidad que le cabe al director de asumir determinados compromisos.
- Algunos objetivos trascienden las posibilidades de la escuela y competen a organismos superiores del gobierno, como por ejemplo «falta de recursos económicos de las familias» o «vandalismo».
- e) Se observó en algunos casos la existencia de buenas contribuciones que permitirían mejorar la calidad de estos planes o bien utilizar aquellos considerados como mejores prácticas para multiplicar y compartir las experiencias con sus colegas al nivel distrital.

#### 6.4 Currículo diseñado versus currículo desplegado. Los materiales de estudio

El programa desarrollado por la EDCE comprende los siguientes siete módulos:

- i) La gestión y la calidad de la educación.
- ii) Planificación, supervisión y evaluación de la calidad.
- iii) Participación y desarrollo institucional.
- iv) Liderazgo educativo.
- v) Gestión de recursos financieros, de infraestructura y materiales.
- vi) Gestión de la información.
- vii) Educación en valores y los valores de la educación.

Cada uno de los módulos tiene un plan de estudios, currículo que, según lo manifestado por la EDCE, no ha tenido ningún cambio con respecto al que se puso en práctica en la primera cohorte.

Se revisaron todos los módulos en cuanto a aspectos formales (análisis de la organización de los materiales de estudios, guías y referencias didácticas) lo que ha dado lugar a la identificación de una serie de sugerencias que fueron incluidas en el capítulo de recomendaciones. Asimismo, como Anexo II de este mismo documento se incluyó una guía metodológica que podría servir como una base para la elaboración de estándares de calidad relacionada con la elaboración de materiales de estudio.

**Cuadro 1: Análisis comparado de estructuración de los materiales y planes de estudio de los diferentes módulos**

CONTENIDO	MÓDULOS						
	La gestión y la calidad de la educación	Planificación, supervisión y evaluación de la calidad	Participación y desarrollo institucional	Liderazgo educativo	Liderazgo educativo	Gestión de la información	Gestión de la información
Descripción	x			x	x	x	x
Objetivo general				Propósito general	x		x
Objetivos específicos		x					x
Objetivos de aprendizaje	x				Objetivos		
Metodología	Modalidades de conducción del módulo x		X	Abordaje de los contenidos	Metodología y recursos		
Contenidos		x	X	Sesiones de trabajo a desarrollar	Contenido temático	x	x
Referencias bibliográficas	x	x			x		x
Programación	Tópicos y actividades		X				x
Indicaciones sobre actividades no presenciales	x				x		
Evaluación					x		

Los materiales de estudio correspondientes a todos los módulos, se caracterizan por una edición de muy buena calidad y por la inclusión de textos de lectura que sugieren un cuidadoso trabajo de búsqueda de información que resulte pertinente a los efectos del dictado de cada ámbito de contenidos.

No se pretende con este análisis discutir la calidad o pertinencia de los materiales que han sido incluidos en cada caso, en tanto damos por hecho que los profesores responsables de la elaboración de cada módulo, gozan de un reconocimiento, experiencia y especialización que no amerita ningún tipo de cuestionamiento. A continuación una breve descripción sobre los aspectos que creemos resultaría importante continuar trabajando para futuras instancias de formación.

### MÓDULO 1: LA GESTIÓN Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Contiene descripción del módulo, objetivos de aprendizaje, modalidades de conducción del módulo, incorpora estrategias a distancia, utilizando una página de acceso dedicada al tratamiento y discusión mediante chats sobre los contenidos del módulo. Anticipa la modalidad de entrega de los trabajos prácticos, o tareas encomendadas a los estudiantes (deno-

minadas «Asignaciones»), hace referencias acerca de la asistencia, la modalidad de trabajo en grupo y, por último, incorpora una referencia detallada de los materiales didácticos que se incorporan en el documento de apoyo de clases.

El material utilizado resulta actualizado (bibliografía y materiales de lectura situados entre 1999-2011).

Luego se agrega un índice denominado Contenido que presenta, de manera organizada y secuencial, el orden en el que aparecen los diferentes textos que conforman el documento. La falta de referencia a numeración de páginas del Índice, así como su ausencia en el interior del documento, dificulta el acceso y búsqueda ágil en el voluminoso documento. No se encuentran referencias (direcciones electrónicas, página web) que indiquen la manera de acceder a las diferentes partes del documento en formato digital.

No cuenta con una explicación/referencia acerca del uso que se dará a cada capítulo del documento en la secuencia didáctica del módulo.

No se establece una guía de lectura, como así tampoco una referencia acerca de la importancia y la integración sistémica que corresponde a cada uno de los textos que componen el material del módulo en el logro de los objetivos que fueron establecidos inicialmente (tal vez la elaboración de un mapa conceptual y una guía didáctica permitiría salvar esta ausencia).

Se agrega al final del documento (sin que aparezca en el índice de contenidos), la Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana (Ley N.º 66-97).

## **MÓDULO 2: PLANIFICACIÓN, SUPERVISIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD**

El módulo cuenta con una introducción correcta, aunque luego, su contenido no resulta autocontenido. Se trata más de un material de trabajo para apoyar el desarrollo de los talleres que un documento de consulta. Las referencias bibliográficas son escasas y no se incorpora ningún tipo de introducción a cada capítulo. Tampoco se ha previsto para este módulo ningún tipo de actividad o estrategia a distancia.

El material solo se encuentra disponible en formato de papel y no es posible acceder al mismo desde ninguna página de Internet. No se indican las direcciones web donde podría consultarse o bajarse la documentación en formato digital.

La falta de paginación del documento no contribuye con la agilidad de las clases.

La ausencia de referencias bibliográficas limita la posibilidad de ampliar el ámbito de pesquisa y búsqueda de materiales complementarios partiendo de los textos ya presentes en el documento del módulo.

Si bien en la introducción del documento se hace referencia a un posible ámbito de consulta virtual (dirección de la página web de la escuela), el mismo no se encuentra integrado como parte de la estrategia didáctica, por lo tanto, resulta poco probable que el mismo sea utilizado por la totalidad de los participantes.

### MÓDULO 3: PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO INSTITUCIONAL

Este módulo cuenta con una buena diagramación, tanto la *Carta de bienvenida*, como la definición de *Contenidos* y alcances del módulo y el apartado referido a *Orientaciones para asegurar un módulo exitoso* aportan elementos suficientes para que los participantes comprendan tanto la dinámica como la estrategia didáctica y los materiales que serán empleados a lo largo de la instancia de formación.

Si bien en el apartado *Descripción y momentos del módulo* se hace referencia a un segundo momento que tendrá una duración de cuatro semanas posteriores a la instancia presencial, no se pudo encontrar en los materiales, ninguna referencia a una dirección web en la cual tendrá lugar este espacio de participación en foros de formación continua. Resultaría muy beneficioso que esta información fuera explícitamente indicada en el módulo, aun cuando este espacio se tratara de una página de Facebook.

Aquí también se observa la necesidad de distribuir los materiales con anterioridad a la fecha de inicio de cada módulo. Por otra parte, se sugiere también que la fase virtual sea anterior a la etapa presencial, de tal manera que se pueda dejar el tiempo necesario para las instancias preparatorias del siguiente módulo.

En este módulo fueron incluidas las normativas, Orden Departamental N.º 5-97 «Organismos de Participación Juvenil»; N.º 02-2008, «Reglamento de las Juntas Descentralizadas» y «Guía de Participación Social». Entendemos que este tipo de materiales deberían formar parte de un único documento en el que se incluyeran todas aquellas normas, procedimientos y regulaciones de carácter institucional utilizados a lo largo de todo el curso.

La falta de paginación también se observa en este material de estudios, por consiguiente el índice solo puede reflejar de manera ordenada (cronológica) la secuencia en la que se encuentran los diferentes contenidos pero con la dificultad de acceder a cada uno debido a la falta de una referencia precisa.

### MÓDULO 4: LIDERAZGO Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

En este caso, el material presentado cuenta con paginación en casi todo el documento, pero no contiene un índice.

Al inicio de cada contenido se hace una breve introducción y se observa una nutrida documentación destinada a trabajos prácticos, estudios de caso que otorgan una dinámica de participación a lo largo de la etapa presencial.

Si bien en la página 121 de este documento se indica la posibilidad de realizar un seguimiento de la experiencia, de los aprendizajes y las prácticas relacionadas con el liderazgo, no fue posible acceder a la dirección suministrada como <http://ciedhumano-liderazgo.foroactivo.net>.

Se sugiere que la EDCE establezca una estrategia que permita llevar a cabo una evaluación acerca de la utilización de este espacio por parte de los directores participantes en el curso.

## MÓDULO 5: GESTIÓN DE LOS RECURSOS

El módulo no cuenta con un índice de contenidos con referencia a números de página, no posee números de página y adolece de marcos introductorios para cada contenido a desarrollar.

Este módulo, en esencia, organiza un compendio de reglamentos de diferente índole que van desde leyes, reglamentos, resoluciones y órdenes departamentales referidas a compras, rendiciones y manejo de fondos.

Resulta llamativo que se incluyan, como parte de este material de estudio, en el medio del documento dos capítulos, uno referido a *La gestión en los centros educativos* y otro a *La función de liderazgo de la dirección escolar: Una competencia transversal*. Ambos temas han sido tratados cada uno con anterioridad en diferentes módulos, en el módulo 1 *La gestión y la calidad de la educación* y, en el módulo 4, *Liderazgo educativo*. Salvo que existiera una articulada interacción de los contenidos y un acuerdo explícito de los coordinadores de cada módulo para que esto forme parte también del módulo de gestión de recursos, se sugiere evitar cualquier posibilidad de superposición de contenidos que puede llevar a confusiones y a un mal uso del escaso tiempo disponible.

De acuerdo con lo observado, se sugiere en este caso también, entregar todo aquel material referido a leyes, reglamentos, resoluciones y órdenes departamentales que, posiblemente, ya se encuentre impreso por otras instancias del MINERD de manera anexa a los materiales de estudio.

En el caso de que la documentación legal sirva posteriormente como material de consulta del director para apoyar su gestión cotidiana, siempre le será más fácil acceder al mismo si este se entrega organizado por temas.

De la misma manera se sugiere que se incorporen en todo caso, solo aquellos artículos de cada legislación que mejor contribuyan al desarrollo del módulo, con las explicaciones pertinentes para cada caso y no sobreabundar en artículos que raramente puedan ser abordados en un plazo acotado de tiempo.

## MÓDULO 6: GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN

El material de estudio utilizado para el desarrollo de este módulo no identifica a su autor ni a los responsables del dictado del mismo. Esta situación limita las posibilidades de comunicaciones posteriores con los profesores de cada módulo.

El material no se encuentra paginado y al igual que se mencionara en el módulo anterior, el material presentado consiste en un compendio de diferentes manuales de usuarios de herramientas ofimáticas (comerciales) e institucionales.

En otros pasajes, el documento adquiere un carácter de informe de gestión del sistema SAS.

Por otra parte, en la mayoría de los casos, al tratarse de una impresión en blanco y negro, los gráficos incorporados para visualizar diferentes salidas de información del Sistema de Acompañamiento y Supervisión (SAS) no permiten realizar una lectura correcta sobre la información que se encuentra implícita en cada uno.

En la parte central del documento se incorpora un texto: *CAPITULO III La Dirección y las TIC: Necesidades y propuestas del directivo escolar para el siglo XXI*, sin contar con una referencia previa que otorgue sentido a su inclusión en este documento, así como tampoco se menciona el nombre del documento original de donde fue extraído ni la dirección electrónica donde podría accederse a este documento.

Entendemos que este módulo constituye un ámbito privilegiado para promover la utilización de tecnologías informáticas al servicio de la conducción de las instituciones educativas, por lo tanto sugerimos que en este espacio, más que en ningún otro, se formalicen estrategias didácticas que aprovechen las instancias virtuales de formación.

## **MÓDULO 7: EDUCACIÓN EN VALORES**

El módulo cuenta con un programa detallado acerca de la utilización del tiempo. No se incorpora un índice con referencia a páginas y las páginas del documento no se encuentran numeradas.

El material de estudio no cuenta con una guía didáctica o mapa conceptual y tal como reza el título del índice de contenidos, se trata de un *Compendio de lecturas seleccionadas*.

El módulo no cuenta con objetivos y cada lectura no se encuentra precedida por una síntesis que permita comprender las razones de su inclusión en el material de estudios.

Muchos artículos no cuentan con referencia bibliográfica (que permita buscar ese mismo artículo en su versión completa u original), salvo las referencias bibliográficas que forman parte del mismo artículo.

### **6.5 Opiniones de actores y hallazgos sobre evidencias**

En esta sección, se analizan los resultados procedentes de diferentes fuentes de información, relacionadas con el procesamiento de los instrumentos de captura de datos que fueron aplicados en ocasión del desarrollo del trabajo de campo. Tal como ya se mencionó en el capítulo de metodología, el trabajo de campo se realizó en un conjunto de centros educativos cuyos directores participaron del programa de formación y en un grupo de control cuyos directores no lo habían hecho aún. Cabe destacar, asimismo, que el grupo de intervención corresponde a directores que ya participaron del programa de formación.

Las consultas fueron amplias y los resultados que se entregan a continuación constituyen el producto del análisis de la aplicación a directores de centros, equipos de gestión directiva y padres de familia, de entrevistas, cuestionarios y protocolos de verificación de evidencias.<sup>15</sup>

En las páginas siguientes, hemos sintetizado aquellos elementos que resultan más significativos para dar respuesta a las preguntas que orientaron esta evaluación relacionada con el grado de cumplimiento de los objetivos del Programa de Certificación en Gestión de Calidad de la EDCE. Luego, en el capítulo destinado a las conclusiones de la evaluación retomaremos algunos de estos elementos que consideremos útiles para la emisión de ciertos juicios de valor relacionados con la dinámica de gestión e impacto del programa.

---

<sup>15</sup> Ver en los anexos los instrumentos utilizados para el levantamiento de información.



### 6.5.1 Valoración sobre el programa de formación de directores

Las tres razones más importantes por las que los directores participantes en el programa piensan que este tipo de formación es valiosa para apoyar sus responsabilidades directivas son: a) Aumenta su seguridad como profesional y su liderazgo como director frente a su equipo docente; b) aumenta la calidad en su práctica profesional y c) mejora su nivel de conocimientos (respectivamente ponderadas por el 78%, el 53% y el 50% de estos). Una cuarta y quinta razones refieren al intercambio de experiencias con otros colegas (44%) y que le permite reflexionar sobre su propia práctica de gestión (36%).

**Tabla 22: Razones por las que este tipo de formación es valiosa para apoyar sus responsabilidades directivas**

RAZONES	PARTICIPANTE	NO PARTICIPANTE
Mejora su nivel de conocimientos	50%	40%
Intercambia experiencias con otros colegas	44%	40%
Aumenta seguridad y liderazgo frente a su equipo docente	78%	46%
Favorece su promoción y seguridad laboral	3%	20%
Adquiere nuevos recursos para su desarrollo profesional	14%	17%
Aumenta la calidad en su práctica profesional	53%	29%
Obtiene una titulación/certificación de estudios	8%	17%
Integra y sistematiza la información que ustedes ya poseen	8%	23%
Permite acceder a puestos más altos de dirección .	6%	20%
Le permite reflexionar sobre su propia práctica de gestión	36%	49%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionarios a directores egresados del programa y directores no participantes

En cambio, los directores que no han participado en el programa<sup>16</sup>, priorizan como las tres razones más importantes: a) le permite reflexionar sobre su propia práctica de gestión (49%); b) aumento de su seguridad como profesional y su liderazgo como director frente a su equipo docente (46%); c) mejora su nivel de conocimientos y d) intercambia experiencias con otros colegas, ambas con (40%), así como una quinta, que aumenta la calidad en su práctica profesional.

Dos razones pudieran estar detrás de estas diferencias: a) el paso por el Programa de Formación de Directores acentúa la seguridad como profesional y su liderazgo como director frente a su equipo docente, al tiempo que afirman que aumenta la calidad en su práctica profesional y b) el imaginario colectivo de los directores no participantes considera que esta instancia de formación ofrecerá principalmente un espacio apto para la reflexión y el intercambio de experiencias, más que un ámbito de desarrollo de competencias.

#### Sobre el desarrollo del programa

Entre los aspectos más relevantes de las respuestas de los directores participantes relativos al desarrollo del Programa se destaca que la gran mayoría de estos consignó una alta valoración acerca de que el programa tomó en cuenta las necesidades de la comunidad educativa, los intereses y saberes de los profesores que dictan el curso, los intereses y saberes de los participantes, los medios didácticos y los tiempos disponibles para participar de las instancias presenciales. En cambio, la consulta acerca del grado en que las necesidades

<sup>16</sup> A los efectos de no abundar en cuadros y textos, hemos utilizado para la presentación de estas dimensiones un único formato de tabla correspondiente a preguntas realizadas a directores participantes y coincidentes con aquellas formuladas a los directores no participantes (con la correspondiente corrección de estilo).



individuales de los participantes fueron tenidas en cuenta (el 73% indicaron «bastante» y «mucho»), tuvo una menor valoración en comparación con las restantes. Este hecho podría estar indicando algunas carencias de contenidos que, en opinión de los directores, no hayan estado debidamente atendidas a lo largo del programa.

**Tabla 23: Factores que tomó en cuenta el Programa de Certificación en Gestión Calidad**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	ALGO	MUCHO
Las necesidades individuales de los participantes	8%	6%	14%	31%	42%
Las necesidades de la comunidad educativa	0%	0%	3%	22%	75%
Los programas de años anteriores	0%	3%	14%	39%	44%
Los intereses y saberes de los profesores del curso	0%	0%	14%	14%	72%
Los intereses y saberes de los participantes	3%	0%	6%	8%	83%
Los medios didácticos disponibles	3%	0%	3%	17%	78%
Los tiempos disponibles para participar jornadas presenciales	3%	0%	6%	14%	78%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

Por su parte, los directores no participantes, coinciden con los egresados del programa en el sentido de que el diseño y desarrollo de un programa de esta naturaleza debe tomar en cuenta los intereses y saberes de los participantes, los tiempos disponibles para participar en las jornadas presenciales y las necesidades de la comunidad educativa.

**Tabla 24: Factores que debería tomar en cuenta el Programa de Certificación en Gestión de Calidad**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	ALGO	MUCHO
Las necesidades individuales de los participantes	0%	6%	17%	34%	43%
Las necesidades de la comunidad educativa	0%	0%	14%	29%	47%
Los programas de años anteriores	9%	6%	17%	23%	46%
Los intereses y saberes de los profesores del curso	14%	3%	9%	34%	40%
Los intereses y saberes de los participantes	3%	9%	3%	17%	69%
Los medios didácticos disponibles	9%	3%	9%	40%	40%
Los tiempos disponibles para participar jornadas presenciales	6%	0%	9%	26%	60%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

Se puede observar en las tablas 23 y 24 que las expectativas del 77% de los directores no participantes en cuanto a que se tomaran en cuenta las necesidades individuales de los participantes quedaron por debajo de lo confirmado por los egresados del programa.

Sobre los aspectos a tomar en cuenta en el momento de elaborar las actividades del Programa de Formación llama mucho la atención la respuesta de los directores participantes con respecto a las presentaciones magistrales por parte de los profesores del curso; en efecto, solo el 44% la valora como totalmente favorable, en tanto que un 36% poco, muy poco o nada favorable. En cambio, la casi totalidad propugna que se tome en cuenta la participación activa de los asistentes a través de talleres, grupos de trabajo y de presentaciones individuales y grupales (tabla 26).

**Tabla 25: Aspectos que se deberían tener en cuenta en la elaboración de las actividades del Programa de Formación**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	ALGO	MUCHO
Homogeneidad del grupo	8%	3%	8%	19%	61%
Heterogeneidad del grupo	8%	0%	14%	19%	58%
Necesidades individuales	0%	0%	14%	36%	50%
Participación de los asistentes	0%	0%	0%	8%	92%
Estrategias de trabajo en grupo	6%	11%	19%	19%	44%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

Otros aspectos como la heterogeneidad y homogeneidad del grupo de participantes parece no importarle mucho a casi el 20% de los directores que participaron en el programa. En el caso de los directores no participantes esta valoración resulta de alrededor del 25%.

**Tabla 26: Factores que debería tomar en cuenta el Programa de Certificación en Gestión de Calidad**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	ALGO	MUCHO
Homogeneidad del grupo	14%	3%	9%	26%	60%
Heterogeneidad del grupo	11%	3%	11%	37%	37%
Necesidades individuales	6%	0%	17%	26%	51%
Participación de los asistentes	0%	0%	3%	9%	89%
Presentaciones magistrales por parte de los docentes de los cursos	23%	6%	9%	37%	26%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

El 23% de los directores no participantes no da ninguna importancia a las presentaciones magistrales, llegando al 38% los que le atribuyen poca o muy poca importancia. En otro orden, la casi totalidad de estos (98%) valora entre muy importante y bastante importante que se tome en cuenta la participación activa de los asistentes a través de talleres, grupos de trabajo y de presentaciones individuales y grupales

Aunque la gran mayoría de los directores participantes del programa (97%) reconoce que los objetivos de este satisfacen bastante o totalmente las expectativas de los participantes, además de que los consideran totalmente relevantes para la formación de los participantes, no consideran lo mismo con respecto a las posibilidades de ser logrados en el tiempo establecido para el programa y de sus posibilidades de ser evaluados (véase tabla anexa EC1). Respuestas bastante parecidas fueron expresadas también por los directores no participantes, como puede observarse en la tabla anexa EC9.

Otro de los aspectos referidos al desarrollo del programa es el de los contenidos y de manera particular los documentos y materiales de estudio de que este dispone. La casi totalidad de los directores participantes (más del 90%) valora que los mismos resultan de total aplicación práctica para su trabajo como director y que los mismos son innovadores y de actualidad, que fueron bien seleccionados, que inducen a cambios significativos de gestión y que guardan estrecha relación entre sí.

**Tabla 27: Valoración de los documentos y materiales de estudio (contenidos) del Programa**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Comunicación y entrega de los documentos y materiales de clase	0%	0%	3%	0%	97%
Son relevantes para la formación de los participantes	0%	0%	0%	6%	94%
Se corresponden con el perfil profesional del director	0%	0%	3%	8%	89%
Son contenidos innovadores y de actualidad	0%	0%	3%	11%	86%
Tienen un buen nivel de aplicabilidad en la práctica	0%	3%	0%	6%	92%
Poseen una secuencia pensada pedagógicamente	0%	0%	8%	17%	75%
Se corresponden con los objetivos del Programa	0%	0%	0%	11%	89%
Consideran la formación integral de un director de centro	0%	0%	3%	14%	83%
Son factibles de desarrollar en el tiempo previsto	3%	3%	3%	17%	75%
Fueron desarrollados en las sesiones de clases correspondientes	0%	0%	6%	11%	83%
Refieren a conceptos, hechos, teorías sobre gestión de centros	0%	0%	3%	8%	89%
Los aspectos procedimentales trabajados implicaron habilidades y destrezas efectivas y pertinentes	0%	0%	6%	6%	89%
Las cuestiones actitudinales trabajadas inducen a cambios significativos de gestión	0%	0%	0%	8%	92%
Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales guardan una estrecha relación entre sí	0%	0%	0%	8%	92%
Los contenidos de los módulos de aprendizaje fueron trabajados en el desarrollo de las clases	0%	0%	6%	6%	89%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

No obstante, casi todos (97%) reconocen que los mismos resultan principalmente teóricos, que refieren a conceptos, hechos, teorías sobre gestión de centros, en tanto que un 9% ve poco probable que los mismos sean factibles de desarrollar en el tiempo previsto, aunque el 89% corroboró que los contenidos de los módulos de aprendizaje fueron trabajados totalmente en el desarrollo de las clases. Si se comparan estos valores con las respuestas de los directores no participantes (véase tabla anexa EC9), se encontrará que las mismas resultan muy parecidas.

**Tabla 28: Valoración sobre la organización del Programa –Directores Participantes-**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
La secuencia presencial como única instancia de Formación	0%	0%	3%	6%	92%
Importancia de incorporar un espacio de Formación a Distancia	0%	0%	0%	31%	69%
Movilización por cuatro días hacia la ciudad de Santo Domingo.	0%	0%	3%	33%	64%
Organización de trabajos en grupo durante desarrollo de módulos	0%	0%	3%	8%	89%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

Por lo que toca a la organización del programa, resulta muy alto el porcentaje de directores participantes (92%, llegando al 98%, si se le agregan los que puntuaron la categoría bastante) que ven la secuencia presencial como única instancia de formación no todos comparten totalmente la idea de movilizarse por cuatro días a Santo Domingo durante siete veces al año, un 36% puntuó entre poco y bastante importante. En cambio, casi la totalidad de estos (97%) atribuye entre mucha y bastante importancia a la organización de trabajos de grupo durante el desarrollo de los módulos (véase tabla 29).

**Tabla 29: Valoración sobre la organización del Programa –Directores no participantes-**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
La secuencia presencial como única instancia de Formación	17%	11%	14%	43%	14%
Importancia de incorporar una espacio de Formación a Distancia	6%	0%	6%	29%	60%
Movilización por cuatro días hacia la ciudad de Santo Domingo.	20%	11%	6%	26%	37%
Organización de trabajos en grupo durante desarrollo de módulos	6%	0%	6%	34%	54%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

En este último aspecto se acercan bastante los directores que participaron y los que no participaron en el Programa (el 88% de estos últimos le atribuye mucha y bastante importancia a la organización de los trabajos en grupo durante el desarrollo de los módulos. No obstante, a diferencia de los directores participantes, un 17% de los no participantes no le atribuye ninguna importancia a la secuencia presencial como única instancia de formación, alcanzando el 42% si se le agregan los que ven en ello muy poca o poca importancia. Una situación parecida se da también con respecto a la movilización por cuatro días, en siete ocasiones, hacia la ciudad de Santo Domingo para recibir la capacitación.

**Tabla 30: Evaluación y seguimiento de los egresados del Programa**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Evaluar individualmente el nivel de aprendizajes y conocimientos adquiridos por los participantes	0%	0%	0%	31%	69%
Evaluar grupalmente el nivel de aprendizajes y conocimientos adquiridos	0%	0%	3%	33%	64%
Una evaluación al finalizar cada módulo exigiría mayor compromiso	0%	0%	3%	8%	89%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

En referencia a la evaluación y seguimiento a los egresados del programa, prácticamente todos los directores participantes están bastante o muy de acuerdo con que una evaluación al finalizar cada módulo exigiría mayor compromiso a los participantes con los aprendizajes; también están de acuerdo con que se evalúe individual y grupalmente el nivel de aprendizaje y conocimiento adquiridos por los participantes del programa (véase tabla 30). Frente a ello, el 18% de los directores no participantes está poco o nada de acuerdo con que una evaluación al finalizar cada módulo exigiría mayor compromiso, en tanto que el 34% le atribuye importancia a evaluar grupalmente el nivel de aprendizajes y conocimientos adquiridos (véase tabla anexa AC12).

### 6.5.2 Competencias de liderazgo desarrolladas por los directores

En materia de liderazgo, la gran mayoría (por encima del 95%) de los directores egresados del Programa de Capacitación se auto-valoran como bastante o muy competentes para generar procesos de sensibilización y convocatoria para el trabajo en equipo, como también para la promoción de la capacitación y actualización de su equipo docente.

Otros aspectos a los que le atribuyen mucha importancia es a identificar y comunicar al cuerpo docente la visión, objetivos, metas, resultados y productos que se desea alcanzar como equipo de trabajo; al uso de métodos que incentiven la creatividad para enfrentar transformaciones, crisis e incertidumbres, superando recetas basadas en el pasado o rutinas establecidas y obsoletas; brindar orientaciones a su equipo para promover un espíritu

de logros; empoderarse de los aprendizajes de sus subordinados y utilizar el conocimiento para impulsar mejoras y transformaciones en la institución educativa; inspirar a su equipo valores de honestidad; tomar en consideración las opiniones, sugerencias y quejas de los estudiantes, entre otros (tabla 31).

En cambio, expresiones como: «El poder no se negocia, se ejerce»; «Transmitir siempre que el que decide es el director»; «El fin justifica los medios»; «Lo importante es alcanzar los objetivos, con acuerdo o sin acuerdo de los restantes miembros de la comunidad»; «Un buen líder es aquel que utiliza el poder que le otorga su cargo»; «Los estudiantes están en el centro para estudiar, no para opinar», entre otras, si bien son asumidas por muchos de los directores, son más las que las rechazan total o parcialmente, llegando en varios de estos casos a superar el 70% de rechazo a expresiones de actitudes. Tal es el caso de «Transmite siempre que el que decide es el director» (el 73% la rechaza) y «Los estudiantes están en el centro para estudiar, no para opinar» (69%).

Si se comparan estas respuestas con las de los directores que no participaron en el programa, se encontrarán notables diferencias en favor de los directores egresados del programa, sobre todo en cuanto a los indicadores reseñados en el párrafo que antecede.

**Tabla 31: Indicadores de actitud en materia de competencias de liderazgo del director**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Genera procesos de sensibilización y convocatoria para el trabajo en equipo	0%	0%	0%	11%	89%
Comunicar la visión de futuro de lo que se intenta lograr como equipo de trabajo	3%	0%	3%	17%	83%
Utiliza métodos que incentiven la creatividad para enfrentar transformaciones, crisis, incertidumbres	3%	0%	3%	19%	75%
Promueve la capacitación y actualización de su equipo docente	0%	0%	0%	8%	92%
Es receptivo de las sugerencias, visiones opuestas en materia de decisiones y de gestión del centro	3%	0%	8%	22%	67%
Abre espacios genuinos de participación a la comunidad educativa	0%	3%	8%	14%	75%
Transmite siempre que el que decide es el director	42%	11%	19%	8%	19%
Impone la autoridad del director. El poder no se negocia, se ejerce	36%	8%	11%	14%	31%
Fomenta la colaboración en su equipo involucrando a diferentes miembros de la comunidad educativa	6%	3%	0%	19%	72%
Identifica y comunica claramente los objetivos, metas, resultados y productos que se desea alcanzar	0%	0%	0%	17%	83%
Inicia y finaliza los procesos de transformación que se desea sean alcanzados	6%	0%	0%	17%	78%
Asume la visión de que lo importante es comenzar, no tanto terminar los procesos	22%	14%	17%	8%	39%
El fin justifica los medios. Lo importante es alcanzar los objetivos. Un líder usa el poder de que dispone	33%	17%	17%	3%	31%
Brinda orientaciones a su equipo para promover un espíritu de logros	6%	0%	0%	11%	83%
Consolida los avances debidos a la implementación de transformaciones	3%	0%	3%	14%	81%
Se empodera de aprendizajes de subordinados y usa el conocimiento para impulsar mejoras en su centro	0%	0%	3%	11%	86%
Inspira en su equipo valores de honestidad	0%	0%	0%	11%	89%
Toma en consideración las opiniones, sugerencias y quejas de los estudiantes	0%	0%	0%	17%	83%
Asume que los estudiantes están en el centro para estudiar, NO para opinar	47%	8%	14%	0%	31%
Impulsa una gestión caracterizada por la transformación y la mejora de la institución educativa	0%	6%	0%	14%	81%
Se considera un líder progresista, proactivo, emprendedor	0%	0%	0%	8%	92%
Es apegado al cumplimiento de las normas y tradicional en su forma de ver la gestión institucional	22%	8%	14%	22%	33%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

Se inquirió a los directores de los centros consultados, mediante el procedimiento de entrevista, sobre su forma de proceder frente a situaciones y casos concretos que permitieran identificar algún nivel o rasgo de liderazgo directivo de estos.

Uno de estos aspectos refiere a la reacción o respuesta que dan los actores del centro ante las convocatorias que estos les hacen para el trabajo en equipo. En efecto, el 95% de los directores participantes (egresados del programa) respondió que en general la asistencia es muy buena, frente a un 66% de directores no participantes que respondieron esta categoría (véase tabla anexa EC20).

Sobre este particular, tanto la autovaloración de los directores como sus respuestas frente a la entrevista correspondientes, parecen encontrar apoyo en la entrevista realizada a los miembros de la comunidad educativa de los centros, en la que el 97% valoran como alta o muy alta la capacidad de los directores para generar procesos de sensibilización y convocatoria para el trabajo en equipo, después de cursar el Programa de capacitación, frente a una capacidad de un 75% que les atribuían antes de dicho proceso.

**Tabla 32: Genera procesos de sensibilización y convocatoria para el trabajo en equipo**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy Bajo	0%	0%	0%
Bajo	4%	1%	3%
Ni bajo ni alto	21%	1%	6%
Alto	60%	15%	24%
Muy alto	5%	82%	68%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

Si se confrontan estas respuestas con las de la comunidad educativa de centros con directores no participantes se notará también una importante diferencia en favor de los egresados del programa, como puede observarse en la tabla 32.

La tabla 33 muestra la actitud que asumirían los directores egresados del programa frente a situaciones de crisis e incertidumbres que con frecuencia tienden a presentarse en los centros educativos, cerca de la mitad (43%) de los directores egresados del programa asume la postura de poner en diálogo la situación, delegando en el equipo de gestión las decisiones a tomar; un segundo grupo importante (27%) declaró que investiga y aplica las normas correspondientes.

**Tabla 33: Actitud que asume para enfrentar situaciones de crisis e incertidumbres en el centro**

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
Consulta a otros colegas fuera de la institución	3%	7%
Convoca al Comité de Gestión del centro	24%	28%
Consulta a los asesores pedagógicos	8%	7%
Investiga y aplica las normas correspondientes	27%	31%
Se pone en diálogo la situación y el equipo toma decisiones	43%	45%
Que las instancias resuelvan, en su defecto, el equipo de gestión	14%	10%
Otro	11%	14%

Fuente: Base de datos entrevista a directores egresados del programa y directores no participantes

Otras respuestas que salieron de la consulta fueron «convoco al Comité de Gestión de Centro (24%) y se apela a que las instancias correspondientes resuelvan y, si no lo hacen, el equipo de gestión actúa (14%)». Frente a los tres primeros casos los directores no participantes emitieron respuestas ligeramente superiores (45%, 31% y 28% respectivamente).

Sobre este punto es importante destacar que el 95% de los miembros de la comunidad educativa de centros con directores que han participado en el Programa de Capacitación perciben que ha sido alto o muy alto el incentivo a la creatividad para enfrentar transformaciones, crisis, incertidumbres, luego de que este participara en el programa.

**Tabla 34: Incentiva la creatividad para enfrentar transformaciones, crisis, incertidumbres**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy Bajo	1%	1%	0%
Bajo	1%	0%	1%
Ni bajo ni alto	26%	4%	11%
Alto	53%	22%	36%
Muy alto	19%	73%	51%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

Estas percepciones contrastan con el 72% que percibían en él antes del proceso y con el 87% de la comunidad de centros educativos cuyos directores no han participado (véase tabla 34).

En los centros cuyos directores han participado en el programa, la Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAE) está establecida en el 97% de estos, siete puntos porcentuales más que en aquellos cuyos directores no han participado en el programa. No obstante, los casos en que la APMAE está organizada por cursos resulta notablemente

superior en los centros cuyos directores aún no han participado en el Programa de Formación de Directores que en los de aquellos que ya participaron (62% contra 43%, en desventaja de estos últimos).

**Tabla 35: Grado de Institucionalidad de la APMAE**

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
En el centro está constituida la APMAE	97%	90%
Se realizan reuniones de APMAE semanalmente	14%	21%
Se realizan reuniones de APMAE mensualmente	16%	31%
Se realizan reuniones de APMAE cada dos meses	16%	14%
Se realizan reuniones de APMAE cada 4 meses	0%	7%
Se realizan reuniones de APMAE dos veces al año	3%	3%
LA APMAE está organizada por cursos	43%	62%
Participan en la toma de decisiones	27%	45%
Otro	5%	14%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes



Igual situación se presenta con respecto a la participación de la APMAE en la toma de decisiones del centro 45% frente al 27% favorables a los centros no participantes (véase tabla 35).

La Junta de Gestión del Centro está debidamente constituida en el 86% de los centros dirigidos por egresados del programa, unos tres puntos porcentuales más que la de los centros con directores no participantes. Aunque parezca paradójico, resulta superior el porcentaje de centros cuyos directores no han participado en el programa en los que la Junta de Centro funciona institucionalmente, en tanto que participan en la toma de decisiones del mismo. En efecto, en el 48% de los no participantes la Junta del Centro participa en las decisiones, en tanto que solo el 41% lo hace en los centros con directores egresados del programa; esto es, siete puntos porcentuales de diferencia favorable para los centros con directores no participantes.

**Tabla 36: Grado de Institucionalidad y participación de la Junta del Centro, la ADP y la Asociación de Estudiantes**

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
En el centro está constituida la Junta del Centro	86%	83%
La Junta del Centro participa de las decisiones Institucionales	41%	48%
La Junta del Centro no participa en la toma de decisiones del centro	3%	3%
En el centro hay representación de la ADP	46%	45%
La ADP participa de las decisiones del centro	32%	41%
El centro cuenta con Asociación de Estudiantes	51%	59%
La Asociación de Estudiantes participa de las decisiones del Centro	41%	41%
La Asociación de Estudiantes está organizada por curso	32%	38%
Otro	5%	0%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

Más de la mitad de los centros de ambos tipos tienen establecidas la Asociación de Estudiantes, siendo más alta la de los centros con directores no participantes, aunque no todos están organizados por curso (véase tabla 36).

La mayoría de los directores egresados del programa (70%) se autodefine como un «emprendedor», frente al 59% de los que aún no han pasado por el mismo. La otra categoría que le sigue en importancia es la de «proactivo», respondida por el 46% de los egresados del programa y por el 48% de los no participantes del mismo, Además fueron mencionadas las categorías de «director innovador», «humano» y «tradicional» (ver en tabla anexa AC22).

El 96% de la comunidad educativa de centros cuyos directores han participado tienen una alta o muy alta percepción de estos como líderes progresistas, proactivos, emprendedores, valoración que se reducía al 77% antes de que los mismos asistieran al Programa de Capacitación siendo, además, superior en once puntos porcentuales con respecto a la percepción que sobre la misma cuestión tiene la comunidad educativa de centros con directores no participantes.



**Tabla 37: Es un líder progresista, proactivo y emprendedor**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	1%	0%	4%
Bajo	4%	0%	1%
Ni bajo ni alto	19%	4%	10%
Alto	38%	16%	21%
Muy alto	39%	80%	64%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

En sentido general, la percepción que tiene la comunidad educativa de los centros con directores egresados del Programa de Capacitación resulta muy favorable a estos al compararse con la que se tenía antes de su participación en el programa y con la que tiene la comunidad educativa de los centros con directores no participantes. Las tablas anexas 29, 30, 31 y 32 recogen esa opinión.

### 6.5.3 Competencias de gestión desarrolladas por los directores

#### Gestión sobre la producción y actualización de la documentación básica del centro

Todo centro educativo, independientemente del lugar, nivel y sector al que pertenezca debe poseer un conjunto de documentos bases en los que define su identidad y el marco normativo de su accionar cotidiano, así como también su perspectiva institucional. De esa forma, los mismos constituirían el marco de referencia de las acciones del centro en su conjunto y el de los miembros que integran cada uno de sus instancias. Entre estos documentos están el Proyecto Educativo del Centro (PEC), el Proyecto Curricular del Centro (PCC), el Plan Operativo Anual (POA), el Plan de Mejora del Centro (PMC), el Reglamento Interno del Centro (RIC), el Plan de Acompañamiento y Supervisión Pedagógica (PAS), y los Registros de Cursos (RC).

En lo que respecta al Proyecto Educativo del Centro (PEC), se verificó que este documento está presente en la gran mayoría (94%) de los centros educativos dirigidos por egresados del Programa de Formación de Directores y que el 81% está actualizado (ver tabla anexa EC39). En todos los PEC revisados se encontró, además, que todos ellos contienen los elementos básicos que lo definen: misión, visión, valores, diagnóstico, objetivos, propuesta pedagógica y propuesta de gestión. La formulación de los distintos componentes del PEC es clara y precisa.

**Tabla 38: Existencia de Evidencias de participación y actualización del Proyecto Educativo de Centro (PEC)**

CATEGORÍAS	TIPO DE DIRECTORES	
	Participantes	No participantes
Si, suficientes	75%	63%
Si, insuficientes	16%	20%
No existen	9%	17%

Fuente: Bases de datos protocolos de observación aplicados a directores participantes y no participantes

Una nota importante es que en el 75% de los centros educativos se mostraron evidencias suficientes de acciones concretas de participación de los actores en la elaboración y actualización del PEC, frente a un 63% de centros cuyos directores no participaron el programa.

Contrario a lo observado en el PEC, el Proyecto Curricular del Centro (PCC), solo está presente en el 47% de los centros educativos dirigidos por egresados del programa, frente a un 43% de los no participantes (ver tabla anexa AC40).

**Tabla 39: Existencia de Evidencias de participación y actualización del Proyecto Curricular del Centro (PCC)**

CATEGORÍAS	TIPO DE DIRECTORES	
	Participantes	No participantes
Si, suficientes	38%	34%
Si, insuficientes	9%	6%
No existen	53%	60%

Fuente: Bases de datos protocolos de observación aplicados a directores participantes y no participantes

Por otra parte, tan solo en el 38% de los centros con directores participantes se mostraron evidencias suficientes de participación en la elaboración de PCC y en un 34% de los no participantes.

Se estableció que el Plan Operativo Anual (POA) existe en el 81% de los centros dirigidos por egresados del programa. También se verificó una situación similar en los centros dirigidos por no participantes del programa, como se muestra en la tabla 39.

**Tabla 40: Cuenta el centro educativo con su Plan Operativo Anual**

CATEGORÍAS	TIPO DE DIRECTORES	
	Participantes	No participantes
Si	81%	80%
No	19%	20%

Fuente: Bases de datos protocolos de observación aplicados a directores participantes y no participantes

Al igual que en el PEC, en los POA revisados se evidenció la presencia de cada uno de los elementos propios de este tipo de documento (diagnóstico, priorización de problemas, objetivos, metas, actividades, cronograma y presupuesto). En el 72% de los casos se presentaron evidencias suficientes de participación de los actores en la elaboración y actualización del POA (ver tabla anexa AC41).

En relación con el Plan de Mejora del Centro (PMC), se encontró que el mismo está presente en el 88% de centros dirigidos por egresados del programa. En este caso la diferencia con los directores que no han participado en el programa es superior a 26 puntos porcentuales. (Solo se verificó su existencia en el 52% de los casos).

**Tabla 41: Cuenta el centro educativo con su Plan de Mejora del Centro (PMC)**

CATEGORÍAS	TIPO DE DIRECTORES	
	Participantes	No participantes
Si	88%	52%
No	13%	48%

Fuente: Bases de datos protocolos de observación aplicados a directores participantes y no participantes

En la tabla anexa EC42 se muestra el resultado de la búsqueda de evidencias concretas de participación de los actores del centro en la elaboración y actualización del PMC. En efectos se encontraron pruebas de ello en el 81% de los centros con directores participantes en el programa, en tanto que esta condición solo la tenía el 26% de los centros con directores no participantes.

Asociado con el Plan de Mejora, el centro debe disponer de un Plan de Acompañamiento y Supervisión Pedagógica (PAS). En el caso de los que están bajo la dirección de egresados del programa, el 78% posee su PAS, aunque muchos de ellos adolecen de algunos componentes básicos, tal es el caso de la matriz de criterios, variables e indicadores, presente solo en el 47%, en tanto que se describen los objetivos en solo el 53% de dichos documentos. En el caso de los directores no participantes, solo el 63% indicaron que contaban con su PAS.

**Tabla 42: Cuenta el centro educativo con su Plan de Acompañamiento y Supervisión Pedagógica (PAS)**

CATEGORÍAS	TIPO DE DIRECTORES	
	Participantes	No participantes
Si	78%	63%
No	22%	37%

Fuente: Bases de datos protocolos de observación aplicados a directores participantes y no participantes

Se verificó que en el 75% de los centros cuyos directores participaron del programa de formación pudieron exhibir evidencias suficientes de informes de acompañamiento y supervisión pedagógica, frente al 57% de los no participantes (tabla anexa EC45).

Finalmente, el último documento revisado fue el Registro de Curso. En el 97% de los centros contaban con los registros de grado.

**Tabla 43: Evidencias sobre la actualización de los Registros de Curso**

CATEGORÍAS	TIPO DE DIRECTORES	
	Participantes	No participantes
Si, suficientes	84%	65%
Si, insuficientes	13%	26%
No existen	3%	9%

Fuente: Bases de datos protocolos de observación aplicados a directores participantes y no participantes

En los mismos se verificó que en el 97% de ellos están registrados los datos correspondientes a cada uno de los estudiantes; también las calificaciones mensuales de los estudiante para cada áreas curricular (en el 94%) de casos y los contenidos desarrollados a la fecha por cada una de las áreas curriculares, aunque en una proporción menor (91%).

#### 6.5.4 Gestión relativa a la infraestructura académica de los centros educativos

El logro de una educación de calidad no es solo una función derivada de la capacidad de los gestores y ejecutores del centro, la infraestructura académica (laboratorios, huerto escolar, bibliotecas, talleres, canchas deportivas, etc.) es fundamental para la optimización de la calidad de los procesos pedagógicos y del desempeño general del centro. Si bien existen muy fuertes niveles de centralización de la gestión educativa en el país, se cuenta con espacios y márgenes importantes de actuación desde los centros educativos y, por consiguiente de los directores de los mismos. El proceso lento, pero sostenido de descentralización educativa que viene implementándose en esta última década, pone en manos de los centros educativos una importante cuota de decisiones en materia de gestión escolar. En ese marco es que se habrán de interpretar los datos arrojados por este estudio.

Las infraestructuras académicas de los centros educativos regenteados por egresados del Programa de Formación de Directores presentan serias dificultades tal y como se muestra en la tabla 44.

**Tabla 44: Infraestructura académica con la que cuenta el centro educativo**

CATEGORÍAS	TIPO DE CENTRO	
	Participantes	No participantes
Laboratorio de ciencias básicas	34%	17%
Evidencias de calidad y uso del laboratorio de ciencias básicas	22%	6%
Laboratorio de informática	47%	33%
Evidencias de calidad y de uso del laboratorio de informática	38%	22%
Laboratorios y talleres especializados	22%	8%
Evidencias de calidad y de uso de laboratorios y talleres especializados	22%	8%
Biblioteca	72%	31%
Evidencias de calidad y de uso de la biblioteca del centro	50%	28%
Huerto escolar	19%	11%
Evidencias de calidad y de uso del huerto escolar	16%	11%
Espacios para la educación física	78%	56%
Evidencias de calidad y de uso de los espacios de educación física	69%	39%

Fuente: Bases de datos resultantes de los protocolos de observación aplicados

Son muy pocos los centros educativos con laboratorios de ciencias básicas; apenas un 34% de los centros dirigidos por egresados del programa de capacitación y solo el 17% de los no participantes. A esto se suma el hecho de que solo el 22% de los primeros presentan evidencias concretas de calidad y de uso de dichos espacios (equipos, infraestructuras, reactivos, capacidad, seguridad etc.), mientras que en los correspondientes a directores no participantes esta condición la posee apenas un 6%. Una situación más precaria aún se presenta con los laboratorios y talleres especializados para la atención de su oferta curricular (solo un 22% de los centros los poseen).

No llegan a la mitad (47%) los centros educativos con laboratorios de informática en los centros con directores participantes, en tanto que las evidencias concretas de calidad y uso efectivo de los mismos (equipos, infraestructura energética, accesorios, capacidad, seguridad) no resultan halagüeñas: solo el 38% presentan esas condiciones.

Los centros educativos con huerto escolar son en extremo precarios (tan solo un 19% del grupo de directores participantes, en tanto este valor se reduce al 11% en los centros conducidos por directores no participantes).

El área de infraestructura con mejores condiciones es la de Educación Física, tanto en los centros con directores egresados del programa como en los no participantes. El 78% de los primeros y el 56% de los segundos disponen de espacios adecuados para estos fines, con evidencias de uso y calidad de un 69% en los de directores participantes y un 38% en los no participantes.

El 72% de los centros cuenta con una biblioteca. Las evidencias de calidad y uso de las mismas (tipos de catálogos, registros de usos de fuentes, cantidad de fuentes) resulta satisfactorio en el 50% de ellas.

Otros factores importantes en materia de gestión de centros educativos se refieren al grado de organización, disciplina y cuidado de áreas y aspectos críticos del centro. Sobre este particular, la tabla 45 muestra una síntesis de los resultados obtenidos de las observaciones realizadas a las áreas y aspectos críticos relativos a las funciones básicas de los centros educativos.

En sentido general, resulta aceptable el grado de organización, disciplina y cuidado en las aulas de los centros bajo la rectoría de directores participantes. Las evidencias recogidas dan cuenta de que el 56% caen dentro de las categorías de bueno y muy bueno, quedando el 38% como regular y solo el 6% malo.

**Tabla 45: Grado de Organización, disciplina, cuidado de áreas y aspectos críticos de centros participantes.**

ASPECTOS	MUY MALO	MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO
Materiales y equipos de las aulas	0%	6%	38%	25%	31%
Materiales y equipos de los laboratorios	22%	0%	50%	12%	16%
Oficina del director	3%	0%	25%	34%	38%
Libros, materiales y equipos de biblioteca	13%	0%	47%	9%	31%
Sala de profesores	9%	3%	44%	22%	22%
Disciplina durante el recreo	9%	0%	34%	38%	19%
Participación de profesores en el recreo	6%	3%	31%	38%	22%
Acto a la bandera	6%	0%	31%	28%	35%
Desarrollo de las clases	0%	6%	28%	31%	35%
Almuerzo y refrigerio	6%	0%	38%	28%	28%
Sanitarios	3%	6%	44%	28%	19%

Fuente: Bases de datos protocolo de observación aplicado a centro con directores participante

La organización, disciplina y cuidado de los materiales y equipos de los laboratorios resulta precario. El 72% de los centros tipifican entre muy malo y regular, el restante 28% se ubica entre bueno y muy bueno.

Muy parecida a esta última situación es la que se presenta con la organización de los libros, materiales y equipos de las bibliotecas (un 60% de los centros categorizan entre muy malos y regular).

Se observó que la disciplina durante el recreo cae dentro de las categorías buena y muy buena en el 67% de los centros educativos, siendo considerada como muy mala en un 9%. Sobre este punto, se valora entre buena y muy buena la participación de los docentes durante el recreo en el 60% de los centros educativos, siendo regular en el 31%.

La organización, disciplina durante el desarrollo de las clases, fue categorizada como bueno y muy bueno para el 66% de los centros educativos, valorándose como regular en el 28% de estos.

La misma mirada se realizó en los centros regenteados por directores que aún no han participado en el programa de capacitación. La tabla siguiente recoge la síntesis correspondiente.

**Tabla 46: Grado de organización, disciplina, cuidado de áreas y aspectos críticos de los centros no participantes**

ASPECTOS	MUY MALO	MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO
Materiales y equipos de las aulas	0%	6%	18%	51%	25%
Materiales y equipos de los laboratorios	48%	3%	34%	6%	9%
Oficina del director	3%	0%	25%	39%	33%
Libros, materiales y equipos de biblioteca	42%	3%	34%	3%	18%
Sala de profesores	38%	0%	34%	22%	6%
Disciplina durante el recreo	11%	3%	28%	36%	22%
Participación de profesores en el recreo	9%	3%	28%	38%	22%
Acto a la bandera	11%	0%	22%	34%	33%
Desarrollo de las clases	9%	0%	22%	44%	25%
Almuerzo y refrigerio	25%	3%	38%	25%	9%
Sanitarios	11%	6%	34%	31%	18%

Fuente: Bases de datos protocolo de observación aplicado a centro con directores no participantes

La organización, disciplina y cuidado de las aulas de los centros de directores no participantes en el programa en sentido general son buenas; las evidencias recogidas indican que el 76%, caen dentro de las categorías bueno y muy bueno, lo cual supera en un 20% a las encontradas en los centros cuyos participantes son egresados del programa.

Esta situación, en cambio, dista mucho de lo que acontece con la organización, disciplina y cuidado de los materiales y equipos de los laboratorios, en donde imperan serias precariedades. En efectos, el 85% de los centros tipifican entre muy malo y regular, bastante por debajo de los centros participantes.

Similar situación se presenta con la organización de los libros, materiales y equipos de biblioteca en las que el 79% de los centros categorizan entre muy malo, malo y regular.

Los demás aspectos como la disciplina el recreo y durante el desarrollo de las clases categorizan en valoraciones cercanas a las de los centros con directores egresados del programa.

### 6.5.5 Autovaloración sobre las competencias gestoras de directores de centros

En cuanto a las competencias de gestión de los directores de centros la totalidad de los que egresaron del Programa de Formación de Directores valora como bastante o muy importante la conducción de los procesos de centralización y descentralización del trabajo de la escuela, el diseño de un presupuesto apegado a las actividades y tareas propias del Proyecto Educativo de Centro, además de lograr su ejecución conforme a las normas establecidas, la evaluación de los procesos pedagógicos y administrativos del centro y la vinculación e integración del centro educativo con la comunidad organizada. Estas valoraciones aparecen en la tabla 47.

**Tabla 47: Valoración de indicadores de competencias en gestión de los directores**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Coordinación de sus actividades y tareas con otras instancias y actores	0%	0%	8%	22%	69%
Centralización vs descentralización del trabajo de la escuela	0%	0%	0%	17%	83%
Uso y manejo de las TIC en su práctica gestora	6%	3%	3%	33%	56%
Presupuesto diseñado en función de las actividades y tareas de su proyecto de centro	0%	0%	3%	17%	81%
Presupuesto diseñado en función de las actividades y tareas de su proyecto de centro	0%	0%	3%	14%	83%
Ejecución del presupuesto conforme a normas establecidas	0%	0%	0%	19%	81%
Supervisión y acompañamiento de los procesos educativos del centro	0%	0%	8%	19%	72%
Evaluación de los procesos pedagógicos y administrativos del centro	0%	0%	3%	11%	86%
Certificación de los resultados y de la rendición de cuentas que implementa	0%	0%	6%	25%	69%
Control de los procesos contables del centro	0%	0%	3%	11%	86%
Vinculación e integración centro educativo – comunidad organizada	0%	0%	0%	19%	81%
Espíritu de pertenencia al centro y a los equipos de trabajo	0%	0%	3%	14%	83%
Estrategias trabajar las situaciones y problemas que se presentan en el centro	0%	0%	0%	28%	72%
Programa de formación de docentes y personal administrativos del centro	0%	0%	6%	31%	64%
Promoción de Iniciativas de investigación científica	3%	0%	19%	33%	44%
Programa extracurricular del centro (deportes, bellas artes, desarrollo comunitario)	3%	0%	8%	44%	44%
Actitud frente a los derechos humanos, el medio y los recursos naturales y culturales	0%	3%	3%	31%	64%
Programa de promoción y práctica de valores (desarrollo de una cultura de Paz)	0%	0%	6%	22%	72%
Procesos de reflexión – acción curricular en contextos formales y no formales de educación	0%	0%	3%	25%	72%
Desarrollo curricular del centro.	0%	0%	3%	19%	78%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

Otras valoraciones que cabe destacar son el control de los procesos contables del centro, el espíritu de pertenencia al centro y a los equipos de trabajo, los procesos de reflexión – acción curricular en contextos formales y no formales de educación y el desarrollo curricular del centro valorados como bastante y muy importantes por el 97% de los directores participantes. Entre los aspectos menos valorados se destacan la promoción de Iniciativas de investigación científica (77%), el uso y manejo de las TIC en su práctica gestora (89%) y el programa extracurricular del centro (88%).



**Tabla 48: Valoración sobre indicadores de competencias de gestión de los directores**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Coordinación de sus actividades y tareas con otras instancias y actores	0%	3%	6%	37%	54%
Centralización vs descentralización del trabajo de la escuela	6%	3%	11%	34%	46%
Uso y manejo de las TIC en su práctica gestora	3%	0%	17%	26%	54%
Presupuesto diseñado en función de las actividades y tareas de su proyecto de centro	0%	0%	14%	23%	63%
Presupuesto diseñado en función de las actividades y tareas de su proyecto de centro	0%	0%	9%	31%	60%
Ejecución del presupuesto conforme a normas establecidas	0%	0%	3%	31%	66%
Supervisión y acompañamiento de los procesos educativos del centro	0%	0%	6%	29%	66%
Evaluación de los procesos pedagógicos y administrativos del centro	0%	0%	3%	26%	71%
Certificación de los resultados y de la rendición de cuentas que implementa	0%	0%	3%	26%	71%
Control de los procesos contables del centro	0%	0%	6%	20%	74%
Vinculación e integración centro educativo – comunidad organizada	0%	0%	6%	23%	71%
Espíritu de pertenencia al centro y a los equipos de trabajo	0%	0%	6%	31%	63%
Estrategias trabajar las situaciones y problemas que se presentan en el centro	0%	0%	0%	26%	74%
Programa de formación de docentes y personal administrativos del centro	0%	3%	9%	40%	49%
Promoción de Iniciativas de investigación científica	3%	3%	11%	29%	54%
Programa extracurricular del centro (deportes, bellas artes, desarrollo comunitario)	0%	0%	11%	29%	60%
Actitud frente a los derechos humanos, el medio y los recursos naturales y culturales	0%	0%	6%	20%	74%
Programa de promoción y práctica de valores (desarrollo de una cultura de paz)	0%	0%	3%	31%	66%
Procesos de reflexión – acción curricular en contextos formales y no formales de educación	0%	0%	3%	40%	57%
Desarrollo curricular del centro.	0%	0%	6%	37%	57%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

Entre las competencias de gestión que más valoran los directores de centros no participantes están la evaluación de los procesos pedagógicos y administrativos del centro, la certificación de los resultados y de la rendición de cuentas que implementa, trabajar las situaciones y problemas que se presentan en el centro, programa de promoción y práctica de valores (desarrollo de una cultura de paz) y los procesos de reflexión–acción curricular en contextos formales y no formales; todos estos casos fueron valorados como bastante y muy importantes por el 97% de los directores no participantes.

Al igual que los directores participantes, los que aún no lo han hecho, le dan menor importancia a la promoción de iniciativas de investigación científica (véase tabla 49).

### 6.5.6 Procesos de gestión relacionados con la supervisión escolar

Al cuestionar a los directores sobre la evaluación del desempeño de los profesores del centro, todos los egresados del programa realizan algún tipo de evaluación de sus docentes, también declaró hacerlo el 93% de los no participantes.

**Tabla 49: Evaluación del desempeño de los profesores del centro**

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
No hace evaluación de los docentes	0%	7%
Si, realiza visitas a las aulas	92%	79%
Si, realiza consultas con los estudiantes	3%	7%
Si, realiza consultas con otros docentes	5%	10%
Si, revisa planificación de los maestros	24%	17%
Si, revisa el registro de aula	24%	17%
Otro	11%	28%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

Como puede verse en la tabla 50, la gran mayoría realiza visitas al aula (92% de los participantes y 79% de los no participantes). Le siguen en orden de respuestas la revisión de la planificación de los docentes y la revisión del registro de curso: en ambos casos el 24% de los directores participantes y el 17% de los no participantes. Llama la atención que apenas el 3% de los directores realizan consultas a los estudiantes.

**Tabla 50: Institucionalización de la supervisión de los procesos de aula que desarrollan los profesores**

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
Si los supervisa	86%	86%
Tiene un plan de acompañamiento y supervisión pedagógica	65%	52%
No tiene un plan de acompañamiento y supervisión pedagógica	3%	7%
Realiza informes de supervisión	14%	28%
Una supervisión semanalmente	9%	31%
Una supervisión mensualmente	14%	10%
No tiene una frecuencia establecida acompañamiento y supervisión	3%	7%
Otro	22%	24%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

El 86% de los directores participantes y no participantes afirman que supervisan los procesos de aula que desarrollan los docentes, sin embargo, solo el 65% tiene un plan de acompañamiento y supervisión pedagógica y apenas el 14% realiza informes de supervisión, lo que muestra un serio problema de institucionalización de la supervisión del desempeño docente.

La percepción que tiene el 97% de la comunidad educativa de los centros cuyos directores han participado en el programa es que la evaluación de los procesos pedagógicos y administrativos del centro resultan de alto o muy alto grado de satisfacción, contrario al 72% de la comunidad educativa que opinaba lo mismo antes de que estos recibieran la capacitación. La tabla 51 muestra una ligera diferencia entre participantes después de la capacitación y los no participantes, favorable a los primeros.

**Tabla 51: Evaluación de los procesos pedagógicos y administrativos del centro**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	2%	0%	0%
Bajo	2%	1%	3%
Ni bajo ni alto	22%	2%	4%
Alto	56%	19%	35%
Muy alto	16%	78%	59%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

En cuanto al grado de participación de los actores en la ejecución del POA, un alto porcentaje (89%) de los directores egresados del programa afirmaron que ciertamente se da participación en el POA y de lo cual dispone de registros de ello. En el Plan de Mejora esa participación es mucho menor (49%).

**Tabla 52: Participación de los actores en la ejecución del POA y del Plan de Mejora**

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
Sí se da participación en el POA y tenemos registros de asistencia	84%	69%
Sí se da participación en el POA y no tenemos registros de asistencia	8%	17%
No se da participación en el POA	3%	17%
Sí se da participación en el PM y tenemos registros de asistencia	49%	34%
Sí se da participación en el PM y no tenemos registros de asistencia	11%	3%
No se da participación en el PM	0%	0%
Otro	11%	28%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

Los directores no participantes facilitan la participación, pero en menor grado que los directores participantes: el 69% en el Plan Operativo Anual (POA) y 34% en el Plan de Mejora.

Finalmente, uno de los temas más sensibles en materia de gestión de centros es el relativo a los instrumentos y mecanismos de control de los procesos contables que se desarrollan en el centro educativo, sobre todo a partir de los procesos de descentralización de reciente implementación en la República Dominicana. En efecto, el 89% de los directores participantes dice tener registros contables, en tanto que un 81% asegura rendir cuenta de los procesos contables que ejecuta.

**Tabla 53: El centro dispone de instrumentos y mecanismos de control de los procesos contables que ejecuta**

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
Sí se cuenta con registros contables	89%	79%
No se cuenta con registros contables	3%	17%
Sí se rinden cuentas	81%	83%
No se rinden cuentas	5%	10%
Otro	8%	10%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

Por su parte, los directores no participantes respondieron que cuentan con registros contables y el 83% afirmó que rinde cuenta de los procesos contables que ejecuta.

Sobre este particular, el 97% de los integrantes de la comunidad educativa regenteada por directores egresados del programa posiciona como alto o muy alto el control de los procesos contables del centro educativo, frente al 78% que sobre esta condición percibían antes de que estos recibieran el proceso de capacitación correspondiente.

**Tabla 54: Control de los procesos contables del centro**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy Bajo	1%	0%	1%
Bajo	2%	0%	0%
Ni bajo ni alto	19%	4%	6%
Alto	46%	13%	29%
Muy alto	32%	84%	64%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

Resulta notoria, además, la diferencia que se presenta frente a los directores no participantes, unos cuatro puntos porcentuales en favor de los egresados del programa.

### 6.5.7 Cambios experimentados en el centro educativo en relación con el clima escolar

Con respecto al clima escolar, casi la totalidad de los directores participantes asume a plenitud la creencia y respeto por lo que el otro hace y dice y la necesidad de una atmósfera de mutuo respeto en el centro.

**Tabla 55: Valoración de indicadores reveladores de la situación del clima escolar**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Reconocimiento de las competencias académicas y sociales de los actores	0%	0%	3%	14%	83%
El reconocimiento de las competencias académicas no es una función del director	33%	0%	19%	11%	36%
Atmósfera de respeto mutuo en la escuela	0%	0%	0%	17%	83%
Imposición y autoridad con el cumplimiento de las normas y decisiones del director	25%	6%	6%	22%	42%
Creencia en lo que el otro hace y dice	0%	0%	3%	22%	75%
Disposición de los actores al cumplimiento de las tareas asignadas	0%	0%	3%	19%	78%
Espíritu unitario entre los miembros de la escuela	0%	0%	3%	8%	89%
Sentido de pertenencia a la escuela por parte de los actores	3%	3%	0%	22%	72%
Involucramiento en las decisiones de la escuela	0%	0%	3%	22%	75%
Buen clima escolar es cuando se acatan las decisiones del director sin cuestionamientos	11%	0%	8%	25%	56%
Valoración de las ideas de los miembros de las escuelas	0%	0%	0%	22%	78%
Preocupación de profesores y administrativo se focaliza en necesidades de los estudiantes	0%	0%	0%	8%	81%
Se trabaja de manera cooperativa y en consonancia con el marco normativo de la escuela	14%	0%	0%	19%	67%
Predomina el reconocimiento y la valoración frente a las críticas y el castigo	14%	11%	3%	25%	47%
Las sanciones son más efectivas que los incentivos para lograr un mejor clima escolar	33%	19%	8%	17%	22%
Los incentivos son más efectivos que las sanciones para lograr un mejor clima escolar	3%	0%	14%	28%	56%
Actividades extracurriculares variadas y entretenidas	0%	0%	3%	39%	58%

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Prevalencia de la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente	0%	0%	0%	19%	81%
Preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás	0%	0%	0%	17%	83%
Compromiso por el desarrollo de relaciones positivas entre los miembros de la escuela	0%	0%	0%	11%	89%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

Todos los directores egresados del Programa de Formación de Directores valoran como bastante o muy importante la prevalencia de la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente, la preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás, el compromiso por el desarrollo de relaciones positivas entre los miembros de la escuela. Por otra parte, la preocupación de profesores y administrativos se focaliza en necesidades de los estudiantes; el reconocimiento de las competencias académicas y sociales de los actores y la valoración de las ideas de los miembros de las escuelas.

A estas valoraciones se unen las reacciones de rechazo frente a expresiones como «las sanciones son más efectivas que los incentivos para lograr un mejor clima escolar», rechazada por el 61% de los directores; «el reconocimiento de que las competencias académicas no es una función del director», contrariada por el 53%, y la idea de que la «imposición y autoridad con el cumplimiento de las normas y decisiones del director», con negación del 37%.

Estas actitudes podrían estar planteando un marco referencial de acción que, de acuerdo con las condiciones apropiadas en el contexto escolar podrían ser efectivamente ejecutadas.

En relación con esta misma cuestión del clima escolar, el estudio aportó que el 94% de los directores no participantes valoran como bastante o muy importante el reconocimiento de las competencias académicas y sociales de los actores; la preocupación de profesores y administrativos se focaliza en necesidades de los estudiantes; la disposición de los actores al cumplimiento de las tareas asignadas, el espíritu unitario entre los miembros de la escuela; la valoración de las ideas de los miembros de las escuelas y que los incentivos son más efectivos que las sanciones para lograr un mejor clima escolar; el compromiso por el desarrollo de relaciones positivas entre los miembros de la escuela y, finalmente, la preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás.

Al comparar estos resultados con los arrojados en la tabla EC32, el mismo grado de valoración sobre estas actitudes es sustentado por el 100 % de los directores participantes, por lo que va tomando cuerpo la tesis de que el paso por el Programa de Capacitación de Directores podría estar generando cambios importantes en su desempeño posterior.

**Tabla 56: Indicadores reveladores sobre la situación del clima escolar**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Reconocimiento de las competencias académicas y sociales de los actores	0%	0%	6%	37%	57%
Reconocimiento de que las competencias académicas no es una función del director	20%	9%	9%	29%	34%
Atmósfera de respeto mutuo en la escuela	0%	0%	9%	26%	66%
Imposición y autoridad con el cumplimiento de las normas y decisiones del director	14%	17%	9%	29%	31%
Creencia en lo que el otro hace y dice	9%	3%	17%	17%	54%
Disposición de los actores al cumplimiento de las tareas asignadas	3%	0%	3%	29%	66%
Espíritu unitario entre los miembros de la escuela	0%	0%	3%	26%	71%
Sentido de pertenencia a la escuela por parte de los actores	0%	0%	9%	34%	57%
Involucramiento en las decisiones de la escuela	0%	0%	9%	26%	66%
Buen clima escolar es cuando se acatan las decisiones del director sin cuestionamientos	23%	9%	6%	31%	31%
Valoración de las ideas de los miembros de las escuelas	0%	0%	6%	29%	66%
Preocupación de profesores y administrativos focalizada en necesidades de estudiantes	0%	3%	3%	29%	66%
Se trabaja de manera cooperativa y en consonancia con el marco normativo del centro	0%	6%	3%	29%	63%
Predomina el reconocimiento y la valoración frente a las críticas y el castigo	17%	14%	3%	23%	43%
Las sanciones son más efectivas que los incentivos para lograr un mejor clima escolar	37%	11%	9%	17%	26%
Los incentivos son más efectivos que las sanciones para lograr un mejor clima escolar	0%	0%	6%	31%	63%
Actividades extracurriculares variadas y entretenidas	0%	6%	9%	29%	57%
Prevalencia de la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente	3%	0%	14%	20%	63%
Preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás	3%	0%	3%	20%	74%
Compromiso por el desarrollo de relaciones positivas entre los miembros de la escuela	3%	0%	3%	14%	80%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores que no participaron en el programa

Los directores no participantes también se unen a las reacciones de rechazo frente a expresiones como «las sanciones son más efectivas que los incentivos para lograr un mejor clima escolar», rechazada por el 57%, cuatro puntos porcentuales menos que los directores participantes; «el reconocimiento de que las competencias académicas no son una función del director», contrariada por el 37% frente al 53% de los directores participantes, y la idea de que la «imposición y autoridad con el cumplimiento de las normas y decisiones del director», con negación del 40%, tres puntos porcentuales en favor de los no participantes.

Estas actitudes podrían estar planteando un marco referencial de acción que, con condiciones apropiadas en el contexto escolar, podrían ser efectivamente ejecutadas.

Al cuestionarse a los directores sobre el ausentismo y la tardanza de docentes y empleados administrativos el 81% de los participantes respondió que los docentes del centro que dirigen faltan poco, en tanto que el 62% de los directores no participantes tienen esa condición; se trata de 19% de diferencia, favorables a los directores participantes.

**Tabla 57: La situación del ausentismos y tardanzas de los docentes y empleados administrativos del centro**

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
Los docentes faltan poco	81%	62%
Los docentes faltan lo normal	5%	7%
Los docentes no tienen tardanzas	14%	21%
Cuando tardan son sancionados	0%	0%
Si llegan tarde o se ausentan avisan o justifican su inasistencia o tardanza	24%	24%
Si llegan tarde o se ausentan no avisan o justifican su inasistencia o tardanza	0%	3%
Otro	14%	10%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

Las respuestas de los directores en los dos casos dejan entrever que los docentes generalmente incurren en faltas de tardanza, al admitir que solo el 14% no tienen tardanzas, en el caso de directores participantes y el 21% en el de los no participantes. Llama mucho la atención sobre este aspecto que en ninguno de los centros se aplican sanciones cuando los docentes y empleados administrativos faltan, además de que en apenas el 24% de los centros avisan o justifican su inasistencia o tardanza cuando faltan o llegan tarde al centro.

**Tabla 58: Cumplimiento del calendario y horario escolar**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	0%	0%	0%
Bajo	0%	0%	1%
Ni bajo ni alto	12%	1%	3%
Alto	41%	12%	16%
Muy alto	47%	87%	80%

Fuentes: Entrevistas a miembros de la comunidad educativa de centros participantes y control

La tabla EC37 muestra que prácticamente todos (99%) los representantes de la comunidad educativa de los centros gestionados por directores participantes perciben como alto o muy alto el cumplimiento del calendario y el horario escolar después de estos recibir la capacitación. Antes de someterse a la capacitación la valoración de la comunidad sobre este aspecto era del 88%; esto es, un 11% menor. Una situación similar se tiene con los centros cuyos directores no han pasado por el programa.

Relacionado con este aspecto, se inquirió también sobre el ausentismo y abandono de los alumnos. En efecto, el 81% de los directores participantes respondió que el ausentismo de los alumnos es muy bajo, en tanto que la misma valoración la tiene el 90% de los directores que aún no han cursado el programa.

**Tabla 59: Situación sobre ausentismo y abandono de los alumnos**

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
El ausentismo de los alumnos es muy bajo	81%	90%
El ausentismo de los alumnos es normal	3%	0%
El abandono de los alumnos es muy bajo	54%	31%
El abandono de los alumnos es normal	3%	0%
Otro	19%	10%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

En cuanto al abandono de los alumnos, las respuestas no fueron tan halagüeñas. Solo el 57% de los directores participantes consideraron el abandono entre muy bajo y normal, resultando dicha respuesta mucho más baja en los directores no participantes (apenas el 31% de estos).

La entrevista a los directores de centros incorporó además, una pregunta sobre el nivel de cumplimiento de las normativas y las decisiones de la institución.

**Tabla 60: Las normativas y las decisiones del centro educativo**

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
Cumple completamente las normativas	78%	86%
Cumple parcialmente las normativas	14%	10%
No cumple las normativas	3%	0%
Otro	11%	3%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

Sobre este particular, el 78% de los directores participantes dijo que las mismas se cumplen totalmente en su centro educativo, llegando en el caso de los no participantes al 86% (ver tabla EC39). Al parecer, en los centros de directores no participantes existe un mayor apego a las normativas y decisiones del centro.

De hecho, el 96% de los representantes de la comunidad educativa de los centros, cuyos directores cursaron el programa de capacitación, perciben como alto o muy alto el apego de sus directores a las normativas y decisiones del centro, siete puntos porcentuales más elevados de como la tenían antes de que estos recibieran la capacitación.

**Tabla 61: Apego a las normativas y decisiones**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy Bajo	0%	0%	0%
Bajo	4%	0%	1%
Ni bajo ni alto	7%	4%	4%
Alto	49%	15%	34%
Muy alto	40%	81%	61%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control



En la tabla EC40 se muestra, además, que 95% de la comunidad educativa de los centros regentados por directores que no han participado en el programa valora como alto o muy alto el apego de los directores a las normativas y decisiones del centro.

Un altísimo porcentaje de la comunidad educativa percibe que sus directores se involucran en las decisiones del centro. En la tabla anexa EC36 se visualiza que en el caso de los centros de directores participantes es de 98%, mientras que en los no participantes es del 91%.

**Tabla 62: Factores que debería tomar en cuenta el programa de certificación en gestión de calidad**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	4%	1%	1%
Bajo	0%	0%	1%
Ni bajo ni alto	19%	2%	8%
Alto	49%	24%	29%
Muy alto	28%	73%	61%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

En otro orden, existe la percepción en el 97% de la comunidad educativa de los centros bajo la dirección de los que han participado en el programa que se da un alto o muy alto ambiente de respeto mutuo entre los actores del centro, frente a un 77% que se tenía antes de la capacitación y del 90% en el caso de directores no participantes (véase tabla EC41).

Complementario a lo anterior se destaca el espíritu solidario entre los actores del centro, el cual se percibe como alto o muy alto por el 91% de la comunidad educativa de centros con directores participantes, pero que se reducía a un 80% antes de que el director participara en la capacitación. En el caso de los centros con directores no participantes, el 90% de la comunidad de educativa valora como alto o muy alto la referida condición.

**Tabla 63: Espíritu solidario**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	1%	0%	1%
Bajo	2%	1%	1%
Ni bajo ni alto	16%	7%	8%
Alto	34%	15%	29%
Muy alto	46%	76%	61%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

Finalmente se destaca entre los aspectos relativos al clima escolar el grado de creencia en lo que el otro hace y dice. En efecto, el 95 % de la comunidad educativa percibe como alta o muy alta la presencia de dicha condición en los directores participantes. En la tabla anexa EC37 se puede observar, también, que esa percepción se reducía a un 73% antes de que estos participaran en el programa.

## 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 7.1 Conclusiones

El Programa de Certificación en Gestión de Calidad debe ser considerado como una estrategia de intervención cuya implementación ha resultado exitosa. En el momento de la redacción de este informe, aparte de la fase piloto, en las siete cohortes en las que se implementó el programa han transitado y finalizado cada uno de los siete módulos de formación un promedio de 198 participantes por cohorte. Es decir, cerca de 1400 estudiantes han recibido su certificado de estudios.

Una idea o *identificación* solo puede considerarse excelente cuando logra ser implementada y, a su vez, cumple de manera acabada con la programación que le dio origen y los resultados de la intervención muestran, además, evidencias de cambio y valor agregado coincidentes con los objetivos originales.

En relación con esto último cabe afirmar que el programa alcanzó rigurosamente los resultados de cobertura esperados, así como también instalar un alto grado de empoderamiento en materia de liderazgo institucional en el conjunto de directores que participaron del programa.

Existe, sin embargo, un conjunto de recomendaciones que surgen como resultado de esta evaluación y que deberían ser evaluadas por las autoridades de la EDCE para garantizar la sustentabilidad y un mayor aprovechamiento de esta oferta formativa por parte de destinatarios directos e indirectos mejorando el impacto en los resultados del aprendizaje de los alumnos.

Si bien ya mencionamos que en términos de cobertura la oferta de formación ha obtenido casi la totalidad de los resultados esperados y que también se verifican cambios de hábitos y mejoras en materia de gestión, liderazgo y clima escolar en aquellos directores que participaron de esta instancia de formación, hay una pregunta que queda aún sin responder. ¿Se logró todo lo que se podía lograr en términos de mejora de los hábitos y culturas de gestión, liderazgo y clima escolar? Es una pregunta que no tiene respuesta por el momento debido a la ausencia de marcos que establezcan con claridad indicadores de resultados que puedan ser a su vez monitoreados en función de líneas de base precisas. Una tarea pendiente que la EDCE deberá atender de manera prioritaria.

#### 7.1.1 De manera general

- El programa está cumpliendo sus objetivos cuantitativos.
- El nivel de compleción o graduación del programa es alto.
- El programa está llegando a todas las regiones, tipos de escuela y cargos de los que dirigen las escuelas.
- El currículo se ha mantenido constante hasta el momento.
- Se observan y verifican cambios en los hábitos de gestión, liderazgo y clima escolar de los directores que participaron lo cual evidencia el valor agregado que otorga esta instancia de formación.

## **Personas capacitadas versus personas programadas**

Excluyendo a la primera cohorte que constituyó un piloto de la implementación, en las seis siguientes se ha alcanzado el 99.0% de lo programado.

## **Personas capacitadas versus el universo de directores**

El programa ha capacitado al 17.5% de las personas que tienen el cargo de director en los registros de la Dirección de Recursos Humanos del MINERD

## **Currículo diseñado versus currículo desplegado**

El currículo se ha mantenido constante en todos los módulos a lo largo de las siete cohortes consideradas en la evaluación.

## **Despliegue de egresados**

El programa ha alcanzado un alto grado de despliegue:

- Regiones educativas: hay egresados en todas las regiones del país y se ha alcanzado a 653,290 estudiantes.
- Zona: el 64.4% de los egresados trabaja en la zona urbana.
- Niveles educativos: el 73.2% de los egresados dirige centros educativos que ofrecen, de manera simultánea, los niveles básico y medio; el 22% lo hace en escuelas que solo brindan enseñanza en el nivel medio.
- Jornada: el 67.2% de los egresados dirige centros educativos que ofrecen la jornada matutina y vespertina a la vez.
- Tamaño del centro educativo: el 46.1% de los egresados dirige centros educativos de más de 800 estudiantes.
- Puntaje de los centros educativos en pruebas nacionales: el 58 % de los centros educativos dirige centros educativos con puntajes promedio menores o iguales a 55/100 puntos.
- Deserción/reprobación. El 19.8% de egresados dirige centros educativos con tasas de deserción/reprobación superiores al 10% de sus estudiantes.

## **Características de los egresados**

- Sexo y edad: El 63.8% son mujeres; 58.3% tiene más de 45 años.
- Nivel educativo: Un 57.1% tiene como máximo estudios de licenciatura o equivalentes.
- Áreas: El 38.3% tiene estudios en el área de educación básica o equivalentes.
- Cargos: El 83.4% tiene cargo de director de centro educativo.
- Tiempo en el cargo: Un 25.7% tiene más de 10 años.
- Tiempo en el sistema educativo: El 34.8% tiene más de 20 años en el sistema.
- Docentes a cargo: El 30% tiene menos de 10 docentes; 6.9% tiene más de 40.
- Centros educativos a cargo: Un 73.2% de los egresados tiene a su cargo dos centros educativos.

## **Permanencia de participantes en el sistema educativo y cambios en la condición de ocupación**

El 95.6% de egresados continúa en el sistema educativo a septiembre del 2014.

56 egresados podrían haber dejado el sistema pues no aparecen en el registro de RR.HH del MINERD. Estos se distribuyen en 16 de las 18 regiones educativas y la variable más relevante en el patrón de los «desaparecidos» es el tiempo en el sistema, que es superior a 15 años.

## **Permanencia-deserción en el programa**

El 98.86% de los que ingresan al programa de la EDCE llegan hasta el tercer módulo; el 97.18% llega a completar los 7 módulos. Además, 41 de los inscriptos abandonaron el programa o han dejado algún módulo pendiente.

El perfil de los que desertan o no completan los módulos es el siguiente: trabaja en Cotuí o en Azua, tienen el cargo de maestro y, como máximo, tiene estudios de pregrado.

## **Aprobación en pruebas académicas y nivel de aprendizaje**

El programa no considera la realización de evaluaciones para medir los aprendizajes. Se considera que los planes de mejora pueden hacer evidentes los efectos del programa en el desempeño de los egresados.

## **Competencias de liderazgo desarrolladas por los directores tras su paso por el programa**

Se evaluó esta dimensión de liderazgo en aquellos directores que sí participaron del programa, a partir del cruce de información, reflexiones y apreciaciones que conforman el conjunto de instrumentos de análisis aplicados en el trabajo de campo.

Existe, a partir del procesamiento de los resultados de la evaluación, una importante cantidad de evidencias que permiten inferir que el paso de los directores por este espacio de formación contribuye con el fortalecimiento de las competencias de liderazgo.

La percepción de los propios directores (por encima de un 95%) acerca de su capacidad de generar espacios participativos de gestión, es alta. Comparado con los directores que no participaron del programa que solo alcanza al 66%.

Consultados sobre el particular, miembros de la comunidad educativa valoran en el 97% de los casos como «muy alto» la capacidad del director para generar espacios participativos de gestión, en tanto solo el 75% lo consideraron alto antes de su participación del programa.

En este sentido al comparar los resultados de una misma consulta tanto de los beneficiarios directos del programa, grupo de control y comunidad educativa, se puede inferir que efectivamente el programa de Formación en Gestión de Calidad contribuye con la apertura del modelo de gestión a los restantes miembros del equipo docente y de la comunidad educativa.

Otro elemento distintivo lo encontramos al observar que la Asociación de Padres Madres y Amigos de la Escuela (APMAE) está constituida, en un 97% de los casos, en los centros cuyos directores participaron del programa y solo alcanza el 90% en aquellos centros cuyos directores no participaron de la instancia de formación.

La Junta de Gestión de Centros se encuentra constituida en un 86% de los centros que incluyeron en la muestra.

### **Características de las competencias de gestión desarrolladas por los directores tras su paso por el programa**

Esta dimensión ha sido evaluada a partir del análisis de evidencias que den muestras acerca de prácticas de gestión a cargo de los directores que han participado. Al igual que en los casos anteriores, la identificación de un grupo de control, correspondiente a directores que no participaron aún de esta instancia de formación, permitió realizar comparaciones que ofrezcan hechos verificables sobre diferencias significativas entre un grupo y otro.

En relación con los instrumentos de gestión institucional revisados, tales como Proyecto Educativo de Centro (PEC), Plan Operativo Anual (POA); Plan de Mejora del Centro (PMC) Reglamento Interno del Centro (RIC), el Plan de Acompañamiento y Supervisión Pedagógica (PAS) y Registros de Cursos (RC), se observan las siguientes evidencias que dan cuenta de la existencia de una documentación institucional más completa en los centros cuyos directores participaron de la instancia de formación, cuya elaboración ha sido participativa y que cumple con los requisitos mínimos que deben contener estos documentos.

La existencia del PEC se verificó en el 94% de los centros cuyos directores participaron del programa mientras que, en aquellos que no lo hicieron, solo pudimos verificar la presencia de este documento de gestión en el 81% de los centros. Por otra parte, también se pudieron constatar evidencias que indican que en el 75% de los casos en los centros de directores que participaron del programa, la participación en la elaboración del PEC fue parte del proceso, en contraste, en el caso de los directores que no participaron, solo el 65% pudo mostrar evidencias de participación de diferentes actores de la comunidad educativa en su elaboración.

El POA se encuentra presente en el 81% de los centros cuyos directores participaron de la formación, contra un 80% en aquellos que no asistieron a la formación. Las diferencias no resultan significativas y por tratarse de una muestra no es posible realizar aseveraciones al respecto.

Diferente es la situación con relación a los Planes de Mejora del Centro (PMC). El 88% de las instituciones cuyos directores participaron muestran evidencias de existencia del PMC, mientras que en el grupo de control, solo el 52% de los centros contaban con este documento. Estas diferencias son aún mayores cuando analizamos las evidencias de participación en su elaboración. En el caso de los directores que participaron del programa estas evidencias se observan en el 81% de las instituciones, mientras en los directores que no lo hicieron solo llega a un 26%.

El Plan de Acompañamiento y Supervisión Pedagógica (PAS) está presente en el 78% de los centros que participaron y en un 63% en aquellos centros cuyos directores no han participado de la formación. Las evidencias sobre informes de acompañamiento alcanzan al 75% de los centros cuyos directores participaron y a un 57% de los no participantes.

Respecto a los registros de curso, también observamos diferencias importantes. En el 84% de los centros cuyos directores participaron, estos registros se encuentran actualizados, mientras que en los correspondientes al grupo de control, este valor alcanza solo el 65% de los casos.

### **Características del programa de formación. Desde el punto de vista de los participantes, de la comunidad educativa y de los investigadores**

En esta dimensión, se analizó la percepción de los directores que participaron como de aquellos que no participaron, sobre los aspectos más destacados del programa y las expectativas de aquellos que no han participado en el programa. Se tomaron en consideración también las opiniones de diferentes actores (cuerpo docente y padres de alumnos) en función de ellos, hemos podido constatar:

- a) Los entrevistados, tanto directores como comunidad educativa, encuentran que los contenidos del curso, así como los resultados verificables en materia de gestión, liderazgo y clima escolar, resultan elocuentes en cuanto a una formación que produjo impacto en sus participantes
- b) Organización del curso de formación. Las percepciones, en relación con el modelo de organización del curso, difieren significativamente cuando se consulta a directores participantes y no participantes. Mientras que los primeros consideran que la opción presencial es «muy importante», en un 92% de los casos, los directores que no participaron asignan esta valoración solo en el 14% de las consultas. A pesar de estas diferencias de apreciación, en ambos casos, tanto directores participantes como no participantes consideran que complementar las clases con instancias de formación a distancia contribuiría con el mejoramiento de los aprendizajes.
- c) Pertinencia y organización de los materiales de estudio. Consideran que los materiales de estudios son de alta calidad y que deberían ser entregados con anticipación al inicio del curso. (Trabajos teóricos y guías de trabajos prácticos)
- d) Evaluación. En relación con la introducción de una instancia de evaluación, tanto directores participantes como no participantes consideran importante que se evalúen los conocimientos adquiridos.
- e) Certificación (valor de la certificación). En relación con el valor de la certificación, la mayoría de los directores consultados considera que la misma, si bien es importante y esperada, no representa para ellos el fin u objetivo de la formación.

## 7.1.2 Otros hallazgos

### Aspectos institucionales de la EDCE

Las conclusiones acerca de la evaluación relacionada con aspectos institucionales de la EDCE, surgen como resultado de las consultas, observaciones y análisis de documentos elaborados y emitidos por la propia escuela de directores. A los efectos de este análisis, el modelo de contraste que utilizamos es el marco institucional que dio origen a la creación de la EDCE.

Si bien el alcance del propósito de funcionamiento de la EDCE es amplio «Tiene como propósito general definir y desarrollar planes y estrategias diversas de formación continua de directores/as de escuelas y personal directivo, desarrollando en ellos competencias de gestión efectiva y liderazgo educativo», en rigor, el programa que ocupa prácticamente toda su capacidad operativa (medios tecnológicos, RRHH y presupuesto) está destinado a la implementación del Programa en Certificación de Calidad.

En relación con el propósito referido a establecer alianzas estratégicas con instituciones nacionales e internacionales, se observa una clara observancia del mismo, en tanto la EDCE mantiene a nivel nacional, un vínculo estrecho con instituciones de educación superior que son parte de su programa de formación. Además, diversas instituciones de financiamiento internacional han ofrecido su apoyo para contribuir con el financiamiento del programa.

El propósito referido a la realización de un «inventario de directores de escuelas y personal directivo, por Regional, con la finalidad de distribuir los esfuerzos a partir de los niveles de concentración y necesidades» entendemos que hace referencia a la focalización de acciones en función de atender las necesidades más urgentes en los sectores más vulnerables de la población. En este sentido, si bien ese inventario y el conocimiento de la realidad de las instituciones educativas del país se encuentra debidamente sistematizado, resultaría oportuno que las intervenciones (selección de escuelas y de participantes en el programa siguiera esta lógica de prioridad, hecho que no se evidencia en la práctica al definir las prioridades de acceso al Programa de Formación en Gestión de Calidad.

El propósito tres, referido a «Estructurar programas de formación continua contemplando diversas modalidades: presenciales, semipresenciales, virtual y otras, así como de diferentes modalidades: cursos, talleres, maestrías, etc.», solo se cumple parcialmente, en tanto el único programa que la EDCE tiene en funcionamiento hoy, es de carácter estrictamente presencial y no establece estrategias de actualización que le otorgue el estatus de formación continua. La ausencia de una plataforma virtual para implementar cursos, talleres y maestrías en un formato semipresencial o hasta inclusive solo virtual es un aspecto que se destaca como una de las debilidades de la estrategia de formación.

El propósito cuarto se refiere básicamente a la organización de instancias de seguimientos mediante la creación de redes de centro. Si bien estas redes existen, su seguimiento y acompañamiento desde diferentes instancias del MINERD constituyen un asunto pendiente.

Muy asociado al propósito cuatro, el propósito cinco establece «Desarrollar protocolos de seguimiento y acompañamiento a los procesos de formación continua» y, de la misma manera que expresáramos anteriormente, consideramos que esta instancia no está siendo cumplida cabalmente.



El propósito sexto, que se enuncia como «Desarrollar redes virtuales de directivos de centros, con la finalidad de que la introducción al uso de las TIC, los involucrados la hagan a partir del proceso mismo de formación y capacitación», es un aspecto que efectivamente no se está cumpliendo y es tal vez uno de los aspectos que deberían resolverse con la mayor brevedad. El retraso en la alfabetización tecnológica de los directores de los centros educativos limita las herramientas con las que un director puede contar para gestionar efectivamente su institución.

Un ejemplo sobre esta debilidad tal vez resulte útil para ilustrar hasta qué punto es importante fortalecer este campo de conocimiento en los directores de las escuelas del país. Una de las estrategias de levantamiento de datos a los efectos de esta evaluación, que luego debimos descartar dado el bajo nivel de respuestas, tenía que ver con el envío de cuestionarios a través de correo electrónico a los directores de escuela participantes. El resultado fue que, de 1200 correos electrónicos enviados, solo recibimos 35 respuestas.

Ante esta situación, solicitamos al director de la EDCE, en su carácter de Director y de Viceministro de Supervisión y Evaluación, enviara desde su propia dirección electrónica, un correo en el que solo se solicitaba que el receptor indicara su cargo (se envió a directores de centros educativos (1200), directores regionales (18) y directores distritales (105), procesándolos a través de *Google Forms*. El resultado no fue mucho mejor que el anterior: solo respondieron 90 directores de centros educativos, 2 directores regionales y 15 directores distritales.

Por último, el propósito específico siete se refiere a «Desarrollar un protocolo de evaluación de impacto (antes, durante y después) del proceso de formación continua de directores/as y directivos de escuelas», hecho que constituye aún una deuda pendiente, en tanto no se realiza ningún tipo de evaluación y muchos de los responsables consultados al respecto han referido que tal vez no sea el momento de efectuar este tipo de evaluaciones, so pretexto de que pudieran poner en riesgo otros aspectos que sí resultan muy positivos de esta instancia de formación.

Con relación a la estructura de funcionamiento, también tomando como contraste lo que establece la resolución de creación de la EDCE, se puede observar que no todas las instancias de gestión estratégica y de gestión se encuentran presentes.

La EDCE no cuenta con registros de reuniones de su comité asesor, el comité técnico no se encuentra debidamente constituido y, por lo tanto, su participación en decisiones de gestión resulta de dudosa efectividad. El equipo de mentores es una instancia que recientemente se está conformando y el equipo de apoyo administrativo resulta insuficiente si se considera la magnitud de la tarea (movilización de 400 personas cada mes que comprometen durante dos semanas la atención de todas las instancias de apoyo administrativo de la EDCE).

### **Materiales de estudio**

Se observaron criterios diferentes en la elaboración y organización de los materiales de estudio correspondientes a los diferentes módulos. En este sentido, nos permitimos sugerir una revisión de los mismos para garantizar que todos cuenten con los elementos formales mínimos que deberían estar presentes en un material de estudios (ver recomendaciones). Por otra parte, tal como ya se ha informado en el capítulo en el que se describe el análisis



realizado, se observa que con motivo de la falta de reuniones y de coordinación entre los profesores (facilitadores); en algunos módulos se repite cierta documentación y, en algunos casos, los contenidos teóricos que se abordan tratan sobre los mismos temas.

También llama la atención la ausencia de contenidos referidos a actualizaciones de técnicas didácticas y pedagógicas. La pregunta respecto a esta situación es: ¿Los directores de los centros educativos cuentan con las herramientas necesarias para orientar y asesorar el trabajo de sus equipos docentes? ¿Están en condiciones, de acuerdo con la formación recibida, de sugerir e impulsar en los docentes estrategias didácticas que permitan superar situaciones de bajo rendimiento académico, de ineficiencia interna, de educación en un contexto de diversidad, de trabajos en grupo con alumnos de diferentes ritmos de aprendizajes? ¿Cuentan con conocimientos para identificar prácticas de trabajo de su equipo docente relacionadas con modelos de gestión pedagógica y didáctica desactualizados y promover innovaciones o modificar hábitos que permitan superarlas?

Por último, los resultados muestran que el programa cumple con sus objetivos de cobertura y en este sentido el programa ha resultado ser altamente exitoso. Por otra parte, las bondades del programa también se observan al comparar que estos altos niveles de participación y aprobación cuentan también con cambios de hábito observables en materia de gestión, liderazgo y clima escolar de aquellos directores que participaron del programa de formación en contraste con los que no lo hicieron. Sin embargo, también resulta evidente que resta mejorar aún más la práctica y hábitos de gestión en las escuelas.

La triangulación de los instrumentos de captura de datos (cuestionarios, entrevistas y protocolos de evidencia) ha permitido comprobar que siguen existiendo carencias en materia de gestión y liderazgo escolar.

## **7.2 Recomendaciones**

En este acápite se realizan un conjunto de recomendaciones relacionadas con propuestas de mejora que se considera posible incorporar sin poner en riesgo aquellos aspectos que han sido evaluados positivamente.

### **7.2.1 Aspectos institucionales de la EDCE**

La organización de la EDCE debe responder adecuadamente a los criterios de calidad de la formación y sustentabilidad de sus acciones en el tiempo. Se requiere revisar algunos aspectos de la gestión para garantizar que estos criterios se cumplan:

La EDCE debería aspirar a certificar su calidad institucional. Para ello debería contar con una estructura académica equivalente a la requerida para obtener el reconocimiento y estatus de institución de educación superior (alianzas con universidades públicas y privadas), aun cuando en rigor continúe siendo una instancia académica bajo la supervisión del ISFODOSU.

Para ello, debería definir:

- a) Un esquema de organización y funcionamiento institucional incluyendo, al menos: un estatuto y organigrama del EDCE con las correspondientes funcionalidades y un modo de designación de las autoridades.

- b) El alcance de los servicios a cargo de la EDCE, incluyendo la oferta de formación profesional, articulación con programas académicos nacionales e internacionales de entrenamiento y actualización profesional reconocidos.
- c) Un plantel profesional y docente certificado (condiciones para la contratación de personal docente que establezca nivel de formación académica de los profesionales que imparten los cursos, trayectoria y créditos en docencia de grado y de posgrado, inserción profesional en equipos o cargos de relevancia profesional, etc.).
- d) Infraestructura y recursos económicos acordes con la importancia de las actividades desarrolladas.

Cabe aclarar que el gobierno de una institución de estas características, como se plantea para la EDCE, debe distinguir las funciones de gobierno, de gestión y de liderazgo. El primer término hace referencia a la estructura, estrategia y toma de decisiones que definen la misión y los objetivos estratégicos de la institución; la segunda a la estructura y procesos orientados a implementar las decisiones y la tercera, en cómo la institución influye en las decisiones.<sup>17</sup> La complejidad de los procesos actuales para asegurar la calidad educativa con pertinencia exige un adecuado funcionamiento de esta estructura. La complejidad del sistema educativo y los nuevos desafíos que debe enfrentar la educación hoy es el fundamento principal para la existencia de un cuerpo colegiado (comité estratégico) y requisito para su adecuado funcionamiento. Se puede esperar que los órganos colegiados hoy día tengan una nueva dinámica y se conviertan en actores importantes en la toma de decisiones de la institución, pero otorgando una importante autonomía para la gestión en la misma a la dirección ejecutiva.

En la estructura actual de la EDCE aparece un Comité Asesor, del cual depende una dirección ejecutiva. El Comité Asesor, por su composición, resulta más un comité de dirección o estratégico, que un comité asesor. La dirección, en ese sentido, no cuenta con un comité asesor. Deberían aclararse las funciones y responsabilidades. Ambos órganos son importantes para un adecuado funcionamiento, pero con funciones claramente diferenciadas:

- El Comité Estratégico (actual Comité Asesor), conformado por el ministro y autoridades departamentales, debería tener un perfil claramente estratégico.
- El Comité Asesor (conformado por referentes departamentales y especialistas), debería tener un perfil técnico, aunque a nivel estratégico, cuya función se centraría en dar apoyo a la dirección de la EDCE en materia tanto estratégica (procesos de planificación estratégica, evaluación, diseño de organización) como de aspectos de orientación pedagógica.
- Una dirección ejecutiva, que deberá incluir, además de las tareas actuales, al menos las de llevar adelante el proceso de planeamiento estratégico, evaluación de los programas formativos y coordinación de tareas de diagnóstico.
- El Comité Técnico está centrado y conformado para la implementación del proceso formativo de la EDCE. Debería sumarse, al menos, un equipo de profesionales que pudieran llevar adelante los procesos de planeamiento estratégico, evaluación, diagnóstico y sistematización de información sustantiva y de gestión.

Se recomienda, por otro lado, fortalecer la estructura de apoyo a la dirección incluyendo un ámbito de seguimiento, monitoreo y evaluación de las acciones de la EDCE. El fortalecimiento de la estructura de apoyo no solo se refiere a la incorporación de un equipo de

<sup>17</sup> Hodge, B.J; Anthony, W.P. y Gales, L.M (1998): «Teoría de la organización», Madrid: Prentice Hall.

profesionales, sino también al establecimiento de una organización interna que dé soporte técnico específico a la dirección del EDCE, con la definición de procesos técnicos de planeamiento, evaluación, investigación (o diagnóstico) y circuitos de información. El enfoque deberá estar orientado hacia la profesionalización de la gestión y administración de la EDCE, basada en una buena calificación de los recursos humanos (con régimen de contratación estable), recursos tecnológicos y de información que puedan enfrentar los cambios en el modelo de gestión de la EDCE y de los programas de formación.

Para asegurar la sustentabilidad del proyecto institucional, deberá definirse claramente la estructura de gobierno y de gestión, así como elaborar la normativa necesaria, pues debe constituirse en un centro de formación permanente, en tanto siempre hay necesidad de atender las rotaciones y propiciar actualización sobre determinados temas específicos.

Por otro lado, una estructura de gestión renovada exigirá el desarrollo e implementación de los sistemas de información necesarios que permitan el seguimiento y coordinación interna. Al menos, deberían incluirse: sistemas de estadísticas educativas (acceso a sistemas del ministerio), sistemas de registro/inventario de personal de dirección de escuelas y regionales, sistemas de seguimiento de los procesos de formación y su evaluación, sistemas de información para planificación estratégica (tanto sustantiva como financiera) y sistemas de control de gestión y de transparencia/*accountability*.

Además de estos sistemas de gestión, se recomienda definir y desarrollar un sistema de indicadores que permitan evaluar la gestión académica y administrativa del EDCE.

Planeamiento estratégico y evaluación. «El propósito fundamental de la planificación estratégica es proporcionar un proceso continuo de análisis y de evaluación de fortalezas, debilidades, requerimiento de recursos, objetivos y proyecciones futuras, además de diseñar y establecer planes coherentes para construir una institución fuerte y efectiva».<sup>18</sup> Por lo tanto, el planeamiento resulta vital para la institución, para mejorar el desempeño y asegurar la calidad de los procesos formativos.

Tuvimos acceso a un documento elaborado recientemente por la EDCE denominado «Plan Estratégico Escuela de Directores 2014-2016», en el que se incorpora un análisis FODA de la escuela. Entendemos que, a pesar del esfuerzo de introspección realizado para identificar con objetividad los principales retos y desafíos de la institución, el mismo no resalta debidamente la amenaza que representa para el éxito y la continuidad de la EDCE en su conjunto, la ausencia de un marco de funcionamiento institucional que constituye para nosotros, tanto una debilidad (tal vez la principal, ya que internamente atenta contra la calidad de los resultados de sus programas de formación, como una amenaza (la mayor amenaza), que pudiera poner en riesgo la continuidad de la misma.

Sugerimos abordar el tema de la institucionalidad de la EDCE y su modelo de funcionamiento como una prioridad de la política estratégica de la institución.

---

18 Sporn, B. (2007). «Governance and administration: organizational and structural trends», en *International Handbook of Higher Education*, Ed. Springer: Holanda.

## 7.2.2 Modelo de organización del Programa de Certificación en Gestión de Calidad

Si bien el programa ha demostrado un importante avance en el fortalecimiento de las competencias de dirección, algunos ajustes al mismo podrían mejorar significativamente sus resultados.

Al respecto, se recomienda complementar los mecanismos actuales del programa con instancias virtuales previa y posterior, que, si bien están previstas en su diseño, no se aprovechan como instancia relevante de aprendizaje y sensibilización.

El objetivo de estas instancias previas favorecería al logro de los objetivos del programa, al permitir el acceso al material didáctico anticipadamente, generando una instancia previa de aprendizaje y sensibilización en el programa.

Una adecuada estrategia de trabajo previo con los materiales, permitiría avanzar con aspectos que luego se trabajarían en la instancia presencial, vinculando aspectos de la experiencia personal con los contenidos trabajados en dicha instancia.

Por otra parte, resultaría conveniente evaluar la posibilidad de organizar el mismo programa disminuyendo la cantidad de participantes mediante la realización de los talleres en ámbitos regionales. Es decir, trasladando a los profesores en lugar de efectuar el traslado de la totalidad de los participantes a un mismo ámbito de trabajo. Estos talleres deben estar destinados a desarrollar competencias con ejercicios prácticos y no solo de transmisión de conocimientos.

## 7.2.3 Evaluación institucional y de los participantes del programa

### Evaluación institucional

Sin dudas, el Ministerio de Educación de República Dominicana otorga una creciente relevancia a la evaluación de la educación en el país, incluyendo la evaluación del desempeño de los docentes.

La evaluación debe ser considerada como una manera sostenida de contribuir con el proceso de mejora continua de la calidad educativa. En este sentido, la evaluación que se propone es un proceso permanente y continuo de indagación y valoración de los contenidos y procesos de la planificación, de la ejecución y de los resultados e impactos del programa formativo (y del alcance de los objetivos de la EDCE), con el propósito de generar información y conocimientos para tomar decisiones relacionadas con el mejoramiento de la gestión y el logro de mejores y más eficientes resultados. Por tal razón se propone una evaluación multidimensional y de variadas instancias que permitan reformar el plan estratégico de la institución y las estrategias de intervención, con el objeto de mejorar y transformar la gestión para asegurar el logro de los objetivos. Así la evaluación deberá detectar lo que funciona mal como así también destacar las bondades de los procesos implicados y de sus resultados.

La evaluación puede convertirse en una instancia privilegiada de aprendizaje organizacional y el procedimiento más adecuado para analizar la gestión, los resultados y el impacto del programa con el objeto de obtener y/o asegurar la calidad de la educación dominicana, a través de la capacitación a los equipos de gestión de los centros educativos.

La evaluación es un proceso que podría permitir a los involucrados en la gestión, tanto de la EDCE como de los equipos de conducción de las escuelas, aprender y adquirir experiencia de lo diseñado, de lo planificado y de lo actuado, de forma que pueda mejorar la gestión del programa y garantizar los mejores resultados e impactos del mismo.

Los aspectos en los que debería focalizarse la evaluación son:

1. Cumplimiento de los objetivos y metas, según los resultados obtenidos y analizar los factores que ayudan u obstaculizan su cumplimiento;
2. efectos o impactos esperados del programa y analizar los factores que obstaculizan o facilitan su producción;
3. cobertura y focalización de las acciones (cuando corresponda);
4. desempeño de los procesos de gestión de la EDCE, según la eficacia, la eficiencia y la calidad de los resultados así como el impacto que genera en los usuarios;
5. perspectiva de los clientes o usuarios de los programas de la institución;
6. evaluación de la gestión del programa, su metodología, contenidos y desempeño del equipo docente del mismo. Este tipo de evaluación arrojaría luz sobre:
  - i) Pertinencia del programa formativo y de sus contenidos.
  - ii) Adecuación del programa a las necesidades.
  - iii) Relevancia de los contenidos y estrategias para el cuerpo de directores.
  - iv) Grado de satisfacción con los resultados.
  - v) Los principales problemas, prioridades y demandas identificados desde la percepción de los destinatarios.

### **Evaluación de los participantes**

En relación con la evaluación de los participantes al programa, se recomienda la implementación de instancias de evaluación en dos niveles:

#### 1. Evaluación de los aprendizajes.

Que permita conocer las competencias que tiene el director previo a la capacitación. Una estrategia adecuada para la evaluación de los aprendizajes previos para equipos profesionales que se encuentran insertados en ámbitos laborales es la de trabajar con la resolución de casos o problemas (se trata de la presentación de casos, situaciones problemas para que los participantes los resuelvan aplicando conceptos teóricos, metodológicos, normativos, etc.). Como es natural, también debe realizarse una evaluación posterior a la capacitación, lo cual permitiría evaluar claramente el antes/después de la capacitación y con ello aproximar de manera efectiva el impacto del programa (valor agregado de la formación). Estas estrategias permitirían evaluar el alcance de la capacitación, aspectos que no se estarían trabajando correctamente, así como el seguimiento de su aplicación en la práctica con posterioridad a su graduación del programa.

## 2. Evaluación del impacto de la capacitación

Este aspecto resulta central en la estrategia de evaluación de la EDCE.

- i) La evaluación de impacto analiza el nivel de los cambios producidos en los destinatarios respecto al problema central identificado y para lo cual se desarrolla el programa de capacitación o formación.
- ii) En este sentido, la escuela de directores busca mejorar la calidad educativa a través de la implementación de modelos innovadores ejerciendo un liderazgo en su comunidad educativa.
- iii) Este objetivo, que podríamos llamar objetivo de impacto del programa de la EDCE, debe traducirse en indicadores y debería permitir la realización de una estrategia que permita medir las diferencias, en tanto impactos únicos atribuibles al Programa Educativo y que permita identificar diferencias en la gestión de los directores.

### 7.2.4 Sostenimiento de la motivación de los líderes educativos

La pregunta que intentamos responder con esta recomendación es: *¿En qué medida uno de los mayores éxitos que pueden ser atribuidos al Programa de Certificación en Gestión de Calidad, que es empoderar al director del centro en su rol de líder de su institución, puede sostenerse en el tiempo?*

Entendemos que el seguimiento, acompañamiento y asesoramiento que reciban los directores con posterioridad a su formación adquiere un valor estratégico para sostener y fortalecer su rol de liderazgo institucional.

El papel que desempeñen desde las direcciones distritales tanto los propios directores como sus equipos técnicos resultan vitales para llevar a cabo una estrategia de estas características.

Por tal razón consideramos importante para sostener la motivación a través del tiempo y el liderazgo ejercido por el director y su equipo de gestión, apoyar desde los equipos técnicos distritales la implementación efectiva de un modelo de gestión que asuma como principios orientadores lo siguiente:

- Orientado a la calidad, con capacidad efectiva de realizar el diagnóstico educativo de su institución, proponer una planificación estratégica y llevarla adelante.
- Implementar un modelo participativo de gestión, orientado al desarrollo institucional y comunitario, constituyéndose en un referente del gobierno local.
- Con autonomía para abordar las situaciones y problemas que se presenten y los cambios que los mismos ameriten, siempre dentro del marco normativo establecido.
- Con capacidad para formar parte de una comunidad de aprendizajes, donde el director participe activamente en la que se profundicen prácticas significativas de gestión del conocimiento.

Por otra parte, resultaría de suma importancia que los directores una vez finalizada su participación en el programa de formación, regresaran como invitados a diferentes módulos del programa para compartir algunas experiencias exitosas.

Tal como ya se ha dicho, la creación de una plataforma virtual permitiría contar con un ámbito de encuentro y comunicación con aquellos directores que finalizaron el programa y, por otra parte, serviría también para establecer una estrategia virtual de actualización permanente.

### 7.2.5 Materiales de estudio

De acuerdo con el análisis realizado acerca de los materiales de estudio, observamos algunos elementos de carácter formal y práctico, que consideramos importante destacar y es a partir de estos hallazgos que sugerimos considerar con atención su revisión para futuras cohortes, con la seguridad de que redundará en un aporte a la efectividad de la formación.

#### **Lineamientos generales para la elaboración del material de estudio**

En la medida de lo posible, resultaría beneficioso aprovechar esta instancia de diálogo directo con los directores de los centros educativos, utilizando como eje ordenador de la secuencia didáctica, de los materiales de lectura y de estudio y guías de trabajos prácticos, los principales documentos de política educativa vigentes en el país (Ley Orgánica de Educación N.º 66 del año 1997; El Plan Nacional de Educación 2008-2018 y el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en República Dominicana 2014-2030).

Esta recomendación no cuestiona ni las dimensiones identificadas como prioritarias para una instancia de capacitación en Gestión y Liderazgo Directivo ni los contenidos seleccionados por cada uno de los profesores/facilitadores para el dictado de cada módulo. Solo nos referimos a documentos de políticas como ejes organizadores. Debe quedar en claro el «Para qué» de la capacitación y en «Qué» marco la misma tiene lugar.

La idea es promover el alineamiento de todas las instancias y de todos los esfuerzos de gestión en una misma dirección. Los directores de los centros educativos son los responsables en terreno de la gestión de las unidades administrativas de educación, lugar en el que las políticas educativas nacionales deben ajustarse a la realidad, transformando en hechos sus objetivos, a partir de la implementación de acciones de carácter educativo destinadas impactar de manera positiva en la transformación de las diferentes realidades sociales.

La selección de los contenidos de los materiales de estudios, así como su organización y edición muestran un cuidadoso trabajo profesional, sin embargo entendemos que dado el escaso tiempo disponible para el dictado de las clases presenciales, así como la experiencia recorrida a partir de la implementación del programa en sus ocho cohortes, resultaría conveniente y oportuno revisar y reordenar los materiales, en aspectos tales como: i) contenidos referidos a legislaciones; ii) contenidos teóricos claramente identificados y diferenciados de los prácticos; iii) eliminar aquellos materiales disponibles en la web y estimular la búsqueda a través del uso de la Internet (tal el caso de manuales de uso de herramientas ofimáticas).

#### **Organización de los materiales de estudio de acuerdo al siguiente esquema (no exhaustivo ni taxativo). Se sugiere:**

**a. Identificación precisa de los responsables del dictado del módulo:** Es importante incluir el nombre y una dirección de contacto de los facilitadores que permita a los participantes, en el caso de ser necesario, mantener una comunicación fluida con los profesores.



**b. Comentarios iniciales:** Se sugiere que se incluya, de manera sintética: i) una explicación general acerca de los contenidos y características del módulo, ii) los temas que serán abordados a lo largo del desarrollo del módulo; iii) las razones por las cuales es importante incluir estos contenidos en una instancia de formación de directores de centros educativos. Deberán presentar en forma esquemática y resumida al alumno todos los puntos fundamentales de que consta el tema correspondiente, facilitando así su comprensión y su asimilación.

**c. Objetivos/Propósitos:** Que se esperan comunicar o bien transmitir y qué aprendizajes se esperan lograr de los participantes al finalizar este módulo. La definición de propósitos precisos en un programa de formación permite revisar si los aprendizajes esperados están bien establecidos, si los contenidos que han sido preparados responden fielmente a estos objetivos, así como determinar si la secuencia didáctica está correctamente organizada para alcanzar las metas esperadas.

**d. Incorporación de una guía didáctica:** Que otorgue una orientación técnica a los participantes, que incluye toda la información necesaria para el correcto uso y manejo provechoso de los textos incluidos en cada módulo. Esta guía didáctica debe apoyar a los directores en el aprovechamiento de los contenidos del módulo a fin de mejorar el aprovechamiento del tiempo disponible y maximizar el aprendizaje y su aplicación. Esta guía didáctica constituye la propuesta metodológica que debe anteceder el abordaje de cada tema, apartado, capítulo o unidad dentro de un mismo módulo.

**e. Acerca de los textos:** i) De manera general, se debería hacer referencia a las razones que dieron lugar a la selección de determinados textos (algunos textos siguen vigentes a pesar de haber pasado cierto tiempo desde su primera edición, es importante destacar esta condición cuando se incluyan materiales que a primera vista pudieran resultar, debido a su fecha de edición, obsoletos o desactualizados); ii) de manera particular, delante de cada texto, una breve síntesis sobre la importancia que reviste la lectura y el estudio de determinado autor, así como la manera de abordar la lectura del texto.

**f. Índice:** En él deben consignarse todos los títulos ya sean de 1.er, 2.º o 3.er nivel, y su correspondiente página para que, como sucede en cualquier texto, el lector pueda ubicarlos rápidamente.

**g. Paginación:** La mayoría de los documentos deben paginarse, aunque sea de manera manual y el índice deberá contener los números de página. Recordemos que el tiempo disponible es muy corto, la capacidad de los facilitadores para asistir individualmente a cada participante es escasa y, por lo tanto, resultará beneficioso brindar los medios que faciliten cualquier proceso de búsqueda de información disponible en los materiales.

**h. Fecha de entrega de los materiales:** Los materiales deberían ser entregados con anterioridad al inicio de cada módulo. Una estrategia válida consistiría en entregar el material de estudio del segundo módulo en oportunidad de la finalización del primer módulo, y así sucesivamente hasta el séptimo módulo. El primer módulo podrá ser entregado en la dirección distrital, en el momento de la inscripción de los participantes al Programa de Certificación en Gestión de Calidad.



**i. Secuencia didáctica:** Es importante establecer al inicio y, de manera particular en cada instancia de desarrollo del módulo, las características didácticas de cada contenido. (Aclarar cuando se trate de una lectura, de un trabajo en grupo, de una clase magistral). Agregar un cronograma de actividades resultaría en beneficio de profesores y participantes del programa.

**j. Guía de lectura:** Si bien la elaboración de una guía de lectura conlleva un trabajo adicional a los facilitadores, permite orientar la comprensión de los textos, evitando frustraciones y garantizando una mejor apropiación de los contenidos. En algunos casos, el título de una obra constituye en sí mismo un orientador acerca del contenido del mismo. En este sentido, solicitar al lector que explique las razones por las cuales piensa que tal o cual texto han sido titulados por el autor de determinada manera, resulta una buena excusa para estimular la lectura y promover un análisis crítico de la mismas.

La solicitud de una síntesis muy corta, de no más de una cuartilla, que incluya los principales temas abordados en el texto por él o los autores, así como las conclusiones o reflexiones acerca del texto de estudio, estimula su lectura y obliga a una reflexión acerca de su contenido y significado. Una última pregunta acerca de las razones por las cuales el lector considera que este texto ha sido incluido como material de estudio también promueve en el lector un mayor análisis crítico, ya no solo del texto, sino de su significado en el contexto en el que esta lectura tiene lugar.

**k. Referencias bibliográficas precisas:** Debido a que en la mayoría de los materiales de estudios han sido incluidos artículos fotocopiados de textos generales, resultaría muy importante, para facilitar la búsqueda en formato digital de estos documentos, que se incluyera una dirección electrónica con el nombre completo del autor. No se debe omitir la pertinencia de proponer bibliografía tanto básica como complementaria, en la cual el destinatario pueda encontrar, en caso de necesitarlo, otras explicaciones sobre el campo del conocimiento que se está estudiando.

Por último, consideramos que sería conveniente que los materiales abordaran con suficiente elocuencia la problemática de la inclusión, la equidad y la eficiencia en la gestión de los servicios educativos, así como los principales desafíos establecidos a nivel mundial en la agenda para el desarrollo post 2015 (esto último podría ser incluido como material de lectura obligatoria, transversal a todos los módulos, en tanto constituye la responsabilidad del país en el marco de los compromisos globales por la educación).

### 7.2.6 Acerca de los documentos de carácter estratégico que deben servir a la gestión de los centros educativos

De manera específica, se formulan las siguientes sugerencias para asegurar que el esfuerzo que desarrolla la EDCE pueda tener mayor impacto.

Entendemos que un instrumento privilegiado de gestión como el Plan de Mejora de Centro (PMC) debe ser aprovechado por las instancias de supervisión para apoyar la tarea de gestión institucional del director del centro educativo.

La sistematización de la información contenida en los PMC debe servir para ayudar a los directores de otros centros en la identificación de sus propios problemas, de tal manera que los directores solo marquen la magnitud del problema (escala de Likert), para poder establecer prioridades.

- i) Asimismo, se recomienda en términos generales: a) elaborar un manual en detalle para orientar la elaboración de los planes de mejora; b) que se desarrollen talleres de capacitación para su elaboración.
- ii) A partir de la lista de problemas presentados en los planes de mejora, se debe elaborar una lista de verificación (checklist) de todos ellos, debiendo el director luego solo indicar un orden de magnitud del problema, de tal manera que luego puedan ser priorizados.
- iii) Propiciar que en el proceso se elaboren árboles de problemas de tal manera que se evite presentar de manera independiente los problemas que están en una misma rama, lo cual permite jerarquizarlos.
- iv) Se debe guiar como hacer un buen diagnóstico para encontrar las soluciones.
- v) En lo posible, los problemas deben estar refrendados por datos correspondientes al centro educativo, de tal manera que se puedan establecer metas posteriormente.
- vi) Se debe elaborar una plantilla con el contenido de un plan de mejora para que pueda ser seguido por los egresados, empezando con una descripción del contexto general de la institución, sus recursos, cantidad de docentes, de estudiantes, etc. que sirvan de marco para entender los problemas.
- vii) Elaborar un manual que lleve paso a paso a la elaboración de un plan de mejora.
- viii) Desarrollar talleres donde se efectúe paso a paso un plan de mejora completo.
- ix) Seguimiento de la práctica con posterioridad a la graduación.

## BIBLIOGRAFÍA

1. ALVIRA, F. (1991): Metodología de la evaluación de programas, CIS, Madrid.
2. AGUILAR; M. (2011) Guía para elaborar y evaluar material didáctico. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
3. BARNA Business School (2012): La efectividad de los directores educativos en la República Dominicana. Revista de Gestión Educativa N°1. EDCE. República Dominicana.
4. BUSTELO, María. 1998. Deontología de la evaluación: el modelo de los códigos éticos anglosajones. Gestión y Análisis de Políticas Públicas 11-12 (Enero-Agosto 1998).
5. CARR, W y KEMMIS, S. (1988), Teoría y crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Barcelona.
6. CASANOVA, M.A. (1995). Manual de evaluación educativa. La Muralla. Madrid.
7. COHEN, E. y FRANCO, R. (1988); *Evaluación de Proyectos Sociales*, ILPES/ONU – CIDES/OEA – GEL Colección Estudios Políticos y Sociales 1ra. Ed. Buenos Aires.
8. DINIECE (2010) Ministerio de Educación. República Argentina. «Guía para Evaluación de Programas en Educación». Buenos Aires. Argentina.
9. FERRÁNDEZ, A. Planificación y gestión de instituciones de formación. Praxis. Barcelona.
10. FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R (1996) *Evaluación de Programas*. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud, Ed. Síntesis, Madrid.
11. GABRIEL, N. (2013). Impacto de la Escuela de Directores en la Gestión de los Centros Educativos de la Regional 05. Memoria 4.º Congreso Internacional IDEICE. República Dominicana.
12. GRINBERG, J. (1999). «El rol del docente en la escuela del nuevo milenio».
13. GUBA, E. y LINCOLN, S. (1989) *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Akal Universitaria, Madrid.
14. GRINBERG, J. (1999). «El rol del docente en la escuela del nuevo milenio».
15. IDEICE (2012). «Modelo de Evaluación del Desempeño Docente Basado en Competencias en la República Dominicana». Santo Domingo. República Dominicana.
16. LEITHWOOD, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
17. LEITHWOOD, K. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. University of Nottingham.
18. MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996). Evaluación de programas educativos.
19. MEZA; J. (2012) Modelo pedagógico para proyectos de formación virtual. GIZ Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. Bonn, Alemania.
20. MOKATE, K. (2000); El monitoreo y la evaluación: *Herramientas indispensables de la gerencia social*. Notas de Clase. INDES/ BID. [www.indes.iadb.org](http://www.indes.iadb.org)
21. Pacto Nacional para la Reforma Educativa en República Dominicana 2014-2030. MINERD. República Dominicana.
22. Plan Nacional de Educación 2008-2018. MINERD. República Dominicana.
23. REEVES VÁSQUEZ, M. (2010). "Liderazgo Directivo en Escuelas de Altos Niveles de Vulnerabilidad Social". Santiago de Chile. CHILE.

24. SANTOS GUERRA, M.A. (1993): La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe. Málaga.
25. SAUTÚ, R. y otros (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Biblioteca Virtual CLACSO.
26. SOTELO MACIEL, A. J. (1997) Análisis PROBES. *Un método para el análisis situacional y la formulación de estrategias*, ESTS-UNLP, La Plata.
27. SPORN, B. (2007) «Governance and administration: organizational and structural trends» en *International Handbook of Higher Education*, Ed. Spinger: Holanda.
28. STUFFLEBEAM, D. y SHINKLIELD, A. (1993): Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica. Paidós. Barcelona.
29. RUIZ BUENO, C. (2001). «La Evaluación de Programas de Formación de Formadores en el Contexto de la Formación en y para la Empresa». Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona.
30. TEJADA, J. (1997a): «*La evaluación de programas*», en GAIRÍN, J: Planificación y gestión de instituciones de Formación. Praxis. Barcelona.
31. TEJADA, J. (1997b): El proceso de investigación científica. Fundación «La Caixa». Barcelona.
32. UNESCO, 2008; Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe.
33. UNICEF, (2013); «Consulta temática sobre educación en la agenda para el desarrollo después de 2015». Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
34. VALEIRON, L. (2011): Escuela de Directores para la Calidad Educativa. Programa de Certificación en Gestión de Calidad. Revista de Gestión Educativa N.º 1. EDCE. República Dominicana.
35. VALEIRON, L. (1988): Las escuelas efectivas en la República Dominicana. Instituto de Investigaciones de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña y la Facultad de Educación de la Universidad Británica de Columbia. Revista de Gestión Educativa N.º 1. EDCE. República Dominicana.
36. WALKER, R (1989). Métodos de investigación para el profesorado. Morata. Madrid.
37. Weiss, C.H. (1998) Evaluation: Methods for Studying Programs & Policies 2nd edition. Prentice Hall.

## Anexo I: Tablas y gráficos

## Cuestionario a directores egresados del Programa de Formación de Directores

## Tabla anexa EC1: Aspectos debería tener en cuenta los objetivos del Programa de formación

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Son de fácil interpretación	3%	0%	6%	17%	75%
Son factibles de lograr en el tiempo establecido	0%	0%	0%	47%	53%
Contemplan logros de conocimientos	0%	0%	3%	17%	81%
Contemplan logros de habilidades y destrezas	0%	0%	3%	17%	81%
Contemplan el logro de actitudes y valores	0%	0%	3%	17%	81%
Resultan de difícil evaluación	0%	0%	0%	33%	67%
Se ajustan al quehacer de la gestión de centros	0%	0%	0%	19%	81%
Presentan una secuenciación adecuada	0%	0%	3%	19%	78%
Expresan las expectativas del Programa	0%	0%	3%	17%	81%
Satisfacen las expectativas de los participantes	0%	3%	0%	28%	69%
Los objetivos fueron evaluados adecuadamente	0%	0%	6%	14%	81%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

## Tabla anexa EC2: Valoración sobre la estrategia del programa de formación

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Adecuación a las experiencias de los participantes	3%	0%	6%	31%	61%
Consideración de sus aprendizajes anteriores	0%	3%	8%	28%	61%
Adecuación a sus capacidades cognitivas	0%	0%	3%	28%	69%
Adecuación a las e políticas educativas nacionales.	0%	0%	0%	14%	86%
Adecuación a las necesidades del contexto	0%	0%	3%	19%	78%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

## Tabla anexa EC3: Valoración estrategias didácticas y su relación con los módulos de contenidos

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Resultan pertinentes a características de los participantes	0%	0%	3%	17%	81%
Permiten un adecuado desarrollo de los módulos del Programa	0%	0%	3%	19%	78%
El desarrollaron actividades grupales para trabajar cada módulo	0%	0%	0%	17%	83%
Los módulos fueron entregados previo al desarrollo de las clases	0%	0%	3%	6%	92%
Se habilitaron espacios de discusión plenaria sobre de los módulos	0%	0%	0%	6%	94%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

#### Tabla anexa EC4: Valoración que le otorga al certificado de participación en el programa

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Debería otorgar créditos para continuar estudios de post-grado	0%	0%	0%	8%	92%
Otorga prestigio y reconocimiento entre sus pares	3%	0%	6%	19%	72%
Garantiza mayor nivel de aceptación en la comunidad	3%	0%	3%	11%	83%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

#### Tabla anexa EC5: Razones por las que el programa es adecuado a las necesidades de formación y a la realidad de los directores

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Se comunica correctamente tanto viabilidad como alcance del proyecto	0%	0%	0%	19%	81%
Es práctico y proporciona herramientas de gestión adecuadas	0%	0%	0%	8%	92%
Contempla los tiempos de aprendizajes individuales	0%	0%	8%	19%	72%
Tiene su fundamento en estudios sobre necesidades de formación de directores	0%	0%	0%	6%	94%
Incorpora contenidos y métodos apropiados para mejorar la gestión directiva	0%	0%	0%	3%	97%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

#### Tabla anexa EC6: En la programación y plan de estudios se puede conocer con claridad

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Los temas presenciales (clase habitual)	0%	0%	0%	11%	89%
Las horas de prácticas en el centro	0%	0%	0%	17%	83%
Las horas de prácticas fuera del centro	0%	0%	6%	19%	75%
Los trabajos individuales que deberán realizarse	0%	0%	3%	22%	75%
Los trabajos en grupo que deberán realizarse	0%	0%	0%	17%	83%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

#### Cuestionario a directores que no participaron del programa de formación

#### Cuadros y gráficos cuestionario directores no participantes del Programa de Formación de Directores

#### Tabla anexa EC8: Aspectos debería tener en cuenta los objetivos del Programa de formación

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Son de fácil interpretación	9%	0%	9%	20%	63%
Son factibles de lograr en el tiempo establecido	3%	0%	6%	26%	66%
Contemplan logros de conocimientos	3%	0%	0%	23%	74%
Contemplan logros de habilidades y destrezas	3%	0%	9%	20%	69%
Contemplan el logro de actitudes y valores	3%	3%	6%	11%	77%
Resultan de difícil evaluación	3%	9%	11%	29%	49%
Se ajustan al quehacer de la gestión de centros	6%	0%	6%	6%	83%
Presentan una secuenciación adecuada	6%	0%	0%	40%	54%
Expresan las expectativas del Programa	6%	0%	6%	23%	66%
Satisfacen las expectativas de los participantes	3%	0%	3%	23%	71%
Los objetivos fueron evaluados adecuadamente	3%	3%	0%	45%	49%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores que no participaron en el programa

**Tabla anexa EC9: Valoración de los documentos y materiales de estudio (contenidos) del Programa**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Incorporar los aprendizajes previos a cada clase	3%	3%	0%	46%	49%
Ser relevantes para la formación de los participantes	3%	0%	0%	23%	74%
Se corresponden con el perfil profesional del director	9%	3%	11%	17%	60%
Que sean contenidos innovadores y de actualidad	0%	0%	3%	23%	74%
Tener un buen nivel de aplicabilidad en la práctica	0%	3%	0%	29%	69%
Poseer una secuencia pensada pedagógicamente	0%	3%	6%	23%	69%
Corresponderse con los objetivos del Programa	0%	0%	3%	31%	66%
Considerar la formación integral de un director de centro	0%	3%	6%	29%	63%
Ser factibles de desarrollar en el tiempo previsto	0%	0%	6%	37%	57%
Ser desarrollados en las sesiones de clases correspondientes	0%	3%	9%	31%	57%
Referirse a conceptos, hechos, teorías sobre gestión de centros	6%	0%	6%	29%	60%
Los aspectos procedimentales trabajados deben implicar habilidades y destrezas efectivas y pertinentes	0%	0%	6%	20%	74%
trabajar cuestiones actitudinales que induzcan a cambios significativos de gestión	0%	0%	9%	14%	77%
Los contenidos que se trabajen deben guardar una estrecha relación entre sí	0%	0%	6%	6%	89%
Los contenidos de los módulos de aprendizaje deben ser trabajados en el desarrollo de las clases	3%	3%	3%	29%	63%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores que no participaron en el programa

**Tabla anexa EC10: Valoración sobre la estrategia del programa de formación**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Adecuación a las experiencias de los participantes	3%	0%	14%	34%	49%
Consideración de sus aprendizajes anteriores	0%	3%	9%	34%	54%
Adecuación a sus capacidades cognitivas	3%	6%	14%	23%	54%
Adecuación a las políticas educativas nacionales.	0%	0%	6%	26%	69%
Adecuación a las necesidades del contexto	0%	0%	9%	23%	24%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores que no participaron en el programa

**Tabla anexa EC11: Valoración estrategias didácticas y su relación con los módulos de contenidos**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Deben resultar pertinentes a características de los participantes	3%	0%	6%	23%	69%
Deben permitir un adecuado desarrollo de los módulos del Programa	0%	0%	3%	31%	66%
Desarrollar actividades grupales para trabajar cada módulo	0%	0%	0%	31%	69%
Los módulos deben ser entregados previo al desarrollo de las clases	0%	3%	3%	17%	77%
Habilitar espacios de discusión plenaria sobre de los módulos	0%	3%	3%	14%	80%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores que no participaron en el programa

**Tabla anexa EC12: Evaluación y seguimiento de los egresados del programa**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Evaluar individualmente el nivel de aprendizajes y conocimientos adquiridos por los participantes	9%	0%	3%	43%	46%
Evaluar grupalmente el nivel de aprendizajes y conocimientos adquiridos	14%	0%	20%	20%	46%
Una evaluación al finalizar cada módulo exigiría mayor compromiso	9%	0%	9%	23%	60%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores egresados del programa

**Tabla anexa EC13: Valoración que le otorga al certificado de participación en el programa**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Debería otorgar créditos para continuar estudios de post-grado	6%	3%	3%	9%	80%
Otorga prestigio y reconocimiento entre sus pares	11%	0%	14%	31%	43%
Garantiza mayor nivel de aceptación en la comunidad	6%	0%	9%	23%	53%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores que no participaron en el programa

**Tabla anexa EC14: Razones por las que el programa es adecuado a las necesidades de formación**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Comunicar correctamente tanto viabilidad como alcance del proyecto	0%	0%	9%	37%	54%
Que sea práctico y proporcione herramientas de gestión adecuadas	0%	0%	3%	34%	63%
Que contemple los tiempos de aprendizajes individuales	3%	0%	9%	46%	43%
Que se fundamente en estudios sobre necesidades de formación de directores	0%	0%	3%	17%	80%
Que incorpore contenidos y métodos apropiados para mejorar la gestión directiva	3%	0%	0%	14%	83%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores que no participaron en el programa

**Tabla anexa EC15: En la programación y plan de estudios cursados antes pudo conocer con claridad:**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Los temas presenciales (clase habitual)	9%	3%	6%	37%	46%
Las horas de prácticas en el centro	3%	3%	11%	37%	46%
Las horas de prácticas fuera del centro	6%	3%	14%	43%	34%
Los trabajos individuales que deberán realizarse	3%	0%	14%	31%	51%
Los trabajos en grupo que deberán realizarse	3%	0%	3%	29%	66%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores que no participaron en el programa



**Tabla anexa EC16: Indicadores de calidad en materia de organización escolar**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Cumplimiento del calendario escolar	0%	0%	0%	3%	97%
Cumplimiento del horario escolar en el centro	0%	0%	0%	11%	89%
Participación de los actores en elaboración del (POA)	0%	0%	6%	20%	74%
Ejecución del Plan Operativo Anual (POA)	0%	0%	0%	26%	74%
Participación actores en elaboración Plan de Mejora	0%	3%	6%	20%	71%
Ejecución del Plan de Mejora del Centro	0%	3%	0%	23%	74%
Funcionamiento de la APMAE	0%	0%	3%	14%	83%
Funcionamiento de los Consejos de Curso	0%	3%	3%	14%	80%
Participación de los actores en formulación del PEC	0%	3%	3%	23%	71%
Funcionamiento del Consejo Directivo del Centro	0%	0%	3%	14%	83%
Funcionamiento de las Redes de Apoyo al Centro	0%	0%	9%	26%	66%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores que no participaron en el programa

**Tabla anexa EC17: Valoración sobre Indicadores de competencias de gestión de los directores**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Coordinación de sus actividades y tareas con otras instancias y actores	0%	3%	6%	37%	54%
Centralización vs descentralización del trabajo de la escuela	6%	3%	11%	34%	46%
Uso y manejo de las TIC en su práctica gestora	3%	0%	17%	26%	54%
Presupuesto diseñado en función de las actividades y tareas del proyecto de centro	0%	0%	14%	23%	63%
Presupuesto diseñado en función de las actividades del proyecto de centro	0%	0%	9%	31%	60%
Ejecución del presupuesto conforme a normas establecidas	0%	0%	3%	31%	66%
Supervisión y acompañamiento de los procesos educativos del centro	0%	0%	6%	29%	66%
Evaluación de los procesos pedagógicos y administrativos del centro	0%	0%	3%	26%	71%
Certificación de los resultados y de la rendición de cuentas que implementa	0%	0%	3%	26%	71%
Control de los procesos contables del centro	0%	0%	6%	20%	74%
Vinculación e integración centro educativo – comunidad organizada	0%	0%	6%	23%	71%
Espíritu de pertenencia al centro y a los equipos de trabajo	0%	0%	6%	31%	63%
Estrategias trabajar las situaciones y problemas que se presentan en el centro	0%	0%	0%	26%	74%
Programa de formación de docentes y personal administrativos del centro	0%	3%	9%	40%	49%
Promoción de Iniciativas de investigación científica	3%	3%	11%	29%	54%
Programa extracurricular del centro (deportes, bellas artes, desarrollo comunitario)	0%	0%	11%	29%	60%
Actitud frente a los derechos humanos, el medio y los recursos nat. y culturales	0%	0%	6%	20%	74%
Programa de promoción y práctica de valores (desarrollo de una cultura de Paz)	0%	0%	3%	31%	66%
Procesos de reflexión – acción curricular en contextos formales y no formales	0%	0%	3%	40%	57%
Desarrollo curricular del centro	0%	0%	6%	37%	57%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores que no participaron en el programa

**Tabla anexa EC18: Indicadores de actitud en materia competencias de liderazgo del director**

FACTORES	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO
Genera procesos de sensibilización y convocatoria para el trabajo en equipo	0%	0%	3%	26%	71%
Comunicar la visión de futuro de lo que se intenta lograr como equipo de trabajo	3%	0%	3%	17%	77%
Utiliza métodos que incentiven la creatividad para enfrentar transformaciones, crisis, incertidumbres	6%	6%	0%	34%	54%
Promueve la capacitación y actualización de su equipo docente	3%	0%	0%	14%	83%
Es receptivo de las sugerencias, visiones opuestas en materia de decisiones y de gestión del centro	6%	3%	11%	26%	54%
Abre espacios genuinos de participación a la comunidad educativa	0%	0%	3%	26%	71%
Identifica y comunica claramente los objetivos, metas, resultados y productos que se desea alcanzar	0%	3%	0%	9%	89%
Inicia y finaliza los procesos de transformación que se desea sean alcanzados	3%	0%	6%	17%	74%
Asume la visión de que lo importante es comenzar, no tanto terminar los procesos	26%	14%	11%	20%	29%
Brinda orientaciones a su equipo para promover un espíritu de logros	0%	0%	11%	20%	69%
Consolida los avances debidos a la implementación de transformaciones	0%	0%	9%	20%	71%
Se empodera de aprendizajes de subordinados y usa el conocimiento para impulsar mejoras en su centro	0%	6%	6%	14%	74%
Inspira en su equipo valores de honestidad	0%	0%	0%	11%	89%
Impulsa una gestión caracterizada por la transformación y la mejora de la institución educativa	0%	0%	6%	14%	80%
Se considera un líder progresista, proactivo, emprendedor	0%	0%	0%	23%	77%
Es apegado al cumplimiento de las normas y tradicional en su forma de ver la gestión institucional	20%	11%	9%	17%	43%

Fuente: Base de datos resultantes cuestionario a directores que no participaron en el programa

## Entrevistas a directores de centros educativos participantes y no participantes

### Entrevistas a directores de centros educativos

#### 1. Forma de proceder en términos de liderazgo directivo

**Tabla anexa EC20: Respuesta de los actores del centro ante las convocatorias para el trabajo en equipo**

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
La asistencia es muy buena	95%	66%
Casi siempre es buena	5%	28%
Pocos atienden a la convocatoria	0%	0%
Muy pocos atienden a la convocatoria	0%	0%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

**Tabla anexa EC21: El centro asumió iniciativa propia de capacitación y actualización de su equipo docente en el último año**

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
Sí, con la realización de talleres	68%	62%
Sí, con la realización de cursos	24%	7%
Sí, con las reuniones de los grupos pedagógicos	19%	21%
No realizamos iniciativas de capacitación	11%	14%
Otro	5%	17%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

### Tabla anexa EC22: Imagen que el director tiene de sí mismo en tanto que gestor del centro educativo

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
Proactivo/a	46%	48%
Emprendedor/a	70%	59%
Humano/a	16%	17%
Innovador/a	11%	17%
Tradicional	0%	3%
Otro	16%	21%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

### Tabla anexa EC23: ¿Se cumple a cabalidad el calendario y horario escolar?

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
Sí se cumple totalmente	84%	83%
Se cumple parcialmente	16%	7%
Es difícil hacerlo cumplir	0%	3%
Otro	5%	7%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

### Tabla anexa EC24: Programa o iniciativa de investigación científica del centro

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
No	51%	72%
Sí área ciencias	19%	14%
Sí área sociales	14%	3%
Sí área comunitaria	11%	3%
Otro	19%	21%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

### Tabla anexa EC25: Existe estrategia de vinculación e integración del centro educativo con la comunidad organizada

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
Sí	89%	93%
No	11%	10%
Otro	5%	14%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

### Tabla anexa EC26: Frecuencia con que se reúne la junta del centro

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
Sí, se reúne periódicamente	86%	83%
No, no se reúne periódicamente	3%	7%
Como mínimo una vez por año	3%	10%
Más de una vez al año	24%	14%
Otro	22%	31%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

### Tabla anexa EC27: Lo que ha pasado con el ambiente de respeto mutuo entre los actores.

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
Muy buen ambiente sin conflictos	78%	86%
Los conflictos habituales	3%	3%
Muchos conflictos	0%	3%
Alegres y participativos	5%	3%
Poco participativos	0%	0%
Otro	19%	10%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

### Tabla anexa EC28: Lo que ha pasado con el espíritu solidario entre los actores.

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
Existe mucha solidaridad	81%	93%
Se cubren las ausencias entre colegas	3%	14%
No son solidarios en temas internos del centro Educativo	0%	0%
Son Solidarios y se ayudan frente a necesidades personales	11%	17%
Otro	19%	7%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

### Tabla anexa EC29: Lo que ha pasado con el involucramiento en las decisiones del centro

RESPUESTAS	PARTICIPANTES	NO PARTICIPANTES
El involucramiento es muy bajo	0%	17%
El involucramiento es normal	32%	24%
El involucramiento es muy alto	49%	52%
Otro	24%	10%

Fuente: Base de datos entrevistas a directores egresados del programa y directores no participantes

## Entrevistas a miembros de la comunidad de centros cuyos directores participaron y no participaron en el Programa de Formación de Directores

### Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

#### 1. Cambios significativos de hábitos observados en los directores en cuanto a liderazgo

##### Tabla anexa EC29a: Promueve la capacitación y actualización de su equipo docente

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	2%	0%	3%
Bajo	2%	0%	1%
Ni bajo ni alto	21%	1%	4%
Alto	39%	16%	24%
Muy alto	35%	82%	69%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

**Tabla anexa EC30: Abre espacios genuinos de participación a la comunidad educativa**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	0%	0%	1%
Bajo	4%	0%	0%
Ni bajo ni alto	15%	2%	5%
Alto	45%	13%	33%
Muy alto	36%	85%	61%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

**Tabla anexa EC31: Receptividad de las sugerencias, visiones opuestas en materia de decisiones y de gestión del centro**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	1%	1%	3%
Bajo	4%	0%	3%
Ni bajo ni alto	18%	2%	6%
Alto	42%	16%	38%
Muy alto	35%	80%	51%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

**Tabla anexa EC32: Inspira a la transformación y a la mejora de la institución educativa**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	1%	0%	3%
Bajo	0%	0%	0%
Ni bajo ni alto	20%	1%	3%
Alto	49%	13%	21%
Muy alto	29%	86%	74%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

**Tabla anexa EC33: Promoción de iniciativas de investigación científica**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	0%	0%	1%
Bajo	5%	0%	4%
Ni bajo ni alto	33%	12%	10%
Alto	42%	27%	54%
Muy alto	20%	61%	31%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

**Tabla anexa EC34: Desarrollo curricular del centro**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	1%	0%	1%
Bajo	2%	0%	1%
Ni bajo ni alto	19%	6%	6%
Alto	48%	16%	23%
Muy alto	29%	78%	69%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

### Tabla anexa EC35: Funcionamiento de la APMAES, los Consejos de Curso, el Consejo Directivo

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	1%	0%	1%
Bajo	5%	1%	1%
Ni bajo ni alto	15%	6%	5%
Alto	35%	12%	28%
Muy alto	44%	81%	65%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

#### 4. Cambios significativo o mejoras en el clima laboral del centro

### Tabla anexa EC36: Involucramiento en las decisiones de la escuela

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	1%	0%	0%
Bajo	2%	0%	1%
Ni bajo ni alto	12%	1%	8%
Alto	44%	16%	25%
Muy alto	41%	82%	66%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

#### 5. Cambios en cuanto a la participación del centro en eventos comunitarios, distritales, regionales y nacionales

### Tabla anexa EC37: Área deportiva

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	2%	1%	4%
Bajo	4%	0%	4%
Ni bajo ni alto	19%	6%	11%
Alto	52%	25%	30%
Muy alto	24%	68%	51%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

### Tabla anexa EC38: Jornada científicas

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	2%	2%	6%
Bajo	5%	2%	1%
Ni bajo ni alto	41%	14%	29%
Alto	40%	33%	34%
Muy alto	12%	48%	30%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

**Tabla anexa EC38a: Actividades artísticas y culturales**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	0%	0%	1%
Bajo	5%	0%	4%
Ni bajo ni alto	18%	6%	11%
Alto	51%	21%	21%
Muy alto	27%	73%	63%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

**Tabla anexa EC38b: Labores de extensión**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	1%	0%	3%
Bajo	5%	1%	1%
Ni bajo ni alto	25%	8%	18%
Alto	46%	25%	31%
Muy alto	24%	66%	48%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

**Tabla anexa EC38c: Ambiente de respeto mutuo entre los actores**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	4%	1%	1%
Bajo	0%	0%	1%
Ni bajo ni alto	19%	2%	8%
Alto	49%	24%	29%
Muy alto	28%	73%	61%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

**Tabla anexa EC38d: Espíritu solidario**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	1%	0%	1%
Bajo	2%	1%	1%
Ni bajo ni alto	16%	7%	8%
Alto	34%	15%	29%
Muy alto	46%	76%	61%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

**Tabla anexa EC38e: Creencia en lo que el otro hace y dice**

CATEGORÍAS	ANTES DE LA CAPACITACIÓN	DESPUÉS DE LA CAPACITACIÓN	NO PARTICIPANTES
Muy bajo	1%	0%	0%
Bajo	1%	0%	1%
Ni bajo ni alto	25%	5%	6%
Alto	52%	34%	38%
Muy alto	21%	61%	55%

Fuentes: Entrevistas a miembros comunidad educativa de centros participantes y control

## Protocolos de observación

### Tabla anexa EC39: El centro educativo cuenta con un Proyecto Educativo de Centro (PEC)

CATEGORÍAS	TIPO DE DIRECTORES	
	Participantes	No participantes
<b>Sí</b>	94%	88%
<b>No</b>	6%	12%

Fuente: Bases de datos protocolos de observación aplicados a directores participantes y no participantes

### Tabla anexa EC40: Cuenta el centro educativo con un Proyecto Curricular del Centro (PCC)

CATEGORÍAS	TIPO DE DIRECTORES	
	Participantes	No participantes
<b>Sí</b>	47%	43%
<b>No</b>	53%	57%

Fuente: Bases de datos protocolos de observación aplicados a directores participantes y no participantes

### Tabla anexa EC41: Existencia de acciones concretas de participación y actualización del Plan Operativo Anual (POA)

CATEGORÍAS	TIPO DE DIRECTORES	
	Participantes	No participantes
<b>Si, suficientes</b>	72%	48%
<b>Si, insuficientes</b>	9%	26%
<b>No existen</b>	19%	26%

Fuente: Bases de datos protocolos de observación aplicados a directores participantes y no participantes

### Tabla anexa EC42: Existencia de evidencias de participación y actualización del Plan de Mejora del Centro (PMC)

CATEGORÍAS	TIPO DE DIRECTORES	
	Participantes	No participantes
<b>Si, suficientes</b>	81%	26%
<b>Si, insuficientes</b>	6%	23%
<b>No existen</b>	13%	51%

Fuente: Bases de datos protocolos de observación aplicados a directores participantes y no participantes

### Tabla anexa EC43: Cuenta el Centro Educativo con su Reglamento Interno (RIC)

CATEGORÍAS	TIPO DE DIRECTORES	
	Participantes	No participantes
<b>Sí</b>	78%	80%
<b>No</b>	22%	20%

Fuente: Bases de datos protocolos de observación aplicados a directores participantes y no participantes



**Tabla anexa EC44: El Plan de Acompañamiento y Supervisión Pedagógica (PAS) del Centro Educativo tiene un cronograma de intervención**

CATEGORÍAS	TIPO DE DIRECTORES	
	Participantes	No participantes
<b>Sí</b>	63%	48%
<b>No</b>	38%	52%

Fuente: Bases de datos protocolos de observación aplicados a directores participantes y no participantes

**Tabla anexa EC45: En el Centro Educativo existen informes consolidados de acompañamiento y supervisión**

CATEGORÍAS	TIPO DE DIRECTORES	
	Participantes	No participantes
<b>Sí</b>	75%	57%
<b>No</b>	25%	43%

Fuente: Bases de datos protocolos de observación aplicados a directores participantes y no participantes

**Tabla anexa EC46: Infraestructura académica con que cuenta el centro educativo**

CATEGORÍAS	TIPO DE CENTRO	
	Participantes	No participantes
<b>Laboratorio de Ciencias Básicas</b>	34%	17%
<b>Evidencias de calidad y uso del laboratorio de Ciencias Básicas</b>	22%	6%
<b>Laboratorio de Informática</b>	47%	33%
<b>Evidencias de calidad y de uso del laboratorio de Informática</b>	38%	22%
<b>Laboratorios y talleres especializados</b>	22%	8%
<b>Evidencias de calidad y de uso de laboratorios y talleres esp.</b>	22%	8%
<b>Biblioteca</b>	72%	31%
<b>Evidencias de calidad y de uso de la Biblioteca del Centro</b>	50%	28%
<b>Huerto escolar</b>	19%	11%
<b>Evidencias de calidad y de uso del huerto escolar</b>	16%	14%
<b>Espacios para la Educación Física</b>	78%	56%
<b>Evidencias de calidad y de uso de los espacios de educación física</b>	69%	39%

Fuente: Bases de datos protocolos de observación aplicados a directores participantes y no participantes

## Anexo II: Propuesta conceptual para la elaboración de materiales de estudio

Además, los materiales de estudio deben promover esencialmente en un programa de formación de directores, el espíritu crítico de los participantes. A tal fin se sugiere, de modo general, garantizar la presencia en todos los materiales de estudios, de las siguientes dimensiones.

**Dimensión 1: Imparcialidad y precisión.** Los materiales de formación en gestión y liderazgo directivo deben ser imparciales y precisos al describir y reflejar la diversidad de perspectivas sobre los problemas, temas y condiciones que caracterizan la gestión educativa a nivel local, regional, nacional e internacional. En este sentido se sugiere, al abordar cada tema, contemplar la importancia de incorporar referencias que garanticen:

**1.1 Precisión en los hechos.** (Cuál es el estado actual de situación en función del tema que se pretende abordar en esta instancia de capacitación). ¿Qué está sucediendo en el mundo, en la región, en mi país, en mi departamento, en mi distrito, con la equidad, la eficiencia y la calidad de los servicios educativos?

**1.2 Presentación equilibrada** de diversas teorías y puntos de vista discordantes que pudieran ser discutidos y analizados en el marco de esta instancia de formación.

**1.3 Apertura al cuestionamiento.** Es importante dejar surgir todo tipo de razonamientos y reflexión crítica por parte de los participantes acerca de la interpretación de los diferentes materiales presentados.

**1.4 Reflejo de la diversidad.** Uno de los elementos más significativos de esta práctica consiste en instalar el principio del respeto a la diversidad, porque de hecho, la gestión directiva tiene lugar en un marco de diversidad y es en ese contexto en el que un director debe liderar y gestionar la institución educativa.

**Dimensión 2: Profundidad.** Al considerar los distintos niveles de conocimiento de los participantes (en este sentido también hemos realizado algunas sugerencias en las recomendaciones correspondientes a la evaluación, donde señalamos la importancia de una evaluación al inicio del programa y de cada módulo, que permita conocer el punto de partida -conocimientos sobre cada tema para cada participante) los materiales deben fomentar la toma de conciencia sobre el valor de la gestión directiva en el contexto del cumplimiento de los objetivos de políticas nacionales y de los acuerdos internacionales en materia de desarrollo de los sistemas educativos. En este sentido consideramos importante destacar los siguientes conceptos:

**2.1 Conciencia.** Los materiales de estudio deben considerar que el contexto cultural, las experiencias y las actitudes influyen sobre la percepción de los temas educativos.

**2.2 Enfoque en los conceptos.** Se debe garantizar que los conceptos incluidos en los materiales (didáctica, pedagogía, inclusión, diversidad, equidad) se realizan de forma apropiada para el nivel de conocimientos y la capacidad de apropiación de los participantes. Es decir, las ideas presentadas se encuentran lógicamente interrelacionadas y propician la comprensión, así como garantizar que los hechos y sus interpretaciones se articulen en un marco conceptual que le dé sentido al aprendizaje de temas y problemas de gestión y liderazgo directivo.

**2.3 Contextualización de los conceptos.** Resulta importante continuar trabajando en grupos organizados por ámbitos locales. En este sentido, los materiales de trabajo deberían rescatar situaciones que resultan familiares a los participantes.

**Dimensión 3: Énfasis en el desarrollo de habilidades.** Tal como se establece en los objetivos del Programa de Formación, los materiales de estudio deben contribuir a desarrollar habilidades de gestión y liderazgo que puedan ser transmitidos al resto del equipo de gestión y docente del centro educativo. En este sentido, es importante que los materiales de estudio establezcan una dinámica de estudio que permita:

**3.1 Generar pensamiento crítico y creativo.** Garantizar que los materiales de estudio ofrezcan oportunidades para impulsar en sus centros educativos la práctica de procesos de pensamiento crítico, como la identificación de problemas, formulación de hipótesis, recolección y organización de información, análisis de información, síntesis, conclusiones, formulación de posibles soluciones e identificación de estrategias para la acción. Así mismo, deberán brindar orientación acerca de la evaluación de la confiabilidad de las diferentes fuentes de información y se alienta a los participantes para que apliquen y transmitan esta capacidad a sus equipos directivos y docentes.

Se fortalecerá a partir de ejemplos y estudios de caso, la capacidad de trabajar en procesos de reflexión tanto de manera individual como en grupos.

**3.2 Aplicar habilidades en la solución de problemas.** Los participantes deben adquirir destrezas y conocimientos que les permitan ser capaces de formular su plan de acción con base en la indagación, estudios realizados, y lecciones aprendidas, en lugar de esperar indicaciones sobre qué deben hacer. De acuerdo con los resultados de nuestro levantamiento de información, hemos podido observar un exceso de sumisión de los directores a las normas, que si bien no constituye un hecho en sí mismo reprochable, indica cierta sensación de soledad, cuando un hecho o una situación determinada no han sido contemplados por algún tipo de norma. Esto provoca cierta ansiedad al momento de tomar decisiones. Por esta razón se deberá garantizar que los materiales aporten a los participantes los elementos necesarios para definir, evaluar y decidir por cuenta propia sobre diferentes temas, basándose en evidencias y distintas perspectivas, incorporando consideraciones éticas y de valores. Siempre que sea posible los materiales deberán contener referencias acerca de organizaciones y otros recursos que los participantes por sí mismos pueden usar para investigar diferentes temas inherentes a la gestión escolar. Esta lista debe incluir fuentes de información, grupos de interés y recursos de gestión y administración escolar con perspectivas y enfoques diversos.

**3.3 Desarrollar habilidades para actuar.** Los materiales de estudio deberán generar habilidades básicas para atender problemas de gestión de sus centros educativos. Estas habilidades pueden incluir: definir un tema, decidir si es necesaria una acción determinada, identificar a otros involucrados en el tema, seleccionar estrategias adecuadas de acción, comprender las posibles consecuencias de las acciones a realizar, crear un plan de acción, instrumentarlo y evaluar los resultados.

Si bien es importante la capacidad de resolución con criterio táctico y de corto plazo, también resulta necesario que los directores de los centros educativos cuenten con herramientas que les permitan perfeccionar sus habilidades para pronosticar y planear a largo plazo, así como practicar sus habilidades interpersonales y de comunicación, tales como

comunicación oral y escrita, de cooperación grupal, de liderazgo y de resolución de conflictos. La responsabilidad y el rol que juega un director de un centro educativo no se agota en la mera conducción del centro escolar. El director deberá contar con herramientas que le permitan interactuar con otros actores sociales, participando en procesos políticos y sociales así como participar en los medios de comunicación.

**Dimensión 4: Fomento de la participación.** Los materiales deben promover el liderazgo participativo y alentar a los participantes a usar sus conocimientos, habilidades y juicios para revertir las situaciones que afectan la inclusión, la calidad y la permanencia de los niños, niñas y adolescentes en el centro educativo, de tal manera que se pueda prevenir y participar en la construcción de soluciones para atacar los principales problemas que afectan a la institución y al sistema educativo dominicano en su conjunto.

Los materiales de estudio que contemplen esta dimensión deberán incentivar en el equipo directivo y docente de la institución los siguientes elementos:

Sentido de implicación y responsabilidad personal y colectiva. Los materiales de estudio deben estimular un proceso introspectivo de evaluación que le permita al director observar la dinámica de la gestión de su centro educativo y examinar en qué medida la modificación de ciertas prácticas personalistas pueden contribuir a la resolución de los problemas institucionales.

**4.2 Intervención.** Los materiales de estudio deben promover la participación directa y comprometida del director y de su equipo directivo y docente en la resolución de problemas que afectan a la institución, aun cuando se trate de situaciones externas al centro educativo, ofreciendo estrategias para la participación de la comunidad educativa, poniendo a disposición ejemplos de acciones individuales o colectivas exitosas, alentando a los participantes a interpretar las razones de éxito de estas intervenciones y promoviendo la difusión de las propias intervenciones institucionales que ellos consideran exitosas.

**Dimensión 5: Solvencia didáctica.** Los materiales deben fundamentarse en métodos de enseñanza que induzcan un entorno efectivo para el aprendizaje. Con el fin de fomentar una mejor comprensión de los conceptos, la formación debe contemplar los intereses de los participantes. Para lograr este objetivo se sugiere realizar una encuesta y levantar las opiniones y expectativas de los directores respecto a sus necesidades de capacitación.

**5.2 Diferentes formas de enseñar y aprender:** Nada mejor que un buen ejemplo. Si los materiales utilizados en el programa de formación contemplan la utilización de diversos métodos de enseñanza, se estará promoviendo que las mismas prácticas sean impulsadas en los centros educativos bajo su cargo, además de facilitar el proceso de formación de los participantes. Un programa de formación debe evitar caer en dos errores bastante comunes, la subestimación y la sobreestimación acerca de las capacidades de los participantes para incorporar determinados niveles de conocimientos.

**5.3 Conexión con la vida cotidiana del participante:** Si bien las referencias a situaciones educativas en el contexto internacional resultan sumamente importantes para fomentar un pensamiento abierto y holístico, la comprensión en profundidad de un determinado concepto se alcanza mejor cuando se logra situar el conocimiento en el contexto próximo a la realidad de cada participante.

**5.4 Evaluación.** Si bien este tema ha sido tratado en otro capítulo de recomendaciones, es importante mencionar aquí también el valor de la evaluación, no para medir los resultados del aprendizaje como una condición para la certificación, sino para establecer que debe ser modificado para mejorar el rendimiento de los participantes en el programa de certificación.

**Dimensión 6: Condiciones de utilización.** Resulta sumamente importante que los materiales de estudio sean fáciles de utilizar a lo largo de los diferentes encuentros presenciales, pero también es fundamental que los mismos se encuentren diseñados para servir como herramientas de consulta y de transmisión de conocimientos (formación de formadores, capacitación en cascada) a sus pares del consejo de gestión y equipo docente, una vez que un director ha recibido la formación. En ese sentido, se sugiere revisar y garantizar que cuenten con las siguientes características:

**6.1 Claridad y lógica:** Incorporación de un mapa conceptual al principio de cada módulo en el que se identifiquen claramente los conceptos principales, su articulación a lo largo del módulo, y con instrucciones de trabajo, cuando fuere el caso, claras, concisas y de fácil comprensión.

**6.2 Fáciles de usar y de acceder.** Cuentan con un índice, las páginas del documento se encuentran debidamente numeradas, se dispone de fuentes de información de donde puedan ser bajados los documentos en formato digital.

**6.5 Acompañados de instrucciones y actividades de apoyo.** Resulta recomendable que los materiales de estudio incluyan guías de lectura, controles de lectura y estudio, trabajos prácticos, estudios de caso, referencias para contar con apoyo de los profesores/facilitadores una vez que se haya finalizado un determinado módulo, así como toda aquella información que le permita a los participantes acceder a recursos adicionales, materiales de apoyo, entre otros.

**6.7 Responder a los requerimientos del sistema educativo.** Los materiales de estudio se encuentran alineados y responden al abordaje de las prioridades de políticas educativas nacionales y marcos internacionales de acuerdos y compromisos en materia de logros educativos.



Instituto Dominicano de Evaluación e  
Investigación de la Calidad Educativa

[www.ideice.gob.do](http://www.ideice.gob.do)

**ISBN 978-9945-499-12-4**

