

**Relación entre el liderazgo transformacional ejercido por los docentes y directores
y los resultados obtenidos por los alumnos de octavo y cuarto de Media en las
Pruebas Nacionales:**

Caso de escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana.
(Año escolar 2014-2015)



Relación entre el liderazgo transformacional ejercido por los docentes y directores y los resultados obtenidos por los alumnos de octavo y cuarto de Media en las Pruebas Nacionales:

Caso de escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana.
(Año escolar 2014-2015)

Guillermo van der Linde



Relación entre el liderazgo transformacional ejercido por los docentes y directores y los resultados obtenidos por los alumnos de octavo y cuarto de Media en las Pruebas Nacionales:

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, MBA.

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

Abril 2016

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

ISBN: 978-9945-499-19-3

Santo Domingo, D.N.
República Dominicana

Investigador principal

Prof. Guillermo van der Linde

Investigadora asociada

Prof. Rosa Y. Ruiz

Revisión y estilo

Irma B. Frankenberg

Trabajo de campo

Salvador José Ruiz

Trabajo de campo

Moisés Geraldino

Digitación

Melianna Lorenzo

Esta investigación fue financiada con fondos del Proyecto 00077918 *“Fortalecimiento institucional y operativo del IDEICE con miras a contribuir a la mejora de la evaluación e investigación de la calidad educativa 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



RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es establecer si existe relación entre el liderazgo transformacional ejercido por los directores y los resultados obtenidos por los alumnos de octavo y cuarto de media en las Pruebas Nacionales, específicamente en las escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, de San Cristóbal, República Dominicana (año escolar 2014-2015). Para tales fines, se analizaron 59 centros seleccionados al azar de dicho distrito escolar. Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis principal en su contrastación interna, esto es, considerando las variables del desempeño percibido utilizando el mismo instrumento con que se midió el liderazgo, aplicado a profesores del establecimiento, Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo, MLQ (Form 5X-Short.) y las dimensiones relativas al liderazgo transformacional. Sin embargo, al intentar establecer la relación existente entre liderazgo transformacional y resultados obtenidos en las Pruebas Nacionales, los resultados hacen que se descarte dicha hipótesis. Varias explicaciones son consideradas.

Abstract: The overall objective of this research is to establish whether there is a relationship between transformational leadership exercised by the directors and the average results obtained by students in eighth and twelve grades in the national test, specifically in public and private schools (School District 04-02, San Cristobal, Dominican Republic, 2014-2015 school year). For this, 59 centers, randomly selected, were analyzed. The results support the main hypothesis in its internal data, that is, considering perceived variables performance, using the same instrument to measure leadership applied to teachers, Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ (Form 5X-Short) on the transformational leadership dimensions. However, when trying to establish the relationship between transformational leadership and the results in the national tests, the results discard this hypothesis. Several explanations are considered.

Palabras clave: Liderazgo transformacional, directores, profesores, Pruebas Nacionales.



I OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Identificación del problema

El liderazgo transformacional ha sido conceptualizado por Antonakis, Cianciolo y Sternberg (2004), como un modelo por competencias basado en los distintos enfoques del liderazgo transformacional. Estos autores plantean que el líder transformacional presenta diferentes tipos de competencias, que son:

A. Competencias de comportamiento

El rol crucial de las competencias conductuales implica el desarrollo de una visión, que a su vez requiere que la persona crea en su propia perspectiva, ya que esto puede hacer la diferencia. El líder no se molestará en la construcción, a menos que esté motivado para lograr esa visión a través del poder e influencia empleados para delegar el poder en los seguidores. El desarrollo de una visión requiere de un alto nivel de fuerza cognitiva. La construcción de un enfoque conjunto se fundamenta en la habilidad para construir la visión y una base para un liderazgo visionario. Si hay ausencia de las competencias de comportamiento en el líder, su visión se mantendrá solo como un sueño, por lo que es, con y a través de las personas, delegándoles poder para que actúen acorde con las metas comunes, así es como las visiones se hacen realidad.

A.1. Comunicación de la visión

En todos los enfoques, el comportamiento o habilidad esencial es la comunicación, que a su vez generalmente responde a la visión futura de la organización.

A.2. Creación de oportunidades de delegación de poder

El comportamiento de delegación de poder de parte del líder implica fomentar en otros la toma de acción. Esto significa crear activamente oportunidades para otros, la búsqueda de oportunidades y la toma de riesgo.

A.3. Demostración de afecto y respeto por los seguidores

El afecto y el respeto pueden ser expresados directa e indirectamente a través de acciones, como reconocimiento de contribuciones y celebración de logros.

B. Competencias personales

B.1. Visión

Todos los enfoques Bass (1985), Bennis y Nanus (1985), Sashkin (2003), entre otros, plantean la importancia de la visión; este es claramente el factor en que más enfoques coinciden como aspecto personal recurrente en los líderes transformacionales.

B.2. Poder

Aunque usando diferentes términos, la mayoría de los enfoques también hacen referencia al poder. Bennis y Nanus (1985), se refieren explícitamente a la importancia de la orientación del líder hacia la delegación de poder en los seguidores. También Bass (1985), habla de influencia idealizada, un término usado en lugar del anterior y de carisma, que es un enfoque hacia el poder y la influencia.

B.3. Autoconfianza

Esta característica es compartida por tres de los enfoques. La confianza del liderazgo fue identificada explícitamente por Bennis y Nanus (1985). Fue parte de la expansión y la extensión de House, Shamir (1993) y, finalmente, fue definida de forma más cercana y presentada como una característica crucial por Sashkin y Sashkin (2003).

En cuanto al liderazgo y su contexto, Antonakis, Cianciolo, y Sternberg (2004), observan que también existe un interés por parte del líder, sobre el contexto, entendiendo el mismo como el ambiente organizacional o cultura donde los líderes ejercen su liderazgo. El contexto es el primer lugar donde enfocan sus acciones los líderes. Bennis y Nanus (1985), señalan al líder como el arquitecto social de la organización y se interesaron por el contexto como un aspecto crucial del liderazgo. Según Leithwood y Jantzi (2005), así como Leithwood y Riehl (2005), el liderazgo transformacional aplicado a la función docente puede incidir de manera positiva en el logro de resultados por parte de los alumnos y docentes relacionados.

Centrándonos en nuestro contexto específico, la República Dominicana, cabe resaltar en las últimas décadas se han realizado importantes esfuerzos tendentes al mejoramiento sustancial y cualitativo de la educación ofrecida a los alumnos, tanto de escuelas públicas como privadas. Enmarcado en esta intención estatal surgen las Pruebas Nacionales para los alumnos de octavo grado y cuarto de Media, en las que se evalúan contenidos de cada ciclo, respectivamente, validando que lo impartido ha sido aprendido.

En tal sentido, el liderazgo transformacional de los maestros y directores pudiera ejercer una relación positiva en los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en dichas pruebas. Sin embargo, no existe a la fecha evidencia empírica que avale dicha hipótesis para el contexto específico dominicano. Esta investigación pretende establecer si existe dicha relación, además de determinar si existen diferencias significativas entre centros públicos y privados, específicamente, en los agrupados en el Distrito escolar 04-02 de la ciudad de San Cristóbal, República Dominicana.

2. Objetivo general

Establecer si existe relación entre el liderazgo transformacional ejercido por los docentes y directores y los resultados obtenidos por los alumnos de octavo y cuarto de Media en las Pruebas Nacionales, específicamente en las escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana. (Año escolar 2014-2015).

3. Objetivos específicos

- a) Determinar las características que, en términos de liderazgo transformacional, manifiestan en el ejercicio de sus labores, los docentes y directores de las escuelas públicas y privadas del Distrito escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana. (Año escolar 2014-2015).
- b) Determinar los resultados que, en términos de calificaciones, obtienen los estudiantes de octavo y de Media en las diversas convocatorias de Pruebas Nacionales, como alumnos pertenecientes a las escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana. (Año escolar 2014-2015).
- c) Establecer, en términos estadísticos, la relación existente entre el ejercicio de liderazgo transformacional por parte de docentes y directores y los resultados obtenidos por los alumnos de octavo y cuarto de Media en las Pruebas Nacionales, específicamente en las escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana. (Año escolar 2014-2015).
- d) Determinar, en términos estadísticos, si existen diferencias significativas entre los centros públicos y privados del Distrito 04-02 de San Cristóbal, República Dominicana, en cuanto al ejercicio del liderazgo transformacional por parte de sus directores y docentes, en función de los resultados obtenidos en las Pruebas Nacionales, por parte de los alumnos de octavo y cuarto de Media en ambos tipos de centros educativos. (Año escolar 2014-2015).

4. Preguntas de investigación

- a) ¿Cuáles son las características que, en términos de liderazgo transformacional, manifiestan en el ejercicio de sus labores, los docentes y directores de las escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana (Año escolar 2014-2015)?
- b) ¿Cuáles son los resultados, que en términos de calificaciones, en las Pruebas Nacionales y sus diversas convocatorias, obtienen los estudiantes de octavo y cuarto de Media pertenecientes a las escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana (Año escolar 2014-2015)?
- c) ¿Cuál es, en términos estadísticos, la relación existente entre el ejercicio de liderazgo transformacional por parte de docentes y directores y los resultados obtenidos por los alumnos de octavo y cuarto de Media en las Pruebas Nacionales, específicamente en las escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana (Año escolar 2014-2015)?
- d) ¿Cuáles son, en términos estadísticos, y en caso de existir, las diferencias significativas entre los centros públicos y privados del Distrito 04-02 de San Cristóbal, República Dominicana, en cuanto al ejercicio del liderazgo transformacional por parte de sus directores y docentes, en función de los resultados obtenidos en las Pruebas Nacionales, por parte de los alumnos de octavo y cuarto de Media en ambos tipos de centros educativos (Año escolar 2014-2015).

II. MARCO TEÓRICO

A continuación presentamos un marco conceptual basándonos en las principales publicaciones científicas sobre liderazgo transformacional, liderazgo transformacional educativo y liderazgo transformacional en departamentos académicos de la educación superior.

1. Liderazgo: una primera aproximación

A lo largo de nuestras vidas hemos leído y sido partícipes de miles de historias de personas comunes y corrientes que han liderado a otros a lograr que las acciones se ejecuten lo mejor posible. No son personas famosas y es probable que no estén en los periódicos nacionales. Estas son personas muy similares a las que nos encontramos a diario en diferentes contextos, entre ellos, la universidad. Estas son los líderes, en quienes notamos que en su esencia el liderazgo no es acerca de tener posiciones o títulos, sino acerca de dar protección, relación y de inspirar a otros en el alcance de los objetivos propuestos.

Liderazgo es una de las disciplinas más estudiadas en los últimos tiempos. El escrutinio del liderazgo no es raro, es una actividad universal, evidente en la raza humana y en las especies animales. Ciertamente, las referencias sobre el tema son evidentes a través de los trabajos literarios clásicos tanto de Oriente como de Occidente, con la creencia común de que el liderazgo es vital para el funcionamiento efectivo de las organizaciones y la sociedad. (Bass, 1990).

1.1 Aproximaciones a la definición de liderazgo: rasgos generales

El liderazgo es complejo y esta complejidad ayuda a entender por qué existen tantas definiciones; esto crea una fuente adicional de complejidad. Para empezar es importante realzar que existen muchas definiciones de liderazgo, no solo una y que en el propósito del académico estudioso del liderazgo, tendrá un fuerte impacto la definición seleccionada. Como ejemplo, Gary Yukl (2002) elabora una lista de nueve definiciones y el Manual de liderazgo, de Bernard Bass (1990), una docena, que difieren, en su mayoría en dos atributos básicos: el proceso y la influencia.

Un factor común en la generalidad de las definiciones es el reconocimiento de que el liderazgo está relacionado con otros. El liderazgo puede incluir el servir a los demás (Greenleaf, 1977; Spears, 1998), influir en los demás para el logro de metas y objetivos comunes (Bennis, 1997), determinar la coordinación y dirección de otros (Fiedler, 1967); entender y servir de fuente de inspiración de los seguidores (Bass & Avolio, 1994), unir a los seguidores (Lawrence & Cermak, 2003) y otras múltiples actividades relacionadas con la relación entre líder y seguidores. Un aspecto común que hemos encontrado frecuentemente en las definiciones es que en todas ellas el elemento esencial es la aceptación de que el líder trabaja con y a través de sus seguidores, y que esto es imprescindible para que exista una práctica de liderazgo exitosa.

El liderazgo se caracteriza por ser un proceso dinámico de interacción entre el líder y sus seguidores. Burns (1978) distinguió que esta interacción puede ser de dos formas distintas: algunas veces los líderes y seguidores interactúan para intercambiar entes de valor, ya sean estos tangibles o intangibles, a lo que Burns llama "liderazgo transaccional". Otras, los líderes y los seguidores se dan ánimo mutuamente para elevar su motivación, sus propósitos y su enfoque en sus metas y objetivos; a esta modalidad Burns la denomina "liderazgo transfor-

macional". En esta interacción tanto pueden los seguidores transformar a los líderes como los líderes a sus seguidores. De acuerdo con planteamientos de Burns, la relación líder-seguidor está arraigada en las expectativas, los valores y el marco de poder que influyen las interacciones a través del tiempo.

Aunque el liderazgo es en algunas ocasiones analizado en lo abstracto, en la práctica, este **ocurre en el marco de un contexto organizacional específico**. Este marco contextual resulta muy importante para el liderazgo. Cada organización tiene su visión, que enmarca un conjunto único de aspiraciones y valores, rituales, roles e historia que conforman su cultura, todos ellos se relacionan con el liderazgo. Como plantea Bass "el rumbo del liderazgo puede depender del tipo de institución en que este es encontrado" (1995: 38). Por tanto, las prácticas de liderazgo deben ser adaptadas a las características del contexto en que se está ejerciendo.

El liderazgo no está necesariamente ligado a puestos formales en la organización. En muchas organizaciones, algunos roles de liderazgo se definen por la estructura organizacional; así, se espera que personas que ocupan posiciones con títulos de presidente, director o gerente, ejerzan liderazgo. Pero, por otro lado, el liderazgo puede surgir dentro de la organización de forma espontánea, como en los casos de grupos "task force", equipos de proyectos, equipos autodirigidos y otros; en todos estos casos, no se designa un líder formal, el liderazgo es puramente emergente (Manz, Sims, 1987).

La comunicación juega un rol fundamental en el liderazgo. La conducta asociada con el liderazgo es un comportamiento de comunicación. Los líderes no solo conciben la visión, sino que deben articularla con la visión de los otros. Los líderes toman decisiones, pero antes deben interactuar con otros para obtener la información de lo que ellos piensan y quieren y articularlo a sus objetivos para así lograr su apoyo. Por lo tanto, el liderazgo consiste en también exponer y promulgar a través del comportamiento verbal, no verbal y tecnológico (Witherspoon, 1997). Este conjunto de comportamientos de comunicación provee las bases para la reputación, la credibilidad y la influencia; todas de fundamental interés para el estudio y la práctica del liderazgo.

El liderazgo es, en esencia, cada vez más mediato y virtual. Hace un tiempo la función de liderazgo ocurría principalmente en un ambiente cara a cara. Hoy, los líderes interactúan a través de teléfonos y las nuevas tecnologías con seguidores que están separados por tiempo y espacio. Dadas estas circunstancias y para lograr una interacción exitosa, se requieren competencias en el uso de estas tecnologías. Estas constituyen un componente importante en las habilidades del líder.

Los líderes se hacen, no nacen. Las competencias de liderazgo no se desarrollan automáticamente como consecuencia de tener capacidades cognitivas particulares o ser experto en una disciplina. Las competencias de desempeño, los conocimientos y las habilidades de liderazgo pueden ser enseñadas y aprendidas. Los estudios académicos y aplicados sobre liderazgo así lo afirman (Connaughton & Quinlan, 2003; Ruben, 2003).

El liderazgo es a la vez una disciplina y un arte. Aunque el liderazgo está enmarcado dentro de las ciencias sociales para su investigación y desarrollo teórico, su práctica, hasta cierto punto, es un arte. Esto significa, que cada líder debe aprender la aplicación de la teoría y los hallazgos de los investigadores de forma tal que sean compatibles con su personalidad, habilidades, experiencia, valores, capacidades, metas, objetivos y su contexto.

Esto implica que no existe un enfoque universal que deba ser aprendido por todos (Tichy, 1997). Es, por tanto, una conclusión que sirve de reto a educadores. Así, los programas de desarrollo de liderazgo deben integrar el estudio científico del liderazgo y los aspectos de aplicación, subjetivos y personalizados, a través de un proceso de aprendizaje que unifique la teoría con la práctica.

Después de haber introducido el liderazgo en los párrafos anteriores, en la siguiente sección revisaremos el liderazgo en el contexto educativo, específicamente en el marco de la educación superior.

1.2 Liderazgo académico en centros escolares

Firestone y Riehl (2005: 1) plantean los siguientes interrogantes “¿Cómo pueden los líderes educativos incrementar el aprendizaje de los alumnos y cómo pueden hacerlo para fomentar la equidad en los resultados educativos? La comunidad de investigación sobre el liderazgo educativo debe abordar estas cuestiones primarias si la investigación quiere ayudar a mejorar la práctica. [...] Si estas cuestiones básicas han tenido, al menos, una relevancia potencial en la investigación sobre liderazgo, su impacto se ha visto debilitado por la falta de un enfoque comprensivo y por el frecuente fracaso en articular cómo una determinada instancia de investigación aborda los vínculos entre liderazgo, aprendizaje y equidad”.

Las escuelas precisan aprender a crecer, a desarrollarse y enfrentar los cambios de forma tal que puedan devolver el protagonismo a los agentes y lograr tener un mayor grado de sostenibilidad. Pero las escuelas, según lo expuesto por el análisis institucional y la sociología de la enseñanza, están “débilmente acopladas”, marchando cada docente independiente en su aula. Cuando el centro está débilmente articulado y las prácticas docentes individuales dependen de la voluntad de cada profesor y la “lógica de la confianza”, como comenta Elmore (2010), poco se puede esperar del centro educativo como conjunto. Si la clave de la mejora parece que es consecuencia de una cultura cohesionada, el ejercicio del liderazgo educativo y la conformación de la escuela como una comunidad de aprendizaje. En la actualidad se suponen dos modos paralelos de articular el centro, que se consiguen si se fomentan recíprocamente, como muestra la conceptualización de liderazgo distribuido. El liderazgo se constituye en la clave para establecer las situaciones institucionales que susciten la eficacia de la organización escolar.

En este contexto, se está retornando a la mirada al liderazgo de los equipos directivos, en una nueva forma de gobierno para las instituciones educativas, como sendero privilegiado de mejora. En una lógica no-burocrática, el liderazgo desempeña una perspectiva estratégica por la capacidad para articular variables disímiles que, de modo separado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas generan sinergias que aumentan marcadamente dicho impacto. Las escuelas deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes necesarios y la dirección de la escuela es el vehículo para hacerlo posible, por lo que tiene que ingresar en la dimensión pedagógica, sin cederlo a la acción particular o potestad de cada docente. Las investigaciones empíricas verifican que los efectos del liderazgo pedagógico en la mejora de aprendizajes son mayores en contextos desfavorecidos o en escuelas de bajo rendimiento (Bolívar, 2011).

La posibilidad de un centro educativo para lograr la mejora obedece, de manera significativa, a líderes que aporten activamente a dinamizar, apuntalar y animar a que su escuela aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas continuamente mejor. Esto ha contribuido a que la dirección pedagógica de las escuelas se estén instituyendo, a nivel internacional, como un factor de primer orden y prioritario en las agendas de las políticas educativas. En países como España y Portugal, en los que, además, han tenido una debilidad institucional, es una línea promisorio de mejora (García Olalla, Poblete & Villa, 2006; Murillo et al., 2006).

2. Liderazgo transformacional

2.1. Características y rasgos de los líderes transformacionales

El modelo de liderazgo transformacional tiene sus orígenes en un contexto no educacional (Burns, 1978) donde el énfasis se pone en la agencia del líder quien reuniría las siguientes características:

- **Inspiración:** motivación de los subordinados a través del carisma.
- **Consideraciones individuales:** enfoque en las necesidades individuales de los subordinados.
- **Estimulación intelectual:** influencia del pensamiento y la innovación de los subordinados.
- **Influencia idealizada:** comunicación y construcción de un compromiso emocional con la visión (Gronn, 1996).

Posteriormente, Bass y Avolio (1994) amplían esta descripción de las características, definiéndolas como sigue:

- **Influencia idealizada (atributo):** cómo los seguidores ven el poder y la confianza del líder y si este tiene un propósito moral.
- **Influencia idealizada (comportamiento):** comportamiento por parte del líder centrado en valores, creencias y sentido de propósito.
- **Consideraciones individuales (comportamiento):** desarrollo y demostración de interés hacia los seguidores por parte del líder.
- **Estimulación intelectual (comportamiento):** estimular a los seguidores a enfocar los problemas desde diferentes perspectivas en búsqueda de nuevas soluciones.
- **Motivación inspiracional (comportamiento):** el líder articula una visión y exhibe optimismo y confianza en el logro de la misma.

El enfoque de Bass (1985) puede ser categorizado como comportamientos y características. Considera que estas cuatro dimensiones conductuales son acciones que producen sentimiento de carisma en los seguidores, comportamientos que inspiran a través de la comunicación de la visión, acciones que expresan consideración y esmero hacia los seguidores y un comportamiento que acopla y reta a los seguidores a pensar y a actuar para ellos mismos.

El enfoque de Bass también está basado en el carisma como atributo, aunque argumenta explícitamente que este carisma es necesario, pero no suficiente para que el liderazgo transformacional exista.

En otro enfoque de liderazgo transformacional, Bennis y Nanus (1985) en su libro *Líderes* identifican lo que ellos llaman las cuatro “estrategias” características de los líderes sobresalientes:

- **Atención mediante la visión.** Se plantea la habilidad de enfocar la atención en una excitante visión, a través del uso de metáforas dramáticas y excitantes presentaciones.
- **Significado mediante el posicionamiento.** Se señala no solo la habilidad de una clara comunicación entre el líder y cada uno de sus seguidores, sino también la actividad de crear sentido en los demás.
- **Confianza mediante el posicionamiento de los seguidores.** A través de la exhibición de acciones consistentes, particularmente acciones que implementan la visión.
- **El despliegue del yo.** Conocimiento y madurez de sus fortalezas y estar seguro de que se alinean con las necesidades organizacionales, concentrándose en el logro de éxito con los demás, en vez de enfocarse en evadir fracasos.

Con estas cuatro estrategias Bennis y Nanus (1985) apuntan que la delegación de poder es el foco central que apuntala el liderazgo transformacional. Esto es que los líderes transformacionales delegan poder en sus seguidores para la realización de su visión. Esto ocurre cuando los líderes diseñan y construyen lo que Bennis y Nanus llaman “arquitectura social” y que otros llaman comúnmente “cultura”.

El enfoque de Bennis y Nanus (1985) incluye tanto comportamientos como rasgos personales y también considera el contexto organizacional. Los tres comportamientos centrales son comunicación, desarrollo de un clima de confianza y creación de oportunidades de delegación de poder. Los rasgos personales más importantes en la conceptualización de Bennis y Nanus son autoconfianza, orientación hacia la delegación de poder y visión. La variable contextual es la arquitectura social o cultura. Por otro lado, Robert House (1977, 1995) señaló también comportamientos específicos usados por líderes transformacionales, estos incluyen:

- Una impresionante comunicación de una visión.
- Se expresan con claridad, de forma específica y transmiten tener alta expectativa en sus seguidores.
- Muestran confianza en las habilidades de sus seguidores para poder lograr los objetivos, delegando poder en ellos para que lo realicen.
- Son cuidadosos de modelar un comportamiento que sea consistente con su visión.

Dos comportamientos centrales pueden observarse en este enfoque:

- El primero, más general, es el comportamiento de la comunicación que se enfoca en excitar en los seguidores el motivo específico relevante y necesario para la visión del líder y su contexto situacional.

- El segundo comportamiento es la creación de oportunidades de delegación de poder para los seguidores. Este se ha convertido en un aspecto muy importante de la teoría en su desarrollo del liderazgo en el último cuarto de siglo.

Para este enfoque son básicas dos condiciones: la primera, tener el poder necesario, ya que este es crucial para cualquiera que desee liderar. Por esto también es necesario que los líderes creen oportunidades de delegación de poder. La segunda condición es la auto-eficacia; es decir, la creencia de que uno puede controlar su mundo y lograr los resultados deseados. Esta condición se ha convertido en una parte importante de la teoría.

Al mismo tiempo que Bass (1985) estaba trabajando en su modelo de liderazgo transformacional, Marshal y Molly Sashkin (1984) estaban construyendo su primer borrador del cuestionario de comportamiento del líder denominado "El líder Visionario (LBQ)". Esta primera versión del LBQ estuvo basada en el trabajo de Bennis y Nanus (1985), descrito anteriormente. Sashkin (1984) utilizó las cinco categorías originales de Bennis (1984) para desarrollar el cuestionario. La versión actual de este cuestionario llamado "El perfil del liderazgo (TLP)" se ha reducido a cuatro dimensiones de comportamiento:

- Liderazgo comunicativo
- Liderazgo creíble
- Liderazgo de atención
- Liderazgo creativo

De igual modo, Sashkin (1988) identificó tres "características personales" que eran específicas para diferenciar los líderes transformacionales excepcionales de los líderes promedio:

- Liderazgo confidente
- Liderazgo centrado en los seguidores
- Liderazgo visionario

Este autor consideró también importante los factores contextuales conocidos como cultura organizacional que Nanus y Bennis también consideraron y llamaron arquitectura social. Resumiendo, Sashkin plantea cuatro comportamientos, tres características de liderazgo y los factores contextuales. Los comportamientos son comunicación, construcción de la confianza, atención a los seguidores y la creación de oportunidades para la delegación de poder. Las características son autoconfianza, delegación de poder y visión. El factor contextual es la cultura organizacional.

Antonakis, Cianciolo y Sternberg (2004) plantean una nueva forma de verificar el liderazgo transformacional a través de un Modelo por Competencias basado en los distintos enfoques del liderazgo transformacional. Estos autores plantean que el líder transformacional presenta diferentes tipos de competencias, estas son:

A. Competencias de comportamiento

- **Comunicación de la visión.** En todos los enfoques, el comportamiento o habilidad esencial es la comunicación; generalmente de la visión futura de la organización.

- **Creación de oportunidades de delegación de poder.** El comportamiento de delegación de poder de parte del líder implica fomentar en otros la toma de acción; esto es activamente crear oportunidades para los otros, la búsqueda de oportunidades y la toma de riesgo.
- **Demostración de afecto y respeto por los seguidores.** El respeto puede ser expresado directa e indirectamente a través de acciones que implícitamente expresen afecto y respeto, como reconocimiento de contribuciones y celebración de logros.

El rol crucial de las competencias conductuales implica que el desarrollo de una visión, obviamente, requiere que la persona crea en su visión ya que esto puede hacer la diferencia. El líder no se molestará en la construcción de una visión a menos que esté motivado para lograr esa visión a través del poder e influencia empleada para delegar el poder en los seguidores. El desarrollo de una visión requiere de un alto nivel de fuerza cognitiva. Dicho desarrollo se fundamenta en la habilidad para construir la visión y la base del liderazgo visionario. Si hay ausencia de las competencias de comportamiento en el líder, su visión se mantendrá solo como un sueño, por lo que es con y a través de las personas, delegándoles poder para que actúen acorde con las metas comunes, que las visiones se hacen realidad.

B. Competencias personales

- **Visión.** Todos los enfoques de Bass (1985), Bennis y Nanus (1985), Sashkin (2003), entre otros, plantean la importancia de la visión; este es claramente el factor en que más enfoques coinciden como aspecto personal recurrente en los líderes transformacionales.
- **Poder.** Aunque usando diferentes términos, la mayoría de los enfoques también hacen referencia al poder. Bennis y Nanus (1985) hablan explícitamente de la importancia de la orientación del líder hacia la delegación de poder en los seguidores. También Bass (1985) habla de la influencia idealizada, un término usado en lugar del anterior, y de carisma que es un enfoque hacia el poder y la influencia.
- **Autoconfianza.** Esta característica es compartida por tres de los enfoques. La confianza del liderazgo fue identificada explícitamente por Bennis y Nanus (1985), fue parte de la expansión y la extensión de House, Shamir (1993), y finalmente, fue definida de forma más cercana y presentada como una característica crucial por Sashkin y Sashkin (2003).

El liderazgo y su contexto, Antonakis, Cianciolo y Sternberg (2004) observan que también existe un interés por el contexto del liderazgo. Este es el ambiente organizacional o la cultura donde los líderes ejercen su liderazgo. El contexto es el primer lugar donde enfocan sus acciones los líderes. Bennis y Nanus hablaron del líder como arquitecto social de la organización y se interesaron por el contexto como un aspecto crucial del liderazgo.

Existen dos problemas asociados con el enfoque de competencias. Mayer, Salovey y Caruso (2000) puntualizaron que el enfoque ha fallado en distinguir entre las habilidades, el conocimiento y las características personales. Por otro lado, ha habido problemas con la validación de esas competencias.

El primer problema puede ser evitado entendiendo las diferencias entre ellas y separando claramente las competencias de las habilidades y las que son de origen de características personales o más bien de rasgos. El segundo problema puede ser enfocado asegurándose de que las competencias sean identificadas y validadas en base a investigaciones bien fundadas, usando medidas cuantitativas de desempeño bien definidas. Estos dos requerimientos, separando habilidades de comportamiento de características personales y el uso de una investigación cuantitativa bien diseñada como base de selección y validación de competencias, deben ser parte de un enfoque bien fundado para el entendimiento del liderazgo (Antonakis, Cianciolo y Sternberg, 2004).

Los líderes transformacionales efectivos configuran culturas que ayudan a los individuos, los equipos, los departamentos y el trabajo divisional a trabajar unidos efectivamente compartiendo los valores de la cooperación. Finalmente, los líderes transformacionales exitosos crean culturas que son auto-sostenidas como consecuencia de la fortaleza de los valores compartidos (Antonakis, Cianciolo y Sternberg, 2004).

A continuación podemos apreciar un cuadro que resume lo antes expuesto, de acuerdo con la leyenda que se especifica más abajo:

DIMENSIONES	1	2	3	4	5	6
Comportamiento						
Comunicación de la visión	X	X	X	X	X	X
Confianza			X		X	
Consideración	X	X	X		X	X
Desarrollo de los seguidores	X					X
Acciones de producción de carisma		X				
Creación de oportunidades de delegación de poder		X	X	X	X	X
Atributos						
Carisma	X	X				
Auto estima			X	X	X	X
Orientaron a la delegación de poder		X	X	X	X	X
Visión (Capacidad cognitiva)		X	X		X	X
Contexto						
Contexto organizacional (cultura)			X		X	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores indicados en la leyenda

LEYENDA:	
1: Burns, 1978	2: Bass y Avolio (1994)
3: Bennis y Nanus (1985)	4: Robert House (1977, 1995b)
5: Marshal y Molly Sashkin (1984)	6: Antonakis, Cianciolo y Sternberg, (2004)

Veamos cómo este tipo de liderazgo se ejerce en las instituciones de educación superior y cómo se diferencia del resto de las organizaciones.

2.2. Liderazgo transformacional en centros educativos

El liderazgo transformacional incide en los escenarios del centro educativo: en los objetivos, sus programas e instrucciones, sus políticas, su cultura y organización y también en sus recursos para alcanzar un mejor desempeño dentro de los contextos en los cuales ejerce su influencia. Además, el liderazgo transformacional debe incidir en las necesidades de los maestros para el cambio: sus objetivos personales, las creencias del contexto y las creencias de las propias capacidades. Estas experiencias en las escuelas básicas han forjado cambios en los métodos de las ideas de la educación. Yu, Leithwood & Jantzi (2002).

Por tanto, la implantación del liderazgo transformacional por parte del director del centro educativo se basa en apropiarse de sus funciones administrativas tomando en cuenta la motivación que ejerce en los docentes a través de la coordinación, la supervisión de clases, la vigilancia del plan de trabajo, las capacitaciones a sus docentes, la formación de alianzas estratégicas con entidades públicas y privadas de la comunidad, entre otros, de tal manera que considere la participación de sus docentes.

El director del centro practica su liderazgo transformacional a través de métodos afectivos y cognitivos con los docentes del centro, quienes le han validado sus destrezas en la dirección de la organización educativa (Ilies, Judge & Wagner, 2006). Estos métodos son detallados a continuación: El afectivo, el cual adquiere como elemento particular del director su carisma que influye en el docente. Como consecuencia de la afectividad, los líderes crean y contagian acciones positivas en sus seguidores. Para concluir con el esbozo de este primer proceso, las emociones positivas que el líder fortalece con sus seguidores son afianzar la autoeficacia de estos y que sus objetivos coincidan con los del líder en beneficio del centro.

El cognitivo, el cual identifica las características importantes del líder como son la visión y la misión construidas con sus seguidores en beneficio de todos. Consideramos dos características: la visión y misión porque pertenecen a la cultura organizacional de las organizaciones. La visión se refiere al establecimiento de cómo la organización desea ser en un plazo de cinco años o más con relación a la obtención de estándares requeridos para satisfacer tanto a los clientes internos como externos.

La misión, en cambio, es la razón de ser de la organización. Luego se plantean los objetivos que reafirman la visión y misión del centro educativo. La misión consolida y muestra cómo influye en el docente, quien, como parte de la construcción de sus objetivos laborales, entiende que estos coinciden con los del centro.

Los procesos afectivos mencionados intervienen en la motivación del docente de la siguiente forma: lo orientan en los objetivos que debe lograr; el vigor del esfuerzo es mayor para el cumplimiento de los objetivos con lo cual obtendrá mejores beneficios. Ambos procesos, afectivo y cognitivo, conforman para afianzar un trabajo adecuado de los docentes y el mantenimiento de relaciones sólidas con su director.

Como consecuencia del liderazgo transformacional el director es competente para estimular el esfuerzo docente y para acrecentar su liderazgo en el profesorado. La gestión de eventualidades profesionales tipo problema-solución beneficia la motivación intelectual en los docentes (Mumford y otros, 2000) de tal forma que su creatividad se convierte en una innovación del desempeño del centro.

2.2.1 Influencia en el docente

La forma en la que se comporta el director es el modelo a seguir por parte de sus maestros. Los maestros le atribuirán autoridad y no cuestionan el comportamiento y la profesionalidad del director. Los docentes perciben al director como un individuo con estirpe personal (Bass y Riggio, 2006) entre los maestros lo que se basa en su seguridad, o sea, sus quehaceres son percibidos como mandatos acatados al instante cerciorando el éxito. El liderazgo transformacional vigoriza a los docentes en sus procesos de identificación personal y profesional con el director y la institución educativa.

En el ejercicio del liderazgo transformacional las gestiones del director son objeto de menores críticas y oposición de parte de sus docentes porque se despliega una percepción de atractivo clima laboral, el cual beneficia a su autoridad. De esta forma, el director desarrolla el compromiso moral de asistir a sus docentes y a cambio ellos desarrollan una lealtad incondicional y obediencia amparada por las interrelaciones personales establecidas en el trabajo.

Los subordinados registran la autoridad del líder transformacional. El líder es el referente ético y construye conjuntamente con sus subordinados la visión institucional desde la perspectiva individual y a sus funciones gerenciales. (Bass, 2006: 27).

El director formula estrategias para acrecentar su autoridad al conceder a los docentes niveles de independencia, reconocer sus logros y estimular su desarrollo. Diferentes estrategias para el logro de autoridad de un director serían: ser sociable, empático al ejecutar las actividades laborables de forma afable y agradable y afianzar su autoridad a través de maximizar las relaciones incondicionales con sus maestros y maestras para asegurar el trabajo docente centrado en los lineamientos del director.

2.2.2 Motivación en el docente

La gestión del director motiva e inspira a los maestros del centro a lograr nuevos retos. El director es visto por sus maestros como quien tiene una postura modulada socialmente, es decir, se ve emocionalmente ecuánime, flexible en sus disposiciones y sagaz frente a los problemas que se le presentan. También, el director despliega comprensión en la resolución de conflictos entre los maestros del centro. La motivación lograda de los docentes está basada en la confianza, la complacencia y el significado del trabajo afín con su bienestar laboral como maestro.

La motivación del director conserva en los maestros una inquebrantable perspectiva de dar lo mejor de sí mismo en apoyo del centro. El maestro motivado es creativo, soluciona problemas y toma riesgos, lo cual beneficia al trabajo de la organización educativa como un todo.

Además, la confianza que ejerce el director crea una perspectiva laboral en cada maestro que beneficia el compromiso tanto individual como del profesorado en general. O sea, se hará lo preciso con el fin de lograr lo programado por el director. Aunque, dicho apego a la autoridad de cada docente tiene una condición como es el reconocer cuál es la razón de tal seguimiento, deducimos algunos beneficios personales o colectivos al manifestar abierto apoyo al director en sus métodos de gestión.

2.2.3 Estimulación del docente

El director instaura la creatividad confeccionando preguntas, reformulando problemas y enfrentando dificultades anteriores con nuevos puntos de vista. Una demostración que el liderazgo provoca al docente acontece cuando estos proceden con independencia sin la presencia del director.

El director es percibido como una persona que fomenta la producción intelectual de sus docentes. Sus ideas son innovadoras y tienen aprobación entre sus maestros. También, el director ampara la cooperación de los docentes los que proponen métodos nuevos y creativos en la construcción de la visión y misión del centro (Avolio & Bass, 2004: 28).

El director estimula la creatividad e innovación ante las eventualidades que deben solucionar de forma intrapersonal, interpersonal con sus pares y demás miembros de la comunidad educativa. De esta forma el director promueve una organización adecuada en la que las necesidades particulares son consideradas importantes en la cultura del centro. El soporte del maestro hacia la labor del director sucede al respaldar el trabajo elaborado de forma planificada como consecuencia de una sugerencia esporádica a fin de resolver los problemas del centro. El apoyo que se le ofrece al director radica en ayudar a aprender, a desaprender y reaprender en función de las necesidades que se presenten. De esta forma los docentes perciben que hay que plantear sus incidentes externos e internos como elementos vinculantes. El director da soporte de forma directa al dialogar con sus maestros acerca de cómo formular estrategias para lograr mejores resultados educativos.

2.2.4 Atención en el docente

El director aborda cada maestro según las características singulares de cada uno, respeta sus particularidades. El director es percibido como respetuoso por los docentes. Además, los docentes acatan sus decisiones por juzgarlas justas y reguladoras de las experiencias inter-profesionales. De esta manera el director destina su atención al desarrollo potencial de cada maestro.

La atención a los docentes proporciona las comunicaciones del director con cada uno de ellos, lo cual fortifica la tarea establecida. Además, la retroalimentación se ejecuta de persona a persona forjando los reajustes acorde con las competencias profesionales de cada maestro. El director como provisor de información pertinente opera el seguimiento permanente al dialogar con cada uno acorde con las necesidades del centro.

El liderazgo transformacional que ejerce el director considera a cada uno de los docentes de acuerdo a sus necesidades haciéndolos copartícipes de la misión de la organización. El éxito de la labor directiva está en crear armonía entre lo individual de cada docente y lo organizacional del colegio (Genge, Leithwood y Tomlinson, 1999). Podemos decir que el director es la persona que alcanza la simetría entre las necesidades individuales del maestro y las exigencias profesionales del centro educativo. El liderazgo practicado por el director, fundado en la asertividad, «crea oportunidades de crecimiento individual en cada docente» (Murillo, Barrio & Pérez, 2006: 105). En adición a lo dicho, el perfeccionamiento de la cultura organizacional sirve de fundamento para dicho crecimiento favoreciendo al centro y al docente. De esta manera el director concede oportunidades a sus docentes e incentiva su crecimiento personal.

III. MARCO CONTEXTUAL

1. La educación en el contexto de República Dominicana

La República Dominicana ha estado encaminada en los últimos años y específicamente, durante el período presidencial del Lic. Danilo Medina (2012-2016), hacia una gran transformación del sistema educativo. Esta reforma responde a la deficiencia histórica y a los resultados poco satisfactorios a los que ha estado supeditado tradicionalmente el sector educación en el país, además de un relegamiento al que había estado sometido el sector educativo por parte de las autoridades gubernamentales. Actualmente, la estructura organizacional del sistema educativo dominicano se compone de las siguientes entidades (OECD, 2008):

- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD)
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MEESCyT, Ley 139-01)
- Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP, Ley 116-80)

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) “es el órgano del Poder Ejecutivo en el ramo de la educación, encargado de orientar y administrar el sistema educativo nacional y ejecutar todas las disposiciones pertinentes de la Constitución de la República, de la vigente ley de Educación, de las leyes conexas y los correspondientes reglamentos, en lo relativo a los niveles Inicial, Básico y Medio” (OECD, 2008: 30).

En cuanto a los niveles en los que se estratifica el sistema educativo dominicano, encontramos que bajo la jurisdicción del MINERD se dispone el nivel inicial, el básico y el medio. La educación superior queda bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MEESCyT). Centrándonos en el MINERD, la descripción de los niveles que dicho Ministerio regenta se detalla como se indica a continuación (OECD 2008, MINERD 2015):

- Nivel Inicial.** Intenta captar niños menores de seis años y no presenta, en todos los grados que abarca, características de obligatoriedad, excepto en el grado previo al nivel básico. El nivel inicial dominicano cuenta con tres ciclos: de 0 (cero) a 2 (dos) años, de 2 (dos) a 4 (cuatro) años y de 4 (cuatro) a 6 (seis) años.
- Nivel Básico.** Abarca desde el primer grado hasta el sexto (recientemente modificado, antes incluía séptimo y octavo). Cursar el nivel básico es considerado un derecho universal y por tanto adquiere características de obligatoriedad, asumiendo totalmente el Estado las consecuencias económicas y constitucionales que se derivan de ofrecerlo a la población.
- Nivel Medio.** Además de los cuatro años de bachillerato, a este nivel le han sido agregados recientemente (2014-2015) los grados de séptimo y octavo. El propósito es que el estudiante culmine la etapa escolar con unos 18 años, para que posteriormente se inserte en la formación superior o técnico profesional. La Ley Orgánica de Educación considera este nivel gratuito, pero no obligatorio. El nivel medio también se organiza en ciclos. El último ciclo puede ser de acuerdo a tres modalidades, las cuales son: la general, la técnico profesional y la concerniente a las artes. Cabe resaltar que existen requisitos de aprobación para el nivel medio. Dichos requerimientos son:

- Obtención de un mínimo de 70 puntos por asignatura, y computados en base a cien puntos, producto del promedio de las calificaciones parciales y pruebas diversas aplicadas durante el curso.
- Logro de una calificación mínima de 70 puntos en las pruebas nacionales administradas por el Estado cada año para el grado de octavo y cuarto de Media.
- Realización de la denominada labor social o servicio social estudiantil, consistente en 60 horas de labores comunitarias.

d) **Subsistemas de educación.** Adicionalmente a los anteriores, existen subsistemas destinados a poblaciones con condiciones diferentes a la población principal. Los dos subsistemas que coexisten con los ya mencionados son el referido a adultos y el destinado a estudiantes con necesidades especiales.

En las memorias institucionales presentadas por el MINERD (2015) se destaca cómo el contexto educativo dominicano ha estado últimamente sacudido, tal como se ha mencionado, por la Reforma Educativa, un movimiento que inició a raíz de la exitosa lucha cívica y ciudadana que se llevó a cabo para que se cumpliera el legal mandato de otorgamiento del 4% del PIB al sector Educación, nunca llevado a la práctica por gobiernos anteriores.

Producto de la discusión generada a nivel nacional por esta situación, se concertó el denominado Pacto Educativo, que a su vez generó la denominada Reforma Educativa. Según el MINERD (2015), los pilares de dicha Reforma Educativa son los siguientes:

- Escuelas de Jornada Extendida. Consiste en una nueva estructura educativa mediante la que se amplía el tiempo del alumno en el recinto escolar, disfrutando de desayuno, almuerzo y merienda. El objetivo es garantizar una enseñanza de calidad, cubriendo las necesidades básicas de alimentación de los estudiantes. Según las Memorias Institucionales del MINERD (2015) “para el año escolar 2014-2015 se incorporaron al Programa de Jornada Extendida 403,899 estudiantes para alcanzar un total de 602,584 estudiantes”. (2015, s/n).
- Plan Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “Quisqueya Empieza Contigo”. Consiste en una iniciativa concretada a través del MINERD, pero que emana directamente del Gobierno Central. El objetivo es procurar protección y atención integral, tanto a los niños con edades comprendidas entre 0 (cero) y 5 (cinco) años, como a sus familias, a través de la puesta a disposición de los ciudadanos de estancias infantiles y centros comunitarios.
- Plan Nacional de Alfabetización “Quisqueya Aprende Contigo”. La Reforma Educativa intenta alcanzar también la población adulta en condiciones de vulnerabilidad por situaciones de analfabetismo. Se concentra en crear núcleos de aprendizaje insertos en las mismas comunidades. El propósito es propiciar la nivelación, por lo menos de los aprendizajes y la posterior inserción al mercado laboral. Según el MINERD (2015), en sus Memorias (2014), un total de 184,730 personas de 15 años y más, concluyeron el programa básico de alfabetización, y en los últimos dos años, se alfabetizaron 454,730 personas” (2015, s/n).
- Construcción, ampliación y rehabilitación de aulas. Uno de los grandes retos de la denominada reforma educativa es la generación de espacios adecuados para la transformación de objetivos. Habilitar nuevas aulas ha sido una piedra en el camino (no en todas las localidades existen terrenos hábiles, o propietarios dispuestos

a vender, por citar una condición), a pesar de que según el MINERD (2015) existen importantes avances, tales como el haber alcanzado “10,017 espacios educativos, en el marco del Plan Nacional de Construcción, para cubrir el déficit de aulas” (2015, s/n).

- Desarrollo de la Carrera Docente y Formación de Directores. El nuevo enfoque que se quiere dar al sistema educativo dominicano incluye una formación sistemática y especializada para los docentes y directores. Según el MINERD (2015) en el año 2014, la inversión total en formación de los docentes ascendió a RD\$1,577,775,862 (2015, s/n).
- Aumento salarial a los docentes. Otra gran consigna dentro del proceso de reforma del sistema educativo es la denominada “Dignificación y Desarrollo de la Carrera Docente”, que fundamentalmente considera mejoras salariales sustanciales para el docente, así como una serie de beneficios adicionales.
- Desarrollo curricular y gestión del conocimiento. La reforma educativa también ha puesto el ojo en la parte curricular. Para dichos fines, los organismos del sistema se han abocado a la revisión y actualización del currículo desde el nivel inicial hasta el medio. Este nuevo currículo se encuentra en fase de revisión e intenta abarcar las nuevas competencias y conocimientos que debe alcanzar el alumno en su paso por el sistema. Se incluye la habilitación de bibliotecas en los centros, así como la validación de que se han adquirido las competencias referentes a lecto-escritura, mediante la evaluación de la eficiencia interna, el apoyo a la población estudiantil en condiciones de especial vulnerabilidad, entre otros elementos.

Cabe mencionar que, a pesar de todos estos avances exhibidos por el MINERD, aún permanecen muchos escollos que solventar en el sistema educativo dominicano. Uno de ellos, y quizás el principal, es el logro de la calidad de la educación, de sus contenidos y la consecución de los objetivos de aprendizaje. Otro obstáculo con el que lidiar es el déficit de aulas y la lentitud en disponer de nuevos espacios, debido a la indisponibilidad de terrenos, por ejemplo, así como el largo proceso de nivelación de conocimientos para los profesores y directores actuales y la deserción escolar, sobre todo en zonas social y económicamente deprimidas.

2. Breve historia de la educación en el contexto dominicano

Según la OECD (2008, 16) “la promulgación de la Ley de Instrucción Pública No. 33, del 12 de mayo de 1846, relativa a las escuelas primarias da inicio a la creación del sistema educativo. Esta fue seguida ese mismo año por la Ley sobre Instrucción Pública que estableció las escuelas públicas en los niveles primario y superior; también sus planes de estudio y la distribución en las comunas y cabeceras de provincias. Esta segunda ley se anuló en 1847 y se restableció la primera. En 1855 se dictó otra Ley de Instrucción Pública” (2008, 16).

En este contexto de inestabilidad, marcado por el reingreso a la vida independiente, durante el período comprendido entre 1865-1916, la crisis económica y una población mayoritariamente campesina y pobre, la educación privada fungió como un alivio para el sistema. Según la OECD (2008) en su organización “participaron instituciones religiosas y personas extranjeras, de origen cubano y puertorriqueño” (2008, s/f).

Paralelamente, seguían las crisis políticas, económicas y sociales. Así, desde mayo del 1868 hasta enero de 1874 se aprecian, bajo el gobierno de Buenaventura Báez, tintes dictatoriales, un gran endeudamiento del país y un intento de anexión del país a los Estados Unidos de Norteamérica, lo que le valió al gobierno varios levantamientos armados en su contra. Con el gobierno de Ulises Heureaux (1887-1899) el país experimenta una activación de la industria azucarera, de la migración cubana, del comercio y de la agricultura y exportaciones. En ese contexto, “el sistema educativo dominicano se regía de acuerdo al Reglamento sobre Educación Pública de 1866 ya mencionado, que tomó carácter general hasta 1884, en que el Congreso dictó la Ley General de Estudios, la cual respondió a los cambios políticos, económicos, sociales y culturales, que experimentó el país bajo los gobiernos del partido azul” (OECD, 2008, s/f).

Para el año 1880 se registra un hito importante en el desarrollo histórico del sistema educativo dominicano: la creación de la Escuela Normal, creada como una consecuencia de la influencia ejercida en el campo de la educación por el maestro Eugenio María de Hostos. La Escuela Normal consistió en un “modelo educativo laico de enseñanza científica teórico-práctica, con base psicológica, que preconiza el respeto y la libertad de aprender y da igualdad de derecho a la educación al hombre y la mujer, todo lo cual significó una revolución pedagógica” (OECD, 2008, s/f). Casi de la mano del surgimiento de la Escuela Normal surge el Instituto de Señoritas (1881), dirigido por Salomé Ureña, dedicado a formar las maestras del sistema (OECD, 2008, s/f).

Tras la muerte de Ulises Heureaux sobrevino el período de la primera ocupación del territorio dominicano por parte de tropas estadounidenses. Este período se prolongó desde el año 1916 hasta el 1924. Esta ocupación trajo consigo el desarrollo y ordenamiento de muchas áreas nacionales, sobre todo económicas y políticas, aunque también generó multitud de protestas y resistencias, además de pedimentos internacionales para que se diera la desocupación. El sector educativo no fue la excepción ante estos cambios a partir de la ocupación norteamericana. Según la OECD (2008), “la Orden Ejecutiva 145 de 1918 puso en vigencia las siguientes leyes: Ley Orgánica de Enseñanza Pública, Ley para la Dirección de la Enseñanza Pública, Ley General de Estudios, Ley para la Enseñanza Universitaria y Ley sobre el Seminario Conciliar” (OECD, 2008, s/n).

Esto constituyó un gran avance en materia de normativa para el sistema educativo dominicano. En efecto, la Ley Orgánica de Enseñanza Pública segregó el sistema educativo en ramas: la primaria, la secundaria, la normalista, la vocacional, la especial y la universitaria. Además, dicha ley creó los organismos regentes del sistema: el Consejo Nacional de Educación, la Superintendencia General de Enseñanza, las Juntas Departamentales de Enseñanza; los Intendentes de Enseñanza, las Juntas Comunes de Enseñanza, los inspectores de Instrucción Pública y los Directores de establecimientos docentes y otras disposiciones complementarias (OECD, 2008, s/n).

El sistema educativo dominicano estuvo regido prácticamente hasta la década de los años noventa con esta estructura. Fue, en efecto, con el Decreto No. 517-96, mediante el que se establecieron los fines de la educación superior y los niveles que comprende: Técnico Superior, Grado y Postgrado. Adicionalmente, se establecieron las funciones de la academia: docencia, investigación y extensión. Se creó también el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MEESCyT), para ese momento era “Secretaría de Estado”.

En cuanto a los niveles pre-universitarios, los hechos más importantes han sido la inserción del Plan Decenal, el primero de ellos desde 1992 a 2002, que trajo consigo la aplicación de las Pruebas Nacionales, una especie de control externo sobre los contenidos que se espera maneje el estudiante, aplicado a todos los estudiantes (de escuelas públicas y privadas) de octavo y cuarto de Media, requisito indispensable para aprobar, tal como se ha mencionado anteriormente en este documento.

Según el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2008, s/n):

“Las Pruebas Nacionales son un método para evaluar el desempeño del estudiantado al final de cada nivel. Tienen el doble objetivo de nivelar los conocimientos transmitidos a los estudiantes de escuelas públicas y privadas en todas las provincias del país y determinar si los estudiantes aprueban el nivel educativo y pueden iniciar el siguiente. Para cada nivel de estudio se hacen tres convocatorias. En la primera convocatoria se presentan los estudiantes que aprobaron todas las asignaturas del ciclo lectivo que esté finalizando. En la segunda y tercera convocatoria se presentan quienes hayan completado con éxito el ciclo lectivo vigente y no se hayan presentado en la primera o hayan reprobado el examen en la convocatoria anterior”... (2008, s/n).

Actualmente, el sistema educativo dominicano concentra sus esfuerzos en aras de lograr el Plan Decenal 2008-2018. Enmarcado en esta circunstancia, el sistema educativo pre-universitario dominicano ha estado marcado por la lucha cívica y ciudadana que procuró el otorgamiento del 4% del PIB que por ley le correspondía al sector Educación. Tras una larga lucha y negaciones reiteradas de gobiernos anteriores, a pesar de ser una ley, esto fue posible en el gobierno del Lic. Danilo Medina (2012-2016), lo cual generó a su vez una gran concertación nacional marcada por diálogos y vistas públicas lideradas por el Consejo Económico Social (CES), que dio a su vez lugar al Pacto Educativo que ha marcado la senda de la reforma educativa y todos los elementos que ha generado: inserción de la tanda extendida, revisión curricular, dignificación del ejercicio docente, entre otros.

3. El Estado como suplidor y ente regulador de la Educación

Tradicionalmente, el Estado dominicano ha fungido como un participante decisivo en dos roles específicos en el sector educativo: el participante y el de suplidor. Así, ha ofertado educación pública y gratuita a la población, a la vez que dicta las normativas que regularizan el sistema, tanto a nivel público como privado. La discusión más enraizada surge sobre la calidad (ambas contrapuestas) de la educación ofertada por el sistema público y la disponible en el privado, así como el costo generado por esta última para las familias, a sabiendas de que la educación debería ser garantizada plenamente por el Estado.

No obstante, muchos dominicanos evitan acudir a las escuelas públicas bajo la convicción de que, independientemente de la calidad objetiva o no de un centro privado, siempre será superior a la de una escuela pública. Muchos se preguntan cómo es posible que, siendo el Estado suplidor y regulador a la vez, sus escuelas y sus resultados, en la mayoría de los casos, queden relegados a lejanos lugares en los listados de ganadores nacionales e internacionales.

Con la denominada “*Revolución educativa*” puesta en marcha por el presidente Danilo Medina y en función de “*la asignación y ejecución del presupuesto del Ministerio de Educación del 4% del Producto Bruto Interno*” (Memorias Institucionales MINERD 2014), se busca fundamentalmente equilibrar los roles estatales de ofertante y participante en el sistema. Este equilibrio se pretende lograr mediante el mejoramiento sustancial de aspectos ya mencionados en párrafos anteriores.

Sin embargo, según el MINERD, en sus memorias institucionales (2014) uno de los grandes retos para el Estado es dar “respuesta a las debilidades ancestrales del sistema educativo dominicano, que se expresan en la baja cobertura en la educación de los niños y niñas de uno a cinco años de edad, en la alta deserción escolar en el nivel medio o secundario, [en] los pocos avances en la escala regional de evaluación, en el dominio de los aprendizajes en lecto-escritura, las matemáticas, las ciencias, y en un bajo dominio de lenguas extranjeras como el inglés y el francés” (2014, s/n).

Resulta fácil detectar que el doble rol estatal no ha sido efectivo en lograr, a través de la historia dominicana, una educación de plena calidad. Para lograr las condiciones arriba descritas, el Estado ha aludido a la modalidad de tanda extendida, aboliendo poco a poco la multiplicidad de tandas (matutina, vespertina y eventualmente nocturna), para pasar a una tanda única con espacios de tiempo suficientes como para cubrir los contenidos que con la innovación curricular se consideran necesarios, desarrollar habilidades y competencias, además de proveer al alumno de desayuno, merienda y almuerzo, descargando a las familias de dicho costo.

Dicha modalidad fue aprobada por “el Consejo Nacional de Educación (CNE) mediante ordenanza que asume la Jornada Escolar Extendida como política de Estado, en interés de alcanzar de manera integral la formación de los estudiantes y mejorar los aprendizajes, así como el desarrollo de competencias mediante la optimización del tiempo y la diversidad de acciones para el desarrollo de actividades educativas con calidad y cobertura con justicia y equidad” (MINERD, *Memoria Institucional 2014*).

Y aquí apreciamos el rol regulador del Estado. El hecho de que la tanda extendida haya sido asumida para corregir errores y deficiencias históricas del sistema educativo dominicano, ha conllevado una política de Estado que ha cambiado las reglas de juego del sector educativo y puesto en jaque a muchos centros pertenecientes al sector privado. Muchos centros de carácter privado habían agotado el rol de “correctores” de los errores del sistema público, sin embargo, con la reforma educativa en marcha, muchos han sucumbido competitivamente ante un Estado que ha triplicado el salario de los maestros, y ofrece alimentación completa a los alumnos, lo cual ha generado una especie de voto de confianza renovado hacia el sector público y una migración de estudiantes, profesores y personal directivo. Queda por ver si, efectivamente, en este nuevo contexto, el Estado podrá equilibrar sus roles de participante y regulador, ofreciendo, de una buena vez, educación de calidad, pero calidad sostenible.

4. La Escuela Pública y la Privada

Según datos obtenidos de la OECD (2008, s/n), “al considerar la matrícula de estudiantes por sector (público, privado y semioficial) es fácil determinar el peso que el sector público tiene en la matrícula global del sistema. El promedio general para los años considerados (de 1999 al 2005) son: para el sector público, de 79.5%; el sector privado, 18.7% y para el sector semioficial de 1.8 %.”

Sin embargo, y como ya se ha descrito, existe un antagonismo histórico entre el sector público y el privado, ambos pertenecientes al sistema educativo. Este antagonismo se ha visto básicamente expresado en los siguientes aspectos: cobertura, calidad y costos.

En efecto, según el MINERD, en sus memorias institucionales (2014, s/n), la situación es la siguiente:

“La educación representa el desafío más trascendental que tiene por delante la República Dominicana para su desarrollo económico y social, en términos de equidad, cobertura y calidad del servicio. En términos de cobertura, ha habido un crecimiento considerable en lo que respecta al Nivel Básico. Sin embargo, en los niveles Inicial y Medio se evidencian grandes rezagos que constituyen un gran reto... En suma, hay brechas importantes que cerrar relacionadas con la cobertura escolar; siendo los mayores desafíos el incremento sostenido del acceso a los tres niveles de educación y el mejoramiento de los indicadores de eficiencia interna del sistema educativo, particularmente la tasa de promoción y la tasa de repitencia. El desafío es mayor aún en cuanto a la calidad de la educación”.

Para el Estado, la cobertura implica un verdadero reto, sobre todo en provincias localizadas en zonas fronterizas, social y económicamente deprimidas. Según el Informe de Desarrollo del PNUD (2008, s/n), “el Censo de 2002 reportó que el 15.7% de los niños y las niñas de 6 a 13 años no asistía a la escuela. Hay 15 provincias que están por encima de ese promedio nacional, siendo más intensa la falta de asistencia en Elías Piña, Pedernales, Peravia, La Altagracia y La Romana. Esta situación todavía es más aguda en las edades de 6 a 9 años. En la educación media solamente el 36.8% de los varones y el 51.9% de las niñas de 14 a 17 años asistía a la escuela”.

Sin embargo, cuando examinamos la cobertura de la escuela privada, el PNUD (2008, s/n) indica que “alrededor de un quinto de la matriculación nacional asiste a la escuela privada, apreciándose una relación inversa y robusta entre el nivel de pobreza de una provincia y la asistencia a la escuela privada. Esta relación permite concluir que la educación privada ha prosperado como una consecuencia de las carencias y limitaciones del sistema educativo público, y no como una opción alternativa”.

En cuanto a la calidad, tal como hemos señalado, la misma ha constituido un acápite de especial antagonismo entre las escuelas públicas y privadas. Partimos de que el Estado es el ofertante principal, el garante de que todos tengan acceso a una educación de calidad y gratuita. Por otro lado, es el regulador del sistema, incluyendo las escuelas de naturaleza privada. Según datos del Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2008, s/n), existen tres pilares fundamentales para medir la calidad de la educación del sistema, los cuales son: “el grado de hacinamiento, que influye negativamente; la calidad de las y los docentes, que influye positivamente y el resultado de las Pruebas Nacionales, que es un indicador directo”.

Los resultados obtenidos por el PNUD (2008, s/n) en dicho informe apuntan que:

“Asumiendo 25 estudiantes por aula por tanda y 1.5 tandas por aula, se estimó que se requieren más de 11 mil aulas adicionales solamente para que las personas matriculadas actuales estén en condiciones apropiadas y casi 7 mil más para incorporar la población en edad escolar que hoy no está recibiendo educación

formal. Actualmente, hay provincias en donde la disponibilidad de aulas sobrepasa las necesidades, mientras que en otras se registra un déficit elevado. Para este informe el cuerpo docente es el componente principal de la transformación del sistema escolar y la mejora de la calidad. Si medimos la calidad de las y los docentes por el resultado del estudiantado, se concluye que tienen una calidad deficiente, aun cuando el 56% de las y los profesores en la escuela pública tiene un grado de licenciatura o superior”.

En el pilar “Pruebas Nacionales”, el panorama no cambia mucho. Según el PNUD (2008, s/n) “el resultado de las Pruebas Nacionales es bajo y no hay mucha diferencia entre las provincias. La calificación máxima promedio entre 2002 y 2006 corresponde a la provincia Independencia, con 64 puntos”.

En este contexto, la oferta privada se había presentado tradicionalmente para las familias con un ideal. Según el PNUD (2008, s/n): “la escuela pública está reservada para las personas más pobres, no como resultado de un ejercicio de equidad de dirigir el gasto público hacia los más necesitados, sino como consecuencia de ineficiencias y conflictos que alejan de la escuela pública a todas las personas que están en capacidad financiera y física de buscar una privada”.

En efecto, perceptualmente, cualquier centro, por el mero hecho de ser privado, implicaría a priori para los usuarios una opción mejor que un centro público. Bajo estas condiciones y supeditado a los mismos costos generados por las operaciones de un centro de naturaleza privada, las tarifas aplicadas a las familias ha sido otro campo de batalla. Año tras año, se repiten las protestas de los padres que manifiestan ante el Ministerio, su desacuerdo con los precios que el sector privado fija. Las familias protestan, pero muchos no se atrevían ni por asomo a matricular a sus hijos en centros públicos. Ante esta situación, el Estado ejerce su función reguladora e intenta fijar criterios y controlar los precios finales para el consumidor establecidos por los colegios privados. Actualmente, con la reforma educativa, intenta también equiparar e incluso superar su oferta frente a la de los centros privados.

5. Financiamiento de la Educación

El financiamiento de las premisas que modelan la reforma educativa dominicana ha significado una gran inversión de recursos estatales. Estos recursos provienen del 4% del PIB nacional por ley al sector educación, más nunca antes asignado realmente hasta el período presidencial 2012-2016.

Así, según el MINERD (Memorias institucionales 2014, s/n):

“el porcentaje del PIB destinado a la función educación ha estado sometido a una constante variación... se observa que para el año 2004, el porcentaje se sitúa en 1.66%. En los años posteriores al 2004 se inicia una nueva etapa de ligero crecimiento del presupuesto y con ello el aumento del porcentaje que va desde un 0.03%, valor absoluto, en el 2005 y hasta un 0.11%, en el año 2006 y un gran salto se obtiene para el presupuesto programado del año 2012 que elevó el porcentaje de un 2.47% a un 3.00%. En el año 2013 se incrementó 1.40 puntos porcentuales, el mayor de todos los tiempos. En el 2014, esta cifra desciende 0.10 con respecto al año anterior”.

A partir de esto y según la misma fuente (*MINERD, Memorias institucionales 2014, s/n*): “para el ejercicio 2014 el presupuesto asciende a RD\$109,170,290,314.00, es decir, un aumento de 9.58% con respecto al 2013”.

6. Necesidades de mejora que se plantean actualmente en la Educación Dominicana

Al referirnos a las necesidades de mejora y a los avances que registra actualmente el sistema educativo dominicano, la OECD (2008, s/n) resalta de manera positiva el hecho de que el acceso de alumnos al sistema ha sido uno de los pasos agigantados del sistema. En efecto, se refiere a este acápite de la siguiente forma:

“el avance en acceso de los estudiantes, tanto del sexo masculino como del sexo femenino, en República Dominicana, resulta sorprendente. La tasa de matriculación para el país ronda el 91.7%, correspondiéndole un 90.9% al sexo masculino y 92.6% al femenino. Esta información cobra mayor sentido cuando se puede afirmar, a partir del Censo Nacional del 2002, que no existen diferencias importantes al considerar el sexo, puesto que tales tasas son muy representativas de los niños y las niñas, así como de las y los adolescentes dominicanos(as)” (2008, s/n).

Por otro lado, encontramos el aspecto relacionado con la deserción de los alumnos inscritos en el sistema. Sigue constituyendo un reto para todo el sistema que los alumnos y alumnas permanezcan y agoten todo el itinerario oficial. Así, según la OECD (2008, s/n):

“de conformidad con un análisis de cohorte, de cada cien niños que ingresan a la educación formal el 75% completa el cuarto grado, el 63% completa el sexto grado y solo el 52% completa la educación Básica de 8 años. Esa situación es más seria en la zona rural en donde la mayoría de los centros educativos no alcanza el sexto grado...al observar los años promedios de la escolaridad a los 18 años, el promedio es de 8.3, ocupando el lugar 13 entre los países y solo por encima de El Salvador, Costa Rica, Brasil, Belice, Honduras, Nicaragua, Haití y Guatemala. Los años promedios de escolaridad a la edad de 8 años es solo de 1.9, y respecto a los 13 años 5.3 años, de escolaridad. Tales resultados son producidos por el ingreso tardío y la repitencia, entre otros aspectos” (2008, s/n).

En el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2008, s/n), se consigna, sobre la deserción escolar en el sistema educativo dominicano, lo siguiente:

“para ampliar la permanencia en el sistema educativo es fundamental conocer los motivos por los que los estudiantes abandonan la escuela, a fin de diseñar los programas adecuados que fomenten la continuidad en el sistema... el principal motivo que alegan niños, niñas y adultos para abandonar sus estudios primarios y secundarios es económico, porque no tienen recursos o deben trabajar (cerca del 70% en los hombres y 36% en las mujeres para ambos niveles)... para las niñas y adolescentes, además del motivo económico, otra razón por la que dejan los estudios es el matrimonio o la unión en pareja (30% en Básica y 36% en Media)”... (2008, s/n).

No obstante, y según el mismo Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2008, s/n) “el mayor problema de la educación dominicana no es el acceso, sino la calidad; a juzgar por la preparación que tienen quienes egresan de la educación secundaria y que llegan a las

universidades". Esta situación constituye un verdadero reto para el sistema educativo dominicano, dado que sitúa el problema no solo en el plano económico, sino que obligaría a una "revisión de la relación entre los escasos recursos asignados a la función educativa, la gestión de los mismos y los resultados cualitativos" (PNUD, 2008, s/n).

Para avalar la gravedad de esta situación, el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2008, s/n), argumenta que:

"Las evaluaciones realizadas internamente y las comparaciones internacionales muestran muy bajos niveles de dominio y desarrollo de competencias y habilidades. Un estudio comparado, realizado por la UNESCO, encontró que el alumnado de tercer y cuarto grado de Básica en República Dominicana tiene niveles de aprovechamiento en lenguaje y matemáticas que se encuentran entre los dos peores de América Latina, región que de por sí se encuentra entre las escalas de calidad de la educación más bajas del mundo. La reforma educativa que se ha venido implementando en los últimos 15 años no ha logrado que los estudiantes aprendan los fundamentos de las áreas básicas del saber en los niveles que demanda la transformación de la sociedad dominicana". (2008, s/n)

Esta situación planteada por el PNUD (2008) redundante en un alumnado que egresa del sistema educativo dominicano sin que se hayan desarrollado "capacidades de aprendizaje, ni las habilidades para integrarse productivamente al mercado laboral, ni mucho menos la conciencia ciudadana para convertirse en agentes de cambio social. Los niveles de dominio de las y los estudiantes que han tomado las Pruebas Nacionales en matemáticas, lenguaje y casi todas las áreas han revelado resultados pobres, incluyendo el estudiantado de la educación Media". (PNUD, 2008, s/n)

Otro aspecto de especial peso y pendiente de mejora son los resultados obtenidos a nivel general por los alumnos sometidos a las Pruebas Nacionales. En el análisis realizado por el PNUD (Informe de Desarrollo Humano, 2008), a partir de los resultados obtenidos en la primera convocatoria, quedó evidenciado que:

"la puntuación final que obtienen los estudiantes en estas pruebas son en general bajas: en los últimos cinco años ninguna provincia ha alcanzado una calificación promedio del 70% del total para cualquier nivel educativo. Además, el rendimiento de las y los estudiantes es similar en todas las provincias, con menores diferencias en el nivel primario. Esta situación indica que la calidad de la enseñanza del sistema educativo completo es muy baja y homogénea en todo el territorio". (2008, s/n)

Por otro lado, aunque es menester admitir el esfuerzo sistemático que desde la aprobación del Pacto Educativo se ha venido haciendo para elevar la formación de los docentes y del personal directivo, la verdad es que aún este capítulo de la educación dominicana presenta sesgos importantes que históricamente no han variado mucho. En efecto:

"la calidad de la dirección queda evidenciada con los resultados de la tercera convocatoria a los concursos de oposición que hizo la Secretaría de Estado de Educación (SEE) para ocupar los puestos de dirección, subdirección, puestos equivalentes y orientación escolar en el año 2007. En este concurso participaron 966 profesionales, de los cuales solo el 54% aprobó los exámenes. Los que obtuvieron los niveles

más bajos de calificación fueron quienes se examinaron para la subdirección, puesto que solo pasó las pruebas el 35% de los candidatos. El 59% de las personas que aspiraron a cargos de dirección fueron reprobadas y lo mismo pasó con el 15% de las que se postularon a orientación escolar. Estos resultados expresan la necesidad de mejorar el nivel de la dirección del sistema educativo". (2008, s/n)

En función de lo anterior es posible afirmar que, a pesar de que se aprecian importantes avances en el sistema educativo dominicano, sobre todo en lo concerniente a la disposición de recursos económicos para invertir, en cobertura y en la oferta como alternativa de impacto social, quedan aún pendientes en la agenda nacional importantes aspectos por resolver, tales como la calidad y contenido de las clases, la deserción escolar, la formación del personal educativo y que todo este engranaje se conforme como una gran maquinaria que prepare ciudadanos competentes y formados académica y cívicamente. En definitiva, agentes de cambio en medio de sus respectivos contextos.

IV. METODOLOGÍA

1. Hipótesis general de la investigación

A partir de lo analizado y planteado por los autores en la revisión bibliográfica, es posible considerar la existencia de una influencia positiva entre el ejercicio del liderazgo docente por parte de los directores sobre el cuerpo docente de los centros educativos objeto de análisis y que este liderazgo incida a su vez en los resultados obtenidos por los alumnos en las Pruebas Nacionales. Esta constituye la hipótesis central de este estudio que puede expresarse de la siguiente forma:

H: "Existe una relación positiva entre el ejercicio de liderazgo transformacional por parte de docentes y directores y los resultados obtenidos por los alumnos de octavo y cuarto de Media en las Pruebas Nacionales, específicamente en las escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana. Año escolar 2014-2015".

Esto implicaría que:

Los resultados de calificaciones obtenidos en las Pruebas Nacionales 8vo/4to = f (Nivel de liderazgo transformacional de los directores ejercido sobre los maestros de asignaturas troncales de 8vo. y 4to. de Media).

2. Método de investigación

Este estudio constituye una investigación de corte analítico, cuantitativo y correlacional. Por sus características, presenta rasgos exploratorios y descriptivos puesto que se definen condiciones específicas del fenómeno a estudiar (Sampieri, 2006).

3. Diseño del estudio

3.1 Definición y cálculo del universo objeto de estudio

El universo de estudio está constituido por todos los centros públicos y privados registrados oficialmente en el Ministerio de Educación como parte del Distrito Educativo 04-02 de la provincia de San Cristóbal, República Dominicana, para el año 2014-2015, funcionando bajo la modalidad general y que posean grados octavo y/o cuarto de Media, o sea, con alumnos supeditados a Pruebas Nacionales.

Según informaciones y listados suministrados por el Distrito Escolar 04-02, los centros privados que funcionan bajo su supervisión ascienden a 57, mientras que los públicos son 72. Esto suma una cantidad total de 129 centros educativos. De estos centros, se tomarán como sujetos de la investigación a los directores y a los miembros del cuerpo docente que imparten las asignaturas de las áreas que cubren las Pruebas Nacionales de cada plantel, tanto para octavo grado como para cuarto de Media.

Resulta importante resaltar el hecho de que, a pesar de que el propósito fundamental de la presente investigación es determinar la relación existente entre el liderazgo transformacional ejercido por los directores y los resultados obtenidos en las Pruebas Nacionales por parte de los alumnos de octavo y cuarto de Media, los maestros de las materias troncales de dichos grados son considerados como parte del universo de la investigación, dado que se espera que el ejercicio de liderazgo transformacional de los directores se refleje en ellos y a su vez en los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las Pruebas Nacionales.

Para fines de definición del universo y partiendo de que tenemos un total de 129 centros, consecuentemente asumimos que tendremos 129 directores sujetos de este estudio. En cuanto a los docentes, aunque fue procurado en las oficinas del Distrito 04-02 (ver anexo 3 y 4), no fue posible obtener en dicha instancia un listado actualizado (correspondiente al año escolar 2014-2015) de maestros de octavo y cuarto de Media de los centros de referencia, bajo el argumento de que la permanencia de los y las docentes está sujeta a una gran rotación que escapa de su control directo y que construir un listado actualizado sería muy inexacto.

En tal sentido, se procedió a asumir que tendríamos, por lo menos, un maestro en cada centro, por cada asignatura troncal evaluada en Pruebas Nacionales (lengua española, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) y que cada centro posee (mínimamente) una sección de octavo y una de cuarto de Media. Así, tendremos un máximo de 8 maestros por escuela considerada, en el entendido que sean todos profesores diferentes y una sección de octavo y una de cuarto de Media. Esto implicaría una población total de 1,032 maestros (129 multiplicado por 8 maestros).

Dado que durante todo el curso de la investigación no fue posible confirmar esta suposición en el Distrito Escolar 04-02, fue preciso realizar un levantamiento previo a la determinación definitiva de la cuota muestral, con el propósito de confirmar estos datos.

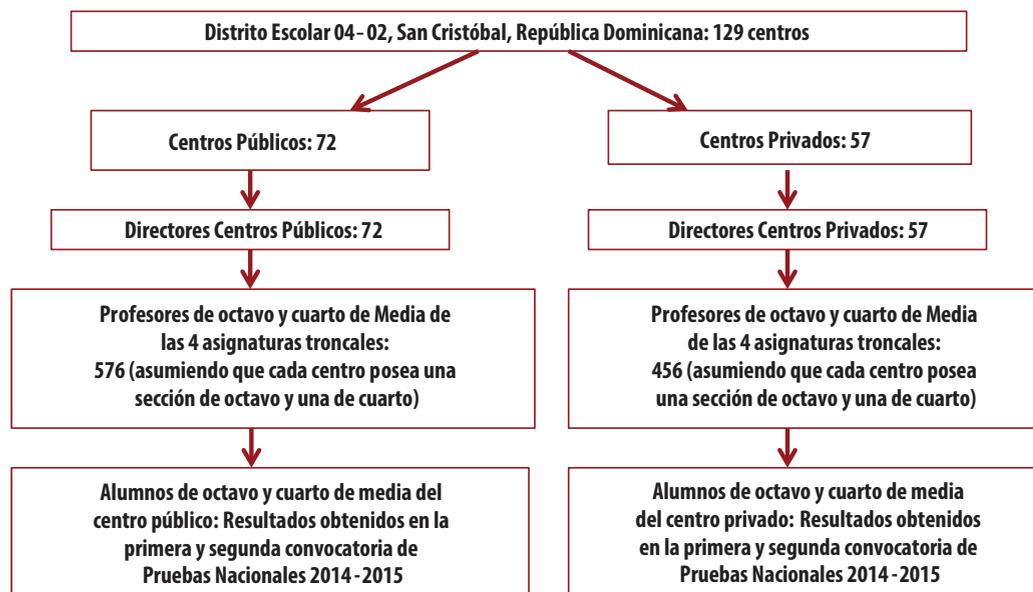
Esta confirmación implicó la intención de determinar con exactitud qué centros poseen los grados objeto de estudio, cuántas secciones de cada grado, cuántos maestros intervienen en las materias troncales impartidas en estos grados y cuántos alumnos están involucrados. Por lo anteriormente expuesto, esto implicó que se desarrollaran jornadas de contacto directo vía telefónica con la dirección de los centros en cuestión.

Por otro lado, constituyeron parte de este estudio los estudiantes de los referidos centros, matriculados en los grados de octavo grado y de cuarto de Media, inscritos en el año escolar 2014-2015. De estos, se tomó en cuenta la calificación final obtenida en el proceso de evaluación de las Pruebas Nacionales, según la convocatoria inicial en la que se participe, restringiendo el alcance de la investigación a la primera y a la segunda convocatoria.

Por temas de representatividad, no se tomaron en cuenta los resultados obtenidos en la tercera convocatoria, dado que a la misma acude una mínima cantidad de alumnos y alumnas. La gran cuota de alumnos se examina en la primera y en la segunda convocatoria.

Con relación a los estudiantes y las informaciones a utilizar, resulta relevante aclarar que se tomaron como datos válidos para este estudio las calificaciones obtenidas en la primera y segunda ronda en la que se participa. Así, por ejemplo, si un alumno aplicó en la primera convocatoria y reprueba, debiendo acudir a la segunda convocatoria, los resultados que se tomaron en consideración para este alumno, en este estudio, fueron los respectivos a la segunda convocatoria en la que se ha participado.

En función de lo anterior, podemos afirmar que el universo a considerar en esta investigación está constituido de la siguiente forma:



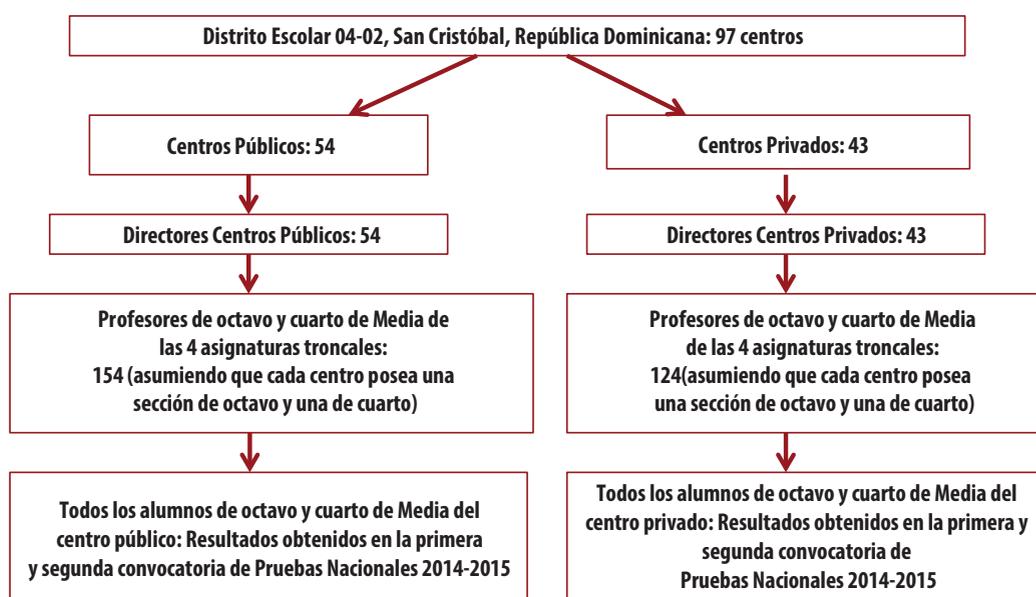
Fuente: Elaboración propia a partir de las informaciones suministradas en el Distrito Educativo 04-02, San Cristóbal, Rep. Dominicana

3.2 Definición y cálculo de la muestra

Para la obtención de la muestra, tanto de miembros del equipo directivo como de docentes, se han aplicado los parámetros muestrales habitualmente usados para estos casos (nivel de confianza 95%, margen de error 5%, heterogeneidad 50%). Bajo estos criterios, la muestra obtenida de centros asciende a 97, de los cuales, usando una afijación proporcional, se obtiene una muestra estratificada de 54 centros públicos y 43 privados. El mismo procedimiento es aplicado a los directores.

En el caso de los profesores, se obtiene una muestra de 281 docentes, que estratificando, de acuerdo a la cantidad total en centros públicos y privados, se distribuye de la siguiente forma: 157 maestros en centros públicos y 124 para centros privados. En cuanto a los alumnos, dado que se trata de fuentes secundarias, se tomarán los resultados obtenidos en las Pruebas Nacionales por todos los estudiantes matriculados en octavo y cuarto de Media en los centros de estudio, durante las Pruebas Nacionales correspondientes al 2014-2015.

Lo anterior queda expresado gráficamente de la siguiente forma:



Fuente: Elaboración propia a partir de las informaciones suministradas en el Distrito Educativo 04-02, San Cristóbal, República Dominicana

3.3. Fuentes, técnicas e instrumentos a utilizar

Los datos manejados en esta investigación proceden tanto de fuentes primarias como secundarias. De fuentes primarias se obtendrán las informaciones relativas al liderazgo transformacional ejercido por los directores. En tanto, los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las Pruebas Nacionales, según la convocatoria en la que se participe, se obtendrán desde fuentes secundarias. Otras fuentes secundarias son: libros, artículos académicos y publicaciones relativas al tema de estudio.

La técnica fundamental de recolección de datos es la encuesta. Así, se aplicará un cuestionario a los directores y los docentes bajo su supervisión involucrados en la docencia de los grados de octavo y cuarto de Media.

El instrumento utilizado en este estudio corresponde a una traducción de la versión planteada por Bass y Avolio (2000) denominado Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo, en su segunda edición y versión corta. Este instrumento es conocido también por sus siglas en inglés MLQ (*Form 5X-Short*). Se ha optado por utilizar esta versión del instrumento por las siguientes razones:

- a) Es la última versión disponible (Avolio & Bass, 2004).
- b) Responde a las principales críticas que ha recibido el cuestionario en versiones anteriores.
- c) Mantiene la estructura fundamental del trabajo de Bass y Avolio (2000).

El instrumento posibilita dos formatos de evaluación (Avolio & Bass, 2004), el que mide el grado de autoevaluación del líder (*leader form*) (ver anexo 1) y el de liderazgo a través de la percepción de sus seguidores (*rater form*) (ver anexo 2) En nuestro caso, se pedirá al director que auto-evalúe su propio liderazgo y, a sus docentes (de las asignaturas troncales de octavo y cuarto de Media) que le evalúen, por tanto, se usarán ambas modalidades del instrumento (*rater form* y *leader form*). El instrumento al que se hace referencia usa respuestas codificadas con la escala Likert y es anónimo, requiriéndose únicamente el nombre del centro educativo abordado.

Tal como se mencionó en párrafos anteriores, para el caso de los estudiantes, la información pertinente a los resultados obtenidos en las Pruebas Nacionales (versión 2014-2015) ha sido a partir de fuentes secundarias, la misma que está contenida en las bases de datos del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Cabe resaltar que estos datos relativos a las Pruebas Nacionales vinieron dados en formato de un único índice por centro, no por estudiante, lo que garantizó salvaguardar la confidencialidad de las calificaciones obtenidas por cada estudiante.

3.4 Plan de aplicación

Como parte del proceso metodológico y de validación de la comprensión del instrumento, se administró el cuestionario a un grupo de docentes (profesores y directores) participantes en un curso universitario de post-grado y provenientes de centros públicos del interior y de la capital dominicana. La intención era validar que se comprendían los ítems contenidos en el cuestionario. Algunas modificaciones de redacción fueron realizadas. Estos resultados de prueba fueron trasladados a una matriz y posteriormente procesados con estadística descriptiva, comprobándose la posibilidad de análisis inferencial estadístico de los datos.

Finalmente, para la administración definitiva del instrumento, se consideró el siguiente plan de aplicación, basado en las premisas metodológicas ya expuestas, a considerarse:

- a) Se gestionó, con el Distrito 04-02, la carta de autorización para que el investigador principal y su equipo puedan acceder a los centros objeto de estudio. (Ver el anexo 5)
- b) Se intentó realizar un primer contacto telefónico con los centros a ser abordados, con la finalidad de validar la cantidad de grados de octavo y cuarto de Media existentes en el centro, así como la cantidad de maestros de las asignaturas troncales

de dichos grados y si el centro pertenecía a una demarcación rural o urbana, con el objetivo de guardar los criterios de representatividad al momento de definir la muestra definitiva.

- c) Una vez determinada la cantidad de centros y maestros que representa la muestra definitiva, se procedió con la selección aleatoria de las instituciones y maestros a abordar en cada centro.
- d) Posteriormente, se trató de establecer una cita para visitar el centro y aplicar el instrumento cara a cara.
- e) Se intentó que, en cuyo caso de que no fuera posible contactar al director del centro, o bien no se pueda aplicar el instrumento a algún maestro señalado como parte de la muestra, se reemplazara la persona no disponible por otro individuo o centro perteneciente al universo de estudio, siempre bajo criterios de aleatoriedad.

3.5 Plan de análisis

Las respuestas a la encuesta se analizaron tanto en el nivel individual como en el de la escuela, con la finalidad de obtener información válida para los niveles de liderazgo transformacional de cada director cuestionado y en conjunto de su centro educativo. Para tales fines se utilizará el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), en su versión 22.

Con esta herramienta se calcularon todos los datos descriptivos de la muestra (medias, desviaciones estándar, por mencionar algunos), así como los coeficientes de fiabilidad (Alfa de Cronbach), coeficientes de correlación, entre otros. Además, se aplicaron pruebas t de muestras independientes para comparar puntuaciones medias de los encuestados para determinar si las diferencias fueron estadísticamente significativas.

Por otro lado, se plantearon regresiones lineales que expliquen la hipótesis principal de la investigación, siendo la variable dependiente la calificación obtenida por los estudiantes en las Pruebas Nacionales.

Prácticas del líder



Explicación de los efectos del líder en los maestros y sus prácticas.

Con los datos anteriores se intentó probar que existe una relación entre los resultados obtenidos por los estudiantes y los niveles de liderazgo transformacional de los encuestados (considerando a los directores como ejecutores de liderazgo sobre sus maestros y el centro como una instancia conjunta generadora de liderazgo). De la eventual comprobación de esta hipótesis central, otras inferencias se derivaron y se sometieron a pruebas estadísticas. Las mismas se muestran en los resultados obtenidos.

En efecto, ecuaciones que demuestran dicha relación fueron construidas a partir de la revisión de las teorías respectivas a los efectos del liderazgo transformacional y la consideración de variables exógenas que pudieran incidir en el modelo explicativo. Posteriormente, se procedió a analizar los datos con pruebas t, para determinar si, en términos estadísticos, a través de la comparación de la media de ambas muestras, existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos para centros privados y públicos.

3.6 Incidencias en el levantamiento de la información y muestra final

Antes de presentar los resultados obtenidos en la presente investigación es necesario puntualizar ciertas incidencias acaecidas en el proceso de levantamiento de los datos. Dichas ocurrencias son:

- a. Tal como se especifica en el Plan de Aplicación, el primer contacto con los centros a ser analizados se intentó hacer de manera telefónica, llamando centro por centro, según el listado general provisto por el Distrito 04-02. Después de varias jornadas de llamadas, se decidió cambiar la metodología de contacto y visitar directamente los centros, puesto que la gran mayoría de escuelas, o no daban respuesta, o el teléfono dispuesto en el listado no existía.
- b. Se decidió pues, visitar directamente los centros, lo cual implicó esperar a que el director y profesores pudieran atender al equipo encuestador. Esto implicó una inversión de tiempo considerable en la aplicación del instrumento. Estas visitas también sirvieron para depurar “in situ”, si el centro calificaba o no como parte de los criterios muestrales indicados.
- c. Con estas premisas, se obtuvo la muestra final de 61 centros. No obstante, esta muestra se vio reducida a 59 escuelas, 43 de los cuales son públicos y 16 privados. Esta reducción se debió a que, dos centros, en específico el denominado “Los Hoyos” y “Boruga Arriba”, aunque figuran con estos nombres en el listado del Distrito, no están contemplados (por lo menos no con estos nombres) en el listado de calificaciones de Pruebas Nacionales obtenidas directamente del MINERD. Se contactó al Distrito para conocer los nombres reales de estos centros y sus códigos, pero la información obtenida no concordaba con el listado de calificaciones. Por tanto, estos centros fueron excluidos del análisis.

4. Resultados obtenidos

- **Resultados descriptivos relacionados con los directores, profesores y con los resultados obtenidos por centro, en las Pruebas Nacionales**

Para iniciar el análisis de los datos, se procedió a extraer información descriptiva, tanto de los directores encuestados como de los profesores de las asignaturas troncales. La muestra final alcanzó 59 centros, 43 de los cuales son públicos y 16 privados. En el caso de los directores, predomina, tanto para centros públicos como privados, el género femenino, con un 66% de presencia. Tanto los directores de centros privados como los de centros públicos abordados tienen edades comprendidas entre los 41 y los 60 años. En cuanto a la experiencia de los directores casi todos, específicamente un 64%, posee más de 9 años de ejercicio, tal como puede apreciarse en la tabla número 1, a continuación:

Tabla número 1
Directores: Aspectos descriptivos

TIPO DE DEPENDENCIA DEL CENTRO EDUCATIVO						
	TOTAL DE LA MUESTRA DE CENTROS		PÚBLICO		PRIVADO	
	NÚM.	%	NÚM.	%	NÚM.	%
Número de Centros	59	100%	43	73%	16	27%
Número de Directores en la Muestra	59	100%	15	25%	15	25%
Edad de los Directores						
Entre 18 y 30 años	2	3%	2	5%	0	0%
Entre 31 y 40 años	9	15%	7	16%	2	13%
Entre 41 y 50 años	24	41%	17	40%	7	44%
Entre 51 y 60 años	18	31%	13	30%	5	31%
Más de 60 años	6	10%	4	9%	2	13%
	59		43	100%	16	100%
Experiencia de los Directores						
Menos de 1 año	2	3%	2	100%	0	0%
De 1 a 3 años	6	10%	6	100%	0	0%
De 4 a 5 años	5	8%	4	80%	1	25%
De 6 a 8 años	8	14%	5	63%	3	60%
Más de 9 años	38	64%	26	68%	12	46%
	59	100%	43	73%	16	37%
Sexo de los Directores						
Masculino	20	34%	17	85%	3	15%
Femenino	39	66%	26	67%	13	33%
	59	100%	43	73%	16	27%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

Con relación a los aspectos descriptivos de los profesores encuestados, las edades de los mismos se concentran en tramos de longevidad mucho más jóvenes que las de los directores. Esto refleja la necesidad de cierto peso en la carrera académica para alcanzar el grado de director. En el tiempo de experiencia de los docentes, se aprecia la particularidad de que los profesores del sector público poseen muchos más años de ejercicio (83% dice poseer más de 9 años en la docencia), mientras que los profesores del sector privado abordados en este estudio; se evidencia que la gran presencia de maestros se concentra en menos de un año de experiencia (67%). Más detalles en la tabla número 2, a continuación:

Tabla número 2
Profesores: Aspectos descriptivos

TIPO DE DEPENDENCIA DEL CENTRO EDUCATIVO						
	TOTAL DE LA MUESTRA DE CENTROS		PÚBLICO		PRIVADO	
	NÚM.	%	NÚM.	%	NÚM.	%
Número de Centros	59	100%	43	73%	16	27%
Número de Profesores en la Muestra	247	100%	175	71%	72	29%
Edad de los Profesores	38	15%	14	37%	24	63%
Entre 18 y 30 años	97	39%	70	72%	27	28%
Entre 31 y 40 años	72	29%	52	72%	20	28%
Entre 41 y 50 años	38	15%	37	97%	1	3%
Entre 51 y 60 años	2	1%	2	100%	0	0%
Más de 60 años	247	100%	175	71%	72	29%
Experiencia de los Profesores	21	9%	7	33%	14	67%
Menos de 1 año	34	14%	18	53%	16	47%
De 1 a 3 años	48	19%	33	69%	15	31%
De 4 a 7 años	58	23%	46	79%	12	21%
De 8 a 12 años	86	35%	71	83%	15	17%
Más de 13 años	247	100%	175	71%	72	29%
Sexo de los Profesores						
Masculino	79	32%	61	77%	18	23%
Femenino	168	68%	114	68%	54	32%
	247	100%	175	71%	72	29%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

Enfocándonos en los centros y los resultados obtenidos en cada asignatura examinada en las Pruebas Nacionales, pasamos ahora a mostrar los resultados descriptivos según el tipo de centro. En la tabla número 3 se aprecian los resultados para centros bajo modalidad "Adultos". En la tabla número 4 se muestran datos descriptivos relativos a la modalidad "Básica" y la tabla número 5 corresponde a la modalidad "General".

Tabla número 3. Análisis de las calificaciones en las Pruebas Nacionales y sus diversas convocatorias obtenidos por los centros para Adultos. (Año escolar 2014-2015).

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS					
	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DEVIACION ESTANDAR
CENTRO: Promedio PN					
Lengua Española Adultos	45	13.3	17.78	16.6047	1.13458
CENTRO: Promedio PN					
Natematicas ADULTOS	45	13.35	17.17	15.9696	1.36988
CENTRO: Promedio PN					
Ciencias Sociales ADULTOS	45	12.75	18.67	16.824	1.95058
CENTRO: Promedio PN					
Ciencias Naturales ADULTOS	45	13.75	18.69	16.48	1.29242
N Valido (por lista)	45				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

Tabla número 4. Análisis de las calificaciones en las Pruebas Nacionales y sus diversas convocatorias obtenidos por los centros de Básica. (Año escolar 2014-2015).

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS					
	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DEVIACION ESTANDAR
CENTRO: Promedio PN					
Lengua Española BÁSICA	236	14,21	23,93	17,7307	1,61417
CENTRO: Promedio PN					
Natematicas BÁSICA	239	12,64	23,93	15,5537	1,91945
CENTRO: Promedio PN					
Ciencias Sociales BÁSICA	242	14,01	20,28	15,8884	1,16066
CENTRO: Promedio PN					
Ciencias Naturales BÁSICA	242	13,24	19,43	15,7210	1,30738
N Valido (por lista)	236				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

Tabla número 5. Análisis de las calificaciones en las Pruebas Nacionales y sus diversas convocatorias obtenidos por los centros de Modalidad General. (Año escolar 2014-2015).

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS					
	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DEVIACION ESTANDAR
CENTRO: Promedio PN					
LENGUA ESPAÑOLA MODALIDAD GENERAL	129	15.09	22.61	19.2153	1.56602
CENTRO: Promedio PN					
Natematicas Modalidad General	129	14.00	22.61	18.1971	2.1689
CENTRO: Promedio PN					
Ciencias Sociales Modalidad General	127	16.00	21.49	18.038	1.52799
CENTRO: Promedio PN					
Ciencias Naturales Modalidad General	127	15.14	21.49	17.5342	1.38973
N Valido (por lista)	126				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

- **Relación entre dimensiones de liderazgo transformacional y variables de desempeño medidas internamente**

Un primer paso, en la inferencia estadística a partir de los datos recolectados y analizados, fue medir, a nivel interno, es decir, utilizando los índices que arroja el instrumento sobre liderazgo transformacional, la relación existente entre las dimensiones que determinan el mismo y las variables de desempeño.

Al determinar los coeficientes de correlación, los resultados demuestran que existe correlación significativa e interna entre las dimensiones que miden el liderazgo transformacional de los directores y las variables de desempeño, tal como puede apreciarse en la tabla número 6, a continuación:

Tabla número 6. Relación entre dimensiones de liderazgo transformacional y variables de desempeño

INDICES DE CORRELACIÓN LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y DESEMPEÑO						
	IA	IB	IM	IS	IC	LT
EE Esfuerzo Extra	0.627**	0.594**	0.613**	0.644**	0.332**	0.686**
EFF Efectividad Total	0.627**	0.594**	0.13**	0.644**	0.392**	0.686**
SAT Satisfacción Total	0.677**	0.576**	0.580**	0.681**	0.485**	0.756**
RL Resultados del Liderazgo	0.694**	0.656**	0.652**	0.704**	0.459**	0.755**
<p>** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas)</p> <p>IA = Influencia Idealizada (atributo)</p> <p>IB = Influencia Idealizada (comportamiento)</p> <p>IM = Motivación Inspiracional</p> <p>IS = Estimulación Intelectual</p> <p>IC = Consideración Individual</p> <p>TL = Liderazgo Transformacional</p>						

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

- **Regresiones lineales**

Al obtener las regresiones lineales que intentan explicar el modelo de estudio, aún sin incluir la variable de las calificaciones de Pruebas Nacionales, se observa que las variables relativas al liderazgo transformacional explican, en gran medida el modelo, tal como puede apreciarse en las tablas 7, 8 y 9, a continuación:

Tabla número 7. Regresión Lineal: Dimensiones del liderazgo transformacional y la efectividad Total. Variable dependiente: EFF Efectividad Total

RESUMEN DEL MODELO				
MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO AJUSTADO	ERROR ESTÁNDAR DE LA ESTIMACIÓN
1	,726 ^a	,527	,517	,69474
<p>a. Predictores: (Constante), IC Consideración Individual, IB Influencia Idealizada (Comportamiento), IA Influencia Idealizada (Atributo), IS Estimulación Individual, IM Motivación Inspiracional</p>				

ANOVA ^a						
MODELO	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.	
1	Regresión	129,758	5	25,952	53,768	,000 ^b
	Residuo	116,321	241	,483		
	Total	246,079	246			

a. Variable dependiente: EFF Efectividad Total

b. Predictores: (Constante), IC Consideración Individual, IB Influencia Idealizada (Comportamiento), IA Influencia Idealizada (Atributo), IS Estimulación Individual, IM Motivación Inspiracional

$$Y = 2.090 + .250 X1 + .112 X2 + .172 X3 + .300 X4 + .015 X5$$

$$X1=IA, \text{Sig. .000}; X2=IB, \text{Sig. .114}; X3=IM, \text{Sig. .016}; X4=IS, \text{Sig. .000}; X5=IC, \text{Sig. .779}$$

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

Tabla número 8. Regresión Lineal: Dimensiones del liderazgo transformacional y esfuerzo extra.
Variable dependiente: EE Esfuerzo Extra

RESUMEN DEL MODELO				
MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO AJUSTADO	ERROR ESTÁNDAR DE LA ESTIMACIÓN
1	,726 ^a	,527	,517	,46316

a. Predictores: (Constante), IC Consideración Individual, IB Influencia Idealizada (Comportamiento), IA Influencia Idealizada (Atributo), IS Estimulación Individual, IM Motivación Inspiracional

ANOVA ^a						
MODELO	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.	
1	Regresión	57,670	5	11,534	53,768	,000 ^b
	Residuo	51,698	241	,215		
	Total	109,368	246			

a. Variable dependiente: EE Esfuerzo Extra

b. Predictores: (Constante), IC Consideración Individual, IB Influencia Idealizada (Comportamiento), IA Influencia Idealizada (Atributo), IS Estimulación Individual, IM Motivación Inspiracional

$$Y = 1.394 + .250 IA + .112 IB + .172 IM + .300 IS + .015 IC$$

$$Y = \text{Esfuerzo Extra}; X1=IA, \text{Sig. .000}; X2=IB, \text{Sig. .114}; X3=IM, \text{Sig. .016};$$

$$X4=IS, \text{Sig. .000}; X5=IC, \text{Sig. .779}$$

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

Tabla número 9. Regresión lineal: Dimensiones del liderazgo transformacional y satisfacción total.
Variable dependiente: SAT Satisfacción Total

RESUMEN DEL MODELO				
MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO AJUSTADO	ERROR ESTÁNDAR DE LA ESTIMACIÓN
1	,798 ^a	,637	,629	,46599

a. Predictores: (Constante), IC Consideración Individual, IB Influencia Idealizada (Comportamiento), IA Influencia Idealizada (Atributo), IS Estimulación Individual, IM Motivación Inspiracional

ANOVA ^A						
MODELO		SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
1	Regresión	91,681	5	18,336	84,441	,000 ^b
	Resíduo	52,333	241	,217		
	Total	144,014	246			

a. Variable dependiente: SAT Satisfacción Total

b. Predictores: (Constante), IC Consideración Individual, IB Influencia Idealizada (Comportamiento), IA Influencia Idealizada (Atributo), IS Estimulación Individual, IM Motivación Inspiracional

$$Y = -0.837 + .327 IA + .223 IB - .001 IM + .270 IS + 0.145C$$

$$Y = \text{Esfuerzo Extra}; X1=IA, \text{Sig. .000}; X2=IB, \text{Sig. .000}; X3=IM, \text{Sig. .981};$$

$$X4=IS, \text{Sig. .000}; X5=IC, \text{Sig. .002}$$

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

• Influencia de las variables contextuales

A partir de los resultados obtenidos en los análisis inferenciales anteriores, se procedió a examinar las influencias que ejercieron las variables contextuales, tales como el tipo de centro estudiado, así como la existencia o no de diferencias significativas entre ambos tipos de centros. Los resultados muestran que en términos estadísticos y según las variables examinadas, no existe diferencia significativa entre centros públicos y privados, a juzgar por los resultados mostrados en las tablas 10 y 11, a continuación:

Tabla número 10. Estadísticas de Grupo

	TIPO DE CENTRO EDUCATIVO	N	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	MEDIA DE ERROR ESTÁNDAR
IA Influencia Idealizada (Atributo)	Público	218	3,5929	,54543	,03694
	Privado	88	3,4716	,67852	,07233
IB Influencia Idealizada (Comportamiento)	Público	218	3,6560	,47311	,03204
	Privado	88	3,6051	,53568	,05710
IM Motivación Inspiracional	Público	218	3,5803	,57088	,03866
	Privado	88	3,5341	,58499	,06236
IS Estimulación Individual	Público	218	3,3716	,58703	,03976
	Privado	88	3,3011	,64233	,06847
IC Consideración Individual	Público	218	2,8612	,63858	,04325
	Privado	88	2,8466	,71462	,07618

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

Tabla número 11. Comparación de Medias

		PRUEBA DE LEVENE DE CALIDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
IA Influencia idealizada (Atributo)	Se asumen varianzas iguales	1,788	,182	1,637	304	,103	,12130	,07409	-,02449	,26709
	No se asumen varianzas iguales			1,493	134,634	,138	,12130	,08122	-,03933	,28193
IB Influencia Idealizada (Comportamiento)	Se asumen varianzas iguales	5,342	,021	,819	304	,414	,05085	,06212	-,07138	,17308
	IM Motivacion Inspiracional	No se asumen varianzas iguales			,777	144,664	,439	,05085	,06548	-,07857
		Se asumen varianzas iguales	,603	,438	,636	304	,525	,04618	,07261	-,09671
IS Estimulacion individual	No se asumen varianzas iguales			,629	157,420	,530	,04618	,07337	-,09874	,19111
	Se asumen varianzas iguales	,851	,357	,924	304	,356	,07042	,07620	-,07953	,22038
IC Consideracion individual	No se asumen varianzas iguales			,889	148,774	,375	,07042	,07918	-,08604	,22688
	Se asumen varianzas iguales	,252	,616	,175	304	,861	,01465	,08351	-,14969	,17898
	No se asumen varianzas iguales			,167	146,043	,867	,01465	,08760	-,15848	,18777

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

- **Relación entre el Liderazgo Transformacional y los resultados obtenidos en las Pruebas Nacionales de octavo y cuarto de Media: mediciones externas**

Al intentar probar la hipótesis central de esta investigación, que gira en torno a la existencia o no de relación entre el liderazgo transformacional ejercido por los directores y los resultados obtenidos por los centros en las Pruebas Nacionales, los resultados muestran, no solo que dicha relación, o bien no existe, o es muy débil, sino que la misma es mayoritariamente negativa. Véanse los detalles en la tabla número 12, 13, 14, 15 y 16, mostradas a continuación:

Tabla número 12. Relación entre las dimensiones del liderazgo transformacional y las variables de desempeño medidas externamente

DIMENSIONES DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LOGRO ACADÉMICO (PN)						
	IA	IB	IM	IS	IC	LT
Centros Promedio PN	-674	-0.674	-674	-674	-674	-674
Centros Promedio PN Lengua Española	-0.934	-0.934	-0.934	-0.934	-0.934	-0.934
Centros Promedio PN Matemáticas	-0.751	-0.751	-0.751	-0.751	-0.751	-0.751
Centros Promedio PN Sociales	-0.522	-0.522	-0.522	-0.522	-0.522	-0.522
Centros Promedio PN Naturales	0.131	0.131	0.131	0.131	0.131	0.131

IA = Influencia Idealizada (atributo)
IB = Influencia Idealizada (comportamiento)
IM = Motivación Inspiracional
IS = Estimulación Intelectual
IC = Consideración Individual
TL = Liderazgo Transformacional

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

Tabla número 13. Regresión lineal: Dimensiones del liderazgo transformacional y centro modalidad general: Promedio Pruebas Nacionales en Ciencias Naturales.
Variable dependiente: centro modalidad general: Promedio PN Ciencias Naturales

RESUMEN DEL MODELO				
MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO AJUSTADO	ERROR ESTÁNDAR DE LA ESTIMACIÓN
1	,248 ^a	,062	,023	1,37379

a. Predictores: (Constante), IC Consideración Individual, IB Influencia Idealizada (Comportamiento), IS Estimulación Individual, IA Influencia Idealizada (Atributo), IM Motivación Inspiracional

ANOVA ^A						
MODELO		SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
1	Regresión	14,987	5	2,997	1,588	,168 ^b
	Residuo	228,364	121	1,887		
	Total	243,351	126			

a. Variable dependiente: centro modalidad general: Promedio PN Ciencias Naturales

b. Predictores: (Constante), IC Consideración Individual, IB Influencia Idealizada (Comportamiento), IS Estimulación Individual, IA Influencia Idealizada (Atributo), IM Motivación Inspiracional.

$$Y = 18.83 + .116 IA - .072 IB - .092 IM + .149 IS - .267IC$$

Y = Promedio PN Centros modalidad general, ciencias naturales;

X1=IA, Sig. .415; X2=IB, Sig. .588; X3=IM, Sig. .547; X4=IS, Sig. .252; X5=IC, Sig. .011

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

Tabla número 14. Regresión lineal: Dimensiones del liderazgo transformacional y centro modalidad general: Promedio Pruebas Nacionales en Ciencias Sociales.
Variable dependiente: centro modalidad general: Promedio PN Ciencias Sociales

RESUMEN DEL MODELO				
MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO AJUSTADO	ERROR ESTÁNDAR DE LA ESTIMACIÓN
1	,202 ^a	,041	,001	1,52693

a. Predictores: (Constante), IC Consideración Individual, IB Influencia Idealizada (Comportamiento), IS Estimulación Individual, IA Influencia Idealizada (Atributo), IM Motivación Inspiracional

ANOVA ^A						
MODELO		SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
1	Regresión	12,063	5	2,413	1,035	,400 ^b
	Residuo	282,115	121	2,332		
	Total	294,178	126			

a. Variable dependiente: centro modalidad general: Promedio PN Ciencias Sociales
 Predictores: (Constante), IC Consideración Individual, IB Influencia Idealizada (Comportamiento), IS Estimulación Individual, IA Influencia Idealizada (Atributo), IM Motivación Inspiracional

$$Y = 19.073 - .092 IA + .007 IB - .126 IM + .121 IS - .127IC$$

Y = Promedio PN Centros modalidad general, ciencias sociales;

X1=IA, Sig. .520; X2=IB, Sig. .957; X3=IM, Sig. .414; X4=IS, Sig. .106; X5=IC, Sig. .231

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

Tabla número 15. Regresión lineal: Dimensiones del liderazgo transformacional y centro modalidad general: Promedio Pruebas Nacionales Matemáticas.
Variable dependiente: centro modalidad general: Promedio PN Matemáticas

RESUMEN DEL MODELO				
MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO AJUSTADO	ERROR ESTÁNDAR DE LA ESTIMACIÓN
1	,459 ^a	,211	,179	1,96519

a. Predictores: (Constante), IC Consideración Individual, IB Influencia Idealizada (Comportamiento), IS Estimulación Individual, IA Influencia Idealizada (Atributo), IM Motivación Inspiracional

ANOVA ^A						
MODELO		SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
1	Regresión	127,105	5	25,421	6,582	,000 ^b
	Residuo	475,022	123	3,862		
	Total	602,127	128			

a. Variable dependiente: centro modalidad general: Promedio PN Matemáticas
 b. Predictores: (Constante), IC Consideración Individual, IB Influencia Idealizada (Comportamiento), IS Estimulación Individual, IA Influencia Idealizada (Atributo), IM Motivación Inspiracional

$$Y = 21.122 - .018 IA + .309 IB - .172 IM - .463 IS - 362IC$$

Y = Promedio PN Centros modalidad general, matemáticas;

X1=IA, Sig. .890; X2=IB, Sig. .012; X3=IM, Sig. .207; X4=IS, Sig. .000; X5=IC, Sig. .718

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

Tabla número 16
Regresión lineal: Dimensiones del liderazgo transformacional y centro modalidad general: Promedio
Pruebas Nacionales Lengua española.
Variable dependiente: centro modalidad general: Promedio PN Lengua Española

RESUMEN DEL MODELO				
MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO AJUSTADO	ERROR ESTÁNDAR DE LA ESTIMACIÓN
1	,288 ^a	,083	,046	1,52984

a. Predictores: (Constante), IC Consideración Individual, IB Influencia Idealizada (Comportamiento), IS Estimulación Individual, IA Influencia Idealizada (Atributo), IM Motivación Inspiracional

ANOVA ^A						
MODELO		SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
1	Regresión	26,037	5	5,207	2,225	,056 ^b
	Residuo	287,872	123	2,340		
	Total	313,909	128			

a. Variable dependiente: centro modalidad general: Promedio PN Lengua Española

b. Predictores: (Constante), IC Consideración Individual, IB Influencia Idealizada (Comportamiento), IS Estimulación Individual, IA Influencia Idealizada (Atributo), IM Motivación Inspiracional

$$Y = 20.174 - .091 IA + .252 IB - .062 IM - .247 IS - .044 IC$$

Y = Promedio PN Centros modalidad general, matemáticas;

X1=IA, Sig. .890; X2=IB, Sig. .012; X3=IM, Sig. .207; X4=IS, Sig. .000; X5=IC, Sig. .718

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados y procesados en SPSS versión 22.

- **Verificación de los objetivos específicos del estudio**

Los objetivos planteados en esta investigación se validan según el siguiente planteamiento:

Objetivo específico literal A: Determinar las características que, en términos de liderazgo transformacional, manifiestan en el ejercicio de sus labores, los docentes y directores de las escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana. (Año escolar 2014-2015).

Los datos que respaldan la consecución de este objetivo específico se muestran básicamente en la tabla número 10, en la que se aprecian los datos segregados por centros públicos y privados atendiendo a las dimensiones señaladas por los autores como correspondientes del liderazgo transformacional.

Objetivo específico literal B: Determinar los resultados, que en términos de calificaciones en las Pruebas Nacionales y sus diversas convocatorias, obtienen los estudiantes de octavo y cuarto de Media pertenecientes a las escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana. (Año escolar 2014-2015).

En las tablas 3, 4 y 5 presentadas en esta investigación se aprecian los datos descriptivos respectivos a los resultados obtenidos en las jornadas de Pruebas Nacionales, de acuerdo con una segregación por tipo de centro. De esta forma, se valida la concreción de este objetivo específico.

Objetivo específico literal C: Establecer, en términos estadísticos, la relación existente entre el ejercicio de liderazgo transformacional por parte de docentes y directores y los resultados obtenidos por los alumnos de octavo y cuarto de Media en las Pruebas Nacionales, específicamente en las escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana. (Año escolar 2014-2015).

Este objetivo específico se valida mediante todas las regresiones lineales planteadas en el trabajo, además de otros datos correlacionales mostrados. Esta información se encuentra contenida en las tablas desde la marcada como 6, hasta la 16 inclusive.

Objetivo específico literal D: Determinar, en términos estadísticos, si existen diferencias significativas entre los centros públicos y privados del Distrito 04-02 de San Cristóbal, R.D., en cuanto al ejercicio del liderazgo transformacional por parte de sus directores y docentes, en función de los resultados obtenidos en las Pruebas Nacionales por parte de los alumnos de octavo y cuarto de Media en ambos tipos de centros educativos. (Año escolar 2014-2015).

Para el objetivo respectivo al literal D, reservamos la tabla número 11, en la que se realizan las comparaciones de medias de grupos, para cada dimensión analizada como elemento constitutivo del liderazgo transformacional.

- **Discusión sobre los resultados obtenidos**

La hipótesis general de esta investigación radica en la esperada relación existente entre el liderazgo transformacional ejercido por los directores de centros públicos y privados del Distrito Educativo 04-02, San Cristóbal, República Dominicana y los resultados obtenidos por los centros como índices de calificaciones de Pruebas Nacionales, basadas en la evaluación del 30%, para el año 2014-2015.

Respectivo a la muestra analizada, esta hipótesis se cumple con las medidas internas, pero se rechaza con las externas. Esto significa que si se analiza la dimensión del liderazgo transformacional de los directores, visto desde los mismos directores y a partir de la perspectiva de sus docentes, existe y se ejercen fuertes elementos de liderazgo transformacional. Cabe destacar que, en este sentido, no existen diferencias significativas entre el liderazgo de los directores de los centros públicos y privados.

Este hallazgo resulta relevante. Tradicionalmente, se ha considerado, en algunos casos de manera errada, que solo los centros privados son capaces de generar calidad o liderazgo. Si esto ha sido así, quizás debamos considerar que el interés y entusiasmo que ha generado la reforma educativa está sacando a la luz líderes transformacionales que también juegan efectivamente su rol en los centros públicos.

No obstante, al intentar establecer la relación existente entre el ejercicio de este liderazgo, tanto en centros públicos como privados, con los resultados obtenidos en las Pruebas Nacionales, los hallazgos implican que se descarte la hipótesis principal, dado que no se muestra indicio estadístico de que el liderazgo de los directores influya en los resultados de las referidas calificaciones, a pesar de que temporalmente se ha hecho coincidir la gestión del director con las últimas Pruebas consideradas en este estudio (2014-2015). Estos resultados contradicen abiertamente la teoría ya explicada, que aboga por una relación positiva entre el liderazgo transformacional de los directores y los resultados de los centros.

De modo que un análisis comparado de los resultados obtenidos con mediciones de desempeño percibido (utilizando el mismo instrumento con que se midió el liderazgo, aplicado a profesores del establecimiento) versus los obtenidos con mediciones externas a partir de los resultados de las Pruebas Nacionales y luego procesados y analizados, condujo a resultados muy distintos.

Para el caso del desempeño percibido, la relación entre dimensiones de liderazgo y variables de desempeño siguen, en general, la tendencia recogida en trabajos anteriores (Elmore, 2010; Bolívar, 2011; Ilies, Judge & Wagner, 2006; Yu, Leithwood & Jantzi, 2002). Por su parte, para el asunto correspondiente a los resultados de desempeño de establecimientos educativos obtenidos a través de una fuente externa e independiente de datos, la relación con las distintas dimensiones de liderazgo es dispar. Al analizar las influencias de variables personales y contextuales a la función de dirección escolar, no se aprecian diferencias significativas importantes dependiendo del tipo de centro (público o privado).

Los resultados muestran una importante relación entre la motivación y valoración de los profesores, cuantificado a través de las variables de medición del cuestionario. Aunque, cabe resaltar que no ha sido posible verificar en este estudio que esto incide en el logro académico manifestado en los resultados obtenidos por los estudiantes en sus Pruebas Nacionales.

En efecto, el análisis comparado de los resultados obtenidos con mediciones de desempeño percibido (utilizando el mismo instrumento con que se midió el liderazgo, aplicado a profesores del establecimiento) versus los obtenidos con mediciones externas a partir de los resultados de las Pruebas Nacionales, condujo a resultados muy distintos. Para el caso del desempeño percibido, la relación entre dimensiones de liderazgo y variables de desempeño siguen, en general, la tendencia recogida en trabajos anteriores. Por otro lado, para el caso de resultados de desempeño de establecimientos educativos obtenidos a través de una fuente externa (Pruebas Nacionales), la relación con las distintas dimensiones de liderazgo es dispar. Lo anterior nos indica que, si bien la eficiencia y los logros académicos del establecimiento se relacionan con el liderazgo ejercido por el director del establecimiento, ninguna dimensión marca estadísticamente de manera significativa y de una manera considerable esta relación.

Posibles explicaciones a estos resultados pueden rozar aspectos relacionados con características socio-contextuales, o bien respectivas a contenidos específicos de las asignaturas examinadas, el ejercicio de los docentes frente a sus alumnos y lo requerido por el MINERD como requisito de aprobación de dichas pruebas. Consecuentemente, un posible análisis posterior, como futura línea de investigación, resultaría del estudio sistemático, durante una secuencia de períodos académicos, de la evolución del liderazgo de los directores y de los resultados obtenidos en las pruebas. Otras posibles acepciones pudieran implicar el análisis del proceso y contenido de las Pruebas Nacionales, en tanto, si las mismas, en su proceso y estructura evaluadora, reflejan o no lo que se espera que genere el liderazgo del director en sus profesores y estos a su vez en los resultados obtenidos por los alumnos.

- • **Futuras líneas de investigación**

Para clausurar, señalamos que esta investigación es un aporte a la mejora educativa, pero perceptiblemente coexisten muchos otros aspectos a investigar para optimizar procesualmente la gestión educativa en la República Dominicana, pero que, no son parte de los ob-

jetivos originalmente fijados para este trabajo de investigación. A partir de los resultados obtenidos en este estudio, proponemos algunas posibles líneas de investigación futuras en las que se pudiera profundizar, sin desmedro, que otras que pudieran surgir:

- Análisis diferenciado de la eficiencia técnica de los centros educativos de acuerdo con grupos homogéneos según su disposición de insumos controlables y no controlables.
- Análisis con modelos free disposal hull (FDH) que posibilite la fijación de objetivos contra las mejores prácticas observables.
- Realización de un análisis más profundo que incluya un mayor número de variables de proceso como elementos aclaratorios de las diferencias de desempeño. Estas variables podrían ser, entre otras:
 - a) La autonomía con que el director desempeña su gestión, tanto en aspectos de política de personal como de manejo presupuestario.
 - b) La participación de los padres en la gestión del centro.
 - c) El apoyo al estudio que los padres dan al estudiante.
 - d) La cultura y el clima organizacional del centro.
 - e) El desarrollo de programas de mejoramiento docente.

BIBLIOGRAFÍA

1. Antonakis, J., C.S. R. (2004). *The Nature of Leadership*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
2. Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
3. Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *Leadership Quarterly*, 6, 463-478.
4. Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19.
5. Bass, B. (1999). Two decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
6. Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17(3-4), 541.
7. Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks California: Sage.
8. Bass, B. & Avolio, B. (2000). *MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City, CA: Mind Garden.
9. Bass, B. & Riggio, R. (2006) *Transformacional leadership*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
10. Bennis, W. (1985). *Líderes: las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Bogotá: Editorial Norma.
11. Bennis, W. (1984). The four competencies of leadership. *Training and Development Journal*, 38(8), 14-19.
12. Bennis, W. (1997). *Learning to lead*. New Jersey: Addison- Wesley.
13. Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. *Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente*. *Educar*, 47, 253-275.
14. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
15. Caldwell, B. J. & Spinks, S. J. M. (1988). *The Self Managing School*. London. U. K.: The Falmer Press.
16. Caldwell, B. J. & Spinks, J. M. (1992). *Leading the Self Managing School*. Lewes. U. K.: The Falmer Press.
17. Connaughton, S. L., Lawrence, F. L. & Ruben, B. D. (2003). Leadership Development as a Systematic and Multidisciplinary Enterprise. *Journal of Education for Business*, 79(1), 46.
18. Day, H. (2000). *Leading Schools in Time of Change*. Buckingham, U.K.: Open University Press.
19. Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
20. Elmore, R. (2010). *Generation IY: Our last chance to save their future*. New York: Poet Gardener Publishing.
21. Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw Hill.
22. Firestone, W. & Riehl, C. (Eds.) (2005). *A New Agenda: Directions for Research on Educational Leadership*. Nueva York: Teachers College Press.
23. Foster, W. (1989). The Administrator as a Transformative Intellectual. *Peabody Journal of Education*, 66(3), 5-18.

25. García Olalla, A., Poblete, M. & Villa, A, (2006). La función directiva: un problema sin resolver XXI. *Revista de Educación*, 8, 13-34.
26. Genge, M., Leithwood, K. & Tomlinson, D. (1999). Transformational School Leadership. En K.
27. Grace, G. (1995). *School Leadership: Beyond Education Management*. London: Falmer.
28. Greenleaf, R. (1977). *Servant Leadership*. New York: Paulist Press.
29. Gregory, G. Dess, J., Picken, C. & Lyon, D. W. (1999). Transformational leadership. *Human Resource Management International Digest*, may 1999, pp. 8-10.
30. Gronn, P. (1996). From Transactions to Transformations. *Educational Management and / administration*, 24(1), 7-30.
31. Gronn, P. (1999). Substituting for leadership: The neglected role of the leadership couple. *Leadership Quarterly*, 10, 41-62.
32. Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education. *Journal of Educational Enquire*, 2(2), 94-108.
33. Halpin, D. (1990). Critical approaches to leadership in education *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 473-476.
34. Hartley, D. (1999). Marketing and the Re-enchantment of Schools Management. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 309-323.
35. Henkel, M. E. (2000). *Quality Management System registration: A Decision-Oriented Educational Research study in transferring a proven quality management model to a vocational education system*. Miami: The Florida State University.
36. House, R. J. (1977). Leadership: the cutting edge. In J. I. L. L. . Hunt (Ed.). *Theory of charismatic leadership*. (pp. 189-207). Carbondale: Southern Illinois University Press.
37. House, R. J., Delbecq, A., & Taris, T. W. (1995). Value based leadership. *Personalführung*, June, 476-479.
38. House, R. S. B. (1993). Toward the integration of transformational, charismatic and visionary theories of leadership. *Leadership theory and research: perspectives and directions*. Academic Press San Diego, Ca.
39. Ilies, R., Judge, T. & Wagner, D. (2006). Making Sense of Motivational Leadership: The Trail from Leaders to motivated Followers. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. Flint MI 13(1), 1-22.
40. Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2003). *Academic Administrator's guide to: Exemplary leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
41. Laurence, F. L. & Cermak, C. H. (2003). Advancing Academic Excellence and Collaboration through Strategic Planning. *Pursuing Excellence in Higher Education: Eight Fundamental Challenges*, 235-242.
42. Leaming, D. R. (1998). *Academic Leadership*. Bolton: Anker Publishing Company.
43. Leithwood, K. et al. (1996). Transformational schools Leadership. In K. Leithwood (Ed.). *International Handbook on educational Leadership and Administration* (pp. 785-840) Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
44. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, Ph. & A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (pp. 785-840). Dordrecht/Boston /London.
45. Leithwood, K. & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: a replication. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 312.

46. Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199.
47. Lucas, A. F. (2000). *A collaborative model for leading academic change: essential roles for department chairs*. San Francisco CA: Jossey Bass Inc.
48. Lussier, R. & Achua, A. C. (2002). *Liderazgo, teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. México: International Thomson Editores.
49. Manz, C. C. & Sims, H. P. (1987). Leading workers to lead themselves: The external leadership of self-managing work teams. *Administrative Science Quarterly*, 106-129.
50. Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). What is emotional intelligence? In R. Sternberg (Ed.). *Handbook of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
51. Avolio, B., Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire Manual and Sampler Set*. Nueva Jersey: Mind Garden, Inc.
52. Centro de productividad de Monterrey (2005) *Modelo de Evaluación del premio Nuevo Leon a la Calidad: Sector Educación*. (Manual) Secretaría de Desarrollo Economico. Monterrey, Nuevo León, México.
53. Mumford, M. y otros (2000). Leadership Skills: Conclusions and Future Directions. *Leadership Quarterly*. 11(1), 155-170
54. Murillo, J., Barrio, R., Pérez-Albo, J. (2006). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
55. Ruben. (2003). *Pursuing Excellence in Higher Education Eight fundamental Challenges*. San Francisco: Jossey Bass.
56. Sammons, P. Tomas, S. & Mortimore P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman Publishing
57. Sashkin, M. (1988). The Visionarie Leader. In J. A. y K. R. N. Conger (Ed.). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. (pp. 122-160). San Francisco: Jossey-Bass The visionarie Leader.
58. Sashkin, M. (1984). *The Visionary Leader: The Leader Behavior Questionnaire*. Bryn Mawr, PA: Organization Design and Development.
59. Sashkin, M. y Sashkin M. G. (2003). *Leadership that matters: The critical factors for making a difference in people's lives and organizations' success..* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers
60. Senge, P. (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
61. Shamir, B., House, R. J. & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4(4), 577-594.
62. Smyth, J. (1989). *A socially Critical View of the Self Managing Schools*. London U.K.: the Falmer Press.
63. Smyth J. & Shacklock, G. (1998). *Re-making Teaching: ideology, Policy and Practice*. London U. K.: Routledge.
64. Sperars, L. (1998). *Insights on leadership*. New York: John Wiley.
65. Swieringa, J., Wierdsma, A., Alferez, M.G. (1995). *La organización que Aprende*. Wilmington, Delaware: Addison Wesley Iberoamericana. [Falta el apellido: ojo]
66. Tichy, N. M. (1997). *The leadership Engine: How Winning Companies Build Leaders at Every Level*. New York: Harper Collins.

67. Withespoon, P. (1997). *Communicating Leadership: An organizational Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
68. Yapp, C. (2001). *Aprendizaje vitalicio: el renacimiento de la educación. La visión de los líderes en la era digital*. México D. F.: Pearson Education de México.
69. Yu, H., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40 (4/5), 368-389
70. Yulk, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*. (5th Ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Documentos en línea consultados

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. *Memorias Institucionales MINERD 2014*. Recuperado de <http://www.minerd.gob.do/documentosminerd/Planificacion/Memorias/MEMORIA%202014.pdf>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. (2008). *Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41428055.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). *Informe para el Desarrollo Humano en la República Dominicana*. Recuperado de http://www.do.undp.org/content/dam/dominican_republic/docs/odh/publicaciones/pnud_do_idh_rd_2008.pdf

ANEXO 1

Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ – 5S)

Formulario para directores

Nombre del Centro Educativo: _____

Distrito Escolar _____

Fecha: _____

El objetivo de este cuestionario es proporcionar una descripción de su estilo de Liderazgo.

Por favor, responda a todos los ítems.

La información proporcionada tiene una finalidad netamente académica y será utilizada en una investigación sobre la relación de liderazgo en los centros docentes del país.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Instrucciones:

- Aparecen a continuación cuarenta y cinco (45) afirmaciones.
- Juzgue la frecuencia en que cada situación es realizada por usted.
- Use la siguiente escala de puntuación y marque con una "X" la alternativa seleccionada.

NUNCA	RARAS VECES	ALGUNAS VECES	BASTANTE A MENUDO	SIEMPRE
0	1	2	3	4

Yo, como DIRECTOR/A

- | | |
|--|-----------|
| 1. Presto ayuda cuando observo los esfuerzos de mis profesores | 1 2 3 4 5 |
| 2. Proporciono formas nuevas de enfocar problemas | 1 2 3 4 5 |
| 3. Sólo intervengo cuando los problemas se agravan | 1 2 3 4 5 |
| 4. Concentro mi atención en aquello que no funciona de acuerdo con lo previsto (irregularidades, errores o desviaciones de los estándares) | 1 2 3 4 5 |
| 5. Evito involucrarme cuando surgen temas importantes | 1 2 3 4 5 |
| 6. Doy a conocer cuáles son mis valores y principios más importantes | 1 2 3 4 5 |
| 7. Estoy ausente cuando se me necesita | 1 2 3 4 5 |
| 8. Considero diferentes perspectivas cuando intento solucionar los problemas | 1 2 3 4 5 |
| 9. Hablo de forma optimista sobre el futuro | 1 2 3 4 5 |
| 10. Hago sentir a los demás orgullosos/as de trabajar conmigo | 1 2 3 4 5 |
| 11. Personalizo las responsabilidades cuando se fijan los objetivos | 1 2 3 4 5 |
| 12. Espero a que las cosas vayan mal antes de intervenir | 1 2 3 4 5 |
| 13. Hablo entusiastamente acerca de qué necesidades deben ser Satisfechas | 1 2 3 4 5 |

NUNCA	RARAS VECES	ALGUNAS VECES	BASTANTE A MENUDO	SIEMPRE
0	1	2	3	4

14. Enfatizo la importancia de tener un fuerte sentido del deber	1	2	3	4	5
15. Dedico tiempo a enseñar y capacitar al equipo de profesores	1	2	3	4	5
16. Establezco los incentivos relacionados con la consecución de objetivos	1	2	3	4	5
17. Muestro que soy partidario/a de "si yo no lo he roto, yo no lo arreglo"	1	2	3	4	5
18. Voy más allá de mi propio interés por el bien del grupo	1	2	3	4	5
19. Trato a los demás como individuos más que como miembros de un grupo	1	2	3	4	5
20. Demuestro que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de actuar	1	2	3	4	5
21. Me he ganado el respeto del profesorado	1	2	3	4	5
22. Concentro toda mi atención, cuando resuelvo problemas, en los errores y/o en las quejas	1	2	3	4	5
23. Considero los aspectos morales y éticos en las decisiones que tomo	1	2	3	4	5
24. Hago un seguimiento de los errores detectados	1	2	3	4	5
25. Demuestro un sentido de autoridad y confianza	1	2	3	4	5
26. Presento una convincente visión del futuro	1	2	3	4	5
27. Comunico regularmente los fracasos con el fin de superarlos	1	2	3	4	5
28. Evito tomar decisiones	1	2	3	4	5
29. Considero que cada persona tiene necesidades y habilidades diferentes	1	2	3	4	5
30. Hago ver al resto los problemas desde muy distintos ángulos	1	2	3	4	5
31. Ayudo a los demás a mejorar sus capacidades	1	2	3	4	5
32. Sugiero buscar nuevas formas de completar el trabajo	1	2	3	4	5
33. Me demoro en responder los temas urgentes	1	2	3	4	5
34. Enfatizo la importancia de tener una misión común	1	2	3	4	5
35. Expreso la satisfacción cuando otros cumplen las expectativas	1	2	3	4	5
36. Expreso confianza en que las metas serán cumplidas	1	2	3	4	5
37. Soy efectivo en satisfacer las necesidades relacionadas con el trabajo de los otros	1	2	3	4	5
38. Utilizo formas de liderazgo que son satisfactorias	1	2	3	4	5
39. Incito al resto a hacer más de lo que yo tenía previsto	1	2	3	4	5
40. Soy efectivo en representar mi mayor autoridad a los demás	1	2	3	4	5
41. Trabajo con el resto de una forma satisfactoria	1	2	3	4	5
42. Aumento en los demás sus deseos de tener éxito	1	2	3	4	5
43. Consigo que la organización sea eficaz	1	2	3	4	5
44. Incremento en los demás sus esfuerzos y motivación	1	2	3	4	5
45. Lidero un grupo que es efectivo	1	2	3	4	5

DATOS PERSONALES

Instrucciones

Los siguientes ítems guardan relación con *sus datos personales y del centro docente*. Por favor, **marque con una "X"** la opción más apropiada.

1. Tipo de establecimiento
 - a) Público
 - b) Subsidiadas
 - c) Privadas
2. Tipo de alumnado
 - a) Masculino
 - b) Femenino
 - c) Mixto
3. Edad
 - a) De 18 a 30 años
 - b) De 31 a 40 años
 - c) De 41 a 50 años
 - d) De 51 a 60 años
 - e) Más de 60 años
4. Sexo
 - a) Masculino
 - b) Femenino
5. Dedicación al centro
 - a) Jornada parcial
 - b) Jornada extendida
6. Su experiencia docente
 - a) Menos de 1 año
 - b) De 1 a 3 años
 - c) De 4 a 7 años
 - d) De 8 a 12 años
 - e) Más de 13 años
7. Tiempo en el cargo como director del centro
 - a) Menos de un año
 - b) De 1 a 3 años
 - c) De 4 a 5 años
 - d) De 6 a 8 años
 - e) Más de 9 años

ANEXO 1

Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ – 5S)

Formulario para directores

Nombre del Centro Educativo: _____

Distrito Escolar _____

Fecha: _____

El objetivo de este cuestionario es proporcionar una descripción del Liderazgo del Director/a actual de su Centro.

Por favor, responda a todos los ítems de forma anónima. Sus respuestas son absolutamente confidenciales. Se analizará la información de tal manera que nadie podrá ser identificado o identificada.

La información proporcionada tiene una finalidad netamente académica y será utilizada en una investigación sobre la relación de liderazgo en los centros docentes del país.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Instrucciones

- Aparecen a continuación cuarenta y cinco (45) afirmaciones.
- Juzgue la frecuencia en que cada situación es realizada por su director/a.
- Use la siguiente escala de puntuación y marque con una "X" la alternativa seleccionada.

NUNCA	RARAS VECES	ALGUNAS VECES	BASTANTE A MENUDO	SIEMPRE
0	1	2	3	4

MI DIRECTOR/A ...

- | | |
|--|-----------|
| 1. Me presta ayuda cuando observa mis esfuerzos | 1 2 3 4 5 |
| 2. Me proporciona formas nuevas de enfocar problemas | 1 2 3 4 5 |
| 3. Sólo interviene cuando los problemas se agravan | 1 2 3 4 5 |
| 4. Concentra su atención en aquello que no funciona de acuerdo con lo previsto (irregularidades, errores o desviaciones de los estándares) | 1 2 3 4 5 |
| 5. Evita involucrarse cuando surgen temas importantes | 1 2 3 4 5 |
| 6. Da a conocer cuáles son sus valores y principios más importantes | 1 2 3 4 5 |
| 7. Está ausente cuando se le necesita | 1 2 3 4 5 |
| 8. Considera diferentes perspectivas cuando intenta solucionar los problemas | 1 2 3 4 5 |
| 9. Habla de forma optimista sobre el futuro | 1 2 3 4 5 |
| 10. Me hace sentir orgulloso/a de trabajar con él/ella | 1 2 3 4 5 |
| 11. Personaliza las responsabilidades cuando se fijan los objetivos | 1 2 3 4 5 |
| 12. Espera a que las cosas vayan mal antes de intervenir | 1 2 3 4 5 |

NUNCA	RARAS VECES	ALGUNAS VECES	BASTANTE A MENUDO	SIEMPRE
0	1	2	3	4
13. Habla entusiastamente acerca de qué necesidades deben ser Satisfechas	1	2	3	4 5
14. Enfatiza la importancia de tener un fuerte sentido del deber	1	2	3	4 5
15. Dedicar tiempo a enseñar y capacitar al equipo de profesores	1	2	3	4 5
16. Establece los incentivos relacionados con la consecución de objetivos	1	2	3	4 5
17. Muestra que es partidario/a de "si yo no lo he roto, yo no lo arreglo"	1	2	3	4 5
18. Va más allá de su propio interés por el bien del grupo	1	2	3	4 5
19. Me trata como persona individual más que como un miembro de un grupo	1	2	3	4 5
20. Demuestra que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de actuar	1	2	3	4 5
21. Se ha ganado mi respeto por su forma de actuar	1	2	3	4 5
22. Concentro toda mi atención, cuando resuelvo problemas, en los errores y/o en las quejas	1	2	3	4 5
23. Considera los aspectos morales y éticos en las decisiones que toma	1	2	3	4 5
24. Hace un seguimiento de los errores detectados	1	2	3	4 5
25. Demuestra un sentido de autoridad y confianza	1	2	3	4 5
26. Presenta una convincente visión del futuro	1	2	3	4 5
27. Comunica regularmente los fracasos con el fin de superarlos	1	2	3	4 5
28. Evita tomar decisiones	1	2	3	4 5
29. Considera que tengo necesidades y habilidades diferentes de los otros	1	2	3	4 5
30. Me hace ver los problemas desde muy distintos ángulos	1	2	3	4 5
31. Me ayuda a mejorar mis capacidades	1	2	3	4 5
32. Sugiere buscar nuevas formas de completar el trabajo	1	2	3	4 5
33. Se demora en responder los temas urgentes	1	2	3	4 5
34. Enfatiza la importancia de tener una misión común	1	2	3	4 5
35. Expresa su satisfacción cuando yo cumplo las expectativas	1	2	3	4 5
36. Expresa confianza en que las metas serán cumplidas	1	2	3	4 5
37. Es efectivo/a en satisfacer mis necesidades relacionadas con el trabajo	1	2	3	4 5
38. Utiliza formas de liderazgo que son satisfactorias	1	2	3	4 5
39. Me incita a hacer más de lo que yo tenía previsto	1	2	3	4 5
40. Demuestra su autoridad	1	2	3	4 5
41. Trabaja conmigo de una forma satisfactoria	1	2	3	4 5
42. Aumenta mis deseos de tener éxito	1	2	3	4 5
43. Consigue que la organización sea eficaz	1	2	3	4 5
44. Incrementa mi esfuerzo y motivación	1	2	3	4 5
45. Lidera un grupo que es efectivo	1	2	3	4 5

DATOS PERSONALES

Instrucciones

Los siguientes ítems guardan relación con *sus datos personales y del centro docente*. Por favor, **marque con una "X"** la opción más apropiada.

1. Tipo de establecimiento
 - a) Público
 - b) Subsidiadas
 - c) Privadas
2. Tipo de alumnado
 - a) Masculino
 - b) Femenino
 - c) Mixto
3. Edad
 - a) De 18 a 30 años
 - b) De 31 a 40 años
 - c) De 41 a 50 años
 - d) De 51 a 60 años
 - e) Más de 60 años
4. Sexo
 - a) Masculino
 - b) Femenino
5. Dedicación al centro
 - a) Jornada parcial
 - b) Jornada extendida
6. Su experiencia docente
 - a) Menos de 1 año
 - b) De 1 a 3 años
 - c) De 4 a 7 años
 - d) De 8 a 12 años
 - e) Más de 13 años
7. Cargo
 - a) Miembro del equipo de gestión
 - b) Coordinador o coordinadora de depto. área
 - c) Profesor/a

ANEXO 3



Ministerio de Educación
REPUBLICA DOMINICANA

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa - IDEICE -

"Año de atención integral a la primera infancia"

25 febrero 2015
DGINV-NO.09-2015

A la : Señora
Isabel Florentino Linares
Directora del Distrito Educativo 04-02
San Cristóbal Norte
Su despacho

Atención : **Darío Campusano Híchez**
Director Regional 04-San Cristóbal
Su despacho

Asunto : Solicitud de información

Anexo : Plan de trabajo

Estimada señora Florentino:

Cortésmente, le comunicamos que este Instituto y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), desarrollan el Programa de Convocatoria Abierta y en el marco de este proyecto, estamos llevando acabo el estudio *"Relación entre el liderazgo transformacional ejercido por los docentes y directores y los resultados obtenidos por los alumnos de octavo y cuarto de media en las pruebas nacionales: Caso escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana"*.

009-520-4929
plana
Sarah (RR##)

.../...

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Distrito Educativo 04-02
San Cristóbal, R.D.

RECIBIDO

FECHA 9/3/15
FIRMA Julia de los Santos



Av. César Nicolás Penson No. 30, Gazcue, Santo Domingo, D.N. Tel.: +1 (809) 732-7152 | www.ideice.gob.do

85	Mi Segundo Hogar	María A. García		X	809-528-6255 809-288-0959	1-3	1-7		Hatillo Norte C/Tulio Manuel Cestero #77
86	Vida y Esperanza	Clara Luz German	08114	X	809-528-3270	1-3	1-7		Hatillo Norte
87	Los Cantines	Wendi Acevedo German	13107	X	829-385-7443	1-3	1-5		C/ Principal # 37 Los Cantines
88	Rosa de Saron	Rosa Romero	13749	X	809-528-9042	1-3	1-5		Hatillo La Privada #38
89	Manantial de Sabiduria	Amarilis Pozo	13747	X	809-288-2872 809-371-0109	1-3	1-5		C/Francisca Mónica #15 Hatillo S.C
	Sordos Mudos ✓	Fior Medina		x	809-632-7802	1-3	1-5		Mirador del Ceste #51 MVS

Colegios que iniciaron este año y que fueron detectados en el monitoreo de inicio de año 2012-2013

50	Estancia mi tesoro escondido	Jackueline Scherzinger	NO	809-528-7731	0-3			Padre Borbón/Padre Ayala #186
51	Col. Crossove	Chiquira Germán	NO	809-994-6686	1-3	1-6		C/5 Barrio Pueblo Nuevo
52	Centro de Enseñanza Integral Educando con Jesús	Elena Sepúlveda	NO	809-527-4055	1-3	1-3		Barrio Puerto Rico
53	Proyecto pepe	Amanda Cabrera	NO	809-528-0459	1-3			C/Sagrario Díaz # 15 Barrio,5 de Abril
54	Proyecto pepe Rayito de Luz		NO		1-3			Barrio, Semilla
55	Colegio jardín infantil	Mildre Hidalgo	NO	809-528-5330	1-3	1-4		Barrio Las Flores #15-A
56	Casa Infantil Comunitaria Las Flores ✓	Hermana, Elisabeth Mecus	NO	809-288-3008 829-457-5061	1-3			C/Gardenia # 1 Barrio Las Flores
57	Col. Mis Mansas Palomitas	Lucila Germán	NO	809-288-6958 809-979-8499	1-3	1-4		Hatillo San Cristóbal

NOTA;

LA ESTANCIA MI TESORO ESCONDIDO, ENVIO SU PETICION DE PERMISO PARA Inicial

LOS PROYECTOS PEPE, SON UN PROGRAMA DE LA IGLESIA QUE BRINDA AYUDA EDUCATIVA Y ALIMENTARIA A
LOS NIÑOS DE ESCASOS RECURSOS.



Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa - IDEICE -
"Año de atención integral a la primera infancia"

Licda. Florentino

Pág. 2

En ese sentido, el referido estudio es responsabilidad del Sr. Guillermo van der Linde y tiene como objetivo "Establecer si existe relación entre el liderazgo transformacional ejercido por los docentes y directores y los resultados obtenidos por los alumnos de octavo y cuarto de media en las pruebas nacionales, específicamente en las escuelas públicas y privadas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, República Dominicana. Años escolares 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015, inclusive"

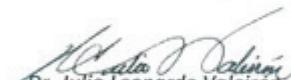
Por lo anteriormente expuesto, solicitamos su colaboración a los fines de obtener la base de datos de los centros educativos que conforman el distrito que dirige, la cual debe contener las siguientes informaciones:

- a) Listado de directores de los centros educativos del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal, y sus respectivos centros
- b) Cantidad de alumnos (por sección y por centro), en octavo y cuarto de media de dichos centros
- c) Cantidad de profesores de Ciencias Naturales, Sociales, Lengua y Matemáticas, tanto de octavo como de cuarto de media de dichos centros.

Así mismo, requerimos una carta de autorización para el acceso a los centros de los señores:

1. Guillermo van der Linde, cedula 001-0090250-1
2. Rosa Ysabel Ruiz Alcántara, Cédula 002-0008259-2

Reiterando nuestro agradecimiento por su colaboración, le saluda,


Dr. Julio Leonardo Valeirón.
Director Ejecutivo, IDEICE.

JV/cl



Av. César Nicolás Penson No. 30. Gazcue. Santo Domingo. D.N. Tel.: +1 (809) 732-7152 | www.ideice.gob.do



Republica Dominicana

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA REPUBLICA DOMINICANA

DISTRITO EDUCATIVO 04-02, SAN CRISTOBAL NORTE

RELACION DE DIRECTORES BASICA

Centro	Nombre	Cédula	Teléfono
Manuel María Valencia ✓	Eugenia Del Carmen Rosa De La Cruz	002-0004951-8	849-354-5655 809-288-6420
Juan Pablo Pina 2 ✓	Anselmo Lara		82-393-8872
José María Alejandro Pichardo 3 ✓	Madalis Álvarez	002-0046418-8	829-907-0115
Promoción Geringa 4 ✓	Milagros Sánchez	002-0003900-6	809-528-9116
Educación Especial ✓	Iraisa Lachapelle	002-0016195-8	809-902-4115
Los Molinas ✓	Santo Lorenzo	002-0078859-4	809-293-7064
Ramón Matías Mella ✓	José Dolores Rodríguez	104-0002225-6	809-288-2744
Ofelia María Rivas ✓	Ivelisse Rosario	002-0061309-9	829-288-2628
Doña Chucha ✓	Belkis Portes	002-0079862-7	829-288-2449
Marcos Castañer ✓	Carmen Germán	002-0079273-7	809-528-0178
Estebanía ✓	Guadalupe Pulinario Tejeda	002-0005950-9	809-750-0261
San Rafael ✓	Marina Miliano	002-0090085-2	809-527-8336
San Miguel ✓	Corina Nova	002-0016284-0	829-713-5395
José Francisco Peña Gómez ✓	Francisca Valoy	002-0039941-8	809-527-4482
Hojas Anchas ✓	Clara Maria Alies Fabián	002-0037294-4	849-750-6196
Hatillo ✓	Alba Lidia Méndez Carmona	002-0066551-4	809-863-8203
Calle Bonita ✓	María Moneró	002-0013837-8	809-805-0072
Santa María ✓	Virgilio De Jesús Marte	002-0034558-5	809-496-1491
Mata Naranjo ✓	Kenia Turbi		
Villa Fundación ✓	Zoila Frias	002-0014733-8	809-288-0789
Nuevos Horizontes ✓	Francisco Romero	104-0004788-1	829-340-6426
Montones I ✓	Mercedes Miliano	002-0028165-7	829-410-1814
Montones II ✓	Rogelio Martínez	002-0086056-7	809-288-2423
Naranjo Dulce ✓	Agustina Corporán	002-0090522-2	809-288-1904
Los Corozos ✓	Guillermina Adames	002-0090823-4	809-288-3065
Padre Borbón ✓	Josefina Doñé	002-0032384-8	829-676-2427
Boruga Arriba ✓	Juan Ant. Durán	002-0030866-6	829-940-1296

Debalone Urbicev *flor ya decora* 829-457-9946



Republica Dominicana
MINISTERIO DE EDUCACION DE LA REPUBLICA DOMINICANA
DISTRITO EDUCATIVO 04-02, SAN CRISTOBAL NORTE

RELACION DE DIRECTORES BASICA

Centro	Nombre	Cédula	Teléfono
Mano Matuey ✓	Elida Alonso	002-0029389-2	829-765-5944
Francisco E. y Carvajal ✓	Severa Urbano	002-0029355-3	829-981-0257
Daza I ✓	Daniela Alcántara	002-0029373-6	809-248-0378
La Llanada Grande ✓	Matías Placencio	002-0071882-3	809-454-5129
Maluco ✓	Benjamín Ceballos	002-0027321-7	829-772-9500
El Ramón ✓	Modesto Gerónimo	002-0060307-4	809-648-9024
La Piña ✓	Juan Brito Romero		
Los Calimetes ✓	Cándido Reyes	002-0087199-4	829-703-2968
San Francisco ✓	Julio César Gerónimo	002-0002583-1	809-804-0469
La Hainera ✓	Santa Martha Guzmán	002-0027148-4	809-860-7146
Las Palmas ✓	Ana Cristina García	002-008726-1	809-528-6279
Milagros Riva ✓	Israel Gálvez	002-0065699-9	809-942-4874
Fernando Cabral Ortega ✓	Victoria Falcón	002-0061445-1	829-713-7456
Madre Vieja Sur ✓	Fiordaliza Tavares <i>elige cedula</i>		
Villa Mercedes ✓	Andrea Abad Acevedo	002-0064098-9	809-288-1226
Angela Núñez Fernández ✓	Anita Álvarez	002-0024600-7	809-527-4921
Los Algarrobos ✓	Marisela Asencio Marte	002-0050395-5	829-586-5155
Los Cacaitos ✓	María Francisca Silfa	002-0029389-2	809-857-5044
Básica Enmanuel ✓	Antonia Robles Brito	002-0032523-1	
Villegas ✓	Dignora Montero	002-0037562-4	829-380-0592
Victoriano Ceballos ✓	Juan Toledo Encarnación	002-0071939-1	849-201-4868
Nigua Del Tablazo ✓	Marcelino Pozo Piña		
El Habra	Evaristo De los Santos	002-0027900-8	829-886-7823
Los Hoyos	Silvio Pozo	002-0029791-9	809-208-6890
Básica Angel Maria De La Rosa ✓	Danilo Doñé De los Santos	002-0028871-0	809-782-0411



República Dominicana
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPUBLICA DOMINICANA
DISTRITO EDUCATIVO 04-02, SAN CRISTOBAL NORTE

RELACION DE DIRECTORES MEDIA

Centro	Nombre	Cédula	Telefono
✓ Marcos Castañer	Adalgisa Valdez	001-0974184-3	809-528-0178
✓ Enedina Puello Renville Mat.	Carlos Casilla	002-0074642-8	809-696-9662
✓ Enedina Puello Renville Vesp.	Ramón Anfbal Roa	002-0085844-7	809-710-2968
✓ Constitución	Remigio Pérez	002-0052610-1	809-481-4344
✓ Manuel María Valencia Noct.	Juan Cordero	002-0082100-7	809-763-3330
✓ Daniela Castillo	Jacobo Fabián	002-0067708-6	809-528-1436
✓ Felipe Pozo Linares (Hato Damas)	Altagracia Miliano	002-0029043-5	809-393-5830
✓ Villa Fundación	Altagracia Lara	002-0028723-3	809-527-7660
✓ Liceo Villegas	Saturnino Lorenzo	002-0080177-7	809-327-9008
✓ Liceo Noct. Hatillo	Ignacio Reyes Confesor	002-0038216-6	809-256-0265
✓ Victoriano Ceballos (TV Centro Jamey)	Mariana Amador	002-0028723-3	809-383-1918
✓ Hato Damas Noct.	Altagracia Miliano <i>Done</i>	002-0029043-5	809-393-5830
✓ El Pomier Vesp. (Media)	Juan Antonio Gerónimo	002-0005708-1	809-371-6381
✓ Madre Vieja Sur (Adultos Básica)	Marta Camarena	002-0012315-6	809-527-8288
✓ Villegas Noct. Básica	Miropio Calderón	002-0080048-0	809-631-4270
✓ Villa Fundación Noct. Básica			
✓ Juan Bosch Noct. Básica	Vicente Soriano Martínez	002-0116324-3	829-721-1473
✓ Juan Pablo Pina Noct. Básica	Juana Rodríguez	002-0015491-2	809-527-8006
✓ Básica Noct. Hatillo Básica	Francisco A. Uribe	002-0037256-3	809-609-0735

RELACION DE DIRECTORES PREPARA

Juan Pablo Pina PREPARA	Enrique Medrano		
Villa Fundación PREPARA	José Dolores Rodríguez	104-0002225-6	829-901-3152



República Dominicana

DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN 04, SAN CRISTÓBAL

DISTRITO EDUCATIVO 04-02, SAN CRISTOBAL NORTE

"Año por la Transparencia y el Fortalecimiento Institucional"

COLEGIOS PRIVADOS

CENTRO DE LA CIUDAD

Ronette Malagon, Carlos Davis

NOMBRE DEL CENTRO	DIRECTOR/A	Código	R	A	En Proc	TELEFONO	I	B	M	DIRECCION DEL CENTRO
1 Santa Rita de Casia ✓	Arturo Y. Payano	07854	R	A		809-528-3552	1-3	1-8	1-4	Avenida Libertad #31
2 Evangélico Emmanuel ✓	Rode Mercedes Uribe	07848	R			809-288-2287	1-3	1-8	1-4	Gral. Cabral Esq. Palo Hincado
3 Evangélico Hilda Ma. Bouret ✓	Carmen Puello	08093	R			809-528-2917	1-3	1-8	1-4	Presidente Billini # 29
4 Academia Comercial Ana Teresa ✓	Ana Hilda de Jesús	07841	R			809-528-2326			1-4	General Leger # 74
5 Colegio Victoria Montás ✓	Victoria Montás	07876	R			809-528-2947	1-3	1-8	1-4	Los Novas Armando Nivar # 18
6 Colegio Bautista Vida Eterna (Básica) ✓	Graciela Castillo	07856	R			809-528-5115	1-3	1-8		Padre Ayala # 81
7 Colegio Bautista Vida Eterna (Media) ✓	Milagros Méndez	07856	R			809-288-0970			1-4	Padre Ayala # 79
8 Fray Pedro de Córdoba	Beatriz Martich	07966			X	809-528-5181	1-3	1-7		Constitución #175
9 Faro de Luz	Maribel Montero	13140			X	809-288-7535	1-3	1-7		General Cabral
10 Colegio Alfaro	Ana Bélgica Castillo	13244			X	809-288-1120 829-479-3359	1-3	1-4		C/Jazmín Barrio Las Flores
11 Los Pinitos ✓	Altagracia Sierra	10070	R			809-528-1294	1-3	1-8		Avenida Libertad

12	CENAPEC	Felicia Aquino	07985	R		809-528-2847		8	1-4	Modesto Díaz
13	Mundo del Saber	Reyna Gonzales Noyer	08117		X	809-528-0563 829-984-2069	1-3	1-4		Máximo Gómez, Los Nova, C/ La Armería
14	Colegio Psicopedagógico Casita Feliz	Sabrina Montás Perez	13481		X	809-527-8863 809-304-8863	1-3	1-7		General Cabral #190
15	Estancia Infantil IDSS, San Cristóbal	Ana Cristina Beltré Rosario			X	809-528-1739	0-3			Los Nova frente La Almería, C/ Salcedo

16	Victoria Tibrey ✓	Victoria Tibrey	04878	R		809-528-5157 908-914-4588	1-3	1-8		C/ Sagrario Díaz # 14 Guandulera
17	Colegio Fénix ✓	Zeneida Corporán	08130	R		809-528-9502 809-664-5820	1-3	1-8	1-3	C/ 2da # 50 Barrio Cinco de Abril
18	Academia Canaán ✓	Ana Bethania Torres ✓	08118	R		809-527-4916 809-978-1030	1-3	1-8	1-2	Autopista 6 de Nov. El Fondo
19	Colegio Uziel ✗	Maribel Pepén Mejía	08094	R		809-288-1963 809-756-3716	1-3	1-8		C/ 19 de marzo, Los Molina
20	Colegio Gabriel ✗	Deisi Báez	08056	R		809-528-0322 849-401-4272	1-3	1-8	1-3	Manzana 5 # 177 Villa Fundación

11	Rinconcito de Luz ✓✓	Eva Divison Sánchez	12455		X	829-752-9888	1-3	1-6		Hato Damas
12	Colegio Jireh	Genny J. Agüero	13231		X	809-815-2011	1-3	1-4		El Pomier C/ Principal,
13	Monte de Ararat	Luisa M. Lucas	13731		X	809-528-7495 809-670-7375	1-3	1ro		La Cruz, #29 S.C.

24	Colegio Perlas Marinas	Rosa Delia Félix	08116		X	829-810-4373	1-3	1-2		C/ Caamaño # 3 Madre Vieja Norte
25	Colegio Protección Infantil	Manuel Figueroa ✓ Pozo	08120		X	809-288-2890 809-920-8960	1-3	1-7		Madre Vieja Norte C/Aniceto Martínez #69
26	Colegio Sordos Mudos	Fior Medina	07868		X	809-632-7802	1-3			C/Hércules # 22 Madre Vieja Norte
26	Colegio Cristiano Sendero de Luz	Altagracia Dipré	08092	R		809-527-4994 809-815-6539	1-3	1-8		C/Pedro Borbón #15
27	Peña Horeb	Francisca Pérez ✓ Cuevas	08029		X	809-288-1687	1-3	1-7	1-3	Presidente Guzmán
28	Centro Educativo Jardín Infantil(Génesis)	Digna Corporan	13470		X	809-484-5955	1-3	1-4		Barrio Doña Chucha, Madre Vieja Norte
29	Estancia Infantil MVN	Dora María Nova			X	809-288-5955	0-2			Barrio Doña Chucha, Madre Vieja Norte, C/ Pedro A García
30	Materno Mundo Infantil	Catalina Parras	12764		X	809-882-6407	1-3	1-3		Barrio David Madre Vieja Norte, Callejón C
31	Estrella del Futuro	Marta C. Santana	13286		X	809-657-0838	1-3	1-4		C/ Rafael Colon La Peña
32	Mi Bienestar Futuro	Maria Aquino	13743		X	809-288-3813 809-787-4901	1-3	1-5		C/ Aguario #3 Madre Vieja Norte

33	Centro Educativo Bautista	Magdalena Ma. Liburd	07860	R		809-528-0327 829-941-9111	1-3	1.8	1-3	Respaldo Textil #1
34	Nido Infantil	María Ivelisse Herrera	08115		X	809-528-5321 829-962-8682	1-3	1-2		C/2da # 18 Madre Vieja Sur
35	Pedro Mir	Rafelina Placencio	08119		X	809-527-4945	1-3	1-6		C/ G #12 Favidrio
36	Tía Mónica	Mónica Pérez	08057		X	809-528-5422	1-3	1-7		La Toronja #9 A
37	Paraiso de Santés, Los Constituyentes	Reyna Rivera Valenzuela			X	809-288-0309 809-610-3676	1-3	1-5		C/ Gregorio Luperon #4 Ensanche Constitucion
38	Fuente de Educación	Orlenda Saint Dil	13744		X	809-288-6418 849-919-2499	1-3	1-4		B/Villa Federico, Madre Vieja Sur
39	Centro Cristiano Universo Infantil	Amarfi Encarnación			X	809-288-9477 829-986-3114	0-3			C/ Duarte # 13 Ensanche Constitución
40	Estancia Infantil MVS- IDSS	Samary R. Valenzuela	11844		X	809-288-0309	0-2			C/ Gregorio Luperon #4 Ensanche Constitucion

41	Infantil Ámbar	Hipólita de la Cruz	12712		X	809-288-0247	1-3	1-4		Los cantines de Hatillo cerca de la Escuela los algarobos
42	Lumbrera de Oriente ✓	Luisa Heredia Caamaño	07846	R		809-528-0866 809-763-1246	1-3	1-8	1-4	Hatillo Sur Osvaldo Basil #16
43	Enséname a Crecer	Rosa Elena Recio			X	829-668-8540	1-3	1-6		Hatillo Sur, Privada # 72
44	Evangélico Vida y Poder	Marcia V. Montero	12009		X	829-912-7598	1-3	1-6		San Miguel/ Antigua Privada # 42



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do

ISBN 978-9945-499-19-3

