

# RICESO

Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación,  
Salud y Sociología

Volumen 1, Número 2 | Mayo-Agosto 2026

## Proliferación de programas educativos y ausencia de prioridades: un análisis crítico de la gestión del sistema educativo dominicano



**Emmanuel Lisandro Romero Santana**

**Freddy Ernesto Ortiz Zorrilla**

**Rafelina Mercedes Comprés Mosquea**







Proliferación de programas educativos y ausencia de prioridades: un análisis crítico de la gestión del sistema educativo dominicano

Proliferation of educational programs and lack of priorities: a critical analysis of the management of the Dominican education system

**Resumen:**

La gestión del sistema educativo dominicano ha estado marcada, en las últimas décadas, por una constante incorporación de programas, proyectos e iniciativas orientadas a la mejora de la calidad, la equidad y la modernización educativa. No obstante, la proliferación de estos programas, frecuentemente impulsados por cada cambio de gestión administrativa y sin una adecuada articulación ni jerarquización de prioridades, ha generado una sobrecarga institucional en los centros educativos. Este ensayo analiza críticamente dicha dinámica y sus implicaciones para la organización escolar y la labor docente en el nivel preuniversitario. A partir de una revisión analítica de literatura especializada y enfoques de gestión educativa, se evidencia que la acumulación de programas incrementa la complejidad administrativa, fragmenta los esfuerzos pedagógicos y dificulta la identificación de acciones verdaderamente prioritarias. Asimismo, se destaca que la falta de continuidad y evaluación sistemática limita el impacto de estas iniciativas en los aprendizajes y debilita la coherencia del sistema educativo. Finalmente, se plantea la necesidad de fortalecer la planificación estratégica, la continuidad de políticas efectivas y la evaluación basada en evidencia, como condiciones fundamentales para una gestión educativa más coherente, sostenible y centrada en la mejora de la calidad educativa.

**Palabras clave:** gestión de la educación, política educacional, programas educativos, planificación estratégica, calidad de la educación.

	Emmanuel Lisandro Romero Santana Freddy Ernesto Ortiz Zorrilla Rafaelina Mercedes Comprés Mosquea
	<a href="https://orcid.org/0009-0009-2331-8357">https://orcid.org/0009-0009-2331-8357</a> <a href="https://orcid.org/0000-0002-2631-9015">https://orcid.org/0000-0002-2631-9015</a> <a href="https://orcid.org/0009-0009-1735-0449">https://orcid.org/0009-0009-1735-0449</a>
	<a href="mailto:manuelromerosantana@gmail.com">manuelromerosantana@gmail.com</a> <a href="mailto:freddyernesto12@gmail.com">freddyernesto12@gmail.com</a> <a href="mailto:compresrafaelina@gmail.com">compresrafaelina@gmail.com</a>
	Ministerio de Educación de la República Dominicana Ministerio de Educación de la República Dominicana Ministerio de Educación de la República Dominicana
	República Dominicana
	<a href="https://doi.org/10.66136/ghehtd11">https://doi.org/10.66136/ghehtd11</a>

Received: 06/04/2026  
Accepted: 08/04/2026  
Published: 01/05/2026

Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Salud y Sociología  
<https://www.riceso.org>

[editor@riceso.org](mailto:editor@riceso.org)

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.**

**ABSTRACT**

The management of the Dominican educational system has, in recent decades, been marked by the continuous incorporation of programs, projects, and initiatives aimed at improving quality, equity, and educational modernization. However, the proliferation of these programs—often driven by each change in administrative leadership and lacking adequate coordination or prioritization—has generated an institutional overload in schools.

This essay critically analyzes this dynamic and its implications for school organization and teaching practices at the pre-university level. Based on an analytical review of specialized literature and educational management approaches, it is evident that the accumulation of programs increases administrative complexity, fragments pedagogical efforts, and hinders the identification of truly priority actions.

Furthermore, it highlights that the lack of continuity and systematic evaluation limits the impact of these initiatives on learning outcomes and weakens the coherence of the educational system. Finally, the essay emphasizes the need to strengthen strategic planning, ensure the continuity of effective policies, and implement evidence-based evaluation as fundamental conditions for a more coherent, sustainable, and quality-oriented educational management system.

**Keywords:** educational management, educational policy, educational programmes, strategic planning, quality of education.

## INTRODUCCIÓN

En los sistemas educativos contemporáneos, la formulación e implementación de programas y políticas constituye una estrategia frecuente para impulsar mejoras en la calidad de la enseñanza, la equidad educativa y la modernización de los procesos pedagógicos. En el caso de la República Dominicana, se ha experimentado en las últimas décadas una creciente incorporación de iniciativas, proyectos, programas y políticas, utilizados como una estrategia fundamental desde el Ministerio de Educación, MINERD, para atender las demandas del sistema (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Estas acciones buscan responder a diversas demandas del sistema, tales como la innovación tecnológica, la formación docente, la mejora del currículo y el fortalecimiento de la gestión escolar.

Sin embargo, la constante aparición de nuevas iniciativas ha generado un escenario caracterizado por la acumulación de programas que, en muchos casos, terminan convirtiéndose en políticas educativas permanentes. En este sentido, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2022) señala que la proliferación de programas responde a la búsqueda de mayor calidad, equidad y modernización, pero genera un escenario de sobrepoblación de iniciativas que, al consolidarse como políticas permanentes, multiplican la carga organizativa y la complejidad de la gestión escolar.

Esta situación resulta relevante para el análisis educativo, ya que plantea serias interrogantes sobre la coherencia, la sostenibilidad y la efectividad de la gestión educativa. A ello se suma que muchas de estas iniciativas no guardan una conexión clara ni continuidad con las impulsadas en gestiones anteriores, lo que dificulta la consolidación de procesos de mejora sostenidos en el tiempo. En este sentido, Torche (2024) señala que la sustentabilidad de los programas educativos se vuelve un desafío cuando no se articulan con las políticas e iniciativas desarrolladas en periodos previos, pues la falta de continuidad impide la construcción de esfuerzos acumulativos y perdurables.

En este contexto, el presente ensayo se limita al análisis crítico de la proliferación de programas educativos en el sistema escolar dominicano durante las últimas gestiones administrativas del Ministerio de Educación de la República Dominicana, centrándose particularmente en su impacto en la organización y funcionamiento de las escuelas del nivel preuniversitario. El análisis se enfoca en cómo la incorporación constante de nuevas iniciativas, muchas veces impulsadas por cada cambio de gestión administrativa con la intención de marcar su período de gobierno, ha contribuido a generar una acumulación de programas que inciden directamente en la dinámica institucional de los centros educativos.

El objetivo de este ensayo es analizar críticamente la proliferación de programas educativos y la ausencia de prioridades claras en la gestión del sistema educativo dominicano, considerando sus implicaciones para la organización escolar y la labor docente. A partir de este propósito, se sostiene la siguiente tesis: la tendencia a introducir continuamente nuevos programas educativos en cada gestión administrativa, sin una adecuada articulación ni jerarquización de prioridades, ha provocado una sobrecarga institucional en las escuelas dominicanas, dificultando la identificación de las acciones verdaderamente prioritarias para mejorar la calidad educativa. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer la planificación estratégica y la continuidad de las políticas educativas dentro del sistema.

## DESARROLLO

En el sistema educativo contemporáneo, la acumulación de programas y políticas ha pasado de ser una estrategia de mejora a convertirse en un desafío para la coherencia institucional. Cada nueva iniciativa conlleva procesos de capacitación docente, implementación de estrategias pedagógicas, uso de plataformas tecnológicas y elaboración de informes de seguimiento. Cuando estas acciones se ejecutan de manera simultánea en los centros educativos, la gestión escolar se complejiza significativamente, incrementando las exigencias organizativas para directores, coordinadores pedagógicos y docentes, y tensionando el equilibrio entre las demandas administrativas del sistema y las necesidades pedagógicas del aula. En este sentido, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2021) advierte que la implementación simultánea de diversos programas incrementa la complejidad de la gestión escolar, lo que requiere una definición clara de prioridades, una coordinación efectiva entre los distintos niveles institucionales y una adecuada articulación entre formación docente, innovación pedagógica, tecnología y evaluación.

En continuidad con esta problemática, es necesario considerar que muchos de estos programas surgen como respuestas coyunturales a necesidades específicas identificadas por las autoridades educativas o por organismos externos. Si bien estas iniciativas pueden ser pertinentes en determinados contextos y momentos, su diseño e implementación suelen carecer de una visión estratégica de largo plazo que permita su integración coherente dentro del sistema educativo. Esta lógica reactiva favorece la adopción de acciones aisladas, desarrolladas de manera paralela y con escasa articulación con otras políticas vigentes, lo que no sólo fragmenta los esfuerzos institucionales, sino que dificulta la evaluación integral de su impacto real en los procesos educativos. En consecuencia, la proliferación de programas tiende a reforzar una gestión orientada al cumplimiento instrumental antes que a la construcción de transformaciones estructurales sostenibles. En este marco, Razo (2024), plantea que la coherencia no debe entenderse como un asunto técnico, sino como una construcción social que emerge de la interacción continua entre docentes, estudiantes, directivos, familias y otros actores. Esto implica la necesidad de un trabajo coordinado y sistemático que evite la superposición y fragmentación de las acciones educativas, otorgando unidad y sentido a las políticas implementadas.

Esta falta de articulación tiene efectos directos en la gestión escolar, particularmente en la carga laboral de los docentes. Los centros educativos deben responder a múltiples requerimientos asociados a distintos programas, tales como capacitaciones, proyectos, monitoreos y reportes administrativos. A lo largo de la jornada laboral, las instancias superiores demandan evidencias, formularios e informes, lo que incrementa significativamente la carga administrativa. En consecuencia, una parte considerable del tiempo docente se desvía de funciones esenciales como la planificación didáctica, el acompañamiento pedagógico y el seguimiento de los aprendizajes. Al respecto, Yáñez Lucero et al. (2025), señalan que la desarticulación de programas dentro de las instituciones intensifica esta sobrecarga, reduciendo el tiempo disponible para las tareas pedagógicas fundamentales.

A esta situación se suma un elemento organizacional clave que profundiza las tensiones del sistema: la incertidumbre estructural que producen los procesos recurrentes de reforma educativa. Tal como señalan Moreira y Weinstein (2024), las instituciones que implementan políticas orientadas a cambios significativos en la estructura o gestión educativa suelen experimentar mayores niveles de inseguridad y ansiedad entre sus miembros. No obstante, esta incertidumbre no se explica únicamente por la magnitud de las reformas, sino por la superposición constante de iniciativas y la ausencia de marcos estables de continuidad, lo que incrementa la complejidad organizacional y dificulta la consolidación de prácticas coherentes y sostenibles en el tiempo.

En este contexto, la multiplicidad de programas y orientaciones debilita los criterios institucionales, para la toma de decisiones en los centros educativos. La coexistencia de lineamientos provenientes de distintas instancias del sistema obstaculiza la definición de prioridades claras, desplazando la gestión escolar hacia el cumplimiento instrumental de exigencias administrativas, en detrimento de los procesos pedagógicos sustantivos. De este modo, se configura una tensión permanente entre la lógica burocrática del sistema y las necesidades reales del aula, que limita la capacidad de las escuelas para orientar su acción educativa hacia la mejora de los aprendizajes.

Frente a este panorama, se vuelve imprescindible cuestionar las lógicas de gestión que han privilegiado la expansión de programas por encima del fortalecimiento de los procesos de planificación, articulación y evaluación de las políticas educativas. La mejora del sistema no depende de la incorporación continua de nuevas iniciativas, sino de la capacidad institucional para integrarlas de manera coherente, jerarquizar prioridades y focalizar los esfuerzos en aquellas acciones que evidencian un impacto real en los aprendizajes. En esta línea, la OEI (2022), advierte que la fragmentación de iniciativas contribuye a la dispersión de las decisiones escolares, dificultando el establecimiento de prioridades articuladas entre lo administrativo y lo pedagógico.

Por su lado, Hirsch y Schechter (2024), proponen comprender la coherencia desde dos dimensiones complementarias: conceptual y estructural. La coherencia conceptual se refiere a la alineación de las ideas y enfoques que orientan las políticas educativas, mientras que la coherencia estructural implica la correspondencia entre los métodos, recursos y estrategias implementadas. Desde esta perspectiva, la gestión educativa debe orientarse hacia la definición de prioridades claras, la continuidad de políticas efectivas y la reducción de la carga administrativa, con el fin de optimizar el uso de los recursos y garantizar prácticas sostenibles que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La calidad de la educación no puede atribuirse exclusivamente al esfuerzo del docente en el aula, sino que está profundamente condicionada por la gestión institucional y por las decisiones de quienes diseñan e impulsan políticas y programas educativos. Con frecuencia, los nuevos programas se presentan bajo el discurso de la innovación y mejora, cuando en la práctica su introducción responde más a lógicas de visibilidad política o demostración de acción gubernamental que a evidencias de impacto educativo. Esta dinámica, centrada en la acumulación de iniciativas antes que, en su coherencia y continuidad, tiende a debilitar la capacidad del sistema para consolidar procesos pedagógicos significativos.

## Resultados de aprendizaje y percepción pública del sistema educativo

La relación entre los hallazgos de aprendizaje y percepción pública del sistema educativo constituye un eje crítico en la gobernanza contemporánea de la educación. Los aprendizajes no sólo operan como indicadores técnicos de desempeño, sino como mecanismos de legitimación social del sistema escolar. Acorde a lo expuesto, la evidencia empírica demuestra que la percepción ciudadana sobre la calidad educativa no depende exclusivamente del rendimiento académico absoluto, sino también de la forma en que se comunican los avances y se contextualizan los resultados. En ese mismo tenor, Houston et al. (2022), demuestra que la percepción ciudadana sobre la calidad educativa no depende exclusivamente del rendimiento académico absoluto, sino también de la forma en que se comunican los avances y se contextualizan los resultados.

Desde la misma mirada, los sistemas educativos priorizan la acumulación de programas sin un respaldo estadístico de resultados, corren el riesgo de generar una disonancia entre acción institucional y legitimidad social. En la República Dominicana, esta situación se agrava cuando los indicadores de logro no se articulan con los procesos pedagógicos reales ni con las condiciones contextuales de las escuelas. Como señala Peñafiel (2025), el rendimiento académico se encuentra estrechamente vinculado con la cultura escolar percibida, lo que implica que los resultados no pueden interpretarse de manera aislada de las dinámicas organizacionales y del clima educativo.

En consecuencia, la evaluación de los resultados de aprendizaje debe transitar hacia un enfoque más complejo, que integre dimensiones cognitivas, socioemocionales e institucionales. La accountability educativa, lejos de limitarse a la medición estandarizada, debe orientarse a la comprensión de procesos y al uso formativo de la evidencia. En esta línea, Loeb y Byun (2021), plantean que los sistemas de rendición de cuentas deben equilibrar la presión por resultados con la construcción de capacidades institucionales, evitando reducir la calidad educativa a indicadores simplificados.

Asimismo, hay un punto que no se puede pasar por alto, cómo se conectan los resultados que logran los estudiantes con la confianza que la población les tiene a las escuelas y al sistema educativo. Porque al final, lo que la ciudadanía piensa no se basa solo en números o pruebas estandarizadas, sino también en cómo se exponen estos resultados, por su parte, los discentes son formados de manera holística y competencial, lo que a su vez, respalda la credibilidad institucional. En este sentido, si los resultados de aprendizaje se dan a conocer de manera confusa, se pierde la legitimidad pública de las políticas educativas y por ende del sistema educativo (Verger et al., 2024). Esto implica que no basta con generar datos, sino que es necesario construir fundamentos teóricos comprensibles que conecten los resultados con las realidades escolares y las expectativas sociales.

En coherencia con lo anterior, es necesario reconocer que dicha percepción pública no se configura en un vacío, sino que está profundamente condicionada por las desigualdades estructurales del sistema educativo. Esto implica que la interpretación de los resultados del aprendizaje debe incorporar necesariamente una lectura contextual y territorial. En escenarios marcados por vulnerabilidad social, los avances educativos suelen ser más graduales, lo que puede generar valoraciones negativas si se analizan bajo criterios homogéneos. Cairney y cols (2022), sostienen que la equidad en las políticas educativas exige considerar las diferencias territoriales al momento de evaluar resultados, evitando comparaciones lineales que invisibilizan las condiciones de partida. En República Dominicana, esta perspectiva resulta clave para evitar que los sistemas de evaluación construyan inequidades simbólicas al etiquetar escuelas sin considerar sus realidades.

En definitiva, la relación entre los resultados, la percepción y el contexto, genera la necesidad de robustecer la cultura de evaluación en los centros educativos; la evaluación debe asumir una función formativa orientada a la mejora continua. Cuando los resultados de aprendizaje son apropiados por los docentes y equipos directivos como herramientas para la toma de decisiones pedagógicas, se produce una articulación efectiva entre evidencia y práctica educativa. En este sentido, Farley-Ripple (2024), resalta que las aptitudes institucionales para comprender y usar la información, concierne directamente en la mejora de los aprendizajes y, de manera indirecta, en la percepción social de la calidad educativa. De este modo, la legitimidad del sistema no depende

únicamente de los resultados que produce, sino de su capacidad para interpretarlos, contextualizarlos y transformarlos en acciones pedagógicas coherentes.

### **Vinculación entre financiamiento y resultados**

El vínculo entre financiamiento y resultados educativos constituye un principio central en las políticas públicas contemporáneas, particularmente en contextos de restricciones presupuestarias y demanda de eficiencia. Los modelos de financiamiento basados en resultados buscan mejorar la eficiencia del gasto público vinculando recursos a indicadores verificables de desempeño, especialmente en términos de aprendizaje y equidad (Terway et al., 2021). Sin embargo, la evidencia advierte que estos esquemas pueden inducir prácticas estratégicas indeseadas, como la focalización excesiva en indicadores evaluados o la reducción del currículo a contenidos medibles (“washback”) (Bukh et al., 2022). En República Dominicana, donde los programas educativos a menudo carecen de evaluaciones rigurosas de impacto, la vinculación entre financiamiento y resultados debe diseñarse con criterios de equidad y pertinencia, considerando factores estructurales como el contexto socioeconómico, la disponibilidad de recursos y las capacidades organizacionales.

Más que aplicar esquemas rígidos de financiamiento condicionado, se requiere un modelo híbrido que combine inversión base, incentivos por mejora y apoyo técnico diferenciado. Este enfoque debe integrarse en un sistema de gobernanza financiera más amplio, alineado con marcos estratégicos de planificación que definan prioridades claras y sostenibles en el tiempo, evitando la fragmentación de esfuerzos y la concentración en resultados aislados (Loeb & Byun, 2021). Asimismo, la evaluación de los resultados vinculados al financiamiento debe ser multidimensional, reconociendo que no todos los logros son inmediatamente medibles ni se reflejan a corto plazo, especialmente en competencias, habilidades socioemocionales y cultura escolar. Limitar los recursos a indicadores cuantitativos puede invisibilizar avances cualitativos relevantes (Farley-Ripple, 2024).

Finalmente, la sostenibilidad del sistema educativo depende de la coherencia entre financiamiento, resultados y desarrollo institucional. Es imprescindible priorizar la continuidad de programas efectivos mediante evaluación de impacto sistemática y retroalimentación basada en evidencia, avanzando hacia un financiamiento inteligente que promueva mejora continua, innovación pedagógica y equidad educativa (Terway et al., 2021). El financiamiento debe concebirse no solo como recurso económico, sino como herramienta estratégica que impulse procesos de mejora, fortalezca capacidades institucionales y articule prioridades nacionales para superar la fragmentación y garantizar la calidad educativa de manera sostenible.

### **Rediseño del rol del centro educativo**

El rediseño del rol del centro educativo constituye una de las transformaciones más relevantes en la agenda contemporánea de políticas educativas, especialmente en contextos donde la sobrecarga programática ha limitado la capacidad de respuesta pedagógica de las instituciones. Tradicionalmente, los centros operaban como instancias ejecutoras de políticas centralizadas, generando desconexión entre las iniciativas implementadas y las necesidades reales del contexto escolar. Avanzar hacia modelos de autonomía relativa implica reconocer a la escuela como una unidad de decisión pedagógica, capaz de interpretar, adaptar y priorizar las políticas según su realidad específica (Gavin, 2023).

La autonomía escolar no debe entenderse como desregulación absoluta, sino como un equilibrio entre libertad de gestión y responsabilidad por los resultados. Los sistemas educativos más efectivos combinan autonomía con mecanismos de acompañamiento y rendición de cuentas, favoreciendo la mejora continua. En este sentido, Verger et al. (2024) destacan que los modelos de autonomía con accountability permiten diversificar prácticas educativas sin perder coherencia sistémica, siempre que existan capacidades institucionales para gestionarla efectivamente.

Desde un enfoque organizacional, este rediseño implica fortalecer el liderazgo pedagógico, desplazando el énfasis administrativo hacia la gestión centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El liderazgo distribuido se presenta como una condición clave para el desarrollo institucional, promoviendo la participación de los docentes en soluciones contextualizadas.

Según Farley-Ripple (2024), las escuelas que desarrollan capacidades internas para el uso de la evidencia logran mayor coherencia entre decisiones pedagógicas y resultados de aprendizaje. Asimismo, el rediseño requiere articular las múltiples iniciativas y programas presentes en la escuela. La fragmentación programática limita la mejora educativa y dificulta la construcción de una visión institucional compartida. Hammad y Al-Ani (2021) enfatizan que fortalecer las capacidades institucionales evita implementaciones superficiales y promueve procesos sostenibles de mejora.

La autonomía relativa debe combinarse con un enfoque contextualizado, considerando las particularidades sociales, culturales y económicas de cada comunidad escolar. La estandarización de respuestas puede resultar ineficaz o contraproducente; por ello, Kettunen y Prokkola (2022) proponen políticas educativas diferenciadas por territorio, lo que refuerza la pertinencia y efectividad de las intervenciones. Además, el rediseño implica consolidar el vínculo de la escuela con la comunidad, posicionándola como un núcleo de desarrollo social capaz de articular actores, recursos y saberes en beneficio del aprendizaje integral de los estudiantes. Este enfoque fortalece la legitimidad social de la institución, al responder de manera pertinente a las demandas del entorno.

Finalmente, el tránsito hacia un modelo de autonomía relativa requiere una transformación cultural dentro del sistema educativo. No basta con modificar estructuras normativas; es necesario promover cambios en creencias, prácticas y relaciones que configuran la vida escolar. El rediseño del rol del centro educativo debe concebirse como parte de un proceso integral de fortalecimiento institucional, que permita a las escuelas convertirse en espacios de transformación educativa.

### **Impulso a la investigación educativa nacional**

El impulso a la investigación educativa nacional se configura como una condición estratégica para el fortalecimiento de los sistemas educativos contemporáneos, particularmente en contextos donde la toma de decisiones ha estado históricamente desvinculada de la evidencia empírica. La

investigación permite comprender las dinámicas educativas y orientar desde informaciones empíricas la formulación de políticas pertinentes y contextualizadas. En este sentido, los sistemas educativos que promueven una cultura investigativa robusta logran una mayor coherencia entre diagnóstico, intervención y evaluación, lo que repercute directamente en la calidad de los aprendizajes (Montes et al., 2024).

En continuidad con esta perspectiva, resulta fundamental reconocer que el desarrollo de la investigación educativa no depende exclusivamente de la producción académica, sino también de la existencia de estructuras institucionales que la promuevan, financien y utilicen de manera oportuna. La articulación entre universidades, centros educativos y organismos gubernamentales es clave para garantizar la transferencia del conocimiento hacia la práctica educativa. Desde una dimensión formativa, el impulso a la investigación educativa implica fortalecer las competencias investigativas del profesorado. Los docentes no deben ser concebidos únicamente como consumidores de conocimiento, sino como productores de saber pedagógico contextualizado. Esto cobra especial relevancia en escenarios como el dominicano, donde la diversidad de contextos escolares exige respuestas situadas. Hammad y Al-Año (2021) destacan que el desarrollo de capacidades investigativas en los docentes contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza, al permitir una reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica.

Asimismo, el fortalecimiento de la investigación educativa nacional requiere consolidar sistemas de financiamiento sostenibles que incentiven la producción científica. La ausencia de recursos adecuados limita tanto la cantidad como la calidad de las investigaciones, afectando la generación de evidencia relevante para la toma de decisiones. En este sentido, los organismos internacionales han enfatizado la necesidad de invertir en investigación como parte integral de las políticas educativas, reconociendo su impacto en la mejora de los sistemas educativos (OCDE, 2020).

En coherencia con lo anterior, es imprescindible promover la pertinencia de la investigación educativa, orientándola hacia las problemáticas reales del sistema. No toda la producción científica contribuye de manera directa a la mejora educativa; por ello, se requiere priorizar líneas de investigación que respondan a las necesidades del contexto nacional. Esto implica fomentar

estudios aplicados, investigación-acción y enfoques mixtos que permitan generar conocimiento útil para la práctica educativa.

De igual manera, el impulso a la investigación educativa nacional debe ir acompañado de estrategias de difusión y acceso al conocimiento. La producción científica pierde impacto si no logra llegar a los actores educativos que pueden utilizarla. En este sentido, el fortalecimiento de repositorios institucionales, revistas científicas nacionales y plataformas digitales resulta fundamental para democratizar el acceso a la información. Farley-Ripple (2024) señala que el uso efectivo de la investigación en las escuelas depende en gran medida de su accesibilidad y de la capacidad de los actores educativos para interpretarla y aplicarla.

Finalmente, el desarrollo de una agenda nacional de investigación educativa exige una visión estratégica de largo plazo que articule prioridades, recursos y actores. No se trata únicamente de aumentar la producción científica, sino de construir un ecosistema de investigación que integre formación, financiamiento, difusión y uso del conocimiento. En el caso dominicano, este desafío implica fortalecer la cultura investigativa en todos los niveles del sistema educativo, promoviendo una educación basada en evidencia que contribuya a la mejora continua, la equidad y la calidad educativa.

## CONCLUSIÓN

El análisis desarrollado a lo largo de este ensayo evidencia que la proliferación de programas educativos en el sistema educativo dominicano, lejos de constituir una solución estructural a los desafíos educativos, ha generado un escenario de fragmentación, sobrecarga institucional y debilitamiento de la coherencia en la gestión educativa. La introducción continua de iniciativas, muchas veces impulsadas por dinámicas coyunturales o cambios de gestión, sin una adecuada planificación estratégica ni articulación con políticas previas, ha incrementado la complejidad organizacional de los centros educativos y tensionado el equilibrio entre las demandas administrativas y los procesos pedagógicos sustantivos.

Este contexto ha puesto de manifiesto que la mejora de la calidad educativa no depende exclusivamente del desempeño del docente en el aula, sino que está profundamente

condicionada por las decisiones que se adoptan en los niveles de diseño, implementación y gestión de las políticas educativas. La acumulación de programas, cuando no responde a criterios claros de jerarquización, continuidad y evaluación de impacto, tiende a desplazar el foco de la gestión escolar hacia el cumplimiento instrumental de requerimientos administrativos, reduciendo el tiempo y los recursos disponibles para el desarrollo de prácticas pedagógicas significativas y sostenibles.

Asimismo, la desarticulación entre las dimensiones conceptual y estructural de las políticas educativas profundiza esta problemática, dado que las iniciativas orientadas al cambio pierden efectividad cuando no se traducen en estructuras organizativas coherentes, recursos alineados y estrategias de implementación consistentes. Esta falta de coherencia debilita los procesos de toma de decisiones en los centros educativos, genera incertidumbre institucional y limita la capacidad de las escuelas para construir proyectos pedagógicos estables orientados a la mejora de los aprendizajes.

En este sentido, el desafío central para la gestión del sistema educativo dominicano no radica en la creación constante de nuevas iniciativas, sino en la consolidación de políticas educativas articuladas, priorizadas y sostenibles en el tiempo. Avanzar hacia una gestión más integrada y reflexiva implica fortalecer la planificación estratégica, reducir la fragmentación programática y reorientar la acción institucional hacia aquellas intervenciones que demuestren un impacto real en los aprendizajes. Solo mediante una gestión educativa centrada en el sentido pedagógico, la coherencia institucional y el uso sistemático de la evidencia será posible construir procesos de mejora educativa duraderos, equitativos y pertinentes para las realidades escolares del país.

La constante introducción de programas educativos en el sistema escolar dominicano, muchas veces impulsada por cada gestión administrativa sin una planificación estratégica ni articulación con iniciativas previas, ha generado una sobrecarga institucional que afecta directamente la organización escolar y la labor docente. La acumulación de programas, aunque diseñada para atender demandas específicas de innovación, formación docente y mejora curricular, produce fragmentación de esfuerzos, incremento de la carga administrativa y dificultad para establecer prioridades claras en los centros educativos. Esta situación evidencia que la efectividad de la

gestión educativa no depende únicamente de la cantidad de programas implementados, sino de la coherencia, continuidad y articulación entre políticas y prácticas pedagógicas.

El análisis desarrollado muestra que la desarticulación de iniciativas contribuye a un ambiente institucional caracterizado por la incertidumbre, la tensión entre demandas burocráticas y necesidades pedagógicas, y la limitación del tiempo docente para actividades centrales como la planificación didáctica, el seguimiento del aprendizaje y la atención a los estudiantes. Asimismo, la proliferación de programas sin jerarquización ni evaluación de impacto puede generar esfuerzos dispersos que no contribuyen de manera efectiva a mejorar la calidad educativa, debilitando la capacidad del sistema para consolidar avances sostenibles a largo plazo.

Este escenario destaca la importancia de fortalecer la planificación estratégica, la coordinación interinstitucional y la evaluación continua de los programas educativos. La construcción de políticas sostenibles requiere no solo innovación, sino también claridad de objetivos, continuidad entre gestiones y priorización de acciones que tengan un efecto real en los aprendizajes. A nivel social, una gestión más coherente y organizada podría repercutir en una educación más equitativa, ya que permitiría canalizar recursos y esfuerzos hacia necesidades concretas de estudiantes y docentes, evitando la dispersión de iniciativas y el sobreesfuerzo institucional.

Finalmente, se hace evidente la necesidad de un cambio de enfoque en la política educativa dominicana: pasar de la acumulación de programas a la consolidación de políticas coherentes, evaluadas y priorizadas, que fortalezcan la gestión escolar y garanticen una educación de calidad. Este enfoque optimiza los recursos del sistema y contribuye a generar un entorno escolar más estable, con docentes empoderados y estudiantes mejor atendidos, consolidando procesos educativos que puedan sostenerse y evolucionar de manera progresiva a lo largo del tiempo. En este sentido, se recomienda que el Ministerio de Educación implemente un marco estratégico de planificación y evaluación de programas, que incluya:

1. **Jerarquización de prioridades educativas**, identificando qué programas tienen mayor impacto en la mejora del aprendizaje.
2. **Articulación y continuidad de iniciativas**, asegurando que los programas de nuevas

gestiones se integren con políticas previas para fortalecer la sostenibilidad.

3. **Evaluación periódica de impacto**, mediante indicadores claros que permitan medir los resultados de cada programa y ajustar estrategias según evidencia.
4. **Reducción de la carga administrativa docente**, enfocando recursos y tiempo en actividades pedagógicas de valor directo para los estudiantes.
5. **Consideración de la diversidad regional**, adaptando los programas y estrategias a las características y necesidades específicas de cada zona educativa, con el fin de fortalecer la gestión escolar, optimizar recursos y mejorar la calidad educativa.

La implementación de estas recomendaciones optimizaría la gestión escolar y contribuiría a generar un sistema educativo más coherente, eficiente y centrado en el aprendizaje, estableciendo las bases para un desarrollo educativo sostenible y de largo plazo en la República Dominicana.

**LISTA DE REFERENCIAS**

- Bukh, PN, Christensen, KS y Poulsen, ML (2022). Financiación basada en el rendimiento: resultados de exámenes, implicaciones y repercusiones en las escuelas danesas. *SAGE Open*, 12 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/21582440221082100>
- Cairney, P., Kippin, S., St Denny, E., & Mitchell, H. (2022). Diseño de políticas para la equidad territorial en sistemas políticos multinivel y multisectoriales: Comparación de estrategias de salud y educación. *Regional Science Policy & Practice*, 14 (1), 145–160. <https://doi.org/10.1111/rsp3.12466>
- Farley-Ripple, EN (2024). El uso de la investigación en las escuelas: Capacidad y contribuciones de los directores. *Education Sciences*, 14 (6), 561. <https://doi.org/10.3390/educsci14060561>
- Gavin, M. (2023). Implementación de la reforma de la autonomía en las escuelas: La reconfiguración de roles y relaciones bajo el modelo Escuelas Locales, Decisiones Locales. *Journal of Educational Change*, 24 (3), 541–566. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09455-5>
- Hammad, W., & Al-Ani, W. (2021). Desarrollo de la capacidad de investigación educativa: Desafíos y oportunidades desde la perspectiva del profesorado de una universidad nacional en Omán. *SAGE Open*, 11 (3), 1–12. <https://doi.org/10.1177/21582440211032668>
- Hirsch, A., & Schechter, C. (2024). Coherence: Policymakers, Districts and Schools’ Perspectives of Teachers’ Professional Development. *The Teacher Educator*, 59(4), 422–440. <https://doi.org/10.1080/08878730.2024.2321571>

- Houston, DM, Henderson, MB, Peterson, PE y West, MR (2022). Estado, crecimiento y percepciones de la calidad escolar. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 44 (1), 105–126. <https://doi.org/10.3102/01623737211030505>
- Kettunen, M., & Prokkola, E.-K. (2022). Inclusión diferencial a través de la educación: Reformas y justicia espacial en la política educativa finlandesa. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 40 (2), 364–381. <https://doi.org/10.1177/23996544211001383>
- Loeb, S., & Byun, E. (2021). Responsabilidad educativa y el papel de las evaluaciones internacionales a gran escala. En T. Nilsen, A. Stancel-Piątak, & JE Gustafsson (Eds.), *Manual internacional de evaluación*(págs. 1–18). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8\\_6-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8_6-1)
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Guía para la elaboración e implementación del documento de gestión para II. EE. unidocente, polidocente incompleta o multigrado y programas educativos*. <https://es.scribd.com/document/627193371/Guia-GESTION-Unidocente-Multigrados>
- Montes de Oca, Ginia; Roncagliolo, Renzo; Moronta Tremols, Iván; Hidalgo, Grisalidis. "Situación actual de la investigación educativa en República Dominicana: experiencia del programa Conoce Tu Regional Investigando." (2024). IDEICE. <https://ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-id-202-situacion-actual-de-la-investigacion-educativa-en-republica-dominicana-experiencia-del-programa-conoce-tu-regional-investigando>
- Moreira Roberto, A., & Weinstein, J. (2024). Liderazgo pedagógico y complejidad de la gestión escolar: un estudio de casos múltiples. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 28(1), 217–240. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29599>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *Perspectivas de la política educativa 2020: Configurando una educación receptiva y resiliente en un mundo cambiante*. Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2022). *Liderazgo directivo en Iberoamérica*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2023/05/lidei-2022.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2020). *Perfil de educación de la República Dominicana. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)*. Recuperado de [https://siteal.iiep.unesco.org/pais/republica\\_dominicana](https://siteal.iiep.unesco.org/pais/republica_dominicana)

Razo, Ana. (2024). El olvido de las preguntas que importan: La coherencia de la propuesta educativa para la educación media superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(103), 1021-1039. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662024000401021&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662024000401021&lng=es&tlng=es).

Terway, A., Burnett, N., & Dreux Frotté, M. (2021). *Financiamiento basado en resultados en educación para gobiernos subnacionales y administradores escolares: Un marco conceptual y recomendaciones prácticas*. Banco Mundial/REACH. <https://doi.org/10.1596/37028>

Torche, P. (2024). Mejora de los aprendizajes en América Latina: Análisis, desafíos y claves para implementar programas: Informe regional (61 p.). UNESCO IIEP Oficina Regional para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389653>

Verger, A., Parcerisa, L., Pagès, M., & Camphuijsen, MK (2024). Autonomía escolar con rendición de cuentas como modelo de política transnacional: Adopciones, prácticas e impactos

diversos. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 10 (3), 167–179.  
<https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2430706>

Yáñez Lucero, E. M., Parrales Pin, J. L., Valencia Caicedo, L. D., & Zambrano Navarrete, A. E. (2025). La sobrecarga administrativa y su efecto en la práctica docente de Educación General Básica: Administrative overload and its effect on teaching practice in Basic General Education. *Boletín Científico Ideas Y Voces*, 5(3), Pág. 1–18.  
<https://doi.org/10.60100/bciv.v5i3.237>