

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO
MORAZÁN
VICE-RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**LAS PRACTICAS DE GESTIÓN QUE REALIZAN LOS
DIRECTORES DE EDUCACIÓN MEDIA DEL
DISTRITO EDUCATIVO Nº 9 DEL MUNICIPIO DEL
DISTRITO CENTRAL, EN LA CONDUCCIÓN DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS.**

TESISTA: LIC. MARIO VARGAS

ASESORA: DRA. JUDITH SUSANA MOREL

ABRIL DE 2008.

LAS PRACTICAS DE GESTIÓN QUE REALIZAN LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN MEDIA DEL DISTRITO EDUCATIVO N° 9 DEL MUNICIPIO DEL DISTRITO CENTRAL, EN LA CONDUCCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

VICE-RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

TÍTULO DE TESIS

LAS PRACTICAS DE GESTIÓN QUE REALIZAN LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN MEDIA DEL DISTRITO EDUCATIVO Nº 9 DEL MUNICIPIO DEL DISTRITO CENTRAL, EN LA CONDUCCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Tesis para obtener el título de Master en Gestión de la Educación

Presentada por

Lic. Mario Vargas

Tesista

Dra Judith Susana Morel

Asesora

Tegucigalpa, Octubre de 2008.

RECTORA

MSc. Lea Azucena Cruz

VICE-RECTOR ACADÉMICO

MSc. David Orlando Marín

VICE-RECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Dr. Truman Membreño

VICE-RECTOR ADMINISTRATIVO

Dr. Hermes Alduvin Díaz

SECRETARIO GENERAL

MSc. Iris Erazo

DIRECTORA DE POSTGRADO

Dra. Jeny Margoth Zelaya

INDICE

Índice

Introducción.....	8
CAPÍTULO NATURALEZA DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LOS	
I: CENTROS EDUCATIVOS.....	13
1.1 LA FUNCIÓN DIRECTIVA VISTA A TRAVÉS DE LA	
HISTORIA.	14
1.2 LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SUS DIRECTORES EN LA	
ACTUALIDAD.	16
1.3 LAS FUNCIONES DIRECTIVAS.	20
1.4 LOS ÁMBITOS DE GESTIÓN.	29
CAPÍTULO LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS EN EL CAMPO	
II: EDUCATIVO.....	34
2.1 LAS COMPETENCIAS EN EL CAMPO LABORAL	35
2.2 COMPETENCIAS DIRECTIVAS EN EL CAMPO EDUCATIVO	39
2.2.1. ACERCA DE LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS: ASPECTOS	
CONCEPTUALES.	39
2.2.2 EL LIDERAZGO	41
2.2.3 LA COMUNICACIÓN	45
2.2.4 EL TRABAJO EN EQUIPO	50
2.2.5 LA DELEGACIÓN	52
CAPÍTULO PRÁCTICAS DE GESTIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	
III: DEL NIVEL MEDIO, DEL DISTRITO Nº 9 DEL MUNICIPIO	
DEL DISTRITO CENTRAL.....	56
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS.	58
3.2 PRÁCTICAS DE GESTIÓN EN LOS CENTROS DEL NIVEL	60
MEDIO SEGÚN DIRECTIVOS.	
3.2 PRÁCTICAS DE GESTIÓN EN LOS CENTROS DEL NIVEL	76

	MEDIO SEGÚN DOCENTES.	
3.4	LÍNEAS DE MEJORAMIENTO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN INSTITUTOS INVESTIGADOS.	89
Conclusiones	93
Bibliografía	99

INTRODUCCIÓN

En las actuales reformas educativas que tienen lugar en América Latina, el lugar que ocupa el equipo directivo de los centros educativos adquiere cada vez mayor relevancia. En ellos, se coloca gran parte de la responsabilidad por el presente y futuro tanto de las reformas como de las instituciones educativas.

De esta manera, se han venido generando espacios de discusión y análisis sobre la actuación de los directivos. Aspectos que se han tomado en cuenta, están relacionados con los estilos de dirección y liderazgo, la cultura organizacional, el clima organizacional y en menor medida, las prácticas concretas de los directivos.

La importancia adquirida por la actuación directiva, se enmarca en una nueva forma de concebir las organizaciones educativas y las personas que en ellas trabajan. Se trata del surgimiento y consolidación del paradigma de Gestión Educativa en la región latinoamericana.

En esta nueva forma de concebir la actuación de los directivos, se deja cada vez más claro que las instituciones necesitan de personas que les generen dinamismo e innovación. Para ello, se requiere conocer la naturaleza y características de la particular actuación directiva dentro de las instituciones educativas.

Esta investigación apunta en esa dirección. Se trata de un trabajo de carácter exploratorio que permite recoger las principales prácticas directivas que se ponen de manifiesto en colegios del nivel medio.

Para ello, se ha formulado el siguiente problema de investigación:

¿Cuáles son las principales Prácticas de Gestión que realizan los directores de Educación Media del Distrito Educativo N° 9 del Municipio del Distrito Central?

En función de lo anterior se formuló el siguiente Objetivo General:

Estudiar las principales Prácticas de Gestión que realizan los directores de Educación Media en el Distrito Escolar N° 9, del Municipio del Distrito Central.

Las sub-preguntas de investigación fueron:

- **¿Cuáles son las principales teorías que explican la naturaleza y características de la Función y de las competencias directivas?**
- **¿Cuáles son las principales Prácticas de Gestión que realizan los directores en la dimensión Pedagógico-Curricular del centro educativo?**
- **¿Cuáles son las principales Prácticas de Gestión que realizan los directores en la dimensión Administrativo-Financiero del centro educativo?**
- **¿Cuáles son las principales Prácticas de Gestión que realizan los directores en la dimensión Convivencial del centro educativo?**
- **¿Cuáles son las principales Prácticas de Gestión que realizan los directores en la dimensión Organizativa del centro educativo?**
- **¿Cuáles son las principales Prácticas de Gestión que realizan los directores en la dimensión Comunitaria del centro educativo?**

En correspondencia con lo anterior, se han formulado los siguientes Objetivos Específicos:

- **Analizar los principales referentes teóricos que estudian tanto la función como las competencias directivas.**
- **Identificar y caracterizar las principales Prácticas de Gestión que realizan los directores en la dimensión Pedagógico-Curricular del centro educativo.**
- **Identificar y caracterizar las principales Prácticas de Gestión que realizan los directores en la dimensión Administrativo-Financiero del centro educativo.**
- **Identificar y caracterizar las principales Prácticas de Gestión que realizan los directores en la dimensión Convivencial del centro educativo.**
- **Identificar y caracterizar las principales Prácticas de Gestión que realizan los directores en la dimensión Organizativa del centro educativo.**
- **Identificar y caracterizar las principales Prácticas de Gestión que realizan los directores en la dimensión Comunitaria del centro educativo.**

Por razones metodológicas, este trabajo de investigación se ha dividido en tres capítulos:

El primero titulado: **Naturaleza de la Función Directiva en los Centros Educativos**, aborda las perspectivas teóricas relevantes que explican el origen, características y rasgos de la función directiva en los centros educativos.

El segundo que lleva por nombre: **Las Competencias Directivas en el campo educativo**, establece una comparación conceptual sobre las competencias laborales y las competencias directivas. Resalta en este capítulo, cuatro competencias consideradas

centrales para la investigación: el liderazgo, la comunicación, el trabajo en equipo y la delegación.

Por último, el tercer capítulo llamado: **Prácticas de Gestión en los Centros Educativos del Nivel Medio, del Distrito N° 9 del Municipio del Distrito Central**. Aquí, se presentan los principales resultados del trabajo empírico, resaltando los principales hallazgos.

Metodológicamente, esta es una investigación cuali-cuantitativa. Se usaron dos tipos de instrumentos:

- Una encuesta estructurada que fue aplicada a los diversos docentes de los centros educativos analizados.
- Un instrumento semi-estructurado que se aplicó mediante grupos focales a los equipos directivos de los centros educativos.

CAPÍTULO 1. NATURALEZA DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

CAPÍTULO 1. NATURALEZA DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

1.1. LA FUNCIÓN DIRECTIVA VISTA A TRAVÉS DE LA HISTORIA.

El papel de los directores al frente de las instituciones educativas, ha pasado por una serie de momentos. Dirigir una institución educativa antes de la década del ochenta era menos complejo, la problemática social era reducida, el requerimiento fundamental era aprender a leer y escribir y efectuar operaciones matemáticas básicas, requerimiento indispensable para integrarse al trabajo productivo. En ese momento no había un sentido de premura para cambiar los supuestos con que estaba organizada la educación, ni mucho menos transformarla.

El cambio era impensable. Todo era eterno, no se conocía la palabra gestión, mucho menos cambio, globalización, autopistas informáticas etc. A principios de este siglo el Francés Henri Fayol escribió que los gerentes desempeñaban cinco funciones gerenciales: Planifican, organizan, ordenan, coordinan y controlan. A mediados de siglo, dos profesores de la Universidad de California en los Ángeles, escribieron un texto de administración que fue vendido por más de 20 años, e introdujeron las funciones de planificación, organización, dotación de personal, dirección y control. (Robbins, P.Stephen, 1996)

Estas funciones se pusieron en práctica en las grandes empresas de la época industrial, fueron también copiadas al carbón y puestas en práctica en los diferentes sistemas educativos, y fue vista como una novedad por quienes dirigían a los centros educativos.

En el campo educativo, se introduce a mediados de los 50 la función de dotación de personal. Esta función en nuestro medio ha sido centralizada por la Secretaría de Educación en los centros educativos públicos.

También Morel y Soleno (2002), hacen una breve reseña y por cuestiones de metodología identifican tres grandes momentos o enfoques de la acción de dirigir, desde inicios del siglo XX:

- Un primer momento está marcado por una visión mecanicista de la organización y por lo tanto de la dirección de las organizaciones. Se trata pues de la “teoría clásica”. La dirección bajo esta óptica se denominó “gerencia científica”. Esta es una concepción de la organización que reduce la misma a una cuestión rutinaria, repetitiva y eminentemente jerarquizada. Sus conceptos principales son la departamentalización, la jerarquía, la división del trabajo en compartimientos estancos, la delegación, el organigrama, la cadena jerárquica, las estructuras lineales, el control, la racionalidad.
- Un segundo momento está marcado por la apertura de nuevas formas de ver la organización y la dirección de las mismas. Este segundo momento tiene que ver directamente con lo que actualmente se llama Sistema Relacional. Este nuevo, forma supera la visión reduccionista de la “Función Directiva Clásica”, en donde se incorporan aspectos propios del rol de las personas en la organización, tanto de manera

individual como grupal. A esta nueva visión se incorporan conceptos tales como motivación, coordinación, estímulo, información, comunicación, integración. Se toma una nueva dirección basada en los roles, una dirección que revaloriza la dimensión humana.

- Un tercer momento se da a partir de la mitad del siglo pasado. Aquí comienzan a verse las organizaciones como “sistemas sociales” y pueden ser estudiadas desde un punto de vista más holístico, integral y articulado. Aquí cobran importancia conceptos como “la dirección por liderazgo”, “el cambio organizacional” como estrategia para la innovación permanente al interior de los centros educativos. Se habla del liderazgo por “innovación”, como condición necesaria de la dirección.

En los años ochenta aparece Toffler (1982), delatando los cambios que se están produciendo en la sociedad industrial occidental y enlista una serie de temas claves como ser: la muerte de la permanencia, la emergencia de una transición, la aparición de nuevas circunstancias, la necesidad de la diversidad y los límites de adaptabilidad. Veintitrés años después, lo que Toffler planteó en aquel momento, tiene una gran relevancia cada vez más fuerte en nuestras vidas.

Este autor, recalca la urgente necesidad de investigar para descubrir las estrategias de supervivencia. El mismo Toffler (1983), en su obra la Tercera Ola, sugiere que estamos en el inicio de una nueva civilización, que trae con ella nuevas formas de familia, nuevos modos de trabajo, amor y vida; una nueva economía; nuevos conflictos políticos y, sobre todo, una conciencia alterada.

1.2. LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SUS DIRECTORES EN LA ACTUALIDAD.

En un entorno de acelerados cambios y de un dinamismo social y cultural, las organizaciones están forzadas a propiciar procesos de mejora continua frente a las múltiples demandas exigidas por la sociedad. Dentro de esas organizaciones están los centros educativos como unidades complejas que necesitan ser gerenciadas a través de nuevos enfoques. He aquí el gran desafío de los directivos, especialmente el director quien es el mayor responsable de que los centros educativos se estructuren en función de los nuevos requerimientos y exigencias de esta época.

Para ello es indispensable que los directores sientan la necesidad de capacitarse. Según Soleno (2001:17), “no es posible transformar algo sin que al mismo tiempo nos transformemos nosotros como parte de ese algo”. Decimos que es importante cambiar las formas de cómo han venido siendo gerenciadas las instituciones educativas, porque es allí donde se desarrollan los procesos que posteriormente permitirán ser identificados y cuestionados por su entorno tanto interno como externo.

Hemos llegado a este nuevo siglo y nos damos cuenta que el sistema educativo enfrenta un sistema cambiante y de renovación. Para esto debe adaptarse al cambio. El gran problema es saber si el director podrá realizar su gestión acorde a este proceso de cambio logrando el fin deseado, tanto a nivel personal-profesional como institucional. Manso (1999),

menciona con propiedad que nuestros centros educativos carecen de tareas destinadas al intercambio, la reflexión y la investigación. Casi siempre estas tareas son consideradas como “distractores” con respecto a la tarea intelectual de los directivos.

Al hablar de un centro educativo, es necesario considerar las características propias y concretas de cada uno de ellos, más allá de aspectos como: el lugar donde está ubicado, qué tipo de población atiende, nivel económico de los padres de familia. En nuestro medio influye hasta el nombre que lleva la institución.

Un centro educativo es una organización compleja que posee sus propias lógicas y componentes. Morel y Soleno (2002), señalan tres componentes permanentes del centro educativo.

- La definición de sus fines y objetivos que sirven para orientar su ritmo y su rumbo. Dichos objetivos expresan de alguna manera el sistema de valores que se comparte al interior del mismo y son expresados por medio de proyectos y planes institucionales.
- El segundo componente permanente está dado por la presencia de una estructura racional que generalmente es expresada por medio de funciones, órganos y recursos.
- El tercer componente está relacionado con que el centro educativo es una totalidad articulada en donde se da la existencia de relaciones internas, tanto de carácter formal como de carácter personal e informal. Las de carácter formal pertenecen a la estructura y las de carácter informal constituyen el sistema relacional. También Robins (1996), es de la opinión que en la estructura de una organización puede describirse tres componentes: Complejidad, formalización y centralización. La

complejidad se refiere a la cantidad de diferenciación de una organización. Entre más sea la división del trabajo, más niveles verticales habrá en la jerarquía. La formalización, se refiere al grado que una organización depende de reglas y procedimientos para dirigir el comportamiento de los empleados. Describe donde esta la autoridad para la toma de decisiones. A su vez, la centralización describe donde está la autoridad para la toma de decisiones.

Según Morel y Soleno (2002), a nuestros centros educativos se le presentan tres desafíos:

- La gestión institucional debe necesariamente crear estrategias adecuadas para que el centro educativo genere y fortalezca una cultura de “aprender a aprender” como eje articulador de la enseñanza.
- La necesidad que los centros educativos generen espacios que giren alrededor del eje “aprender a emprender”, lo que les permitirá formar ciudadanos con competencias adecuadas para desempeñarse en un mundo competitivo y cambiante.
- Un centro educativo debe crear la cultura de “aprender a ser” esto permitirá al centro educativo generar competencias para el respeto a la diferencia, para la tolerancia, la comunicación y sobre todo para el respeto a la libertad y dignidad personal como elementos constitutivos de la acción educativa.

Estos desafíos también son para los directores. Por eso, no hay duda de la importancia del lugar de los directivos en el sistema educativo, y aun más en los procesos de cambio. Al director se le hace responsable de todo lo que ocurre en la institución tanto de

lo que le demandan las autoridades del sistema educativo así como la sociedad. De ahí la complejidad de sus funciones y la variedad de tareas que tiene que hacerse cargo. Por la inmediatez de las mismas, muchas veces cae en confusión en cuanto a la relevancia y lugar que cada una de ellas tiene en la institución. (Brovelli, 2001)

Whiterker (1998:151), plantea que “el trabajo de dirección es una relación intensiva. El desafío clave es crear las condiciones en las que todos los miembros de una organización puedan explotar hasta el máximo sus habilidades y actitudes para satisfacer las necesidades de trabajo, de equipo y las necesidades individuales”.

El mismo Whiterker (1998), define la dirección como el proceso de conseguir que se hagan cosas con y a través de otras personas. Esto exige compartir la elaboración del trabajo para que todos los involucrados sean capaces de rendir en su área de responsabilidad al máximo de sus capacidades.

También Morel y Soleno (2002:15), definen la dirección como el “conjunto de acciones que se desarrollan con el fin de coordinar y articular diversas tareas y acciones que tienen lugar al interior del centro educativo, con el propósito de orientarlas al logro de objetivos previamente establecidos.” Como se puede apreciar en ambas concepciones tienen la misma orientación, implica hacer que otros hagan.

Por eso, los mismos autores sostienen que, “no es mejor directivo quien más hace, sino aquel que puede influir en la conducta de otros para que hagan las cosas de una manera comprometida”. (Morel y Soleno, 2002: 82)

1.3. LAS FUNCIONES DIRECTIVAS.

Las funciones directivas van a depender de la orientación y del enfoque con que este siendo vista por el autor. Es así que tenemos varias definiciones:

Según Estruch 2002, los principales modelos directivos europeos presentan las siguientes funciones básicas del Director:

- Las funciones de tipo institucional y representativo: Representante de la administración y líder del centro.
- El enlace entre el centro y el exterior, entre el centro y el resto del sistema educativo es una función propia del director, que no puede compartir con ningún otro cargo directivo.
- Las funciones de gestión, en dos grandes vertientes: la gestión del currículum y la gestión de recursos humanos y materiales.

Por su lado, Requena (1997), plantea que las principales funciones de los directores educativos son cinco:

- **La toma de decisiones.** Consiste en saber elegir en cada momento la solución más idónea. Decidir no es tarea fácil, pero un director debe conocer que ésta es una de sus funciones más importantes. Tomar decisiones supone contemplar un conjunto de posibilidades y acertar en aquella que pueda convertirse en la mejor de las opciones posibles.
- **La programación y evaluación de procesos y resultados.** El ejercicio diario de la actividad directiva requiere una previsión detallada de las metas que se pretenden conseguir. Programar supone establecer, con carácter

previo, hacia dónde caminamos y qué objetivos son los deseados. Esta tarea demanda del directivo conocer los medios y recursos con que cuenta, las personas de que dispone, una definición clara de líneas directrices, descripción de actuaciones y una conveniente temporalización.

- **La comunicación.** Esta función debe ser cuidada y mejorada continuamente. Esto permitirá realizar el trabajo, haciendo un intercambio efectivo entre todos los integrantes de la comunidad escolar.
- **La coordinación intra y extraescolar.** Las instituciones educativas como organización social presentan una doble dimensión: hacia el interior mismo y hacia el entorno que las rodea. Coordinar internamente un centro implica conjugar intereses, opiniones, voluntades, con un recto cumplimiento de las tareas asignadas a cada uno de los integrantes del mismo. En cuanto a la coordinación externa es preciso asumir que los centros no son realidades aisladas, sino que su vida está contextualizada en un determinado medio con el cual hay que relacionarse y convivir, fomentando vías de colaboración con las familias, las asociaciones, instituciones, servicios y organizaciones que favorezcan la apertura del centro.
- **La solución de conflictos.** Lo mejor para solucionar un problema es evitarlo antes que este se produzca. Esta sería una función preventiva de la dirección. Cuando se presenta en un centro educativo un conflicto, es responsabilidad de los directivos encausarlo en forma conveniente y darle una solución correcta; debe enfocar el asunto con serenidad, ponderación y objetividad, evitando que prevalezcan los intereses particulares sobre los generales, la simpatía

sobre la verdad, o en los afectos por encima de lo razonable y de lo conveniente.

También Morel y Soleno (2002), plantean que en la acción directiva no deben faltar las funciones de: Elaboración, Ejecución y Evaluación.

- **La función de elaboración** define la línea de acción futura y en ella se distinguen tres niveles: Programático: es donde se definen las políticas, los fines y objetivos del centro. Se trata de recuperar la identidad de la institución, su finalidad máxima, su función social. Planificación: es aquí donde las políticas, fines y objetivos institucionales encuentran un sentido, un nivel de concreción y de articulación con el resto de los componentes de un centro educativo. La Organización: es el proceso de articular y dirigir los esfuerzos de un equipo de trabajo, en función del cumplimiento de los objetivos y metas establecidas en la planificación. La organización bajo una planificación estratégica debe necesariamente concertar, consensuar, cooperar y coordinar.
- **La función de Ejecución**, se refiere a la toma de decisiones, sencillas rutinarias y complejas. Dentro de las sencillas y rutinarias se pueden mencionar: la distribución de horarios de clase, la asignación de aulas, la distribución de alumnos según secciones y otras. Pero no todas las decisiones en un centro educativo son sencillas y rutinarias, hay decisiones que tienen un impacto fuerte en el futuro del centro educativo como ser: establecer la misión y visión del centro educativo, cuál será el perfil de los egresados, cuáles serán los criterios para elaborar el proyecto educativo de centro, cuáles serán las estrategias y alianzas que se establecerán con la comunidad. Todas

estas decisiones requieren un nivel mayor de participación y análisis. Como pueden verse estas decisiones son complejas y rutinarias. Dentro de la ejecución, además de tomar decisiones, hay que coordinar, esta tarea es exclusivamente del equipo directivo, es un proceso en donde se reconoce y se distribuyen espacios de poder.

- **La Función de Evaluación**, permite detectar la situación real de la organización a controlar, los procesos que en ella se desarrollan y tratar de medir los resultados observados. La evaluación entendida de esta manera, es un proceso eficaz para establecer la retroalimentación necesaria para el buen funcionamiento del centro educativo.

También el IIPE (2000), manifiesta que los gestores tienen que estar en condiciones de asegurar o implementar las siguientes funciones:

- **Analizar-sintetizar**: El gestor analiza y sintetiza para construir un proyecto de intervención, con objetivos estratégicos que definan una visión compartida para convocar a todos los participantes.
- **Anticipar-proyectar**: El gestor tiene gran capacidad de identificar las tendencias de los cambios veloces y de identificar los indicadores de cambios lentos. Se propone no solamente reaccionar a las situaciones, sino anteponerse a ellas.
- **Concertar-Asociar**: Los procesos de negociación, las sesiones de delegación y la generación de amplias redes de trabajo son los procesos que posibilitarán la convergencia de los múltiples actores y su participación.
- **Decidir-desarrollar**: El gestor toma decisiones, asume responsabilidades en organizaciones complejas. Es un

diseñador sistémico de programas, proyectos objetivos y de estrategias y acciones.

- **Comunicar-coordinar:** El gestor tendrá que decidir qué comunicar, cuándo y a quién. Asimismo, cuál es la información necesaria para cada actor educativo en cada momento, así como tomar decisiones sobre los espacios permanentes de comunicación.
- **Liderar-Animar:** El liderazgo representa las actividades del gestor orientadas a unir permanentemente a los actores con la misión y los objetivos de la organización. Infunde vigor, incita a la acción, motiva, da movimiento.
- **Evaluar-Reenfocar:** El gestor desarrolla funciones de evaluación en etapas intermedias y finales de los diferentes programas y proyectos realizados. El pensamiento estratégico no sólo busca crear el futuro proyectado, sino conocer y detectar los avances reales, las demoras producidas, los cambios efectivamente concretados. De esta forma, está en condiciones de retroalimentar el sistema, estimulando paso a paso los procesos de innovación y de transformación de largo plazo en el sistema educativo.

Hasta este momento tenemos con respecto a las funciones directivas, dos miradas. Por una parte, Estruch (2002), y Requena (1997), con modelos Europeos y por otro lado, Morel y Soleno (2002), y el IIPE (1999), con modelos latinoamericanos. Ambos planteamientos tienen más en común que diferencias, la diferencia es de planteamientos, es de miradas. Estos autores son de la opinión que, la función del director es crear un conjunto más allá de las partes. Un directivo de una organización tiene que tomar decisiones, si se equivoca descubre en ello la

ruta correcta en que debe orientar su mirada que permita hacer efectiva esa decisión.

Para Rey (2002:45), la dirección no debe de ser un proceso “Donde impera el miedo no existe aportación creativa. Sin duda no habrá posibilidad de error, si se evita la toma de decisiones pero ello significa también el languidecimiento de una organización”. En estos tiempos, si un directivo no toma decisiones por el temor a error, no sólo estaría perpetuando las viejas formas de administración, si no que, también estaría condenando a la organización a desaparecer.

Ya lo menciona Rey (2002), tomar decisiones implica tomar la posibilidad de error. El miedo a error paraliza a una organización. Para minimizar la posibilidad de error Jofré (1999), propone algunas alternativas: Es posible evitar error cuando el equipo tiene acceso a la información, cuando hay capacitación de alta calidad y experiencia gradual en la toma de decisiones en grupo.

Las funciones directivas es un aspecto sumamente complejo y a la vez tienen características propias. Para Morel y Soleno (2002), la función directiva tiene cuatro características que se hace necesario destacar:

- Hay que distinguir claramente entre las funciones de los miembros de la organización y las especificaciones de los roles y responsabilidades de cada una de las personas.
- Las personas encargadas de la función directiva tienen que poseer atributos especiales tanto de liderazgo, como de competencias específicas para la toma de decisiones.

- Se ha demostrado que para que la gestión institucional tenga éxito, se necesita que las instituciones educativas tengan cierta autonomía.
- La transformación de los centros educativos está condicionada al reconocimiento y fortalecimiento de iniciativas de parte del equipo directivo y de la comunidad educativa.

Estas características que plantean Morel y Soleno (2002), merecen un estudio a profundidad de cada una de ellas. En el transcurso de nuestro planteamiento se estarán haciendo algunas inferencias. En este momento nos vamos a referir a la autonomía por ser uno de los grandes limitantes con lo que cuentan nuestros directivos.

Los directores por no poseer autonomía en la selección de su personal, tanto en docentes como en personal de servicio, les tocan congeniar con personal que tiene diferentes intereses más personales que institucionales. Esta falta de autonomía es una gran limitante. Los procesos de selección de los docentes en nuestro medio, no son tan rigurosos. Estos consisten en una prueba de conocimientos y un cotejamiento de los méritos profesionales. Por lo tanto, este personal muchas veces no se compromete con los objetivos institucionales y es otra tarea más para los directores, establecer compromisos, acuerdos y orientarlos hacia la consecución de los objetivos institucionales.

Isaac (1997), al respecto dice que en cuanto las zonas de autonomía de los centros educativos se reduzcan al mínimo, menos posibilidades habrá para participar y menos participación tendrá cualquier tipo de estructura que busque la participación en la toma de decisiones.

También (Estruch 2002:10), sostiene que “lo que ha abundado es el director administrativo, burocrático, cargado de tareas y gestiones, pendiente de una normativa excesivamente detallada que deja poco margen a la autonomía, frecuentemente sin responsabilidad pedagógica. Los centros frecuentemente no han adoptado las mejores soluciones organizativas y pedagógicas por falta de una dirección verdaderamente autónoma”.

Las tareas directivas tienen sus propias características y naturaleza, diferentes a las tareas docentes. Por lo tanto, las personas que deben ejercerlas requieren especialización. Al respecto, Antunez (1991), menciona algunas razones por las que los directores deben especializarse: la creciente complejidad de las demandas sociales que exigen habilidades específicas y una atención especial a la cualidad de las decisiones directivas.

En un entorno de acelerados cambios y de un dinamismo social y cultural, las organizaciones están forzadas a propiciar procesos de mejora continua frente a las múltiples demandas exigidas por la sociedad. Dentro de esas organizaciones están los centros educativos como unidades complejas que necesitan ser gerenciadas a través de nuevos enfoques; he aquí el gran desafío de los directivos, especialmente el director quien es el mayor responsable de que los centros educativos se estructuren en función de los nuevos requerimientos y exigencias de esta época. Para ello es indispensable que los directores sientan la necesidad de capacitarse.

Decimos que es importante cambiar las formas de cómo han venido siendo gerenciadas las instituciones educativas, por que es allí donde se desarrollan los procesos que posteriormente permitirán ser identificados y cuestionados por su entorno tanto interno como externo. Michell (1996), plantea que para conducir

o dirigir un centro educativo se debe establecer una estrategia que debe estar relacionada con el cambio o, lo que es lo mismo con el movimiento.

Estamos en un momento en que nada es estable, e incluso el mismo cambio, lo único seguro es la incertidumbre. La conducción es seguimiento y acompañamiento del cambio. El cambio por muy fugaz que sea hay que planificarlo, hay que partir de informaciones fiables sobre el presente y el pasado, con el fin de poder percibir mejor los diferentes futuros posibles. La conducción es una profunda mutación de los sistemas sociales. Hoy se piensa en un sistema más descentralizado y abierto, donde permita mayor participación de sus actores.

Aguilar López (2003), hace una clasificación del cambio y manifiesta que el cambio puede ser de tres tipos: el cambio reactivo, el cambio proactivo y el cambio institucionalizado. El cambio reactivo es el que viene impuesto por las circunstancias, puede decirse que el cambio reactivo es la consecución de no haber cambiado a tiempo. El cambio proactivo es aquel cambio que se realiza a iniciativa de unos pocos, pero que no todos lo consideran necesario, este cambio tiene una desventaja y es equivocarse en la visión. El cambio institucionalizado es un proceso basado en micro modificaciones continuas; que exige una cultura de innovación basada en el trabajo en equipo y estructuras ágiles, los agentes del cambio tienen que ser todos los miembros de la organización, la propia fortaleza de su cultura puede convertirse en obstáculo para los macro cambios.

1.4 LOS ÁMBITOS DE GESTIÓN.

La vida cotidiana de todo centro educativo, se organiza en dimensiones o espacios de gestión. A continuación tendremos un

análisis del planteamiento de tres autores sobre las dimensiones institucionales. Fernández (2001), plantea que las prácticas educativas pueden ser vistas a través de tres dimensiones, Frigerio (1993), a través de cuatro dimensiones. Morel y Soleno (2002), a través de cinco dimensiones.

Así, Fernández (2001), sostiene que:

Desde lo **Orgánico-Administrativo**, contempla el estilo de funcionamiento de la institución, los grupos humanos que la conforman, la coherencia del funcionamiento con los objetivos propuestos.

La gestión se centrará en aspectos como:

- Organización de los espacios y tiempos,
- Organigrama según la planta funcional,
- Organización de las funciones para cada rol, según el organigrama,
- Organización de ciclos, años y equipos responsables.

Desde lo **Comunitario**. Lo interno de la unidad educativa, hay que relacionarlo con el mayor o menor grado de participación. Esto estará en función de las posibilidades que tengan los actores (alumnos, docentes, etc.) de intervenir en la gestión, opinar, producir hechos coherentes con proyectos y el currículo.

Se hace referencia a la relación e interrelación con el medio sociocultural en el cual se encuentre inserta la institución. De esta forma, se favorece la contextualización de la oferta pedagógica-didáctica, a través de la participación y del intercambio con la comunidad educativa.

En esta dimensión, aparece como elemento central la participación, tanto de los actores internos (docentes, alumnos y otros), como de los actores externos (comunidad educativa).

Desde lo **pedagógico-didáctica**. Es la oferta que la institución hace de los contenidos socialmente significativos y relevantes para la comunidad. Es aquí donde los equipos directivos y docentes planifican lo que la sociedad demanda. En esta dimensión, es donde convergen los intereses institucionales y sociales. Es aquí donde se le da respuesta a las demandas de la sociedad. Es el centro de interés tanto interna como externamente.

En conclusión, Fernández (2001), plantea como prioritaria la dimensión Pedagógica-didáctica, alrededor de la cual deben las otras dimensiones.

Por su lado, Frigerio (1993), plantea que:

La dimensión **organizacional**, comprende el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo, determinando un estilo de funcionamiento. Esta dimensión contempla:

- Los organigramas.
- La distribución de la tarea.
- La división del trabajo.
- Los canales de comunicación formal.
- El uso del tiempo y de los espacios.

En esta dimensión Frigerio (1993), plantea la composición e interacción del equipo de conducción y sus funciones.

La dimensión **administrativa**: se refiere a las cuestiones de gobierno e incluye:

- La planificación de las estrategias.
- Consideración de los recursos humanos y financieros.
- El control de las acciones propiciadas.
- El manejo de la información

Se refiere a las cuestiones de gobierno. Un administrador es un planificador de estrategias, para lo cual debe considerar los recursos humanos, financieros y los tiempos disponibles. La administración es una herramienta de gestión del presente y un instrumento del futuro deseado. Es en esta dimensión en la que se clarifica la “visión” institucional.

La dimensión **pedagógica–didáctica**. Hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Esta dimensión contempla:

- Los vínculos que los actores construyen con los modelos didácticos.
- Las modalidades de enseñanza.
- El valor otorgado a los saberes.
- Los criterios de evaluación.
- Las teorías de la enseñanza

En esta dimensión se incluye: las prácticas pedagógicas, el papel del equipo de conducción, la observación como dispositivo de trabajo y la evaluación. El papel del equipo de conducción y la evaluación concierne a todas las dimensiones del campo institucional.

La dimensión **comunitaria**: se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento, y de representante en el ámbito en que esta inserto el mismo. Incluye:

- Las demandas, exigencias y problemas con relación al entorno institucional.

Aquí aparece la participación como elemento primordial de los actores y la relación de la institución con el entorno regulando los intercambios.

Por su lado, Morel y Soleno (2002), plantean las siguientes dimensiones:

La dimensión **Pedagógica-Curricular**. Ésta se refiere a los fines, a las practicas de enseñanza aprendizaje, los contenidos curriculares, la selección de textos y auxiliares didácticos, las prácticas y metodologías de evaluación. Esta dimensión se concretiza en la acción del docente y sus dispositivos para el aprendizaje del alumno.

La dimensión **Administrativa-Financiera**. Ésta se refiere a la administración de las actividades, del tiempo y del espacio del centro educativo, así como también la administración de los recursos humanos, materiales y financieros. Según el contenido de esta dimensión lo financiero está como un elemento ha ser administrado, no como un ámbito específico.

La dimensión **Convivencial**, es la que se refiere a las relaciones de convivencia al interior del centro educativo. Es exclusiva de las relaciones de convivencia del conglomerado humano internamente de la institución.

La dimensión **Comunitaria**, hace referencia a las relaciones que se establecen en la interacción centro educativo comunidad. Se concretiza a la relación centro educativo- comunidad y viceversa.

La dimensión **Organizativa**, alude a la organización interna del centro educativo, desde sus diferentes componentes, tales como: equipo directivo y sus funciones, administración, padres de familia, equipo docente, comisiones y otros. Esta dimensión es la que le da la estructura y establece el campo de acción de los diferentes actores en el centro educativo.

CAPÍTULO 2. LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS EN EL CAMPO EDUCATIVO

CAPÍTULO: LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS EN EL CAMPO EDUCATIVO.

2.1 LAS COMPETENCIAS EN EL CAMPO LABORAL.

El mercado laboral está intrínsecamente relacionado con la revolución tecnológica que se manifiesta en la actualidad, la cual va a un ritmo inusitado de innovación y difusión. Su importancia e influencia es tal, que ha modificado aceleradamente los productos, los procesos, las estructuras de las empresas y consecuentemente las de las sociedades y más directamente las del mercado laboral.

La transición de la electromecánica a la electrónica trae consigo un conjunto significativo de ventajas y desventaja. Los más optimistas piensan que con la implementación de nuevo equipo, habrá mayor crecimiento de la productividad. Así, para (Gerstner, 1996:21), “los trabajadores pueden realizar nuevas tareas en nuevos escenarios”.

Filmus, (2002), manifiesta que el nuevo paradigma productivo que surge de la combinación de nuevas tecnologías de automatización flexible, basadas principalmente en la introducción de la informática y la micro electrónica, con formas radicalmente distintas de organización del trabajo, exige competencias radicalmente distintas a las que demandaban los procesos anteriores. Las nuevas formas de organización del trabajo dejan atrás la producción en cadena con tareas sumamente fragmentadas y especializadas para los trabajadores.

Hoy desaparecen los puestos de trabajo fijos y es cada vez más frecuente la rotación permanente de personal por diferentes tareas laborales. El trabajo ya no es un proceso aislado, se trabaja en pequeños grupos articulados entre sí, se imponen modelos productivos que requieren de la cooperación e interacción entre los diferentes roles ocupacionales. Estos procesos demandan competencias que permitan una amplia capacidad de colaboración entre los trabajadores. Estas competencias que se demandan son pertinentes para todo el recurso humano que conforman a las organizaciones o empresas.

La pregunta obligada es, qué son las competencias? Para Braslavsky (2002), las competencias consisten en saber hacer, que se apoya en la capacidad de las personas, en conceptos y procedimientos internalizados.

Por su lado, para Altamirano (2004), las competencias laborales, hacen referencia a los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que el mercado laboral demanda de los trabajadores para que éstos puedan intervenir concretamente en una función productiva específica.

La OIT (1994), ha definido el concepto “competencia profesional” como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo.

El IIFE (1999:14) sostiene que “La competencia es la combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos útiles y directamente relacionados a un contexto profesional”. Según esta idea, todo lo anterior supone que: saber movilizar las capacidades, conocimientos o actitudes para ponerlas en práctica cuando hacen falta y en las circunstancias apropiadas, saber integrar, es saber organizar, seleccionar e integrar aquello que puede ser útil para llevar a cabo una actividad profesional, resolver un problema o llevar adelante un proyecto. Además, hace referencia al saber transferir, entendiéndose como la capacidad de aprender e innovar.

Conviene sin duda, definir el término competencia para explicar el quehacer profesional en cualquier ámbito laboral. La competencia suele entenderse como los conocimientos, actitudes, rasgos de personalidad, valores que una persona muestra en el buen desempeño o actuación profesional en un puesto laboral determinado. En otras palabras, las competencias son colecciones de comportamiento que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.

Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo. Las competencias representan pues un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.

Para (Aguerrondo, 1999), lo importante hoy es ser competente, que quiere decir saber hacer cosas, resolver situaciones. Pero como las situaciones son cada vez más complejas, ser competente requiere por un lado de muchos saberes, teóricos y prácticos, y por otro de mucha imaginación y creatividad.

Hasta aquí hemos definido lo que es una competencia, por cuestiones de conveniencia solamente haré mención de la tipología de competencias, que presenta pablo cardona, donde se distingue dos tipos de competencias: las competencias técnicas o de puestos, y las competencias directivas o genéricas.

Las competencias técnicas se refieren a aquellos atributos o rasgos distintivos que requiere un trabajador excepcional en un puesto de trabajo determinado. Las competencias técnicas suelen incluir conocimientos, habilidades o actitudes específicas necesarias para desempeñar una tarea concreta.

Por su lado, las competencias directivas son aquellos comportamientos observables y habituales que justifican el éxito de una persona en su función directiva.

En la literatura científica abundan listados de competencias. Cada empresa debe decidir, cuales son aquellas que necesita desarrollar en sus directivos para conseguir sus fines específicos.

2.2. COMPETENCIAS DIRECTIVAS EN EL CAMPO EDUCATIVO.

2.2.1 ACERCA DE LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS: ASPECTOS CONCEPTUALES.

En la escuela de hoy saturada por una serie de demandas en las que el equipo directivo no encuentra por dónde empezar o qué hacer, ante tal situación, se hace imprescindible una nueva postura para gestionar las instituciones educativas. La sociedad de este nuevo siglo está exigiendo algo más que conocimientos, se hace necesario la implementación o puesta en práctica de competencias en la conducción de los centros educativos.

Para Sepúlveda (2001), el concepto de competencia que se introduce recientemente en las propuestas educativas de esta época, representa un modelo derivado del antiguo, y ahora superado concepto de calificación, y remite a saberes, habilidades y actitudes individuales anteriormente no tomadas en cuenta, para el desempeño laboral. El sistema educativo orientado por concepto de competencias es un sistema que puede hacer frente a los desafíos de competitividad contenidos en la nueva organización mundial del trabajo.

Este mismo autor, señala que el concepto de competencia asume desafíos fundamentales del desarrollo educacional; esto es:

- El desarrollo de capacidades generales tales como: la capacidad de analizar una situación, observar, autoevaluarse, de comunicación etc.

- Competencias específicas, objetivos que se contextualizan y operacionalizan en un momento determinado, tales como cuestiones tan básicas como responder a una carta, o comunicar una idea a un grupo específico.

Las competencias por si mismas no generan las transformaciones educativas, pero la practica de los gestores posibilitan una mayor coordinación institucional, y genera mayores competencias personales en el logro de un aprendizaje organizacional.

Para (Cullen,1997), las competencias en la cultura escolar son una categoría que supera a la categoría (objetivos), implica una crítica socio-política al modelo eficientista –conductista de educación. Está implícita en la categoría una atención más directa a los sujetos del proceso a partir de sus diferencias socio-económicas y de sus saberes previos; además plantea la necesidad de otros parámetros evaluativos. No pretende la operacionalización de las finalidades, sino los cambios de conductas observables y medibles, fundamentalmente la formación de habilidades y destrezas para saber qué hacer ante los cambios y desafíos, deseables y no deseables, observables y no observables.

La escuela hoy, a partir de su relación con la sociedad, debe formar competencias no sólo para el desempeño eficaz sino también para la crítica y transformación de la misma sociedad; porque enseñar y aprender las competencias definidas y construir subjetividades es un reto de la postmodernidad; por esto curricularmente se les considera como capacidades que se deben formar para que los sujetos de la educación actúen responsablemente ante sus problemas y desafíos.

Dentro de lo que es el surgimiento al nuevo paradigma de Gestión se destacan las competencias necesarias para poder llevar a cabo una Buena Gestión. Dentro de ellas, se destacan las siguientes:

2.2.2 EL LIDERAZGO

Como se afirmó anteriormente, la función directiva es una tarea compleja con múltiples dimensiones, la misma requiere una alta cuota de liderazgo y compromiso. El liderazgo que debe poseer un directivo le garantiza mantener una visión integral de la institución. Hay que recordar que sólo una actitud clara hacia el liderazgo puede brindar una idea de totalidad institucional.

Sin duda, la competencia de liderazgo es vital para producir un cambio transformacional en las organizaciones. El liderazgo ha sido un fenómeno muy estudiado y existe en la actualidad diversos enfoques y propuestas para su desarrollo. Intentaremos lo más sucintamente posible describir los elementos esenciales en las dimensiones de liderazgo relacionadas con este cambio cultural.

Es trascendental, el conocimiento de uno mismo, sin el cual es muy difícil producir cambios y modificaciones en el comportamiento de otras personas. La gente sabia busca el liderazgo no sólo en su organización sino también en su vida. Si se pretende iniciar una innovación, el líder es el primero que debe estar dispuesto a aprender cosas nuevas y por tanto a desaprender, actitudes y hábitos.

Según Antunez (1991), las personas que ejercen las funciones directivas son las que influyen en que el trabajo de otros se realice de una determinada manera. Esas influencias que ejercen los directivos sobre el trabajo de otros puede darse por: el status

que ocupa en la organización, por su posición jerárquica, otros por su carisma o capacidad de liderazgo.

Dentro de las competencias del gestor, el liderazgo es una de las más importantes. Siempre es necesario que alguien tome la iniciativa, en este caso le corresponde al gestor director por ser la máxima autoridad del centro educativo, ya que legalmente tiene una autoridad que le permite o le facilita el actuar en todos los ámbitos institucionales.

Existen diversas formas y modelos para clasificar la actuación de un líder. Sin embargo, tradicionalmente la más generalizada es aquella que clasifica al liderazgo en: autocrático, democrático y Laissez Faire. Esta clasificación clásica, y su orientación ha venido sosteniendo que la mejor práctica de liderazgo debería ser el democrático y en todo caso una combinación de los tres.

La teoría actual de liderazgos ha abandonado en gran parte la clasificación tradicional y los teóricos concuerdan en sus planteamientos. Así, según Whithaker (1998), la teoría actual de liderazgo está abandonando la idea de que los líderes son controladores, directores y supervisores del trabajo de los demás, para orientarse hacia una concepción de los líderes como compañeros que satisfacen necesidades, potencian la actividad y responden a las orientaciones de sus colegas.

También Soleno (2001), manifiesta que el liderazgo debe entenderse como el conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras. Para Lynch (1999), el liderazgo no es sinónimo de líder; éste es una persona, en tanto que liderazgo es un fenómeno construido socialmente que tiene la capacidad de influir en el comportamiento de las personas, incluida la del

líder, también de grupos y de organizaciones en su más amplio significado.

Para (Davis y Newstrom, 1991), es el proceso de motivar y ayudar a los demás a trabajar con entusiasmo para alcanzar objetivos. Por su lado, para Kotter (1988), el liderazgo es el proceso de llevar a un grupo (o grupos) en una determinada dirección, fundamentalmente por medios no coercitivos. Un liderazgo eficiente lo definimos como aquel que produce un movimiento hacia el logro de lo que es mejor, a largo plazo, para el grupo(s).

Estas definiciones de liderazgo están enmarcadas dentro del nuevo paradigma de gestión donde se pretende un cambio significativo de la dirección del liderazgo, de funciones fijas a funciones flexibles, de responsabilidad individual a responsabilidad compartida, de transmisión de conocimientos a desarrollo de conocimientos, del status al valor, de la eficiencia a la eficacia, del control a la liberación, del poder a la autorización.

Los valores que han venido caracterizando la cultura escolar nuestra, no permiten que esta se desarrollen en consonancia con los requerimientos de la sociedad actual, Para ello el (IIPE, 1999a), supone que es preciso considerar un cambio de los valores característicos de la cultura escolar, frente a una actitud defensiva, la apertura, frente a la dependencia la autonomía, frente al individualismo la colaboración, frente a la dirección externa la autorregulación y la colaboración.

Los procesos ligados al liderazgo son insoslayables en épocas de grandes transformaciones. Para convocar y orientar a la gente a emprender cambios y transformaciones, según el (IIPE, 1999b),

se hace necesario la implementación de siete prácticas de liderazgo en la gestión educativa:

- **Inspirar la necesidad de generar transformaciones:** esta práctica supone un análisis profundo y realista para identificar los nuevos desafíos, a partir de los cuales infundir un intenso sentido de la transformación, imprimir un sentido de premura y de conciencia de la volatibilidad de los tiempos sociales para concretar las oportunidades.
- **Generar una visión de futuro:** Una visión de futuro expresa las más altas aspiraciones posibles, una visión debe ser sensata para el entendimiento y atractiva para el corazón, que genere motivación para generar procesos de cambio. Tiene que ser: imaginable, deseable, factible, centrada, flexible y comunicable.
- **Comunicar la visión de futuro:** para desplegar la visión de futuro, será imprescindible reconocer quienes pueden ser los grupos impulsores, identificar los dirigentes o líderes que pueden reconocerse en toda la red de trabajo educativo, aquellos que pueden ser los multiplicadores, y, a su vez, quienes pueden rescatar los emergentes esenciales y generar así una comunicación bidireccional.
- **Promover el trabajo en equipo:** Supone abrir espacios para el dialogo donde fluyan las interpretaciones individuales para crear un pensamiento de conjunto.
- **Brindar orientación y desarrollar el espíritu de logro:** Es tarea de los líderes celebrar los logros y los aciertos. Hay que generar espacios institucionales que ofrezcan aliento y afirmen el desarrollo. Hay que facilitar que se identifiquen los resultados que se buscan alcanzar, y trabajar para que ellos se produzcan.

- Consolidar los avances en las transformaciones: Cuando los proyectos avanzan, es preciso generar otras estrategias y dispositivos de sostén, iniciativas que revelen los impactos esperados y los no esperados.
- Actualizar los aprendizajes: es importante que los líderes promuevan a nivel institucional la reflexión sobre lo que hace la organización, de manera tal de provocar cierto aprendizaje de la organización sobre su propia acción lo que impulsará a su vez, un nuevo conocimiento y la acumulación del mismo en la organización educativa ampliando así su impronta y mejorando la calidad de los servicios ofrecidos.

Se reconoce la importancia del liderazgo como una tarea y una capacidad gerencial de gran relevancia en las labores de dirección a cualquier nivel dentro de una organización; las que al estar enmarcadas en un contexto de constante incertidumbre y nuevos retos pueden considerarse como ventajas competitivas reales en la medida que posibilitan la consecución de los objetivos planteados por las empresas.

2.2.3 LA COMUNICACIÓN

Dirigir un centro educativo, exige disponer de información básica sobre la actividad del centro, sobre los estudiantes, sobre los padres de familia, de su ubicación, del entorno social, de todo lo que tenga que ver o relacionarse de alguna manera con la vida institucional.

Las instituciones educativas, como buenos receptores han seguido patrones culturales establecidos, en los niveles jerárquicos superiores, anulando por completo las iniciativas que puedan tener por si solos, ya que tienen que responder a un orden establecido. Según el IPE (2000c), la cultura de la

administración escolar ha venido implementando una comunicación formal basada en el documento, en la circular oficial, en la notificación jurídica de una norma. El objetivo fundamental de las comunicaciones en el sistema era o es impartir directivas claras y precisas a todos los docentes. Según este tipo de comunicación, situaba al emisor de los mensajes en la cúpula de la jerarquía y al receptor en la base. Esta comunicación sitúa al receptor en receptor únicamente, y éste jamás se convierte en ningún momento en emisor. Lo mismo sucede con el emisor, es un emisor por excelencia; las comunicaciones fluían en una sola dirección de la estructura administrativa, del más alto al más bajo nivel.

Esta forma de comunicación, ha desmotivado a quienes han jugado el papel de receptor y no ha permitido establecer compromisos en el ámbito colectivo e individual, por lo tanto las instituciones educativas, no se han desarrollado en función de los cambios que exige el momento actual.

En un centro educativo, el director tiene que convertirse en el mejor emisor por excelencia, y, a la vez, en el mejor receptor, el directivo necesita encontrar momentos para interesar a su personal en los objetivos institucionales y a la vez escuchar a los docentes, conocer sus inquietudes, saber cuál es su opinión sobre la problemática educativa, qué opinan con respecto a las tareas que se realizan. Al director le interesa conocer el pensar de los docentes.

Según Isaac (1997: 223), se entiende la comunicación como “un proceso dinámico de intercambio de acciones, pensamientos y sentimientos entre las personas que componen la organización, que tienden a compartir, proteger y reforzar algo valioso en las relaciones, aumentando así la calidad y la unión de las mismas

durante el transcurso del tiempo.” Esta definición que hace Isaac sobre la comunicación, supera muchos conceptos que han venido manejando algunos actores. Aquí hay intercambio, hay expresión, hay dialogo.

Hemos venido manejando a nivel del cosmos algunos métodos de comunicación. Robins (1996), señala cuatro métodos de comunicación, el oral, el escrito, el no verbal y el de medios electrónicos.

La comunicación oral comprende discursos, discusiones de grupo formales frente a frente, discusiones informales y los rumores. Su principal ventaja de este método de comunicación oral es que un mensaje verbal puede transmitirse y recibirse una respuesta en un mínimo de tiempo.

Las comunicaciones escritas comprenden memorandums, cartas, publicaciones periódicas, tableros de aviso o cualquier otro dispositivo que transmita palabras o símbolos escritos. Poner algo por escrito obliga a una persona a pensar con mayor cuidado lo que quiere transmitir, las comunicaciones escritas estarán probablemente bien pensadas, serán lógicas y claras. Una desventaja de la comunicación escrita es que no hay evidencia de retroalimentación de que el mensaje se ha recibido y comprendido. Algunos de los métodos de comunicación significativos no son ni orales ni escritos.

Según el IPE (2000c:14), “la comunicación es más que lenguaje verbal. También es posible por otros medios: Miradas, gestos, ruidos, silencios, gráficos, imágenes, acciones”. A esto es lo que le llama Robins, el método no verbal.

Es evidente el avance de la tecnología en los métodos de comunicación especialmente en los medios electrónicos. Según Castillo (1999), hoy las tecnologías han abierto un camino que será difícil de cerrar; el de las redes de interacción de seres y saberes. Las tecnologías de la información y comunicación han abierto vías apenas soñadas hace pocos años, que pueden contribuir a romper el viejo esquema del aislamiento y del enclaustramiento.

Iniciando este nuevo milenio, vivimos la época más inestable, dinámica, emocionante y frustrante de la historia moderna. Hoy con el desarrollo de la informática podemos comunicarnos con cualquier persona, en cualquier parte del mundo en cuestión de segundos.

Algunos factores a considerar en los problemas de la comunicabilidad en la gestión de los centros educativos y que se requiere de la voluntad política de quienes gobiernan: las aulas numerosas, la violencia cotidiana, el abandono desde el Estado a los centros educativos, el desprestigio de nuestra práctica, entre otras. Por toda esta problemática, se requiere que los centros educativos sean conducidos, por gestores hábiles, competentes que sean capaces de establecer mecanismos de comunicación tanto interna como externa.

El director es el individuo que tiene la mayor influencia sobre el éxito de cualquier centro educativo, esa influencia viene dada por el cargo que desempeña. Para (Frigerio, 1993), parte de los problemas institucionales, están ligados a problemas de comunicación y comprensión. Una buena conducción o dirección de un sistema educativo es el que establece una red de comunicación que permita mantener el conocimiento del quehacer educativo

desde el nivel superior al nivel más inferior de la institución, independientemente de la magnitud que signifique lo institucional.

La clave de la gestión institucional reside en que la comunicación fluya del nivel superior al nivel inferior y viceversa. No basta con breves reuniones ni con una transmisión de órdenes de los gestores directivos a los docentes no directivos. Se requiere la participación activa de los docentes, la creación de grupos de reflexión para solucionar los distintos problemas y reuniones periódicas entre éstos y los gestores.

Podemos ver que las comunicaciones son cruciales en cualquiera de los nuevos modelos de gestión de la organización educativa. A través de la red de comunicaciones los participantes de la gestión están en condiciones de construir colectivamente un nuevo sistema orientado por una visión positiva y optimista del futuro. Una valoración fuerte de la innovación en la educación, un acento en el mejoramiento continuo de la calidad, una atenta preocupación por mejorar la distribución equitativa del conocimiento, la gestación y sostén del trabajo en equipo.

La gestión promueve un modelo de comunicación sobre bases consensuales e incluyentes que permitan avanzar en el cumplimiento de los desafíos planteados a la educación. Según el IPE (2000), se hace imprescindible pasar de una comunicación autocrática, a una comunicación participativa. La gente tiene que estar informada, tener conocimientos de información que antes sólo lo sabían los jefes.

2.2.4 EL TRABAJO EN EQUIPO

En épocas de cambio rápido y acelerado como los que estamos experimentando en la primera década del siglo XXI, es vital para las organizaciones responder enseguida a circunstancias

variables; las organizaciones especialmente las educativas, tienen que implementar nuevos mecanismos de conducción y formas de trabajo. Los directivos deben de esforzarse por superar los valores que han venido caracterizando la cultura escolar nuestra, como el individualismo, el aislamiento profesional, la dependencia y otros.

En estos tiempos ya no se concibe el individualismo. El director de una institución educativa que pretenda estar en todas partes y hacerlo todo, que no demuestre confianza, que no establezca mecanismos de comunicación, definitivamente no podrá, hacer nada, de allí la importancia del trabajo en equipo.

La falta de trabajo en equipo ha sido más pronunciada en el nivel medio, por su misma estructura y organización. Según Braslavsky (1999:93), “la vida dentro de cada institución no sólo está organizada en fragmentos, sino que esos fragmentos no están relacionados entre sí.” En educación media cada profesor es dueño y conocedor de su disciplina; por lo tanto su trascendencia a otra disciplina es poca o nula. El trabajo en equipo exige en algunos momentos de disponer de tiempo extra al horario establecido, y en la mayoría de los casos los docentes, lo que menos tienen es tiempo.

Para el IPE (2000a:21), fomentar la capacidad de trabajar en equipo supone abrir espacios para el dialogo donde fluyan las interpretaciones individuales para crear un “pensamiento de conjunto”. Supone promover también, el aprender a percibir, a reflexionar sobre los patrones de interacción personal que, muchas veces, obstaculizan el aprendizaje grupal”.

El trabajo en equipo debe de cultivarse en todos los niveles de la estructura organizativa, siendo los directivos quienes promocionen dicha competencia. Según Fernández (2001:8), “Los equipos directivos que intervienen en la globalidad de la unidad educativa deben recuperar la intencionalidad pedagógica e incorporar a los actores sociales en la acción, como protagonistas y autores del cambio educativo, considerando la totalidad de las dimensiones institucionales, desarrollando competencias para conocer, comunicar, informar, dirigir y organizar eficientemente. Con capacidad para gestionar en los equipos docentes el sentido de pertenencia, los espacios de intercambio y de construcción compartida a partir de las necesidades de la comunidad. Valorando a los docentes, fomentando una cultura de trabajo compartido y la reflexión sobre la práctica institucional como generadora de conocimiento.”

El actuar de los directivos, deberá ser el actuar de un equipo, no es posible pretender el trabajo en equipo al nivel de docentes, si en la estructura directiva el actuar es individualista. Según Whiterker (1998:151), “el trabajo de dirección es una relación intensiva. El desafío clave es crear las condiciones en las que todos los miembros de una organización puedan explotar hasta el máximo sus habilidades y aptitudes para satisfacer las necesidades de trabajo, de equipo y las necesidades individuales.”

Si se quiere transitar hacia un trabajo en equipo que promueva un profesionalismo colectivo, hay que superar la concepción del trabajo aislado y solitario que permita la promoción de dinámicas más interactivas que accedan a un mayor desarrollo del compromiso y la responsabilidad. Hoy el trabajo en equipo es indispensable, cuando se pretende conducir las instituciones

educativas a través de proyectos y se requiere la participación y el compromiso del conglomerado humano interno como externo, en función de una misión institucional.

2.2.5 LA DELEGACIÓN

La competencia de la delegación, igual que las competencias anteriormente mencionadas, ha venido evolucionando su concepción en cuanto a su presencia en la conducción de los centros educativos. En tiempos anteriores, puede justificarse la ausencia de la competencia de la delegación en los centros educativos, por parte de los directivos. Antes, se supone que tenían tiempo para realizar sus tareas, a la vez éstas eran estables, rutinarias y pocas.

Según el IIPE (2000:12), “tradicionalmente, se entendió delegación como la transferencia de gran parte de la tarea de un administrador a otras personas para su ejecución: esta fue una practica que generalmente recuperaba sólo la perspectiva de quien realiza la delegación con el propósito de descargarse de tareas rutinarias”.

En estos nuevos tiempos, la delegación es una competencia que debe estar presente en la mente y en la agenda del accionar del director de un centro educativo. El delegar, permite el involucramiento de otros, en campos o espacios distintos y a la vez de la descarga del o los directivos, de tareas o actividades que corresponden a ese nivel jerárquico.

Para Robins, (1996:626), “la delegación es la asignación de autoridad a otra persona para que realice actividades específicas. Permite a un subordinado tomar decisiones, es decir, un cambio de la autoridad de toma de decisiones de un nivel de la organización a uno inferior”. La delegación, por una parte requiere subordinados con las habilidades, capacidades y motivación para aceptar la autoridad y ejercerla, y por otra parte, requiere de delegatarios que sean capaces de identificar a la mejor persona para desarrollar la tarea y luego determinar si esa persona tiene el tiempo y la motivación para hacer el trabajo.

Este mismo autor sostiene que, el directivo necesita aprender a delegar si ha de ser efectivo en su trabajo. Debe esperar y aceptar algunos errores de sus subordinados. Los errores son parte de la delegación, con frecuencia son buenas experiencias de aprendizaje para los subordinados, siempre y cuando sus costos no sean excesivos. Segundo para asegurarse que los costos de los errores no excedan el valor del aprendizaje, necesita colocar controles adecuados.

Para (Batley, 1991, citado por Frigerio, et. al. 1993:49), la delegación es la transferencia planificada de autoridad y responsabilidad a otros para que ejecuten el trabajo dentro de límites establecidos de común acuerdo. Se puede delegar funciones y autoridad; pero la responsabilidad nunca puede ser delegada totalmente.” Esta definición supone la asignación de una o varias tareas a otros actores institucionales; responsabilizándolos de los resultados. Pero la responsabilidad última es de quien delega.

Según Morel y Soleno (2002), delegar es más que transferir funciones y responsabilidades a otras personas. Delegar es un instrumento eficaz para hacer una gestión educativa institucional eficaz, en el marco de una organización flexible. Por ello, delegar significa que los objetivos institucionales y la estructura organizativa sea incorporada como parte de la vida del sistema de relaciones de un centro educativo.

Para Frigerio (1993), en la delegación como proceso se puede diferenciar tres fases:

- **La asignación de tareas y la atribución de poder.** El delegado tiene que revestirse de autoridad para la ejecución de la tarea o tareas.
- **La creación de obligaciones.** Establecer claramente las responsabilidades del delegado y de quien delega.
- **Establecer un sistema de control y evaluación.** Es necesario establecer un sistema de seguimiento, acompañamiento y evaluación sobre los resultados esperados.

La delegación es entonces una práctica en la que distintos actores se encuentran e intercambian percepciones; donde se acuerdan tiempos y criterios, se delimitan objetivos, se los enmarcan en propósitos y misiones del nivel superior, etc. En definitiva, delegar es una práctica entre personas, individuos o colectivos. Implica una relación, desarrolla un proceso, se llega a un contrato sobre los acuerdos, a un proceso de concertación sobre las acciones o proyectos a realizar y los resultados a lograr.

Se concluye diciendo que la competencia de la delegación, es una práctica imprescindible en la conducción de un centro educativo, el directivo que no se ampare en la delegación

terminará estresado, y por lo tanto no podrá dirigir con éxito un centro educativo. La delegación supone convivencia, aprendizaje, crecimiento profesional, armonía, confianza, responsabilidad y otros.

**CAPÍTULO 3. PRÁCTICAS DE GESTIÓN EN LOS
CENTROS EDUCATIVOS DEL NIVEL MEDIO, DEL
DISTRITO N° 9 DEL MUNICIPIO DEL DISTRITO
CENTRAL**

CAPÍTULO 3. PRÁCTICAS DE GESTIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DEL NIVEL MEDIO, DEL DISTRITO N° 9 DEL MUNICIPIO DEL DISTRITO CENTRAL.

Tal como se explicó en la introducción de esta investigación, la misma trata de recuperar de manera exploratoria, las principales prácticas de Gestión en los centros educativos del nivel medio del Distrito N°9. Se trata de un estudio exploratorio, que se ha desarrollado partiendo de la clasificación de dimensiones de los centros educativos de Morel y Soleno (2002). El orden en que está organizada la información, obedece a un criterio lógico decidido por el autor.

3.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS.

La presente investigación es exploratoria-descriptiva, pues se aborda una problemática que aún no está suficientemente desarrollada en el país. Son evidentes las escasas investigaciones nacionales que sobre el tema se encuentran; aunque fuera del contexto nacional, existen varias investigaciones cuyos autores se citan a lo largo del desarrollo de este estudio. Y la investigación es descriptiva porque no pretende explicar ni encontrar las razones o causas que originan el problema, sino más bien describir el mismo. El estudio se realizó desde el paradigma cuantitativo/cualitativo, debido a las características de

los instrumentos utilizados (análisis de documentos, grupo focal y cuestionarios estructurados).

La muestra se realizó con el tipo de muestreo no aleatorio, porque se ha hecho una elección deliberada en cuanto a las unidades de análisis, con la muestra de sujetos voluntarios, ya que la participación en esta investigación se realizó con el consentimiento de las personas que conformaron la muestra. Cada centro seleccionado como unidad muestral es estudiada independientemente. La muestra utilizada fue de tipo intencionada, y seleccionada de acuerdo a criterios que evidentemente facilitaron el trabajo (la disponibilidad y el interés del profesorado y directivos por ser parte de la investigación). De tal manera que de los directivos se tomó el 100% por ser una población pequeña y la muestra de los docentes fue de un 50%. Los institutos seleccionados fueron once, de un total de 65 centros que tiene el Distrito Central. La elección de los institutos estuvo basada en su representatividad, es decir, son los centros más grandes.

Se aplicó un cuestionario estructurado (adecuado según actores); el mismo cumplió los requisitos de confiabilidad y validez debido a la calidad y pertinencia de la información recogida, al número de ítems y a la revisión de jueces (validación por jueces).

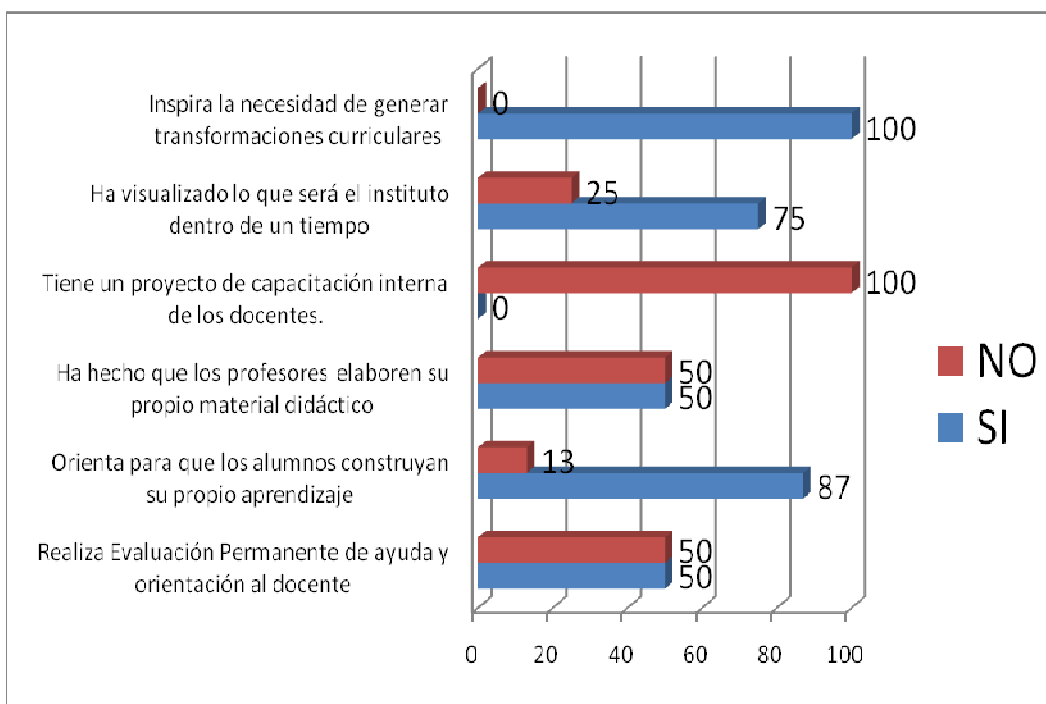
Los institutos que formaron parte de este estudio son los siguientes:

1. Instituto Abelardo R Fortín
2. Instituto Superación san Francisco
3. Instituto Divanna
4. Instituto Aguilar Paz
5. Instituto Hibueras
6. Instituto México

7. Instituto Augusto Urbina Cruz
8. Instituto Bellas Artes
9. Instituto Unión Europea
10. Instituto Japón
11. Instituto José Ramón Cáliz Figueroa

3.2. PRÁCTICAS DE GESTIÓN EN LOS CENTROS DEL NIVEL MEDIO SEGÚN DIRECTIVOS.

Gráfica No.1. Prácticas de Gestión prevalentes en la Dimensión Pedagógico Curricular de los centros educativos, según los directores.



La gráfica anterior muestra que el 50% de los directivos en los centros escolares del nivel medio, no realizan una evaluación permanente de ayuda y orientación al docente, sin embargo, el otro 50% plantea lo contrario. De lo anterior se deduce que no hay un criterio compartido de los directivos y que existen dos percepciones acerca de la evaluación de ayuda y orientación a los docentes. Esto significa que los directivos no han evaluado de forma permanente a todos los docentes ni han socializado esta práctica con los anteriores. Por lo tanto, es posible que se afecte la calidad educativa porque a la mitad de los docentes (50%) no se les evaluó y por ende no se les brindó una ayuda y orientación en pro de mejorar su práctica educativa.

Ahora bien, se observa que la mayoría (87%) de los directivos manifiestan haber orientado a los profesores para que los alumnos construyan su propio aprendizaje, sólo el 13% expresa que no se ha orientado al cuerpo docente en el mismo sentido. Estos resultados se traducen en un logro significativo para el nivel medio porque se corresponde con la implementación de las nuevas metodologías y enfoques educativos que exige el mundo actual. Por ejemplo, el enfoque comunicativo y constructivista que se está implementando en el currículo y que es tan reciente en nuestro país. La gráfica en análisis muestra un mejor desempeño por parte de los directivos en comparación con los resultados obtenidos en la evaluación permanente, es decir, por un lado se necesita evaluar más a los docentes con el objetivo de ayudarlos y orientarlos sobre su práctica educativa pero por otro lado, los mismos sí recibieron -en su mayoría- orientación para que sus educandos construyeran su propio aprendizaje, de tal forma que se van eliminando las prácticas tradicionales que afectan la calidad de la educación.

También se visualiza que el 50% de los directivos plantea haber exigido materiales didácticos hechos por los docentes, el otro 50% opina que no ha hecho esta exigencia. Vale señalar, que en nuestro país hay gran escases de producciones propias, ya sea en el sistema educativo u otros, lo cual es una debilidad que se presenta en todos los niveles educativos y es indudable que el nivel medio no es la excepción. Por lo tanto, los directivos deben exigir que los profesores produzcan su propio material didáctico y no sólo reproduzcan los materiales de otros autores que posiblemente no son nacionales; de esta manera los estudiantes tendrían un material adaptado a nuestro contexto y realidad nacional.

Siguiendo el análisis, el resultado más negativo es que todos los directivos enuncian no tener un proyecto de capacitación interna de los docentes. Es un hecho que si existen profesores que están siendo capacitados, no se debe a un esfuerzo interno de la institución, sino a un ente ajeno a la misma. Esto significa que no se exige la renovación y actualización del conocimiento del docente, lo cual presupone un deterioro en la calidad educativa porque el mundo actual demanda nuevos conocimientos, nuevas maneras de razonar, pensar, actuar y educar, nuevas competencias que sólo pueden ser adquiridas a través de la calificación y la capacitación.

De la gráfica también se desprende que el 75% de los directivos opinan que sí han visualizado lo que será el instituto (que dirigen) dentro de un tiempo, lo cual es favorable porque se admite que las instituciones son dinámicas. Es lamentable que el 25% no haya sido capaz de plantear una visión de su institución, es decir, no tienen una noción de adónde se dirigen y cuáles son las ambiciones que quiere alcanzar el centro en un tiempo determinado. Esto dificulta la función directiva pues ¿cómo se van

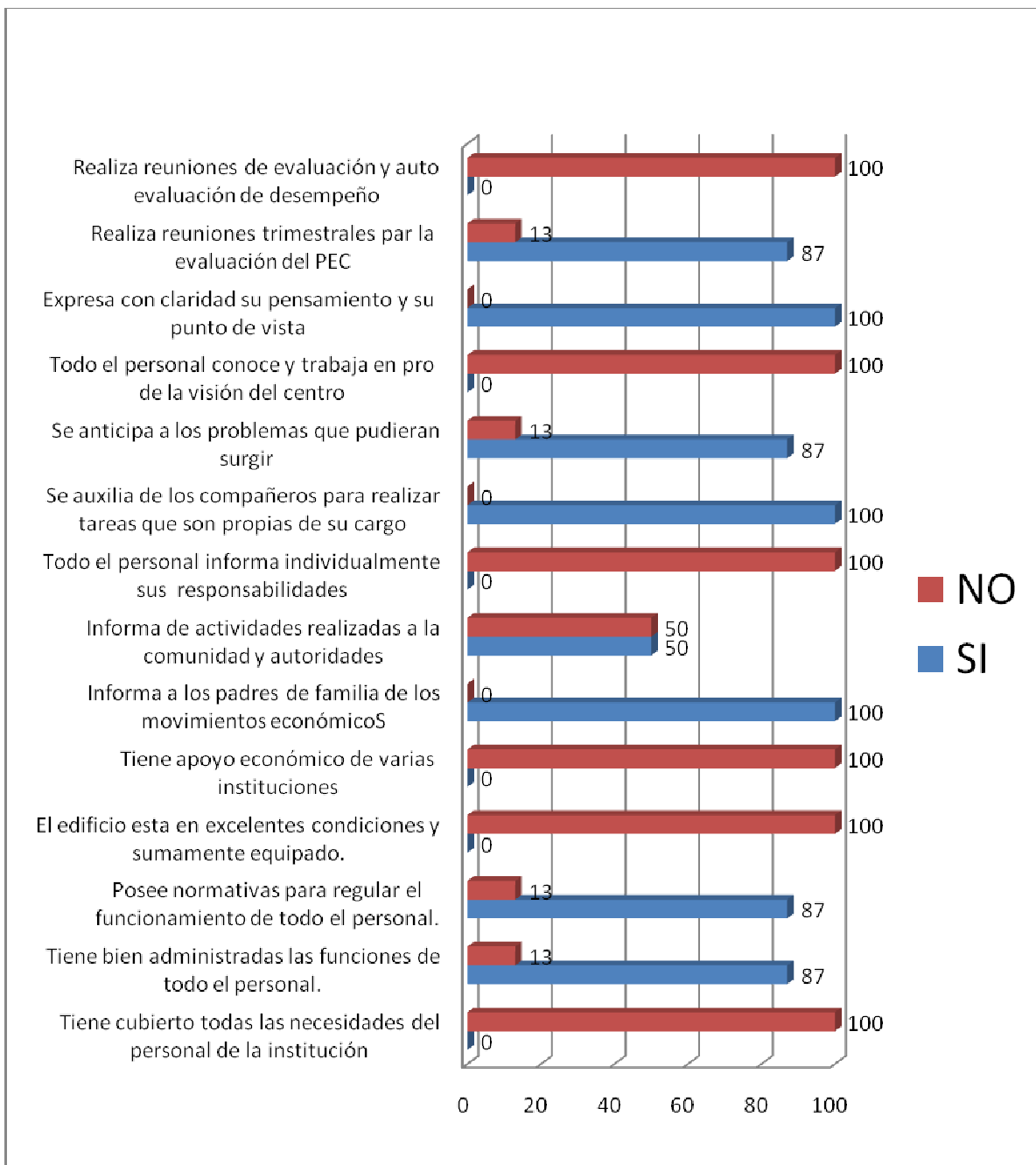
a diseñar estrategias si se desconoce el fin de las mismas? Sin embargo, el 100% de los directivos manifiestan que inspiran la necesidad de generar transformaciones curriculares, esto es muy positivo porque se deduce que no existe resistencia en las modificaciones curriculares con el fin de responder a las demandas sociales. Por lo tanto, existe interés y preocupación de los directivos en el sentido de realizar las adecuaciones curriculares pertinentes y coherentes con la realidad. Paradójicamente, el 25% de los docentes expuestos anteriormente, manifiesta la necesidad de transformar el currículo, esto significa que reconocen el dinamismo del centro pero no tienen claro hasta dónde se llegaría a través de dichas transformaciones.

Del análisis de los resultados obtenidos en el ámbito pedagógico curricular se puede concluir que no todos los directivos hacen una evaluación permanente de ayuda y orientación a los docentes, sin embargo, la mayoría de los mismos plantean haber orientado a sus profesores para que los educandos construyeran su propio aprendizaje. También es necesario exigir -desde la dirección de los centros- la producción de material didáctico y diseñar un proyecto de capacitación interna para los docentes en pro del mejoramiento profesional. Vale agregar, que una minoría de los directivos no visualiza que será la institución en un tiempo determinado pero sí manifiestan interés y preocupación para realizar las transformaciones curriculares que sean necesarias.

Lo anterior, entra en contradicción con las tendencias actuales en el campo de la gestión educativa. Tal como se planteo en el marco teórico, un campo privilegiado de actuación directiva es el relacionado con la dimensión pedagógico-curricular. Desde la perspectiva del paradigma de gestión educativa, se observan dos grandes vacíos:

- La ausencia de un pensamiento sistémico que permita tener una mirada institucional pero al mismo tiempo que no se desconozca el trabajo del aula.
- La ausencia de un liderazgo pedagógico que oriente las decisiones en función de la identidad pedagógica de los centros educativos.

Gráfica No.2. Prácticas de Gestión en el Ámbito Administrativo Financiero, según directores.



La gráfica No.2 refleja que el 100% de los directivos reconocen que no han podido satisfacer todas las necesidades del personal de la institución. Esto se traduce en que no se cuenta con los

recursos suficientes (materiales, físicos, económicos y/o financieros) para el buen funcionamiento del centro educativo.

En consecuencia, se puede plantear que la insatisfacción del personal presupone un descontento laboral que conlleva a una práctica educativa cuestionable en calidad. Por lo tanto, los directivos deben ser capaces de optimizar los recursos que reciben del Estado y gestionar financiamiento de otras instituciones u organismos nacionales y/o extranjeros.

También se visualiza que la mayoría (87%) de los directivos expresan que existe una buena administración de las funciones del personal que labora en la institución. Esto significa eficiencia y organización laboral pues la dirección tiene bien claro cuál es el papel de cada trabajador y de esta forma se puede medir si cada empleado (docente o no) cumple con sus tareas y actividades asignadas. Ahora bien, el resto (13%) de los directivos opinan que no han administrado bien las funciones del personal, esta debilidad afecta el funcionamiento de la institución porque no se tiene claro las funciones que debe cumplir el personal, por tanto, existe un grado de ineficiencia y desorganización en la institución que se dirige, lo cual afecta el cumplimiento de la misión y la visión del centro.

Es interesante notar que el mismo 13% de los directivos manifiesta que no poseen normativas para regular el funcionamiento de todo el personal, lo cual quiere decir que si anteriormente no tenían administradas bien las funciones ¿cómo van a tener normas que regulen algo que no han definido correctamente? De lo anterior se deduce una tendencia que corrobora ineficiencia y desorganización en algunos centros, no en todos, pues la mayoría (87%) sí posee normas de regulación

sobre las funciones del personal de tal forma que permita una buena administración, lo cual se menciona anteriormente.

Por otro lado, todos los directivos concuerdan en que el edificio no tiene excelentes condiciones ni está bien equipado, esto significa que la infraestructura no es la adecuada y que no se cuenta con el equipamiento requerido, conllevando al deterioro de los pocos recursos físicos y tecnológicos existentes, así como la afectación en la práctica educativa porque no se puede tener un buen proceso de enseñanza-aprendizaje si no se labora en un ambiente adecuado y agradable, ni se trabaja con los medios tecnológicos requeridos para que el estudiantado pueda adquirir las competencias tecnológicas que exige la educación actual, es decir, el manejo de equipos y por ende de paquetes y programas computacionales.

En correspondencia con el análisis anterior, el 100% de los directivos también expresa que no tienen apoyo económico de varias instituciones, lo cual significa que el centro cuenta con un presupuesto limitado y sin financiamiento de otras instituciones, es lógico que si no se tiene apoyo económico entonces cómo se va a reparar y equipar el edificio. Además, la limitación de recursos económicos impide la satisfacción de las necesidades del personal (como se mencionó anteriormente); la inversión en infraestructura física, equipos, materiales, recursos humanos; la ejecución de posibles proyectos o programas, en fin, se frena el crecimiento y desarrollo de la institución.

Vale señalar, que un dato muy positivo es que el 100% de los directivos informa a los padres de familia acerca de los movimientos económicos que se hacen en la institución. Se puede argumentar entonces, que existe un canal de comunicación armónico con los padres de familia sobre la utilización de los

recursos económicos y cómo estos se desglosan en la administración. Por tanto, se puede plantear que los directivos consideran relevante informar a los padres de familia para ser cada día más transparentes en su trabajo.

Por otro lado, hay que entender que no es suficiente informar a los padres de familia sobre los movimientos económicos, se necesita también informar a la comunidad y autoridades sobre las actividades que se realizan en la institución. La gráfica muestra que esto no se realiza en todos los centros, es decir, es cierto que el 50% de los directivos informan pero el otro 50% no lo hace; esto significa que no se da participación a la comunidad y autoridades sobre el funcionamiento del centro, sobre las innovaciones u otros dinamismos.

Otro dato muy negativo es que todos los directivos expresan que el personal no informa individualmente sus responsabilidades, es lógico que si anteriormente habíamos dicho que no todos los directivos le informaban a los docentes sobre sus funciones, entonces ¿cómo se puede esperar que los profesores se sientan con la obligación de dar a conocer sus responsabilidades?

Sin embargo, la gráfica expone que aunque existe una debilidad en cuanto a la socialización de funciones e información, es de reconocer que predomina el compañerismo en el centro. Esto se asevera porque el 100% de los directivos opina que se auxilian de sus compañeros para realizar tareas que son propias de su cargo. Se puede enunciar que los directivos involucran a sus compañeros en funciones diferentes a las obligaciones establecidas, por tanto hay una muestra de humildad y confianza.

Respecto a los posibles problemas que pudieran surgir, la mayoría de los directivos (87%) manifiesta que se anticipan sobre los mismos. Sólo el 13% plantea que no los pronostican, esto significa que algunos directivos deben ser más precavidos y visionarios para poder prevenir las dificultades e identificar las amenazas con tiempo para convertirlas en oportunidades para el centro. Es curioso que los mismos porcentajes coincidan con el porcentaje de la gráfica No.1 en el sentido de visualizar lo que será la institución en un tiempo determinado.

También el 100% de los directivos opina que no todo el personal conoce y trabaja en pro de la visión del centro, esto limita la gestión de la institución porque sus actores desconocen hacia donde se dirige la misma y por ende, no se trabaja por el logro de esa proyección. El resultado final será la desorganización, improvisación e indiferencia por parte del personal.

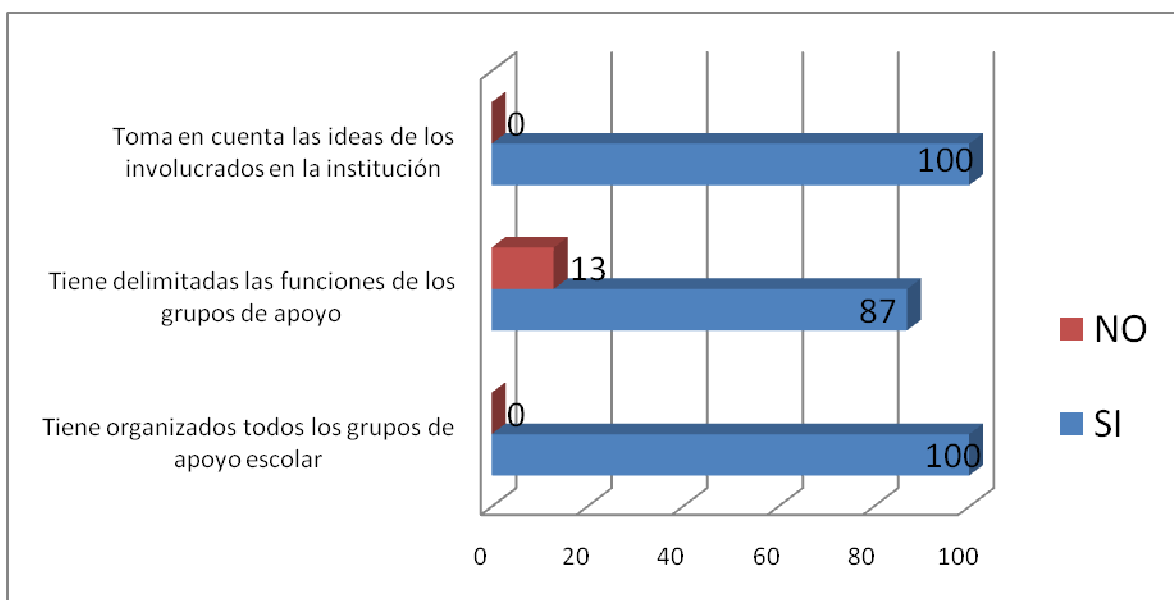
Por otro lado, todos los directivos expresan con claridad su pensamiento y su punto de vista, lo cual se traduce en el mejoramiento de los canales de comunicación con sus docentes y demás personal. Vale señalar, que aunque los directivos expresen su criterio con claridad, éstos deben realizar reuniones trimestrales para la evaluación del Proyecto Educativo de Centro, con el fin de mejorar día a día la gestión institucional; la gráfica muestra que el 13% de los directivos no se reúne trimestralmente aunque se debe reconocer que la mayoría lo hace (87%).

Siguiendo la tendencia negativa sobre algunas prácticas de los directivos, vemos que el 100% de los mismos manifiesta que no realiza reuniones de evaluación y auto evaluación de desempeño, por tanto es difícil obtener buenos resultados si no se analiza constructivamente la valoración y autovaloración del cuerpo docente, de los directivos y otros actores. Es decir, se debe

evaluar y autoevaluar para lograr la armonía profesional, la calidad educativa y la eficiencia institucional.

En función de los datos anteriores, y tomando en cuenta la complejidad de la práctica directiva en el campo **Administrativo-Financiero**, se puede evidenciar la presencia de competencias fundamentales en el campo de la función directiva: la delegación, la comunicación y la anticipación (IPE, 1998). Este aspecto, es importante de resaltar y de fortalecer.

Gráfica No.3. Prácticas de Gestión en el Ámbito Organizativo, según directores.

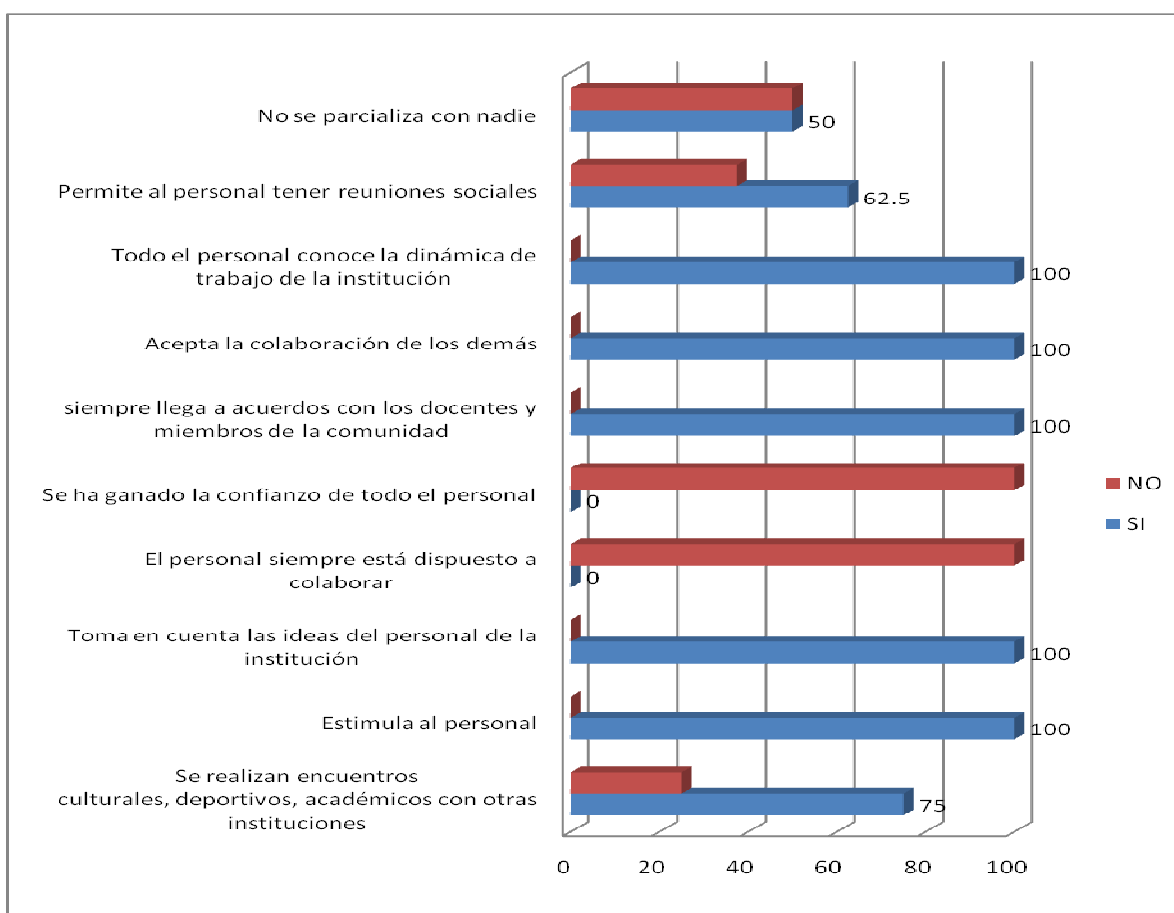


La gráfica anterior muestra resultados muy positivos en cuanto al ámbito organizativo: el 100% de los directivos manifiesta que tienen organizados todos los grupos de apoyo escolar y que toman en cuenta las ideas de los involucrados en la institución.

De lo anterior se deduce que cada grupo de apoyo está bien organizado de tal forma que permita un mejor desempeño y que los directivos no sólo dan a conocer sus ideas con claridad (ver

gráfica No.2) sino también valoran el criterio del personal del centro, por tanto, existe una apertura y valoración sobre las opiniones e ideas de sus compañeros. El problema radica en que el 13% de los directivos expresa no tener limitadas las funciones de los grupos de apoyo, es decir, una vez que están organizados los anteriores, se debe delimitar con claridad cuál es el papel a jugar con el propósito de causar un mejor impacto en la institución. Esta debilidad en la distribución, delimitación y regulación de funciones se viene observando desde la gráfica No.2.

Gráfica No.4. Prácticas de Gestión en el Ámbito Convivencial, según directores.



Veamos ahora los resultados obtenidos en el ámbito convivencial. En primer lugar, es favorable que el 75% de los directivos aluden que en sus centros se realizan encuentros culturales, deportivos y académicos con otras instituciones, el otro 25% manifiesta que no existen estos intercambios de convivencia, por tanto, es necesario que se corrija lo anterior para que los educandos gocen del derecho a la recreación y el deporte como derecho universal.

Vale agregar, que la mayoría de los directivos está consciente de la importancia de estas prácticas, es de conocer que las mismas son parte del pensum académico y que contribuyen a mejorar la calidad de vida de sus educandos así como la calidad educativa, pues se van motivando los estudiantes a ser cada vez mejores en el aspecto cultural, deportivo y académico a través de las competencias y encuentros con otras instituciones nacionales y/o extranjeras.

Otro dato favorable es respecto a la estimulación del personal, todos los directivos plantean que sí se estimula a los involucrados. Esto quiere decir que el personal se siente motivado al recibir algunas estimulaciones de cualquier carácter, aunque no se les ha satisfecho las necesidades (ver gráfica No.2). Es posible que por lo anterior el personal no esté siempre dispuesto a colaborar, pues se encuentran renuentes para brindar su apoyo y ayuda a los directivos, quienes manifiestan en un 100% que no existe una colaboración del personal.

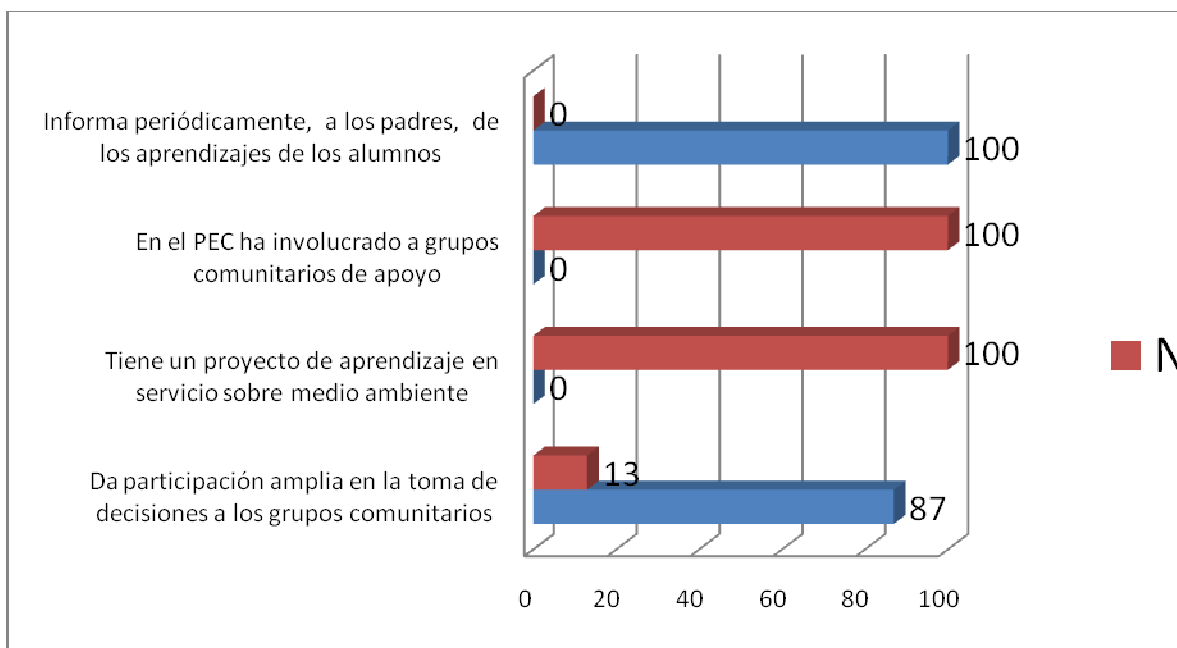
Parece que no basta la estimulación, se necesita diseñar otras estrategias. Es entendible entonces, que el 100% de los directivos planteen que no se han ganado la confianza de todo el personal. Los mismos deben tomar medidas al respecto para lograr la credibilidad y lealtad de sus compañeros de trabajo, de esta forma se logrará mejores resultados y armonía institucional.

Por otro lado, el 100% de los directivos llegan a acuerdos con los docentes y miembros de la comunidad y aceptan la colaboración de los demás. Esto es positivo porque se toman en cuenta los criterios y la ayuda de los docentes y de la comunidad, dando lugar al consenso entre los mismos.

Paradójicamente el 100% de los directivos expresan que todo el personal conoce la dinámica de trabajo de la institución, esto se contradice cuando mencionamos que algunos directivos no tienen bien definida la visión del centro, por tanto es cuestionable el hecho de que se conozca bien la dinámica de la institución si no conocemos hacia donde se dirige la misma.

Para finalizar diremos, que el 63% de los directivos permite al personal tener reuniones sociales, es lamentable que el otro 37% no sea flexible en ese sentido, esto demuestra que no son flexibles todos los directores en este aspecto de carácter social y no reconocen que permite -de alguna manera- el mejoramiento de las relaciones sociales.

Gráfica No.5. Prácticas de Gestión en el Ámbito Comunitario, Según Directores.



Según la gráfica No.5, el 87% de los directivos da participación amplia en la toma de decisiones a los grupos comunitarios, es lamentable que el 13% restante no admite una participación amplia de dicho grupo. De lo anterior se deduce que la mayoría de los directivos delega responsabilidades a la comunidad y les otorga una cuota de poder al permitirles decidir. Esto se corresponde cuando planteamos en la gráfica No.4 que los directivos llegan a acuerdos con los grupos comunitarios, aunque existe una minoría que no realiza esta práctica.

Los centros no pueden estar desligados a la comunidad porque son parte de la misma, por tanto, es incomprensible que todos los directivos manifiesten no tener un proyecto de aprendizaje en servicio sobre el medio ambiente, esto es preocupante porque no se realiza nada para lograr el desarrollo sostenible, si no se cuida

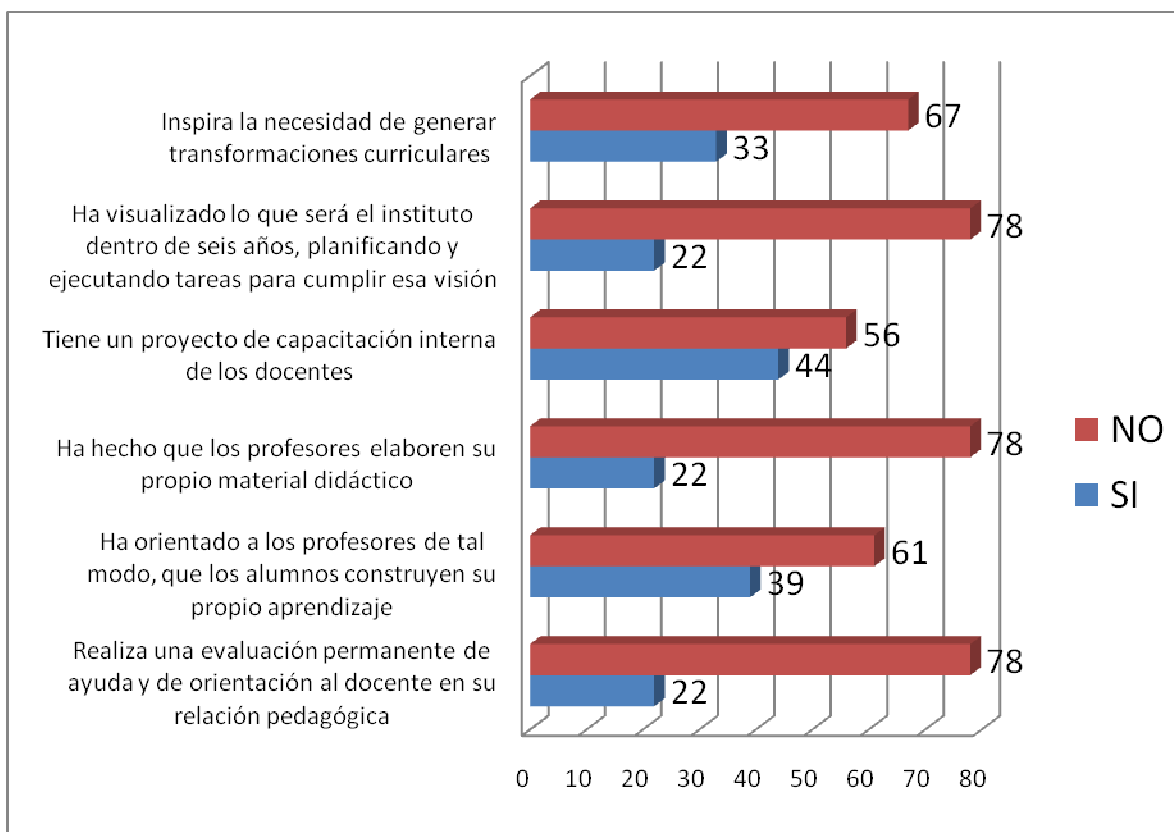
el medio ambiente que nos rodea ¿cómo podemos lograr calidad de vida?, ¿cómo podemos exigirles a los educandos que respeten la naturaleza? ¿cómo podemos hablar de gestión del riesgo? ¿cómo podemos enseñar sobre la utilización eficiente de recursos?. Todas son interrogantes que se deducen de la gráfica en análisis.

El otro aspecto negativo es que el 100% de los directivos manifiesta no haber involucrado a los grupos comunitarios de apoyo en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Esto es grave porque aunque los grupos estén bien organizados (ver gráfica No.4) y tomen decisiones, no significa que exista una buena gestión institucional porque el PEC está vaciado del pensamiento, opinión, aportes y críticas de la comunidad, es decir, ¿cómo se espera una buena administración si no se cumple eficazmente la relación escuela-comunidad? ¿cómo se puede esperar ayuda y apoyo de dichos grupos cuando los mismos están ausentes del PEC?.

Sin embargo, es meritorio mencionar en otro sentido, que el 100% de los directivos informa periódicamente a la familia sobre los aprendizajes de sus hijos, de esta forma se involucra a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dándoles una cuota de responsabilidad y participación en el mejoramiento de los educandos.

3.3. PRÁCTICAS DE GESTIÓN EN LOS CENTROS DEL NIVEL MEDIO, SEGÚN DOCENTES.

Gráfica No. 6. Prácticas de Gestión Pedagógico Curricular, según docentes.



La gráfica anterior refleja que la mayoría (78%) de los docentes asevera que los directivos no realizan una evaluación permanente de ayuda y orientación al docente en su relación pedagógica, esto quiere decir que hay un incumplimiento por parte de los directivos al no medir el desempeño profesional del profesorado. Sólo un 22% plantea que se realiza la evaluación, este dato no se corresponde con el 50% de los directivos que respondieron afirmativamente (ver gráfica No.1), lo cual significa que no existe

un consenso entre directivos y docentes en el caso afirmativo, pero en el caso negativo se observa que el 50% de los directivos concuerdan con la mayoría de los docentes al opinar que no se lleva a cabo la evaluación, es válido reconocer la sinceridad por parte de este porcentaje, en el otro caso se debe analizar quien está en lo correcto, docentes o directivos. Ahora bien, lo más importante radica en eliminar esta debilidad y empezar y/o iniciar las evaluaciones permanentes con el fin de contribuir al mejoramiento de la práctica educativa.

Consecutivamente, se visualiza que el 61% de los docentes opina que no han sido orientados -por parte de los directivos- para que los alumnos construyan su propio aprendizaje. El 39% restante expresa que sí fueron orientados en este sentido. Nuevamente se contradicen los datos en comparación con la gráfica No.1, pues en la misma se obtuvo el 87% de respuesta afirmativa, es decir, la mayoría de los directivos plantearon haber orientado y en este análisis vemos que la mayoría de los docentes contestaron negativamente.

Es cuestionable entonces lo que se había mencionado en la gráfica No.1 acerca de la eliminación de las prácticas tradicionales e implementación de nuevos enfoques educativos.

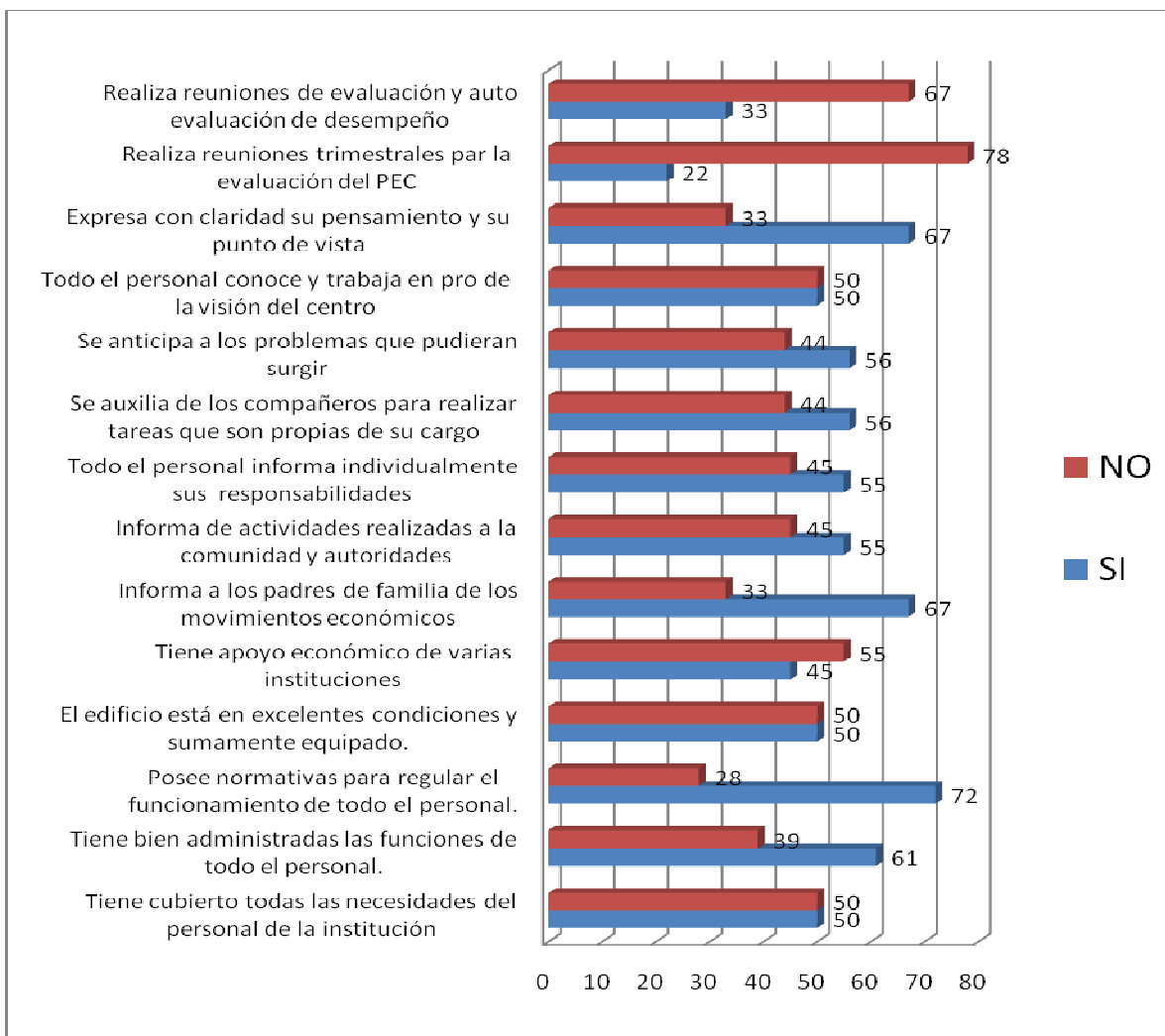
Lo positivo es conocer que casi la mitad de los docentes, sin duda alguna, ha recibido capacitación. Los directivos deben esforzarse más en este punto.

De la gráfica se desprende que la mayoría de los docentes (78%) opina que los directivos no han visualizado lo que será el instituto dentro de seis años, planificando y ejecutando tareas para cumplir esa visión, el 22% restante plantea lo contrario. Esto quiere decir que -según los docentes- no se trabaja en función de

proyecciones ni se tienen ambiciones a alcanzar. Es curioso que dichos datos sean inversos en las respuestas de los directivos, puede ser que desde la dirección se visualice la posición del centro en un tiempo, pero no se socialice con los docentes la visión de la institución debido a que los profesores no conocen ni trabajan en pro de la misma (ver gráfica No.2).

Vale agregar, que el 33% de docentes expresa que los directivos inspiran la necesidad de generar transformaciones curriculares, esto se corresponde al dato obtenido en la gráfica No.1 pero el resto (67%) de los docentes no corroboran la respuesta obtenida por los directivos, pues la mayoría de docentes no considera que se inspira esa necesidad de adecuar el currículo. Se deben tomar medidas urgentes para mejorar la socialización de las transformaciones curriculares, de tal forma que todos los actores sean informados e involucrados en el proceso.

Gráfica No.7. Prácticas de Gestión en el Ámbito Administrativo Financiero, según docentes.



Los resultados que se visualizan en la gráfica No.7 varían notablemente en comparación con las respuestas obtenidas de los directivos. En estos datos notamos un menor grado de consenso. Primeramente, se observa que la opinión de los docentes está dividida en porcentajes iguales (50% y 50%) respecto a la satisfacción de las necesidades del personal del centro. En el análisis de la gráfica No.2 se visualizó que todos los directivos reconocen que no han cubierto las necesidades del personal, sin

embargo, en la gráfica anterior existen docentes que consideran satisfechas las necesidades del personal, esto significa que el 50% de docentes está satisfecho con las acciones que ha tomado la dirección.

Respecto a la administración de las funciones de todo el personal, la mayoría (61%) de docentes considera que están bien administradas, esto se corresponde con las opiniones de los directivos (ver gráfica No.2), lo que significa que existe un consenso entre ambos actores. La misma coherencia en las respuestas de docentes y directivos se observa respecto a la existencia de normativas para regular el funcionamiento de todo el personal, es decir, en la gráfica anterior también la mayoría de docentes afirma que los directivos poseen normativas.

Por otro lado, se visualiza dos percepciones sobre el estado físico y equipamiento del edificio, la mitad (50%) de los docentes considera que el edificio está en excelentes condiciones y cuenta con los equipos requeridos, el otro 50% de los docentes coinciden con el 100% de los directivos (ver gráfica No.2) que opinan lo contrario. Es posible que el primer grupo que seleccionó la respuesta afirmativa esté conforme con la infraestructura existente y no sean más ambiciosos al respecto o no demanden el uso de determinada tecnología. También la opinión se encuentra prácticamente dividida respecto al apoyo económico de otras instituciones, el 55% de los docentes coinciden con el 100% de los directivos (ver gráfica No.2) al expresar que no tienen apoyo. El otro 45% de los docentes afirman lo contrario, talvez estos docentes no tengan conocimiento sobre el ámbito económico financiero de la institución. Los directivos deben informar sobre los movimientos económicos a todo el personal que labora en el centro, y no sólo a los padres de familia (ver gráfica No.2), sobre esto último la mayoría (67%) de docentes corrobora la respuesta

dada por los directivos; el resto (33%) plantea que no se informa a los padres sobre el aspecto económico.

Lo que es incuestionable es que a la comunidad y autoridades no se les informa constantemente sobre las actividades realizadas, esta aseveración se desprende de los datos similares entre docentes y directivos, la gráfica en análisis nos dice que la opinión está dividida, aunque la mayoría (55%) de los docentes coincide con el 50% de los directivos en contestar positivamente, no debemos ignorar que el 45% de los docentes también coincide con el 50% de los directivos, de lo anterior se deduce que se debe mejorar el canal de comunicación con la comunidad y autoridades para no perder las oportunidades de apoyo y poder trabajar en conjunto en pro de la calidad educativa.

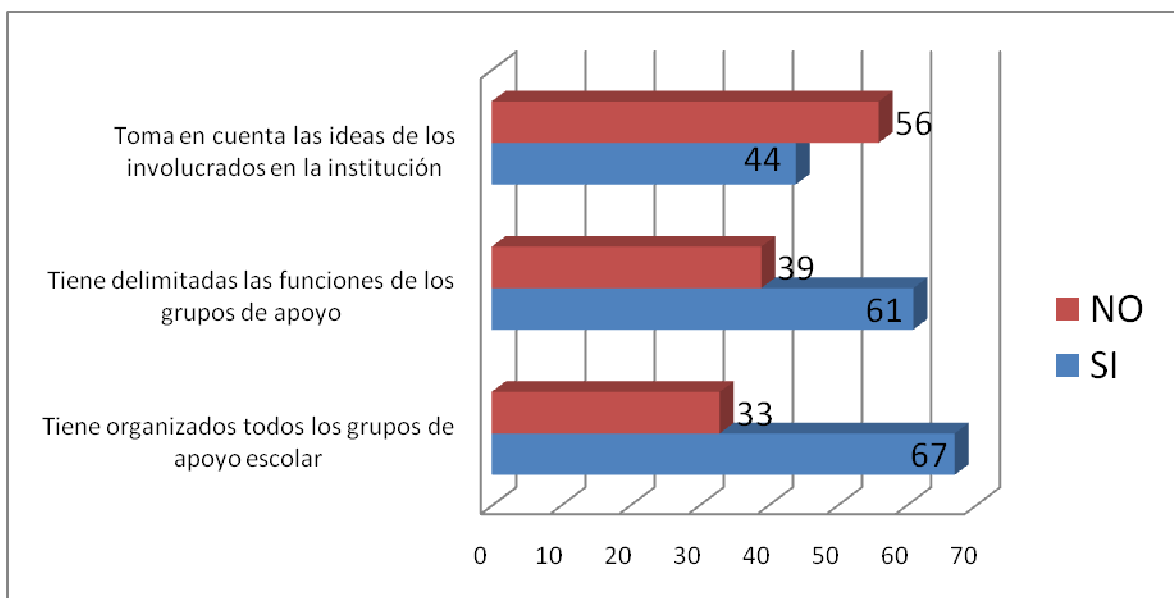
De la gráfica se desprende, que el 56% de los docentes plantea que los directivos se auxilian de los compañeros para realizar tareas que son propias del cargo de dirección, el mismo porcentaje expresa también que los directivos se anticipan a los problemas que pudieran surgir, esto se corresponde con los datos expuestos en la gráfica No.2, sin embargo, el resto de los docentes (44%), piensa que los directivos no piden ayuda a sus compañeros ni se anticipan a los problemas, definitivamente hay una tendencia de inconformidad de algunos docentes respecto a las prácticas de los directivos.

Por otro lado, el 50% de los docentes manifiesta que el personal conoce y trabaja en pro de la visión del centro, esto se contradice con el 100% de los directivos que opinan lo contrario. El otro 50% de docentes coincide con los directivos y corroboran que no se conoce ni se trabaja por alcanzar la visión, es indudable que se debe trabajar en función de mejorar esta práctica porque todos los actores deben adquirir compromiso y esforzarse para cumplir

con las proyecciones que permiten el crecimiento de la institución. Un elemento a favor es que la mayoría (67%) de los docentes corroboran la respuesta de los directivos en cuanto a que los segundos expresan con claridad su pensamiento y su punto de vista, esto mejora los canales de comunicación entre la dirección y el personal u otros.

Ahora bien, se observa una total discordancia en las respuestas de docentes y directivos en cuanto a la realización de reuniones trimestrales para la evaluación del PEC. Por un lado los directivos en su mayoría (ver gráfica No.2) afirman cumplir con esta práctica, por otro lado, la mayoría de los docentes (78%) niegan el cumplimiento. Esto demuestra una vez más la discrepancia entre las opiniones de ambos actores. Vale mencionar, que el PEC debe ser socializado y las reuniones deben cumplirse porque de lo contrario no se logrará una buena gestión. Respecto a las reuniones de evaluación y autoevaluación de desempeño, las respuestas de ambos actores son muy proporcionadas, la mayoría (67%) de docentes corrobora al total de los directivos cuando reconocen el incumplimiento de esta práctica.

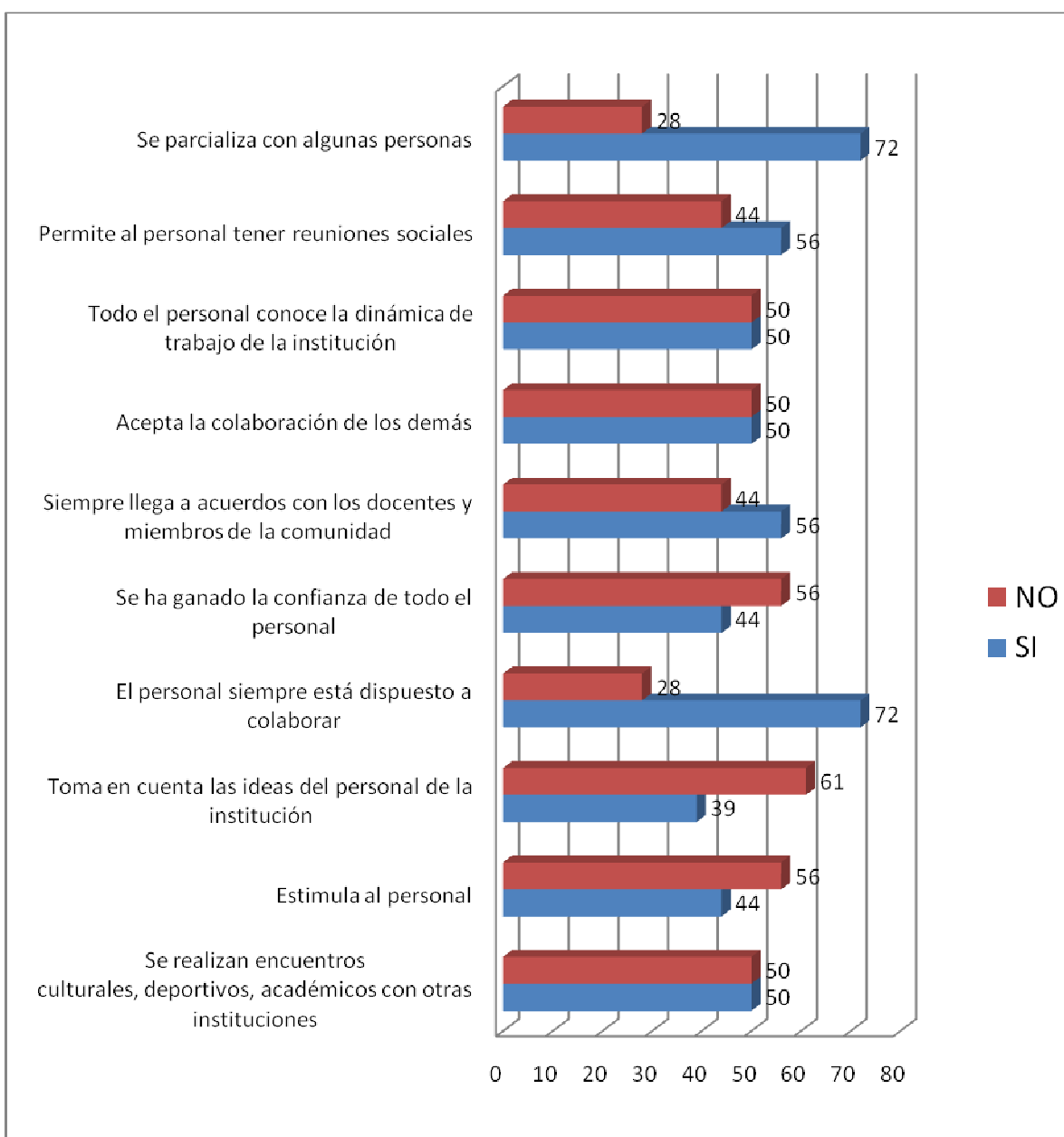
Gráfica No 8. Prácticas de Gestión en el Ámbito Organizativo, según docentes.



En la gráfica anterior se visualiza que el 67% de los docentes considera que los directivos tienen organizados todos los grupos de apoyo escolar, esto se corresponde con el total de directivos que afirma lo mismo (ver gráfica No. 3). El 33% restante afirma lo contrario, por tanto, no se percibe de igual manera la organización de los grupos. En consecuencia, la mayoría (61%) de docentes afirma que la dirección tiene delimitadas las funciones de dichos grupos, esto es coherente con los datos de los directivos, siempre que se tenga en cuenta el 39% de los docentes que no está de acuerdo con la aseveración. El resultado que es totalmente asimétrico con el dato de la gráfica No.3 es el 56% de los docentes que expresa que los directivos no toman en cuenta las ideas de los involucrados en la institución, sólo un 44% coincide con el 100% de los directivos que expresan lo contrario.

De lo anterior se deduce que se necesita mejorar la gestión en el ámbito organizativo porque se visualizan las asimetrías en los datos de docentes y directivos.

Gráfica No.9 Prácticas de Gestión en el Ámbito Convivencial, según docentes.

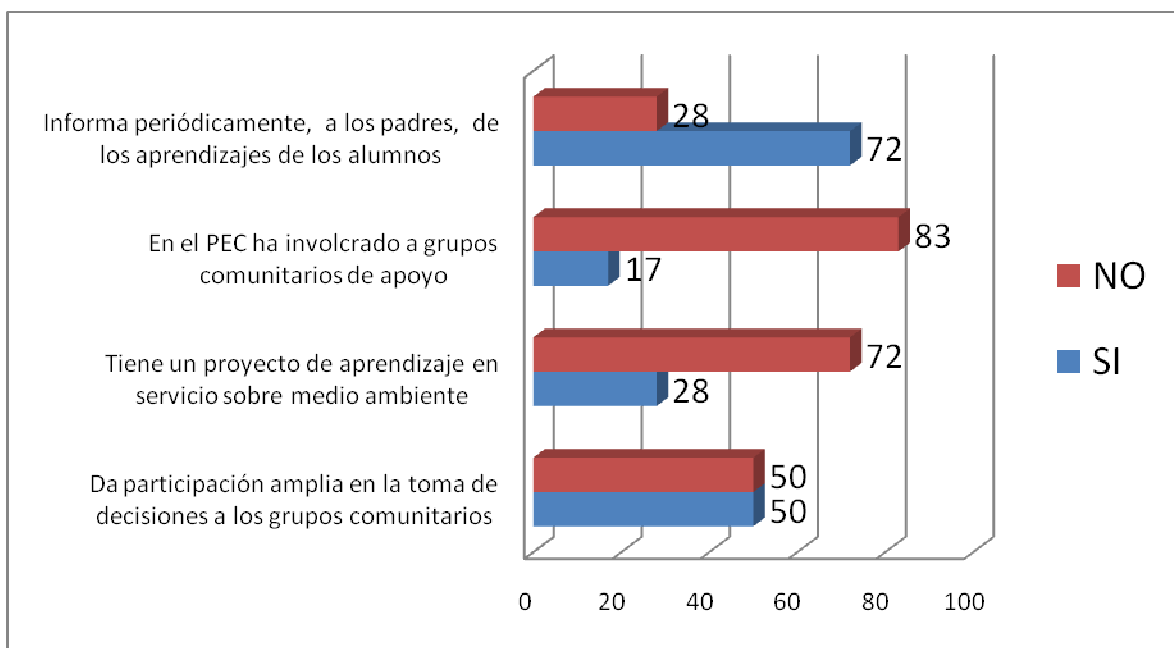


La gráfica anterior muestra que la opinión de los docentes está dividida a la mitad, el 50% de los mismos afirman que se realizan encuentros culturales, deportivos, académicos con otras instituciones, ellos corroboran la respuesta dada por los directivos (ver gráfica No.4). El otro 50% de los docentes coinciden con el 25% de los directivos que niegan la ejecución de esta actividad. Respecto a la estimulación al personal, la mayoría (56%) de docentes contradicen a los directivos cuando expresaron que sí hay estimulación, esta discordancia debe analizarse y tomarse medidas al respecto para que el cuerpo docente logre percibir las acciones encaminadas al apremio por sus actividades. La misma discrepancia se observa respecto a que la mayoría (61%) de docentes manifiesta que los directivos no toman en cuenta las ideas del personal, sólo el 39% de docentes corrobora la afirmación total de los directivos. Seguidamente se visualiza que el 72% de los docentes plantea que el personal siempre está dispuesto a colaborar, esto es cuestionable al remitirnos a la gráfica No. 4 y observar que el 100% de los directivos niegan la afirmación, en esta práctica la disconformidad no es de parte de los docentes, los mismos deben revisar su actitud en la disposición a colaborar. En lo que sí coinciden ambos actores es al visualizar que la mayoría (56%) de docentes opinan que los directivos no se han ganado la confianza de todo el personal, lo anterior es lógico a la tendencia de insatisfacción de los análisis anteriores.

Seguidamente, se detalla que el 56% de los docentes considera que los directivos siempre llegan a acuerdos con ellos y con miembros de la comunidad, esto corrobora el dato obtenido en la gráfica No.4. Claro está, que se debe tomar en cuenta que el 44% no cree lo mismo, es posible que algunos docentes no se hayan sentido satisfechos con algunas decisiones tomadas. Algo similar

es que el 50% de los docentes expresa que los directivos no aceptan la colaboración de los demás ni tampoco conoce el personal la dinámica de trabajo del centro, el resto (50%) de los docentes corrobora la afirmación dada por los directivos. Como vemos, siempre prevalece un porcentaje de docentes que niega el cumplimiento de algunas prácticas que perjudican el buen funcionamiento de la institución, recordemos que el trabajo en equipo es importante así como conocer cómo es que funciona el centro y cuál es su dinámica. Un dato favorable es que el 56% de docentes expresa que los directivos permiten al personal tener reuniones sociales, dando lugar a la credibilidad de los directivos en su respuesta (ver gráfica No.4), el resto plantea lo contrario. Lo preocupante es que un alto porcentaje (72%) de los docentes manifiesta que los directivos se parcializan con algunas personas, esto es negativo porque como mencionamos en el análisis de la gráfica No.4, el directivo debe ser una persona neutral y objetiva, ya sea en su función directiva y/o en su práctica profesional.

Gráfica No.10. Prácticas de Gestión en el Ámbito Comunitario, según docentes.



La gráfica anterior refleja que la opinión de los docentes está dividida, el 50% de los docentes manifiesta que los directivos permiten la participación amplia en la toma de decisiones a los grupos comunitarios, este porcentaje favorece la respuesta obtenida por los directivos y se corresponde con el dato de la gráfica No. 9 respecto a los acuerdos que se llegan con la comunidad. El otro 50% de los docentes niegan dicha participación, lo cual perjudica la armonía entre el centro y la comunidad. Por otro lado, se puede asegurar que el centro no tiene un proyecto de aprendizaje en servicio sobre medio ambiente, pues los datos de los docentes coinciden en un alto porcentaje (72%) con los obtenidos por los directivos, por tanto el análisis hecho en la gráfica No.5 se constata en esta gráfica, es

decir, no se puede hablar de desarrollo sostenible, ni de calidad de vida, ni de gestión del riesgo, si no se realiza nada por cuidar los recursos naturales.

Otro resultado coherente entre ambos actores es respecto a que la mayoría (83%) de docentes también plantean que en el PEC no se ha involucrado a grupos comunitarios de apoyo, lo cual se traduce en una gran debilidad para el centro, así como mencionamos en la gráfica No.5, el PEC no puede estar vaciado del pensamiento y criterio de la comunidad. Se debe armonizar la relación escuela-comunidad, dando apertura a la segunda en la participación, colaboración, apoyo y toma de decisiones del centro. Vale señalar, que los docentes vuelven a coincidir con los directivos, el 72% de docentes manifiesta que los directivos informan periódicamente a la familia sobre los aprendizajes de sus hijos, por tanto se puede afirmar que esta práctica se lleva a cabo en las instituciones.

Para finalizar, en el ámbito comunitario según los resultados de los docentes, también se concluye de la misma manera que en la gráfica No.5, existen dos retos a superar: la sostenibilidad ambiental e incorporar a la comunidad en el PEC.

3.4. LÍNEAS DE MEJORAMIENTO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN INSTITUTOS INVESTIGADOS.

En la actualidad, los aportes en materia de Gestión Educativa, señalan la necesidad de generar espacios y estrategias de desarrollo profesional directivo.

En este sentido, la formación que adquieren los directivos en el desempeño de su función, se presenta como una alternativa para el desarrollo profesional. Por ello, la necesidad de establecer una estrategia que, por un lado, recupere su práctica cotidiana y por otro, recupere las actuales tendencias en el campo de la gestión y que apuntan a mejorar la actuación directiva.

Así, en función de la información recolectada en el trabajo de campo y de los principales aportes del campo de la Gestión Educativa, se presentan las siguientes líneas de mejoramiento de la práctica directiva:

DIMENSIONES	NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS	LINEAS DE MEJORAMIENTO
Pedagógico-Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • No se realiza una evaluación permanente de ayuda y orientación al docente. • No se orienta a los docentes para que los alumnos construyan su propio 	<p>1. Diseñar un Proyecto de Mejoramiento de la Gestión Pedagógico-Curricular que contemple los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • evaluación permanente al docente, para ayudarlos y orientarlos. Socializar

	<p>aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se exigen materiales didácticos producidos por los docentes. • No se tiene un proyecto de capacitación interna de docentes. • No se visualiza lo que será la institución en un tiempo. 	<p>dicha evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar a los docentes para que los alumnos construyan su propio aprendizaje. • Exigir materiales didácticos producidos por los docentes, adaptados a nuestro contexto y realidad nacional. • proyectos de capacitación interna de los docentes, ya sea a través de convenios o por gestión propia. • Establecer y socializar la visión del centro.
<p>Administrativo-Financiero</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No se han satisfecho todas las necesidades del personal de la institución. • No se cuenta con recursos suficientes (materiales, físicos, económicos y/o financieros). • No se administran bien las funciones del personal. • No existen normativas para regular el funcionamiento del personal. • Inadecuada 	<p>2. Diseñar un Proyecto de Mejoramiento de la Gestión Administrativa-Financiera que contemple los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestionar recursos para satisfacer las necesidades de los docentes y/o recursos materiales, físicos, económicos y financieros. • Diseñar un manual de puestos y funciones del personal y administrarlo eficientemente. • Diseñar un reglamento interno.

	<p>infraestructura y no se cuenta con el equipamiento requerido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No existe apoyo económico de otras instituciones. • No se da participación a la comunidad y autoridades sobre el funcionamiento del centro. • El personal no informa individualmente sus responsabilidades. • No todo el personal conoce y trabaja en pro de la visión del centro. • No se realizan reuniones trimestrales para evaluar el PEC. • No se realizan reuniones de evaluación y auto evaluación de desempeño 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar recursos para mejorar la infraestructura y equipar la institución. • Crear alianzas y convenios con otras instituciones. • Aumentar la participación de la comunidad y autoridades. • Realizar reuniones periódicas para evaluar el PEC y para evaluar autoevaluar el desempeño.
Organizativo	<ul style="list-style-type: none"> • No se tienen delimitadas las funciones de los 	<p>3. Diseñar un Proyecto de Gestión Organizativa en donde se delimiten las</p>

	grupos de apoyo.	funciones y responsabilidades de los grupos de apoyo.
Convivencial	<ul style="list-style-type: none"> • No se realizan encuentros culturales, deportivos y académicos con otras instituciones. • No se han ganado (los directivos) la confianza de todo el personal • No se permite al personal tener reuniones sociales. • Existe parcialización por parte de los directivos. • No se da participación amplia en la toma de decisiones a los grupos comunitarios. • No existe un proyecto de aprendizaje en servicio sobre el medio ambiente. • No se involucra a los grupos comunitarios de apoyo en el PEC. 	<p>4. Diseñar un Proyecto de Gestión Convivencial en donde se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realicen encuentros culturales, deportivos y académicos con otros institutos. • Exija mayor colaboración del personal. • Diseñen estrategias en aras de obtener la confianza del personal hacia los directivos. • Flexibilicen los reglamentos internos para que el personal pueda tener reuniones sociales. • Aumente la participación en la toma de decisiones a los grupos comunitarios. • Diseñe al menos un proyecto de gestión del riesgo. • Involucre a los grupos comunitarios de apoyo en el PEC.

CONCLUSIONES

1. Como ha sido abordado en esta investigación, la actuación directiva es un campo problemático de conocimiento que ocupa cada vez más un lugar central en la agenda de política educativa. Su evolución ha sido acompañada por bruscos y renovados cambios en la forma de concebir tanto al centro educativo como a los actores que en él se desenvuelven. En consecuencia, para poder comprender tanto la naturaleza como las características de la función directiva, es necesario enmarcarlas dentro del paradigma de Gestión Educativa Estratégica.
2. Existe una relación directa entre la complejidad de los centros educativos y la complejidad de las competencias que éstos ponen en juego. De ahí que sea necesario identificar las competencias directivas tanto genéricas como específicas para poder comprender las prácticas directivas. En este trabajo se ha abordado tanto la naturaleza de las competencias laborales como las directivas, su relación y clasificación.
3. Como pudimos ver, la dirección del centro presenta algunas debilidades en el Ámbito Pedagógico Curricular, pues existe una discrepancia en las respuestas obtenidas de directivos y docentes en cuanto a la realización de una evaluación permanente de ayuda y orientación al docente, los primeros expresan datos favorables y los segundos los niegan. La misma situación se manifiesta respecto a la orientación para que los alumnos construyan su propio aprendizaje y respecto a la evaluación permanente, no hay consenso. Por otro lado, un poco menos de la mitad de los docentes manifiesta que la institución tiene un proyecto de capacitación interna, esto es paradójico al resultado obtenido por los directivos (100% de los directivos lo negaron). Nuevamente directivos y docentes no coinciden en cuanto a la visualización del

centro, los primeros afirman que sí han visualizado al centro y los docentes plantean que no lo hacen; la misma situación ocurre referente a las transformaciones curriculares, docentes no corroboraron los resultados de los directivos.

4. En el análisis de las Prácticas de Gestión en el ámbito Administrativo Financiero, se concluye que discrepan las respuestas obtenidas por directivos y docentes, los primeros reconocen la insatisfacción de las necesidades del personal y los segundos presentan dos argumentos divididos en iguales porcentajes. Unos opinan que se han satisfecho las necesidades y otros dicen que no. Respecto a la administración de las funciones de todo el personal, la mayoría de docentes considera que están bien administradas, esto se corresponde con las opiniones de los directivos, lo que significa que existe un consenso entre ambos actores. La misma coherencia en las respuestas de docentes y directivos se observa respecto a la existencia de normativas para regular el funcionamiento de todo el personal.

Por otro lado, los directivos manifiestan que el edificio no se encuentra en buenas condiciones ni está equipado, lo docentes presentan dos percepciones con iguales porcentajes. También la opinión se encuentra prácticamente dividida respecto al apoyo económico de otras instituciones. Luego se afirma por la mayoría de ambos actores que los directivos informan sobre los movimientos económicos a los padres de familia. Lo que es incuestionable es que a la comunidad y autoridades no se les informa constantemente sobre las actividades realizadas, esta aseveración se desprende de los datos similares entre docentes y directivos. Sin embargo, se constata que no todo el personal informa individualmente sus responsabilidades, es deducible

que existe un grado de desorganización al no existir un consenso en las respuestas.

Un poco más de la mitad de los docentes plantea que los directivos se auxilian de los compañeros para realizar tareas que son propias del cargo de dirección, y expresan que los directivos se anticipan a los problemas que pudieran surgir, esto se corresponde con los datos de los directivos, pero se refleja una tendencia de disconformidad de algunos docentes respecto a las prácticas de los directivos. Es clara la contradicción entre directivos y docentes sobre el conocimiento de la visión del centro, pero ambos coinciden en que los directivos expresan con claridad su pensamiento y su punto de vista, esto mejora los canales de comunicación entre la dirección y el personal u otros. Ahora bien, se observa una total discordancia en las respuestas de docentes y directivos en cuanto a la realización de reuniones trimestrales para la evaluación del PEC. Respecto a las reuniones de evaluación y autoevaluación de desempeño, las respuestas de ambos actores son muy proporcionadas aludiendo un incumplimiento.

5. En el Ámbito Organizativo se asevera en su mayoría que los directivos tienen organizados todos los grupos de apoyo escolar, el resto afirma lo contrario, por tanto, no se percibe de igual manera la organización de los grupos. Lo mismo ocurre respecto a la delimitación de las funciones de dichos grupos. El resultado que es totalmente asimétrico entre los actores es respecto a tomar en cuenta las ideas de los involucrados en la institución. Se necesita mejorar la gestión en el ámbito organizativo.
6. En el Ámbito Convivencial existe un grado de consenso entre directivos y docentes en cuanto a la realización de encuentros culturales, deportivos, académicos con otras

instituciones, pero se debe aclarar que algunos docentes y pocos directivos plantean que no se realizan. Respecto a la estimulación al personal, la mayoría de docentes contradicen a los directivos cuando expresaron que sí hay estimulación. La misma discrepancia se observa respecto a que la mayoría de docentes manifiesta que los directivos no toman en cuenta las ideas del personal. Se visualiza que gran parte de los docentes plantea que el personal siempre está dispuesto a colaborar, esto es cuestionable con las respuestas de los directivos. En lo que sí coinciden ambos actores es al opinar que los directivos no se han ganado la confianza de todo el personal, consideran que los directivos siempre llegan a acuerdos con los docentes y que se permiten reuniones sociales. Pero la mitad de los docentes expresa que los directivos no aceptan la colaboración de los demás ni tampoco conoce el personal la dinámica de trabajo del centro, lo cual se contradice con los datos de los directivos. Lo preocupante es que un alto porcentaje de los docentes manifiesta que los directivos se parcializan con algunas personas, en cambio, no todo los directivos piensan así.

7. En el Ámbito Comunitario se visualiza dos retos a superar, esto se afirma porque hay problemas en la participación del PEC y en la ausencia de un proyecto sobre medio ambiente. Vimos que la opinión de los docentes está dividida y sólo la mitad coincide con los directivos en cuanto a la participación amplia en la toma de decisiones a los grupos comunitarios, en cambio, se puede asegurar que el centro no tiene un proyecto de aprendizaje en servicio sobre medio ambiente, pues lo datos de los docentes coinciden en un alto porcentaje con los obtenidos por los directivos. Otro resultado coherente entre ambos actores es respecto a que

la mayoría de docentes plantean que en el PEC no se ha involucrado a grupos comunitarios de apoyo y respecto a que los directivos informan periódicamente a la familia sobre los aprendizajes de sus hijos, por tanto se puede afirmar que esta práctica se lleva a cabo en las instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, Inés, 1993, “Potencialidades del Concepto Calidad aplicado a la educación”, en **La Calidad de la Educación. Ejes para su evaluación y definición**, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo N° 116, OEA.
- AGUILAR López, José, 2003, **La gestión del cambio**, Barcelona. (España). Editorial Ariel.
- ALFIZ, Irene, 1997, **EL proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo**, Buenos Aires (Argentina): 1ra. Edición. Editorial Aique.
- ÁLVAREZ GONZÁLES, M, 1991, **Proyecto Docente e Investigador**, Universidad de Barcelona.
- ALVAREZ- Tostado A. Carlos, 1997, **Calidad de la educación. Entre el eslogan y la utopía**, Buenos Aires (Argentina): Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- ALVAREZ, Manuel, 2001, **El Liderazgo de la calidad total**, Barcelona (España), Editorial Praxis.
- BERTALANFFY, L.V., 1980, **Teoría General de los Sistemas**, México, FCE 2ª Edición
- BOLÍVAR, Antonio, 1997, **Liderazgo mejora y centros educativos**, Madrid (España): Editorial la Muralla.
- COHEN, Dorothy, 1997, **Cómo aprenden los niños**, Biblioteca para la actualización del maestro, S.E.P./ F.C.E., México.
- DAVIS, KEITH, 1994, **Liderazgo en comportamiento humano en el trabajo**, Editorial M.C. graw, hill.
- DELORS, Jacques, 1997, **La educación encierra un tesoro**, UNESCO.

- FERNÁNDEZ Sierra, Juan, 2002, **Calidad de la Enseñanza y evaluación. Aprender a rendir. Evaluación del Rendimiento, evaluación del aprendizaje**, Edit. Akal, Madrid, España.
- FILMUS, Daniel, 2002, **Una Escuela para Esperanza**, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, Argentina.
- FLAHERTY, Jhon E., 2001, **La esencia de la administración moderna**.
- FORO NACIONAL DE CONVERGENCIA (FONAC), 2000, **Propuesta de la Sociedad hondureña para la Transformación de la Educación Nacional**, Edit, Graficentro, Tegucigalpa, Honduras.
- IIPE/UNESCO, (2000), **Desafíos de la educación**, Buenos Aires (Argentina): Editorial IIPE.
- LEPELEY, María Teresa, 2001, **Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación**, Santiago (Chile). Editorial McGraw – Hill / Interamericana de Chile Ltda.
- MOREL, Judith Susana y SOLENO Rogers Daniel, 2002, **Gestión educativa institucional**, Tegucigalpa (Honduras): Editorial Ideas Litográficas.
- MOREL, Judith Susana, GIMÉNEZ Uribe Alfonso y SOLENO Rogers Daniel, 2002, **La gestión curricular en las instituciones educativas**, Tegucigalpa (Honduras), Editorial Ideas Litográficas.
- POZNER de Weimberg, Pilar, 1997, **El directivo como gestor de aprendizajes escolares**, Aique Bs. As.
- ROBBINS, Stephen P. 1994, **Comportamiento organizacional**, México: Edición Prentice Hall Inc.
- SANDER, Beno, 1996, **Gestión educativa en América Latina**, Argentina: Edición Troquel Educación.

- SENGE, M. Peter, 1997, **La Quinta Disciplina en la Práctica. Cómo construir una organización inteligente**, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Granica, S.A.
- SOLENO, Rogers Daniel y MOREL Judith Susana. 2002, **Gestión administrativa de centros educativos**, Tegucigalpa, Honduras, Ideas Litográficas.
- SOLENO, Rogers Daniel, 2001, **Organización y Gestión de Centros Educativos**, Ideas Litográficas, Tegucigalpa M.D.C., Honduras.
- STOLL, Loise y FINK Deam, 1999, **Para cambiar nuestras escuelas, reunir la eficacia y la eficiencia**, Barcelona (España).7