

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN GERENCIA SOCIAL



**“LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS EN LA GESTIÓN DE TRES
INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESCOLARES DE LIMA”**

Tesis para optar el grado académico de Magíster en
Gerencia Social con mención en Gerencia del Desarrollo
Económico Local

AUTORA

ROSA MARÍA TAFUR PUENTE

ASESORA

MARÍA TERESA TOVAR SAMANÉZ

LIMA- PERÚ

Mayo, 2018

RESUMEN

Ante la preocupación de las instituciones educativas escolares así como del Ministerio de Educación por el desempeño de los directores en su gestión, y considerando que el perfil profesional y personal para el cargo pasa por el desarrollo de competencias relacionadas con las funciones que realiza un director en su puesto, la presente investigación relaciona las competencias directivas reconocidas como importantes por las directoras de tres instituciones educativas escolares de Lima, con las competencias que ejercen en su gestión. Para ello se plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo las directoras de tres instituciones educativas particulares de Lima ejercen en la gestión escolar, las competencias que reconocen como importantes? En la medida que se conozcan las formas en que las directoras aplican competencias profesionales en las tareas directivas, se pueden generalizar desde las políticas públicas sociales correspondientes.

Los **objetivos** de la investigación son: 1.Describir las competencias que las directoras de tres instituciones educativas de gestión privada de Lima reconocen como importantes en su gestión escolar, 2.Analizar las competencias que las directoras ejercen en su gestión escolar y 3.Analizar el interés que tienen las directoras por el trabajo que realizan y sus aspiraciones en el cargo.

Es una investigación aplicada, diagnóstica, de tipo descriptivo que pretende analizar una situación específica delimitada temporalmente e inscrita dentro de un contexto determinado. Se desarrolla con una metodología mixta. Para recoger la información se emplean los siguientes instrumentos: cuestionario, orientaciones para juego de roles, guía de observación, guía de entrevista semiestructurada y ficha de revisión documental. Se recoge la información de las diferentes fuentes, la misma que es triangulada para su análisis e interpretación.

La investigación es un aporte al campo de la Gerencia Social por cuanto sus resultados pueden constituirse en insumos para el desarrollo de estrategias incluidas en los programas destinados a mejorar la calidad de atención educativa escolar. Asimismo, la investigación colabora en “la gerencia de servicios, programas y proyectos sociales” (PUCP, 2014: s/p) en la medida que brinda características

específicas para mejorar el perfil real del director escolar y que pueden servir como referentes para el diseño de un perfil ideal de competencias directivas escolares que formen parte de políticas públicas destinadas al mejoramiento de la gestión escolar y por ende de la enseñanza y del aprendizaje.

Una política social sobre el desarrollo de competencias profesionales y personales en la formación de los docentes, tanto inicial como continua sería el primer paso para que los futuros directivos escolares cuenten con un perfil adecuado que les sirva en el cumplimiento de sus funciones. De esa manera se podría disminuir la variable institucional como factor importante del fracaso y deserción escolar.

La investigación constituye un aporte al conocimiento en la Gerencia Social puesto que sus resultados brindan información sobre las distintas formas como los actores sociales (directoras) interactúan en y con el proceso educativo desde su función de gestoras de instituciones educativas escolares de Lima. Asimismo, la investigación analiza las competencias que las directoras reconocen como importantes en su gestión escolar y las que ejercen durante el desarrollo de la misma. Además, se indican los distintos espacios de interacción de las directoras en el proceso de gestión escolar y los niveles de participación generados desde los cargos que desempeñan.

Entre los resultados más resaltantes se evidencia que las directoras de las tres instituciones educativas de gestión privada de Lima reconocen competencias importantes en la gestión escolar. Sin embargo, a pesar de la valoración que hacen de ellas y de la percepción que tienen sobre su ejercicio en la gestión que dirigen, en la práctica cumplen con algunas competencias referidas a la atención de los docentes, dejando de lado la ejecución de las demás porque les demanda bastante tiempo el realizar actividades de monitoreo y de acompañamiento a los profesores. Asimismo, descuidan las necesidades, intereses y demandas de los estudiantes debido a que no los escuchan directamente, no tienen tiempo para visitarlos en las aulas con regularidad, ni tampoco para interesarse en sus proyectos. La gestión de las directoras se ve limitada por la falta de autonomía en la planificación de los procesos. Ejercen de distintas maneras las competencias que reconocen como importantes en su gestión escolar.

Palabras clave: competencias directivas, enfoque funcional, gestión directiva.

ABSTRACT

The concern of educational institutions as well as the Ministry of Education for the performance of the directors in their management, and considering that the professional and personal profile for the position goes through the development of competencies related to the functions performed by a director in her position, the present investigation relates the managerial competences recognized as important by the directors of three educational institutions of Lima, with the competences that they exert in their management. To this end, the following question arises: How do the directors of three private educational institutions in Lima exercise in school management the competences they recognize as important? Insofar as it is known the ways in which the directors apply professional competences in the managerial tasks, they can be generalized from the corresponding social public policies.

The objectives of the research are: 1. To describe the competences that the directors of three privately-run educational institutions in Lima recognize as important in their school management; 2. Analyze the competencies that the directors exercise in their school management; and 3. Analyze the Interest that the directors have for the work they carry out and their aspirations in the position.

It is an applied research, diagnostic, of descriptive type that tries to analyze a specific situation delimited temporally and inscribed within a determined context. It is developed with a mixed methodology. To collect the information, the following instruments are used: questionnaire, focus group guide, observation guide, semi-structured interview guide and document review sheet. Information from different sources is collected, which is triangulated for analysis and interpretation.

The research is a contribution to the field of Social Management because its results can constitute inputs for the development of strategies included in the programs aimed at improving the quality of school education. The research also collaborates in "the management of services, programs and social projects" (PUCP, 2014: s/p) to the extent that it offers specific characteristics to improve the real profile of the school director and that can serve as references for The design of an ideal profile of school leadership competencies that are part of public policies aimed at improving school management and therefore teaching and learning.

A social policy on the development of professional and personal skills in teacher training, both initial and continuous, would be the first step for future school managers to have an adequate profile that will serve them in the fulfillment of their functions. In this way, the institutional variable can be reduced as an important factor of school failure and dropout.

The research is a contribution to knowledge in Social Management since its results provide information on the different ways in which social actors (directors) interact in and with the educational process from their role as managers of educational institutions in Lima. In addition, the research analyzes the competencies that the principals recognize as important in their school management and those that they exert during the development of the same. In addition, they indicate the different spaces of interaction of the directors in the process of school management and the levels of participation generated from the positions they play.

Among the most noteworthy results, it is evident that the directors of Lima's three privately run educational institutions recognize important competencies in school management. However, in spite of the assessment they make of them and the perception they have of their exercise in the management they lead, in practice they fulfill some competences related to the attention of teachers, leaving aside the execution of the others because it takes them enough time to carry out monitoring and accompaniment activities for teachers. They also neglect the needs, interests and demands of students because they do not listen directly, do not have time to visit them in the classroom on a regular basis, nor to take an interest in their projects. The management of the directors is limited by the lack of autonomy in the planning of the processes. They exercise in different ways the competences that they recognize as important in their school management.

Keywords: Managerial competencies, functional approach, management of the director

ÍNDICE

	Página
RESUMEN	2
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	10
PRIMERA PARTE	
CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL- CONCEPTUAL	14
1.1. Normativa sobre gestión escolar	14
1.2. Investigaciones realizadas. Estado del arte.	17
1.3. Conceptos que se asumen en la investigación	24
1.4. Características de la institución de referencia	26
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	31
2.1. La gestión educativa escolar	32
2.1.1. Qué es la gestión educativa escolar?	32
2.1.2. Dimensiones de la gestión educativa escolar	36
2.1.3. Cómo se relaciona la gestión educativa escolar con la calidad educativa	38
2.2. Las competencias directivas en la gestión escolar y el enfoque funcional	40
2.2.1. Qué son competencias directivas?	40
2.2.2. La función directiva en la gestión escolar. Factores que caracterizan la dirección escolar	43
2.2.3. Relación entre las competencias directivas en la gestión escolar y el enfoque funcional.	45
2.2.4. El director escolar y las competencias directivas:	50
2.2.4.1. competencias del director escolar	51
2.2.4.2. Funciones y tareas del director	68
2.2.4.3. Aspiraciones y expectativas en el cargo	70

SEGUNDA PARTE	
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	74
3.1. Enfoque, nivel y tipo de la investigación.	74
3.2. Objetivos de la investigación	75
3.3. Categorías de investigación	76
3.4. Universo y muestra	79
3.5. Técnicas e instrumentos de recojo de la información	79
3.5.1. Validación de los instrumentos de recogida de información	81
3.5.2. Proceso de aplicación	81
3.6. Organización y análisis de la información	82
3.6.1. Ordenamiento de la información de campo	82
3.6.2. Plan de trabajo	87
3.6.3. Cronograma	88
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	89
4.1. Competencias directivas reconocidas por las directoras como importantes.	91
4.2. Competencias, percibidas por las directoras como ejercidas en su gestión.	99
4.3. Correspondencia entre las competencias que las directoras manifiestan que ejercen en su cargo y las competencias requeridas para el mismo según la normativa.	105
4.4. Competencias percibidas por los estudiantes como ejercidas en la gestión de las directoras.	111
4.5. Autonomía en el desarrollo de la gestión directiva.	127
4.6. Relación entre el interés del director por el trabajo que realiza y sus aspiraciones en los ámbitos personal y profesional.	133
CONCLUSIONES	141
RECOMENDACIONES	144
BIBLIOGRAFÍA	145
ANEXOS	159

ANEXOS

Anexo 1	Guía de entrevista semiestructurada dirigida a los directores de las instituciones educativas
Anexo 2	Cuestionario dirigido a los estudiantes de quinto de secundaria
Anexo 3	Inventario dirigido a los directores de las instituciones educativas
Anexo 4	Guía para el juego de roles dirigido a los estudiantes de quinto de secundaria
Anexo 5	Guía de observación dirigida a los directores de las instituciones educativas
Anexo 6	Cuadro de registro. Análisis de contenido

TABLAS

Tabla No 1	Publicaciones referidas a la gestión escolar y a las competencias directivas
Tabla no 2	Competencias directivas y funciones requeridas para lograrlas
Tabla No 3	Selección de competencias directivas
Tabla No 4	Competencias directivas y su definición
Tabla No 5	Funciones y competencias directivas seleccionadas
Tabla No 6	Matriz de consistencia de la investigación
Tabla No 7	Categoría emergente
Tabla No 8	Técnicas e instrumentos de recojo de información
Tabla No 9	Organización de la información en carpetas
Tabla No 10	Codificación de técnicas y fuentes
Tabla No 11	Sistematización por hallazgo (extracto)
Tabla No 12	Cronograma
Tabla No 13	Categorías de investigación, objetivos, técnicas de recojo de información y hallazgos
Tabla No 14	Competencias consideradas importantes por las tres directoras

Tabla No 15	Competencias coincidentes elegidas por las directoras de los colegios A y C
Tabla No 16	Competencias que las tres directoras manifiestan cumplir en el ejercicio de su cargo

FIGURAS

Figura No 1	Area de intervención: Ugel 2: Rimac, Ugel 3: San Miguel y Ugel 5: San Juan de Lurigancho
Figura No 2	¿Qué comprende la gestión educativa?
Figura No 3	Gestión educativa
Figura No 4	Implicación de las competencias
Figura No 5	La senda indirecta de efectos del Liderazgo Escolar
Figura No 6	El (la) director (a) fomenta el trabajo en equipo de los alumnos
Figura No 7	el (la) director(a) identifica dificultades y resuelve problemas en la institución educativa
Figura No 8	El (la) director (a) inspira confianza y confía en los alumnos
Figura No 9	El (la) director (a) atiende a los alumnos en sus preguntas y dificultades
Figura No 10	El (la) director (a) muestra interés por las personas
Figura No 11	El (a) director (a) apoya a los alumnos y a los docentes en el buen desenvolvimiento de las actividades escolares.

CUADROS

Cuadro No 1	Recuadro situación colegio A
Cuadro No 2	Recuadro situación colegio C

INTRODUCCIÓN

Lograr una educación de calidad en nuestro país requiere transformar la escuela desde cada uno de sus elementos constitutivos. Esto supone resignificarla reorientando sus fines, enfoque y organización hacia estándares de calidad visibles y comprobables. Supone, también, la transformación de la gestión que desarrollan los directivos, puesto que no solo los docentes cargan con la tarea de que los estudiantes aprendan; el liderazgo pedagógico del directivo es una variable en los aprendizajes de los estudiantes, porque, aunque es indirecta, redundante en su bienestar a través de aspectos como condiciones de trabajo, funcionamiento de la escuela, clima escolar, etc.

Dada esta demanda, el Ministerio de Educación a través del Marco de Buen Desempeño del Directivo prioriza la política de fortalecer las instituciones educativas dentro de una gestión descentralizada, transparente, participativa, centrada en resultados, en la cual la dirección escolar se conceptualiza como un sistema que trabaja a favor del logro de objetivos previamente planificados. En el Marco de Buen Desempeño del Directivo se plantea sus responsabilidades y funciones.

Si bien el estilo de liderazgo del director marca la línea de la institución educativa en cuanto a gestión se refiere, existen otras competencias que son inherentes al cargo directivo y que muchas veces son aplicadas solo por determinados directores escolares, mas no se materializan en acciones generales comunes a todos ellos. Habría que preguntarse ¿cómo hacen los directores que si ejercitan en su gestión las competencias que reconocen como importantes?. Precisamente esta interrogante es la que sirve de punto de partida de nuestra investigación, porque en la medida que se conozcan las formas de la aplicación de competencias en las tareas directivas, se podrán generalizar desde las políticas públicas sociales correspondientes.

En Perú, según la normativa vigente, la función administrativa de los directores es la que tiene mayor espacio dentro de sus tareas de gestión, por lo que no ejercitan su liderazgo. Esta característica se une a la forma arraigada de seleccionar y designar a los directores en su cargo, también a la falta de incentivos, a las pocas propuestas de capacitación y de formación, así como a la carencia de competencias para el desempeño de las tareas directivas. Todo esto dificulta que su trabajo sea eficiente, afectando muchas veces su motivación intrínseca.

La problemática que sirve como tema de investigación es relevante por cuanto la política que subyace a ella es la atención que el Estado le da a la carrera pública magisterial, a través de la Ley de Carrera Pública Magisterial (Ley 29062), de su Reglamento y otros documentos de la normativa que la enmarcan. Estos documentos rectores responden a la Política 10.2. del Proyecto Educativo Nacional, en su resultado 2, que a la letra dice: “Carrera Pública Magisterial renovada que contribuye de manera eficiente al logro esperado en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en el desempeño profesional docente”. La política pública responde a la necesidad de que los profesionales en educación se encuentren avalados por el Estado, procurando mejorar su calidad a través de la evaluación, capacitación, profesionalización y promoción permanente del profesor (Constitución Política del Perú, art. 15).

Considerando que la mejora de la calidad educativa no pasa solo por los docentes, sino que la gestión escolar es el pilar fundamental que provee una buena administración de servicios, en la Memoria Institucional del Ministerio de Educación (MED), 2012-2013 se indica que:

en cuanto a los directores, buscamos propiciar su transición de administradores a líderes del cambio en sus instituciones educativas: luego de varios años, se implementará el concurso para el acceso al cargo de director y subdirector, que incluye un proceso de inducción de 10 semanas de duración, orientado al desarrollo de capacidades básicas que lo posicionen como líder pedagógico, buen gestor y con una remuneración significativamente incrementada. (Ministerio de Educación 2013: 17).

La investigación se desarrolla en tres colegios de gestión privada de la ciudad de Lima. Se ha escogido esas instituciones porque constituyen alternativas educativas en sus respectivos distritos y se quiere conocer la gestión de los directivos en ellas. Esa inquietud sirvió como base para plantear la pregunta general de investigación: ***¿Cómo las directoras de tres instituciones educativas particulares de Lima ejercen, en la gestión escolar, las competencias que reconocen como importantes?***

La investigación es un aporte al campo de la Gerencia Social por cuanto sus resultados constituirán insumos para lograr el establecimiento de una política social sobre el desarrollo de competencias profesionales y personales en la formación de los docentes, tanto inicial como continua, a fin de que cuenten con un perfil adecuado que les sirva en el cumplimiento de sus funciones cuando sean directores escolares. Constituye un aporte al conocimiento en la Gerencia Social puesto que sus resultados brindarán información sobre las maneras cómo directores de colegios de gestión particular aplican competencias directivas en la gestión escolar.

En la investigación se plantean los siguientes **objetivos**: 1. Describir las competencias que las directoras de tres instituciones educativas de gestión privada de Lima reconocen como importantes en su gestión escolar, 2. Analizar las competencias que las directoras ejercen en su gestión escolar y 3. Analizar el interés que tienen las directoras por el trabajo que realizan y sus aspiraciones en el cargo.

Es una investigación aplicada, diagnóstica, de tipo descriptivo que pretende analizar una situación específica delimitada temporalmente e inscrita dentro de un contexto determinado. Se desarrolla con una metodología mixta. La estrategia cualitativa permite la comprensión del fenómeno en sus distintas articulaciones, sin fines de generalización; la estrategia cuantitativa permite establecer información empleando las herramientas de la estadística. Se recoge información de las diferentes fuentes, la misma que es triangulada para su análisis e interpretación.

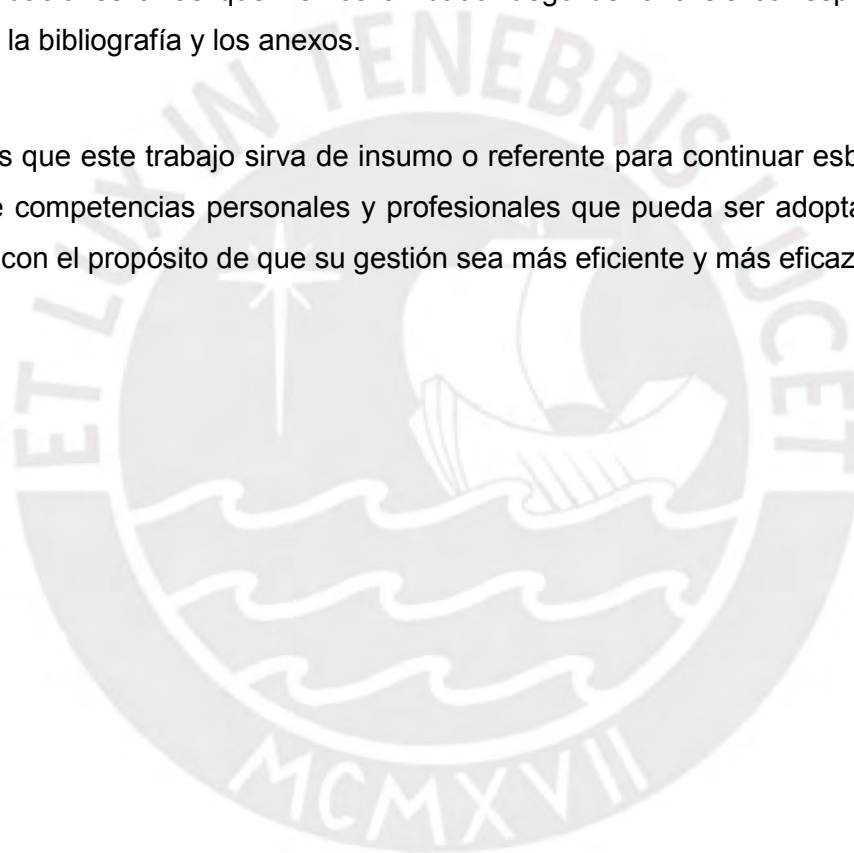
La muestra es representativa de los actores sociales pertenecientes a tres instituciones educativas de gestión privada de Lima: la directora de cada institución educativa y, en conjunto, 75 alumnos de quinto grado de educación secundaria de las instituciones educativas.

Se emplearon los siguientes instrumentos de recojo de información: cuestionario, guía de grupo focal, guía de observación, guía de entrevista semiestructurada y ficha de revisión documental. Los instrumentos fueron validados mediante dos estrategias: evaluación de expertos y validación en campo. Los resultados obtenidos en ambos tipos de validación permitieron reajustar los instrumentos antes de ser aplicados a las fuentes de información.

El presente informe de investigación consta de dos partes: en la primera parte se encuentran el marco contextual y el marco teórico. El marco contextual desarrolla un diagnóstico general del tema, las investigaciones realizadas sobre el particular y las características de los colegios que conforman la muestra. El marco teórico presenta, desde los autores, conceptos sobre gestión educativa escolar y sobre las competencias directivas en la gestión escolar y el enfoque funcional. Profundiza en las competencias directivas y el director escolar.

En la segunda parte del informe de investigación se explica el diseño metodológico y los resultados de la recogida de información. A continuación se presentan las conclusiones y recomendaciones a las que hemos arribado luego del análisis correspondiente, y finalmente la bibliografía y los anexos.

Esperamos que este trabajo sirva de insumo o referente para continuar esbozando un modelo de competencias personales y profesionales que pueda ser adoptado por los directores con el propósito de que su gestión sea más eficiente y más eficaz.



PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL-CONCEPTUAL

Desde tiempo atrás la dirección escolar ha tenido como principal función la gestión administrativa. El director ha priorizado el cumplimiento de las tareas administrativas en detrimento de otras tareas de su cargo. Sin embargo, las demandas sociales y educativas de los últimos años están obligando a que la educación vire hacia la conquista de la calidad educativa, y esto hace que la dirección escolar le dé mayor espacio a las funciones directivas pedagógicas.

Hablar de mejoras en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes en las instituciones educativas implica que la dirección escolar considere elementos participativos que mejoren la calidad de estos procesos y que incorporen buenas prácticas pedagógicas como parte de la cultura institucional. (Bolívar 2010).

En Perú, tradicionalmente, la función administrativa que realizan los directores tiene mayor espacio dentro de sus tareas, por lo que, muchas veces, la gestión directiva no se cumple en toda su magnitud. Esta característica unida a la falta de incentivos en el cargo, a las limitadas ofertas de calidad sobre capacitación y formación en servicio, así como a la carencia de competencias para el desempeño de las tareas directivas, dificulta a los directores la realización de un trabajo eficiente, afectando, muchas veces, los resultados institucionales y su motivación intrínseca.

1.1. Normativa sobre gestión escolar

Detrás de la gestión directiva en nuestro país se encuentra la atención que el Estado

le da a este cargo. Así, en la Constitución Política del Perú se indica que la política pública responde a la necesidad de que los profesionales en educación se encuentren avalados por el Estado, procurando mejorar su calidad a través de la evaluación, capacitación, profesionalización y promoción permanente del profesor (Constitución Política del Perú, art. 15).

Según la Ley General de Educación Peruana (Ley No 28044), el director es la máxima autoridad de la institución educativa escolar y quien la representa legalmente. Es el responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo y está atento al desarrollo eficaz de los distintos procesos educativos, así como al desenvolvimiento de la institución en un clima organizacional caracterizado por relaciones interpersonales armónicas. Como parte de su función, el director *“planifica, organiza, dirige, ejecuta, supervisa y evalúa el servicio educativo que ofrece la institución. Conduce la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), del Plan Anual de Trabajo (PAT), del Reglamento Interno (RI) y de otros documentos de gestión, fomentando la participación de todos los miembros de la comunidad docente de la institución”*. (Tafur, Díaz y López 2011: 87)

Junto con las funciones antes indicadas, el director realiza otras como coordinar con el Consejo Educativo Institucional (CONEI) al que preside, realizar gestión comunitaria vinculando su institución con otras instituciones educativas y con la comunidad, promover la capacitación docente monitoreando y acompañando su desempeño así como su formación en servicio, velar por el mantenimiento de los recursos de la institución, entre otras. (DS 009-2005-ED, art. 19).

Según la normativa, pareciera que el ejercicio directivo abarca todos los ámbitos de la gestión escolar, sin embargo en la práctica la normativa no se cumple en su totalidad debido a factores diversos, uno de los cuales es la limitada autonomía con que cuentan los directores de las instituciones educativas estatales, aunque, como hemos comprobado en la presente investigación, esta falta de autonomía también ocurre en instituciones educativas de gestión privada.

A propósito de la autonomía de las instituciones educativas escolares, el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo (D.S.009-2005-ED), indica que la escuela es la principal instancia de gestión del sistema educativo y que en ella se toman decisiones

relacionadas con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, dentro del marco del Proyecto Educativo Institucional. Quiere decir que el colegio tiene “autonomía en la ejecución y evaluación del servicio educativo, en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro...” (D.S.009-2005-ED, Art 11: 3). Aspectos que no se cumplen.

La Ley de Carrera Pública Magisterial (Ley 29062) y su Reglamento son otros documentos rectores que respaldan la función directiva. Estos responden a la Política 10.2. del Proyecto Educativo Nacional, que, en su resultado 2 a la letra dice: *“Carrera Pública Magisterial renovada que contribuye de manera eficiente al logro esperado en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en el desempeño profesional docente”*.

Considerando que la mejora de la calidad educativa no pasa solo por los docentes, sino que la gestión escolar es el pilar fundamental que provee una buena administración de servicios, en la Memoria Institucional del Ministerio de Educación, 2012-2013 se indica que:

en cuanto a los directores, buscamos propiciar su transición de administradores a líderes del cambio en sus instituciones educativas: luego de varios años, se implementará el concurso para el acceso al cargo de director y subdirector, que incluye un proceso de inducción de 10 semanas de duración, orientado al desarrollo de capacidades básicas que lo posicionen como líder pedagógico, buen gestor y con una remuneración significativamente incrementada.(MINEDU 2013: 17).

De esta cita se desprende que, aún hoy, los directores escolares no cuentan con las mejores condiciones para ejercer su cargo, tampoco con las competencias personales y profesionales requeridas para su función. Esta es otra de las razones por las cuales los directores, por más esfuerzos que realizan, muchas veces no logran una gestión eficaz y eficiente.

Lograr que los directores posean las competencias necesarias para ejercer la función directiva es transformar la gestión que desarrollan, puesto que no solo los docentes cargan con la tarea de que los estudiantes aprendan. El liderazgo pedagógico del director es una variable en los aprendizajes de los estudiantes, porque, aunque es indirecta, redundante en su bienestar a través de aspectos como condiciones de trabajo para los docentes, funcionamiento de la escuela, clima escolar, etc.

Dada esta demanda, el Ministerio de Educación (MINEDU) prioriza la política de fortalecer las instituciones educativas dentro de una gestión descentralizada, transparente, participativa y centrada en resultados, en la cual la dirección escolar se conceptualiza como un sistema que trabaja a favor del logro de objetivos previamente planificados. El MINEDU materializa estas acciones mediante el Marco de Buen Desempeño del Directivo (2014) en el cual plantea sus responsabilidades y funciones. Si bien el estilo de liderazgo del director es una competencia que marca la línea de la institución educativa en cuanto a gestión se refiere, existen otras competencias que son inherentes al cargo directivo y que muchas veces son desconocidas por los directores, o en su defecto, las reconocen pero no las ejercitan en la gestión escolar. Habría que preguntarse las razones por las cuales las desconocen, y también cómo aplican las competencias aquellos directores que sí las emplean en su gestión. Precisamente esta última interrogante es la que sirve de punto de partida de la presente investigación, porque en la medida que se conozcan las formas de aplicación de competencias en las tareas directivas, se podrá actuar desde las políticas públicas sociales correspondientes.

1.2. Investigaciones realizadas. Estado del arte

Las competencias directivas es un tema que ha sido investigado en distintas realidades dada la importancia que supone el que los directores cuenten con un perfil personal y profesional idóneo para su cargo. Así por ejemplo,

- Claudio Barrientos, Blanca Silva y Serafín Antúnez (Universidad de Los Lagos, Chile, 2015), elaboraron la investigación Competencias directivas para promover la participación de familias en las escuelas básicas . Este estudio versó sobre el estado del arte en relación a las competencias directivas y dinámicas que hacen efectivas los directores de escuelas en relación a la promoción de la participación de las familias en las actividades escolares. Se realizó en colegios chilenos.
- Azael Contreras y Nuby Molina (Universidad de Táchira, Venezuela, 2012), investigaron el tema Docentes con función directiva en Liceos Bolivarianos como promotores de aprendizaje organizacional; necesidades de formación. Fue un estudio realizado en Venezuela y estuvo dirigido a detectar necesidades

formativas de docentes con función directiva. Fue una investigación de nivel exploratorio y descriptivo, centrado en veinticuatro directivos de dos Liceos Bolivarianos del municipio San Cristóbal, estado de Táchira en su rol de promotores de aprendizaje organizacional.

- Rosa Tafur, Carmen Díaz (Pontificia Universidad Católica del Perú) y Noemí López (Universidad Nacional de Cajamarca), en el año 2012 realizaron la investigación titulada Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Perú. Este estudio tuvo como objetivo conocer las características y el perfil real de directores de instituciones educativas escolares de los niveles de educación inicial, educación primaria y educación secundaria del país. La investigación se realizó en la Región Lima (colegios de la Unidad de Gestión Educativa Local No 3), en la Región Ancash (colegios de Santa, Casma y Huarmey) y en la Región Cajamarca (colegios de zonas urbanas y rurales). Se complementó la información con el análisis documental del programa de formación de directores desarrollado por el Ministerio de Educación, de dos diplomaturas ofrecidas por instituciones universitarias de gestión privada y de cuatro programas de maestría en gestión de la educación ejecutados por universidades estatales del país.
- La investigación Competencias de la dirección para una nueva organización, cuyos autores son Ana García (Universidad de Deusto), Arturo Chow (Universidad de Ciencias Comerciales de Nicaragua) y Rosa Tafur (Pontificia Universidad Católica del Perú) fue realizada en el año 2011. Tuvo como objetivo validar un modelo de desarrollo profesional basado en competencias sobre la base del modelo empleado en la Universidad de Deusto. Para llevarla a cabo se contó con la colaboración de expertos en competencias directivas de España, Nicaragua y Perú, lugares de origen de cada uno de los autores, respectivamente.
- Blanca Contreras realizó la investigación Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela, en el año 2009. La investigación presenta el análisis del estilo de liderazgo de una directora en relación a la participación de los docentes y alumnos de la institución desde un enfoque político de la escuela y de liderazgo escolar. Se identifican las distintas fuentes de poder, los estilos de

comunicación de la directora, la toma de decisiones, la gestión de conflictos, así como el ejercicio de otras competencias de la directora en su función.

- Rosa Tafur (Pontificia Universidad Católica del Perú), en el año 2009 realizó una investigación documental sobre la gestión de los centros de enseñanza obligatoria en Perú. En ella desarrolló la realidad y problemática de los centros desde la formación profesional de los directores, los sistemas de apoyo educativo y social para la mejora de esos centros, y describió algunas actividades relevantes realizadas en las instituciones educativas como respuesta a la problemática.
- La investigación Competencias personales y gerenciales de los directores y subdirectores de las escuelas básicas, realizada en el año 2007 por Noraida Marcano y Mineira Finoll de Franco, profesoras de la Universidad de Zulia, Venezuela, es una investigación de tipo descriptivo que tiene como objetivo determinar las competencias personales y gerenciales del personal directivo de colegios del nivel de educación básica, específicamente de escuelas de gestión pública.

Por su parte, en el Repositorio de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se encontraron tres tesis relacionadas con el tema que nos convoca:

- Gestión pedagógica vinculada a los procesos de cambio curricular en educación básica, cuya autora Rossana Zurita, en el año 2015, se propuso hacer un análisis de los conceptos gestión pedagógica y cambio curricular y de sus componentes. Asimismo, analizó los aspectos de la gestión pedagógica, tanto en maestros como en directivos, que favorecen al cambio curricular en instituciones educativas de nivel básico. Fue una investigación cualitativa de tipo documental mixto.
- Percepciones acerca del liderazgo de un directivo desde un enfoque micropolítico, un estudio de caso de una I. E. Pública, escrita por Erika Zúñiga en el año 2014. El trabajo de investigación se realizó en una institución educativa pública de Lima Metropolitana de gestión castrense. Los objetivos específicos planteados son

analizar los estilos de liderazgo (interpersonal, administrativo, político) y conocer las percepciones de liderazgo directivo en las docentes y auxiliares en una institución educativa de un sector del Ministerio del Interior de Lima Metropolitana. El nivel de investigación es exploratorio, cualitativo.

- El liderazgo transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública en el distrito de Santiago de Surco, escrita por Ysrael Martínez en el año 2013 tuvo como objetivo reconocer las características del liderazgo transformacional en el director de una Institución Educativa Pública de la UGEL 07. La investigación es de nivel descriptivo, de tipo ex post facto y de modalidad de estudio de caso.

Tal como se puede observar, las investigaciones sobre competencias directivas son vastas. Los estudios realizados se han enfocado en el análisis de las competencias directivas desde la percepción de los involucrados, y en reconocer algunos rasgos del director, como por ejemplo el liderazgo pedagógico, pero no han apuntado a la comprobación, en la práctica, de las competencias que consideran importantes en su discurso. De allí la relevancia de la presente investigación.

De igual manera, en la literatura encontramos publicaciones referidas a la gestión escolar y a las competencias directivas, algunas son:

TABLA No 1

PUBLICACIONES REFERIDAS A LA GESTIÓN ESCOLAR Y A LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS

Autor, año	Nombre de autor/es URL	Resumen
CAMINERO, Juan y Beatriz SÁNCHEZ 2012	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Competencias de la dirección escolar para una gestión de calidad.</i> Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. Recuperado de: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1733/1/TFG-L5.pdf 	El trabajo presenta la dirección escolar como un pilar fundamental en el centro educativo, en la medida que asume la responsabilidad de brindar un servicio de calidad en el cual la mejora continua constituye un sello característico. Analiza las competencias de la dirección escolar relacionadas con la capacidad y con la actividad del director. Parte de cinco dimensiones de gestión que siempre deben estar presentes en la dirección de un centro educativo: gestión, liderazgo, mediación, formación y calidad, para llegar a plantear un catálogo de competencias de la dirección escolar que es sometido a validación con directores.
CASASSUS, Juan 2005	<i>La gestión educativa en América Latina: problemas y paradigmas.</i> Ponencia presentada en el Seminario-taller internacional La democratización de la gestión educativa. Modelos de gestión, procesos de participación y descentralización educativa. Lima: ACDI, AECI, DFID, GTZ, USAID. Recuperado de: http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/4632/5/BVCI0005003_5.pdf	Desarrolla nueve modelos de gestión educativa sintetizando las características de cada uno de ellos y permitiendo distinguir un tránsito entre aquellos centrados en la racionalidad, la rigidez y los resultados, y los de naturaleza flexible orientados a los procesos y centrados en el sujeto.

<p>CORREA, Amanda, Angélica. ALVAREZ y Sonia CORREA. (s/f)</p>	<p><i>La gestión educativa, un nuevo paradigma.</i> Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lageducativaunnuevoparadigma.pdf</p>	<p>El artículo plantea respuestas a la definición de gestión, clarificando y deslindando este concepto de otro que se emplea como sinónimo: administración.</p>
<p>GAIRÍN, Joaquín (coord.), 2011</p>	<p><i>La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias.</i> Santiago de Chile: Fidecap</p>	<p>El libro presenta la visión de más de 25 especialistas de doce países sobre la dirección de centros educativos. Conceptualiza la dirección de centros educativos y plantea las características del nuevo rol del directivo, incluyendo dentro de ellas, las competencias que debe evidenciar desde su rol de gestor y líder. Se plantea el concepto de competencia, el mismo que adoptamos en la investigación; así como el perfil de competencias directivas validado por especialistas de tres países mediante una indagación entre directores y otros profesionales de los diversos niveles de los sistemas educativos correspondientes.</p>
<p>GUERRA, Cristóbal, Judith VARGAS, Lorena CASTRO, Hugo PLAZA y Paulina BARRERA 2012</p>	<p>Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares. En <i>Estudios Pedagógicos</i>, XXXVIII, N° 2:, 2012. Consulta: 12 febrero 2017 http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art07.pdf</p>	<p>El artículo da cuenta de una investigación realizada en la ciudad de Valparaíso, (Chile), con 1075 estudiantes quienes respondieron un cuestionario sobre clima social del centro escolar. Los resultados indican que el clima social del centro es moderado entre los alumnos y mejor aún entre los docentes. También arrojó que las mujeres perciben que el clima escolar es mejor que lo que opinan los hombres.</p>

URIBE, Mario 2010	<i>Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo; una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno.</i> Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 3, N°. 1, 2010	Es una investigación desarrollada en Chile con el objeto de realizar un estudio y desarrollo de perfiles para los directivos.
TEIXIDO, Joan 2007	Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos basado en competencias. En <i>XVIII Jornadas Estatales del fórum de Administradores de la Educación.</i>	Desarrolla las competencias que conforman el perfil del director escolar.
TOBÓN, Sergio 2006	<i>Aspectos básicos de la formación basada en competencias.</i> Universidad de Talca: Proyecto Mesesup.	El libro presenta las competencias como un enfoque para la educación, a diferencia de como un modelo pedagógico, como lo plantean otros autores. Explica el concepto de competencias y los elementos que la conforman, las críticas al concepto que plantea el autor, y las formas de insertar las competencias en el currículo.
UNIVERSIDAD DE DEUSTO 2000	<i>Marco pedagógico UD. Orientaciones generales.</i> Bilbao: Universidad de Deusto.	Presenta el marco pedagógico que postula la Universidad, así como el proyecto educativo que sustenta. Define competencias como parte del marco pedagógico que subyace al plan de estudios.
VILLA, Ana. y María POBLETE 2007	<i>Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.</i>	El libro explica el recorrido del enfoque por competencias en la Universidad de Deusto, y el desafío que supuso la adopción de un modelo funcional de competencias profesionales.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla No1, en los libros y artículos que componen la literatura sobre la temática de gestión escolar se encuentra en un lugar importante las competencias profesionales, lo que refrenda la relevancia que los autores confieren a éstas como base para el buen desempeño de las funciones del director.

1.3. Conceptos que se asumen en la investigación

En la presente investigación asumimos conceptos que sirven de parámetros para enmarcar las problemática que abordamos. Estos están referidos a: gestión educativa escolar, dirección escolar, competencias directivas y liderazgo directivo.

A continuación hacemos una síntesis de estos conceptos:

1.3.1. Gestión educativa

La gestión educativa es un nuevo paradigma que involucra conceptos como la administración y la evaluación, direccionados hacia la educación. De acuerdo a la UNESCO, la gestión educativa es *“un saber de síntesis capaz de vincular conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático”* (UNESCO - IIEP 2000: 17).

La gestión educativa se enriquece con el desarrollo teórico-práctico de distintos campos del saber, y se centra en la organización del trabajo en instituciones educativas (Correa, A, A. Alvarez y S. Correa s/f), así como en el desarrollo institucional en el cual el proceso continuo de aprendizaje de los educandos es el centro de su razón de ser (CEPAL-UNESCO 2005).

Según Casassus (2005: 5), se asocia gestión con:

la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización, considerando o dicho de otra manera, la gestión es la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea.

En esta línea, la gestión educativa comprende los siguientes aspectos:

- El conjunto articulado de acciones que tienen como objetivos conducir la institución educativa a fin de lograr los objetivos planteados en el Proyecto Educativo Institucional.
- La aplicación de las estrategias necesarias para lograr lo planificado.
- La aplicación de técnicas, instrumentos, procedimientos, recursos y capacidades para el logro de los objetivos institucionales.

Para lograr efectividad en la gestión educativa es importante que los distintos aspectos basen su accionar en dos características: a). que la gestión educativa se cimente en procesos de planeamiento participativo y b). que desarrolle una cultura democrática en la cual las responsabilidades estén claras; esto implica que los directivos potencien la participación de los involucrados, que exista una comunicación eficiente y una concertación que armonice los esfuerzos de todos para cumplir los acuerdos, que la administración de los recursos sea oportuna y efectiva y que la evaluación de cada proceso sea una cultura permanente.

1.3.2. Dirección escolar

La gestión educativa es eficiente en la medida que cumple con criterios de calidad en los distintos aspectos que la sustentan. Por lo tanto, la dirección escolar es el centro de equilibrio entre las dimensiones que abarca el accionar del director. Este debe ser competente en la gestión de personas, recursos, tecnología e información. Debe contar con capacidades que le permitan liderar los equipos de trabajo y demás actividades que se desarrollan en la institución educativa; debe mediar en los conflictos a fin de potenciar un clima escolar adecuado, y también ser un apoyo en la formación permanente de los docentes. Lo que el director realice en favor de la institución educativa mejorará la calidad de la misma al brindar un mejor servicio educativo y obtener resultados óptimos de aprendizaje. (Caminero y Sánchez 2012)

1.3.3. Competencias directivas

Por lo expuesto, las competencias directivas constituyen el marco de actuación del

director puesto que lo habilitan y cualifican para afrontar las distintas tareas que se presentan en su quehacer diario.

No existe consenso sobre el concepto de competencias, ya que este varía de acuerdo al enfoque que subyace en los autores, sin embargo, para efectos de nuestra investigación la competencia, y por ende la competencia directiva es:

El buen desempeño en contextos diversos y auténticos basados en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores. (Universidad de Deusto 2006: 58)

Asumimos la competencia como un concepto complejo que integra distintos elementos como motivos, actitudes y valores, habilidades y conocimientos, técnicas y procedimientos, y normas, que caracterizan y distinguen el desempeño profesional.

1.3.4. Liderazgo directivo

Otro aspecto que posibilita una gestión educativa eficaz y que constituye una competencia es el liderazgo directivo.

Al ser la escuela un escenario político y con conflictos en el que existen grupos, en ella se distingue la autoridad y la influencia detrás de las cuales se encuentra el director asumiendo un liderazgo efectivo. El poder que gane el director como líder dependerá de las relaciones que establezca con otras personas a través de alianzas, estrategias y acciones. Del director depende que su liderazgo se caracterice por un “poder sobre” o por un “poder con”. Si es el primer caso, el control y la manipulación de las conductas de los otros le permitirá dominar; en cambio si es el segundo caso, el desarrollo profesional de los involucrados, la equidad, la reciprocidad, serán los elementos que enfatizará en su gestión, lo cual redundará en la eficacia del servicio que brinda. (Contreras 2009).

El liderazgo positivo del director influye en el desarrollo de un *clima escolar* adecuado, en el cual la horizontalidad, la apertura y la fluidez de la comunicación serán el sello que imprima una dinámica de compañerismo y prospectiva. (Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012).

1.4. Características de la institución de referencia

La investigación se realizó en un contexto específico: tres instituciones educativas

escolares de gestión privada pertenecientes a los distritos San Miguel (de ahora en adelante colegio A), Rímac (de ahora en adelante colegio B) y San Juan de Lurigancho (de ahora en adelante, colegio C); tal como se muestra en la Figura 1.



Figura No 1: Área de intervención: Ugel 2: Rimac, Ugel 3: San Miguel y Ugel 5: San Juan de Lurigancho

Fuente: Portal del Ministerio de Educación (2017)

Los tres colegios pertenecen a una red de colegios privados dirigidos por un grupo de empresarios los mismos que cuentan, además, con una universidad, 35 colegios en Lima y 10 en provincias, farmacias, salas de cine, entre otras propiedades. Estamos hablando de un grupo de poder económico que apuesta por la educación privada y

que constituye “la red de colegios privados más grande del país”, tal como manifiestan en su página web institucional.

Esta red de colegios tiene acreditación internacional de Advanced. Han sido considerados como una de las trece empresas más innovadoras del mundo, de acuerdo a la revista Tech Insider; y según la revista Fortune, se encuentran en el puesto 33 del ranking de empresas que cambiarán el mundo. (Fortune Change The World List).

La red de colegios presenta una alternativa de enseñanza al sistema educativo peruano, formada por la metodología blended learning a partir del cuarto grado de primaria. Esta consta de group learning y solo learning.

El blended learning es un método innovador que se basa en el trabajo colaborativo, en el trabajo individual y en el trabajo de investigación. El solo learning busca que el estudiante trabaje solo y a su ritmo. Para ello cada estudiante maneja una computadora y programas que le permiten avanzar de acuerdo a sus características individuales. El group learning es el trabajo en equipo, de entre 4 a 6 personas, que los alumnos realizan en las distintas clases, apoyándose para aprender.

Cada sede se encuentra al mando de una directora o director y, en algunos casos como en la sede A, una misma directora se encarga de la gestión de dos locales, en uno de los cuales funcionan los niveles de educación inicial y primaria y en el otro, el de educación secundaria. A decir de la directora del colegio A, esto “me alivia porque me permite delegar en las subdirectoras los casos de indisciplina o mal rendimiento del alumnado y dedicarme al monitoreo y acompañamiento de los docentes”, sin embargo, le impide acercarse a los estudiantes, quienes reclaman este “abandono”, como lo manifiestan en la encuesta que se aplicó a 75 alumnos, y cuyos resultados se encuentran en la sección correspondiente de la presente investigación.

Si bien las tres sedes que brindaron la información pertenecen a distritos con características diferentes en economía y en características sociales y culturales, aplican por igual el modelo educativo que proporciona la gerencia central.

Se escogió estos tres locales porque las directoras de los mismos permitieron realizar

en ellos el trabajo de campo de la investigación; aunque en dos de los colegios con algunas limitaciones, como explicaremos más adelante.

El propósito del modelo educativo es que los estudiantes desarrollen competencias al nivel de la Unión Europea, esto se explicita en los documentos rectores del grupo de colegios; así también lo manifiestan las directoras entrevistadas. Para lograrlo, basan su propuesta en cuatro pilares:

- a). infraestructura formada por cinco espacios claves: 1. Welcome lobby, 2. media lab, 3. Salas de usos múltiples, 4. Espacios al aire libre, y 5. Áreas independientes para niños.
- b). El modelo educativo que contempla 1. recursos multimedia, 2. redes sociales, 3. plataforma virtual, 4. un profesor facilitador, 5 otras comunidades de aprendizaje. .
- c). Desarrolla competencias en los estudiantes. Estas son de comunicación efectiva en forma verbal y escrita, de matemática, pensamiento científico, tecnología, liderazgo, emprendimiento e iniciativa, creatividad,
- d). potencia la autonomía para realizar trabajo colaborativo y expresión creativa.

De acuerdo al modelo educativo, las clases se desarrollan siguiendo cuatro momentos:

1. La motivación con preguntas y que permiten la relación de lo nuevo con los conocimientos previos. Este momento se realiza en group learning.
2. La construcción: el alumno teoriza en base a la nueva información; puede ser en group learning o en solo learning.
3. La práctica: momento en que se da ejercicios de refuerzo; se puede trabajar en group learning o solo learning.
4. El cierre: momento en el que se reflexiona sobre lo aprendido y se da la transferencia. Este momento se trabaja en group learning.

Al desarrollo de las competencias en castellano, le acompaña el aprendizaje de inglés, el mismo que está formado por cinco habilidades: a. comunicativas, b. de comprensión auditiva, c. lectora, d. comunicación oral, y e. comunicación escrita.

La tecnología complementa el rol del profesor. Los padres de familia se mantienen comunicados con el colegio a través de circuitos cerrados que les permiten ver a sus

hijos y conocer las tareas que deben realizar. Asimismo, pueden interactuar con los profesores a través de ese medio.

Una forma de potenciar su imaginación y capacidad de investigación es a través del Innovation program, el que invita a los alumnos a solucionar problemas. Les permite que: a. exploren las alternativas de solución a un problema, b. design: diseñen formas de resolverlo, c. experimenten y d. Share: presenten sus diseños. Así aprenden.

Acompañando al desarrollo de habilidades, los estudiantes potencian valores de honestidad, trabajo en equipo, sentido del humor, innovación y respeto a la diversidad.

El equipo docente que está a cargo de la formación de los estudiantes es seleccionado y capacitado en dominio de contenidos y en promover que los estudiantes se sientan parte del colegio. Además, de acuerdo al modelo educativo de la red de colegios, los docentes son modelo y ejemplo de competencias, son flexibles y proactivos.

El programa de tutoría y acompañamiento a los estudiantes se basa en los ejes: autoestima, habilidades sociales, estrategias de aprendizaje, liderazgo y autonomía.

Acompañando y vigilantes de la formación de sus hijos, los padres de familia cumplen un compromiso activo en el proceso, revisando agendas, reforzando valores en casa, participando en las actividades del colegio, comunicándose con el tutor, y respetando el trabajo del profesor y del director del colegio.

Por último, en la página web institucional tienen una promesa que dice:

Formamos líderes con valores promoviendo el aprendizaje continuo, a través del trabajo colaborativo, individual y el uso de la tecnología, acompañado con excelentes profesionales en educación, para que así nuestros alumnos logren el éxito en la vida profesional y personal con una metodología de estándares internacionales.

Estas características de las sedes que sirvieron como unidades de análisis constituyeron un referente importante en el tratamiento de los resultados de la recogida de la información en contraste con el modelo educativo de la institución escolar y con la literatura revisada, como desarrollaremos en el capítulo correspondiente.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

“La creciente complejidad organizacional de los centros educativos requiere una progresiva profesionalización de las personas que ocupan los puestos de dirección para una óptima gestión de los mismos”
(García, Chow y Tafur 2011: 42)

Asumir la gestión de una institución educativa escolar es una tarea crucial para el buen funcionamiento de la organización en cada uno de los aspectos que esta implica. El director, máxima autoridad de la institución es quien dirige el rumbo de las acciones liderando los procesos y generando un clima escolar adecuado. Para lograr estos propósitos, el director ha de contar con conocimiento de las tareas que su cargo implican, asimismo con herramientas que le permitan enrumbar la escuela hacia los fines institucionales. Sin embargo, muchas veces el director no ha sido formado ni capacitado para el cargo, por lo que su labor le resulta, por decir lo menos, ajena a lo que inicialmente pensaba y a las expectativas que tenía.

Una forma de optimizar el desempeño directivo es tener un vasto conocimiento de las

tareas que se ha de desempeñar en el cargo y desarrollar competencias directivas que permitan al director cumplir con sus funciones mediante la ejecución de desempeños. De esta manera, el qué y el cómo, en forma complementaria, se ponen al servicio de la calidad educativa.

En el presente capítulo desarrollamos el concepto y las dimensiones de la gestión educativa escolar así como su relación con la calidad educativa; el concepto de competencias directivas, su relación con el enfoque funcional y las competencias personales y profesionales del director de escuela.

2.1. La gestión educativa escolar

2.1.1. Qué es gestión educativa escolar?

La palabra gestión proviene del latín *gesteo onis*, que significa "hacer que las cosas sean". Aplicada a la educación, la gestión tiene distintos significados según los autores que los postulan. Así, para la Unesco- IIEPE, la gestión educativa es *"un saber de síntesis capaz de vincular conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático"* (UNESCO - IIEPE 2000: 17).

Para Casassus la gestión educativa es:

La capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización, ... o dicho de otra manera, la gestión es la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea". (2005: 5)

La gestión educativa comprende:

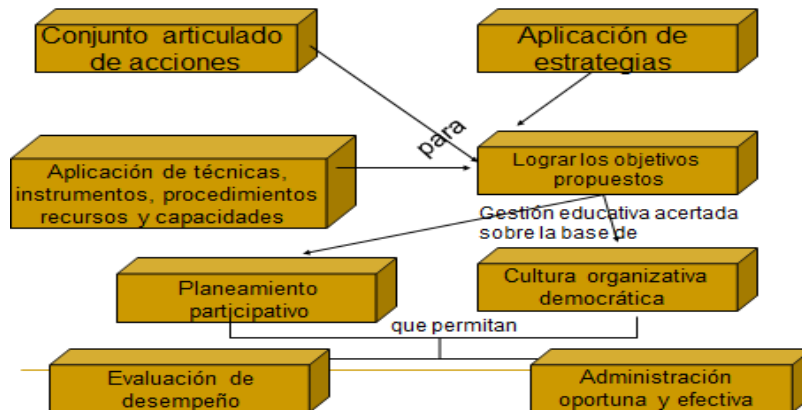


Figura No 2 ¿Qué comprende la gestión educativa?

Fuente: Suárez, 2016. Elaboración propia

Por su parte, Casassus (2005), Aguerrondo (2000) y Osorio (2007) sostienen que la gestión educativa es el macroproceso que constituye el marco técnico-operativo en el cual se encuentran los procesos de planificación, administración y evaluación, que posibilitan el llevar a la práctica lo planificado, obteniendo resultados específicos.



Figura No 3 Gestión educativa

Fuente: Suarez, 2016

En la figura No 3 se puede observar que la gestión educativa engloba a tres procesos fundamentales: la planificación, la administración y la evaluación, los que, a su vez, están constituidos por sub-procesos o procesos más específicos. Todos los elementos que conforman la gestión educativa se relacionan entre sí y conducen a la organización a cumplir los objetivos planteados dentro de un contexto institucional determinado. Por lo tanto, la gestión educativa constituye un macro proceso que integra a los demás en la aplicación de criterios, procedimientos, técnicas e instrumentos que permiten la ejecución de las actividades previamente planificadas en función de objetivos previstos y con el empleo racional de recursos.

A pesar de las distintas definiciones de gestión, los autores coinciden en considerar la generación de valores, la visión compartida, las interacciones y las representaciones mentales como aspectos presentes en toda gestión educativa (Casassus, 2005). Asimismo, destacan que toda gestión educativa es un proceso continuo de aprendizaje que tiene sentido si está orientada hacia el desarrollo institucional, lo que redundaría en el aprendizaje de los estudiantes. (CEPAL- UNESCO (2005).

La gestión educativa se operativiza en la institución educativa escolar. Esta es la principal instancia de gestión en un sistema educativo descentralizado y comprende la gestión pedagógica, institucional, administrativa y comunitaria.

La concepción de gestión educativa escolar varía de acuerdo a autores, tal como ocurre con el concepto de gestión educativa. Así, por ejemplo, para el Ministerio de Educación de Colombia (2013)

La gestión escolar en los establecimientos educativos, es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales. (s/p)

Según el Ministerio de Educación colombiano la gestión escolar es un proceso que permite fortalecer las instituciones educativas. Este fortalecimiento constituye el

marco para que los procesos pedagógicos, administrativos, directivos y comunitarios se optimicen. Dentro de este marco, la autonomía institucional cobra un papel muy importante en la medida que permite que las instituciones respondan con pertinencia a las necesidades educativas del contexto.

En nuestro medio la gestión escolar ha sido una función administrativa en esencia, y muchas veces poco relacionada con los aprendizajes de los estudiantes. El director se dedicaba mayormente al cumplimiento de las normas emanadas por el Ministerio de Educación, y de las actividades de gestión institucional. Al respecto Guerrero (2012) afirma:

La gestión de las escuelas ha sido asumida convencionalmente como una función básicamente administrativa, desligada de los aprendizajes, centrada en la formalidad de las normas y las rutinas de enseñanza, invariables en cada contexto; basada además en una estructura cerrada, compartimentada y piramidal, donde las decisiones y la información se concentran en la cúpula, manteniendo a docentes, padres de familia y estudiantes en un rol subordinado, y el control del orden a través de un sistema esencialmente punitivo. Este enfoque de la gestión escolar parte de la certeza de que la misión de la escuela es formar individuos que acepten y reproduzcan la cultura hegemónica, sus creencias, costumbres, modos de actuar y de pensar. (citado en Ministerio de Educación 2014: 23)

Esta forma de actuar del director ponía en segundo plano su rol como líder pedagógico y como representante de la institución educativa, y evidenciaba el pensamiento de la época sobre la escuela: como reproductora de información, de usos y costumbres y de enfoques tradicionales de enseñanza, en los cuales lo más importante era la homogeneización de los estudiantes en sus modos de pensar y de actuar.

Por el contrario, la tendencia actual en gestión educativa escolar es reconocer que la institución educativa y el aula son espacios de interacción de los agentes educativos que tienen como finalidad optimizar la calidad de servicio que se brinda a los estudiantes y lograr el desarrollo de competencias.

Pero también la tendencia actual es el ejercicio de un liderazgo pedagógico por parte del director, en el mejor de los casos, de un liderazgo compartido con los docentes. Este ejercicio requiere del director que maneje competencias de gestión,

tales como: planificación, organización, coordinación y control; y que conozca las características del clima institucional y el planeamiento del desarrollo individual de los alumnos en relación con la cultura de la comunidad, a fin de mejorar la calidad de vida de los estudiantes y potenciar su bienestar social.

2.1.2. Dimensiones de la gestión educativa escolar

Entendemos la gestión educativa como una organización sistémica en la cual los distintos miembros de la comunidad educativa, tales como el director, los docentes, los estudiantes, el personal administrativo, el personal de mantenimiento, los padres de familia, la comunidad, etc, interactúan entre sí. Además, las relaciones que se suceden entre ellos se encuentran contextualizadas en una realidad específica: la de la institución educativa.

Estos procesos de interacción en un marco determinado obedecen a las motivaciones, características culturales y de clima organizacional de los integrantes de la comunidad educativa, y se encaminan al logro de objetivos comunes institucionales. *“La gestión plantea una mirada sistémica y global de la institución”* (Ministerio de Educación 2011: 22)

Las interacciones son internas y externas a la institución educativa y constituyen herramientas para interpretar los procesos que ocurren en ella. Existen acciones de carácter pedagógico, administrativo, institucional y comunitario. (Ministerio de Educación 2011). Cada tipo de acción se tipifica como una dimensión, según Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (1992)

Así, la *dimensión pedagógica* abarca las acciones de planificación, evaluación y certificación, el desarrollo de las prácticas pedagógicas y metodológicas, el desarrollo personal y profesional de los docentes. En la *dimensión administrativa* el director se responsabiliza del manejo de recursos económicos, materiales, humanos, de los procesos técnicos, del tiempo, de la seguridad e higiene y del control de la información; así como del cumplimiento de la normatividad y supervisión de las funciones. En la *dimensión institucional* se plantean las maneras de organizar la institución y las responsabilidades de los actores que intervienen en ella; asimismo se contempla el clima institucional y la normativa que la rige. Por último, en la *dimen-*

sión comunitaria, la institución responde a las necesidades de la comunidad y al papel que cumple en sus relaciones con el entorno. Asegura la participación activa de los padres de familia, de las organizaciones locales y la implementación de redes institucionales de apoyo. (Ministerio de Educación 2011)

Cada una de las cuatro dimensiones mencionadas se operativiza a través de actividades cuyos procedimientos se aplican día a día en la institución educativa, imprimiéndole una dinámica característica.

La *dimensión pedagógica* se refiere al desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; tales como la planificación, ejecución y evaluación, la diversificación curricular, las estrategias de enseñanza, el empleo de materiales y recursos didácticos. Asimismo, dentro de las acciones en esta dimensión se encuentra la atención al quehacer docente tanto en lo que respecta a su labor en el aula como a su formación y actualización.

La *dimensión administrativa* tiene como finalidad el velar por las estrategias de manejo de recursos humanos, materiales, económicos, de tiempo, de seguridad, y de control de la información; así también el cumplimiento de la normativa y la supervisión de las funciones con la finalidad de optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En esta dimensión, el director ha de tratar de conciliar los intereses individuales con los institucionales y de resolver situaciones que permitan realizar las acciones en función de las metas institucionales. Para ello, el desarrollo y mantenimiento de un clima organizacional adecuado es fundamental para la fluidez de los procesos.

La *dimensión institucional* contribuye al buen funcionamiento de la institución educativa. Comprende aspectos relacionados con la estructura formal de la institución, (tales como la organización interna, la distribución de tareas, el empleo del tiempo, el uso de los espacios, entre otros); y aspectos que forman la estructura informal de la institución y que se evidencian a través de las maneras de relacionarse que existe entre los miembros, el establecimiento de vínculos, las prácticas cotidianas, los ritos, etc. En esta dimensión, así como en las otras tres, es fundamental el cariz que el director le imprima a las acciones que realizan los miembros de la comunidad educativa. La cohesión de las habilidades individuales y de grupo ante un objetivo institucional permite que la institución educativa, en forma autónoma, realice las inno -

vaciones necesarias que respondan a las demandas sociales. Para ello el director ha de enmarcar su gestión en las políticas institucionales, las que a su vez, responden a la política educativa nacional. Unida a esta normativa, ha de tomar posición en relación a la forma de gestión, a los niveles de participación en la toma de decisiones, a la delegación de responsabilidades dentro de un liderazgo compartido, al ejercicio de autonomía institucional sin salirse de los parámetros normativos que rigen la institución, entre otros.

La *dimensión comunitaria* es la cuarta dimensión de la gestión educativa escolar y tiene como propósito que la institución se relacione con la comunidad local conociéndola desde sus características y necesidades y participando de su cultura. Esta relación con la comunidad se realiza a través del contacto con las instituciones importantes de la comunidad tanto estatales como privadas, tales como la municipalidad, la iglesia, organizaciones civiles, entre otras, a fin de establecer alianzas estratégicas que permitan a la escuela mejorar su calidad educativa.

Como se ha podido observar, las cuatro dimensiones de la gestión escolar son complementarias y, si bien cada una de ellas coadyuva a la mejora de la calidad educativa de la institución, la dimensión pedagógica, a través del liderazgo que ejerce el director, es un eje fundamental para el desarrollo y buena marcha de las actividades. Lejos está la idea, como hasta hace pocos años, de dar prioridad a la gestión administrativa, centrada esta, en el cumplimiento de la normativa, aún sin un pensamiento reflexivo sobre su razón de ser.

2.1.3. ¿Cómo se relaciona la gestión educativa escolar con la calidad educativa?

Antes de explicar la relación entre la gestión escolar y la calidad educativa es importante mencionar que la relevancia, la eficacia, la equidad y la eficiencia son componentes de la calidad educativa, por lo tanto relacionar la gestión con la calidad implica relacionarla con cada uno de ellos. (Schmelkes, 2002). Así,

- Una educación de calidad es una educación relevante, es decir, una educación que tiene como finalidad la búsqueda de futuros escenarios en los cuales se proyectan las exigencias que la sociedad le demandará al estudiante cuando se enfrente a situaciones de aprendizaje futuras, y en el puesto de trabajo. Una edu -

cación relevante se construye en cada escuela partiendo del conocimiento de la realidad, valorando el contexto y respondiendo a las necesidades del mismo.

- Una educación de calidad es una educación eficaz, que logra los objetivos previamente planteados y en el tiempo previsto. La eficacia se evidencia en la medida que este logro alcanza a todos los estudiantes de un nivel educativo. Por lo tanto, la eficacia tiene que ver con la cobertura, la permanencia en la escuela, la promoción y el aprendizaje alcanzado.
- Una educación de calidad es una educación con equidad. Este componente está muy relacionado con la eficacia, puesto que la eficacia se alcanza en la medida que la educación atiende a todos los estudiantes, con apoyos diferenciales, según las necesidades que presentan.

Cuando una escuela se propone mejorar sus índices de cobertura, permanencia, promoción y aprendizaje, el sistema debe ofrecer los apoyos que ésta necesita para lograrlo adecuadamente. Por ejemplo, el sistema podría actualizar a sus docentes para que puedan conducir el trabajo en aula de manera que puedan destinar tiempo a trabajo individual con sus alumnos. (Schmelkes, 2002: s/p)

- Una educación de calidad es una educación con eficiencia cuando logra los resultados empleando los recursos en forma óptima. La disminución de los índices de deserción y de reprobación en una escuela es una evidencia de la eficiencia escolar y representa, además, un ahorro de materiales, de esfuerzo, de tiempo, y sobre todo de energía.

En la acción exitosa de los cuatro componentes descritos se encuentra la gestión directiva a través de funciones como planeamiento, liderazgo, trabajo en equipo, vinculación con el medio, preocupación por los aprendizajes, monitoreo y retroalimentación y otras funciones que coadyuvan a alcanzar la calidad educativa escolar.

Para terminar este apartado es importante indicar que la calidad educativa es un fenómeno que tiene muchas variables y que depende de factores diversos, por lo tanto, alcanzarla supone abordar todos los frentes en forma sostenida y colaborativa dentro de un sistema educativo que considere las necesidades de las escuelas y se enfoque en atenderlas.

2.2. Las competencias directivas en la gestión escolar y el enfoque funcional

Las competencias necesarias para el ejercicio de la gestión escolar deben estar relacionadas con las funciones que cumple un director en su cargo. Por lo tanto, el enfoque funcional resulta un buen referente por cuanto brinda una orientación válida al relacionar las competencias profesionales con las funciones requeridas para el puesto.

En este apartado se desarrolla el concepto de competencias y competencias directivas, el concepto de los factores que caracterizan la dirección escolar, la relación entre las competencias directivas y el enfoque funcional y la relación entre el director de escuela y las competencias directivas que posee.

2.2.1. Qué son competencias directivas?

Antes de conceptualizar las competencias directivas, explicaremos lo que es una competencia.

Para Quinn la competencia es *“poseer los conocimientos y las destrezas necesarias para desempeñar determinadas tareas o roles”* (1995: 56)

Por su parte, Ducci, afirma que *“una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una función, una actividad o una tarea”* (1997: 34).

Carrasco, define las competencias como *“las evidencias observables en las personas”*. (2003: 57)

Los ministros de educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) manifiestan que las competencias abarcan el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores: *“Sustainable development and social cohesion depend critically on the competencies of all of our population – with competencies understood to cover knowledge, skills, attitudes and values.”* (2001: 2)

Por último, de acuerdo a Tobón las competencias son *“procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”* (2006: 5).

Explicitando la definición de competencias que plantea Tobón, podemos afirmar que las competencias son *procesos* debido a que son acciones dinámicas que se realizan con una finalidad, en un tiempo específico de inicio y de culminación. Estos procesos son *complejos* porque articulan las diversas dimensiones del ser humano, las mismas que se evidencian a través de *desempeños* que implican el conocimiento (dimensión cognoscitiva), las actitudes (dimensión actitudinal) y la acción (dimensión del hacer). Además, los desempeños que se realizan desde una competencia son *idóneos*, es decir, que cumplen con criterios de eficacia, eficiencia, pertinencia y efectividad. Las competencias se ejecutan en *contextos* sociales, educativos, laborales, científicos, entre otros. Por último, los desempeños se realizan de manera *responsable*, con previo análisis y reflexión de las consecuencias de las acciones y de la mejor manera de enmendarlas en caso necesario.

Como se puede observar, el concepto de competencias responde a dos tendencias: la que se refiere a las competencias profesionales o laborales (campo laboral) y la que responde a las competencias curriculares o de egreso (sector educativo). Cabe anotar que los inicios del concepto de competencias provienen del mundo laboral y que fue empleado en relación al desempeño de los trabajadores. Posteriormente el concepto se empleó en educación, originando nuevos enfoques educativos.

Si comparamos las definiciones planteadas por los autores mencionados en este apartado encontramos que en todos los casos las competencias se evidencian a través de acciones o desempeños que permiten a las personas realizar, en forma exitosa, distintas tareas. Además, estos desempeños involucran saberes complejos: cognoscitivos, afectivos y motores.

Contextualizando la definición de competencias en el aspecto profesional educativo podemos decir que una persona es competente cuando es capaz de resolver tareas con éxito en diferentes situaciones. Y si de un director se trata, es competente cuando tiene desempeños exitosos en las tareas correspondientes a las distintas funciones que cumple en su cargo.

En otras palabras, mediante el ejercicio de la gestión se pone en evidencia el nivel de competencias que un director ha desarrollado para ejercer sus funciones. Un director,

entonces, es competente cuando es capaz de transferir *“los conceptos en acción a través de las capacidades, habilidades o prácticas que (...) puede evidenciar en su trabajo cotidiano. En este sentido, hasta el desafío más técnico requiere de un líder fuerte con sólidas destrezas de relación y comunicación”*. (Moss, 2006).

Partiendo de estas premisas, para propósitos de la presente investigación las competencias directivas son procesos complejos de desempeño, realizados con éxito y pertinencia, según las demandas de las tareas. Una competencia es *“el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basados en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”*. (Universidad de Deusto, 2006: 58)



Figura No 4: Implicación de las competencias

Fuente: Poblete, M y García, A. 2003

De acuerdo a Poblete y García (2003) las competencias enmarcan y conjugan conocimientos, habilidades y destrezas, las que a su vez, implican motivaciones y actitudes como resultado del desarrollo de valores. Se reflejan en el desempeño de las personas tanto en el ámbito académico profesional como en el entorno. (Figura 4)

Las competencias directivas son las competencias laborales del director, que abarcan tanto el aspecto personal como el profesional, y que constituyen un conjunto de capa -

idades, conocimientos y cualidades para poder realizar las tareas y funciones propias de su cargo. (Quinn 1995, Ducci 1997, OECD 2001, Carrasco 2003, Masseilot 2000, Tobón, 2006)

2.2.2. La función directiva en la gestión escolar. Factores que caracterizan la dirección escolar

Ya se ha mencionado en apartados anteriores que la gestión escolar es un macroproceso que involucra la planificación, la organización y la evaluación. Este macroproceso está a cargo de un director, o de un conjunto de directivos, quienes son responsables de los procesos de gestión administrativa, gestión académica, gestión institucional y gestión comunitaria; es decir, cumplen una función directiva.

La función directiva es un proceso dinámico mediante el cual el director orienta la acción de sus colaboradores hacia el logro de metas comunes de acuerdo a la planificación previamente realizada, y luego de una toma de decisiones. (Veciana, 2009). El director lidera la toma de decisiones involucrando a los miembros de la comunidad educativa en la construcción de una visión compartida y conjugando los objetivos individuales con los de la organización. De esta manera encamina los esfuerzos hacia las metas institucionales.

El director dirige la planificación de los distintos procesos de la institución, organiza las acciones, prevé los recursos a utilizar, vela por la ejecución adecuada de las acciones, monitorea los resultados y promueve la mejora continua en base a información previamente recogida desde evaluaciones periódicas.

2.2.2.1. Factores que caracterizan la dirección escolar

En la actualidad la dirección escolar presenta características que son similares a pesar de las diferencias contextuales; estas características constituyen factores clave en la gestión. A continuación se presenta una síntesis de cinco rasgos principales según Gairín (2011):

2.2.2.1.1. La dirección escolar

Constituye un factor clave para cualquier innovación o cambio en la escuela destinada

a la mejora en los resultados académicos, a la mejora profesional o al desarrollo de comunidades de inter-aprendizaje.

Así, la gestión del director es un eje transversal en el desarrollo de las actividades escolares. El rol del director, de acuerdo a Hopkins (2009), es cada vez más complejo por las responsabilidades que supone y que cada día se van ampliando más en la búsqueda de satisfacer las demandas emergentes de la sociedad. De una función de administrador, el director pasó a asumir un papel de líder pedagógico, de agente productor de cambio, de líder comunitario, de propulsor de la mejora de los perfiles profesionales de los docentes, entre otras nuevas funciones que ejerce. Esto constituye un reto que lo obliga a desarrollar competencias directivas que respondan al contexto.

2.2.2.1.2. La dirección escolar es un trabajo poco atractivo que no ofrece muchas posibilidades de desarrollo profesional.

Según estudios de la OCDE (2008), el cargo de director supone una gran responsabilidad y poca estabilidad por los cambios y vaivenes de las políticas generales y educativas de los distintos países.

2.2.2.1.3. La autonomía del director en su cargo debe constituir una garantía para el ejercicio de sus funciones.

La autonomía del directivo así como la institucional dependen de las características de los sistemas educativos, los que a su vez, responden a los sistemas de gobierno. Así el grado de autonomía de las instituciones educativas y de los directores puede variar entre ser simples piezas del sistema administrativo, con una nula capacidad en la toma de decisiones, hasta liderar la planificación contextualizada de la escuela, tomar decisiones políticas y técnicas en la escuela y desarrollar proyectos educativos institucionales con la colaboración de los distintos actores de la comunidad educativa. Castro, Gairín, Navarro, Barroso, Brito, Martínez y Molina (2011), en referencia a una investigación realizada por Immergart en España refieren que:

La autonomía de los líderes escolares debe quedar claramente especificada en lo que denomina patrones de actuación de la dirección y deben especificar tres factores clave: el primero, la necesidad de definir los espacios de competencia de la dirección; el segundo, la determinación de las condiciones en las que se ejercerá el cargo y la capacidad de decisión, y, finalmente, la delimitación de los aspectos evaluables de su tarea y sus logros. (2006: 13).

2.2.2.1.4. La dirección de las instituciones educativas escolares debe ser participativa.

Aunque la literatura especializada asume este principio, la realidad nos dice que los directores ejercen sus cargos en forma individual, personal y autoritaria. Esto hace que el cambio hacia un liderazgo distribuido sea difícil de asumir y de realizar. La tendencia actual según la OCDE (Castro et.al, 2011) es centrar los esfuerzos en considerar el concepto de equipos directivos y de liderazgo distribuido en las políticas estatales; de esa manera las instituciones educativas escolares podrían afrontar con éxito los desafíos a los que se enfrentan diariamente en la gestión escolar.

2.2.2.1.5. El ejercicio del cargo de director escolar requiere una mayor profesionalización,

Implica formación inicial y continua en el desarrollo de competencias que le permitan cumplir sus funciones y tareas con eficacia. Esta transformación requiere, a su vez, un cambio en las políticas de estado que enmarcan la función del director, tales como el reconocimiento de la profesión, la evaluación del desempeño y la mejora de las condiciones laborales.

2.2.3. Relación entre las competencias directivas en la gestión escolar y el enfoque funcional.

La definición de la función directiva ha ido evolucionando a través del tiempo, y junto con ella, el perfil de la dirección, con aportes de los modelos organizativos, derivados de las teorías de la organización. Así, para García, Chow y Tafur (2011) desde el paradigma científico racional hasta los años setenta, las funciones técnicas de planificación, coordinación, dirección, control y evaluación se desarrollaron para afrontar las demandas ocasionadas por la división y coordinación del trabajo sobre proyectos que requerían el cumplimiento de tareas específicas de cada trabajador y que eran vertebradas alrededor de un objetivo común. Atendiendo a estas demandas del trabajo, también se dio mucha importancia a la conducción, animación y motivación de personas y grupos para lograr un clima organizacional adecuado.

En la década de los ochenta el paradigma interpretativo-simbólico comenzó a cobrar auge en el ámbito educativo, y con él, la importancia de la construcción de culturas co-

munes organizacionales que estuvieran representadas por el director de la institución educativa.

En la década de los noventa, el paradigma socio-crítico dio mayor importancia a la necesidad de analizar los procesos de poder y conflicto en las organizaciones educativas y su influencia en el cambio de la institución. Por lo tanto, el desarrollo de funciones políticas de regulación, participación, poder, dinamización de procesos colaborativos, y de intervención en conflictos fue el foco de atención, junto con funciones críticas de animación e innovación pedagógica, que posibilitaron la reflexión y el análisis crítico y que promovieron el cambio y la mejora institucional.

Durante el presente siglo se asume, desde un enfoque funcional, que las funciones del director abarcan diversas dimensiones y aspectos a cumplir a través de tareas específicas.

Los referentes teóricos de este enfoque se encuentran en la Escuela Funcionalista de Sociología con base en la administración británica que trató de atender las demandas del mercado laboral mediante la adaptación de sistemas de formación y de capacitación profesional. En 1980 se redactó la Nueva Iniciativa de Capacitación, documento que sirvió como base del sistema nacional de competencias laborales (National Vocational Qualification, NVQ) y de la instalación del correspondiente consejo nacional (NCVQ), en 1986.

Para el enfoque funcional las organizaciones son sistemas que interactúan con el entorno y su permanencia en el tiempo depende de sus relaciones con el mercado, con otras instituciones, con los fenómenos socioculturales, y del empleo que hagan de la tecnología. Al ser un sistema, la organización alberga subsistemas cuyas funciones se relacionan entre sí, complementándose. (Mertens, 1996).

La función de los trabajadores en este sistema, y en el caso que nos ocupa, la función del director, se comprende en la medida que cada uno de los trabajadores constituye un subsistema de la organización y la función que desarrollan es el entorno de otra función de la misma institución. En este marco, la solución de un problema se interpreta como una guía para indagar otras posibilidades de solución desde otras fun-

ciones; se analiza la relación entre el problema y su posible solución, entre la estrategia para resolverlo y los resultados. De igual manera se descubren las causas de un problema al comparar las relaciones entre problema/resultado y solución del mismo; así el ensayo de nuevas formas de cumplir los objetivos es constante.

Para lograr éxitos, la organización requiere analizar los resultados, contrastándolos con las habilidades de los trabajadores; asimismo, comparar los conocimientos con sus aptitudes para, en base a este análisis, conocer su nivel de desempeño y poderlos ubicar en el cargo más idóneo.

Frente al enfoque funcional se plantea un enfoque por competencias o competencial en el cual, para cumplir las funciones del cargo, el director debe estar preparado profesionalmente con competencias directivas que le permitan realizar sus tareas en forma exitosa. El enfoque competencial se basa en el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con las funciones que se espera cumpla el director en el ejercicio de su cargo.

Como se puede apreciar, el enfoque funcional sirve de base para relacionar las funciones con las competencias directivas que son necesarias para lograr esas funciones; de allí que el modelo funcional, que proviene del enfoque funcional tenga como elemento importante las competencias directivas.

Para Masseilotla competencia se define como la “capacidad real que posee el individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran la función en concreto” (2005: 78)

Asimismo, Fernández, (2005) la define como el “conjunto de conocimientos y cualidades profesionales necesarias para que el empleado pueda desarrollar un conjunto de funciones y/o tareas que integran su ocupación”. (Citado en Palomo 2005: 34)

Se observa, en ambas definiciones, que las competencias son las capacidades personales, los conocimientos y cualidades profesionales que posee el individuo que le permiten realizar funciones y tareas propias de su cargo. Con estas definiciones se confirma la relación entre las competencias y las funciones: las competencias proveen

a la persona el ser, el saber y el saber hacer y esto se evidencia mediante el cumplimiento de funciones propias del cargo que desempeña. A su vez, las funciones se operativizan a través de tareas o acciones que realiza como parte del cargo en el que se encuentra.

Cabe anotar que si bien Mertens y Masseilot definen competencias, en términos generales, las competencias a las que aluden son las competencias laborales, las mismas que, específicamente, son definidas por Martínez y Martínez, como la *“calidad personal e intransferible que está referida a la realización de un trabajo determinado, con un nivel de calidad aceptable, y en un ambiente de trabajo apropiado”* (2009: 6).

La definición de Martínez y Martínez coincide con las definiciones de Mertens y Masseilot en la afirmación de las competencias como cualidades que tienen que ver con el ejercicio profesional o laboral y con la calidad del desempeño. Martínez y Martínez agregan la variable clima institucional, elemento que enmarca el desarrollo de las competencias laborales.

El modelo que integra las competencias con las funciones se aplica para identificar competencias, analizar las relaciones entre habilidades, conocimientos y aptitudes del personal de una organización y los resultados de su aplicación en la institución. Detecta las fortalezas de los trabajadores para la consecución de las tareas y la resolución de los problemas. (CIDEDEC, 2000)

Atendiendo a estos considerandos, sobre la base de un modelo de 29 competencias profesionales de la Universidad de Deusto, García, Chow y Tafur (2011) validan 16 competencias que permiten el logro de desempeños con un conjunto de funciones directivas, clasificadas según las dimensiones organizativas de las instituciones educativas escolares. (Tabla No 2)

TABLA No 2

COMPETENCIAS DIRECTIVAS Y FUNCIONES REQUERIDAS PARA LOGRARLAS

COMPETENCIAS	FUNCIONES
<ul style="list-style-type: none"> • Planificación y visión estratégica • Toma de decisiones y resolución de problemas • Pensamiento analítico • Resolución de problemas • Organización y gestión del tiempo • Orientación al logro • Innovación y adaptación al cambio • Orientación al aprendizaje de alumnos 	PLANIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Organización y gestión del tiempo 	COORDINACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones y resolución de problemas • Orientación al logro • Sentido/Compromiso ético • Orientación al aprendizaje de alumnos 	CONTROL-EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones y resolución de problemas • Participación y negociación • Autonomía, autodominio y resistencia al estrés • Organización y gestión del tiempo • Espíritu emprendedor. 	ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales y comunicación • Liderazgo • Construcción del clima escolar • Trabajo en equipo • Sentido/compromiso ético • Participación y negociación • Coaching/desarrollo profesional de colaboradores 	RELACIONES HUMANAS
<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Relaciones interpersonales y comunicación • Trabajo en equipo • Sentido /compromiso ético • Participación y negociación • Orientación al aprendizaje de logros • Innovación y adaptación al cambio • Orientación al desarrollo personal y al aprendizaje • Conciencia e implicación social • Coaching/desarrollo profesional de colaboradores 	CULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Liderazgo • Sentido/ compromiso ético • Relaciones interpersonales y comunicación • Participación y negociación • Autonomía, autodominio y resistencia al estrés. 	POLÍTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Sentido/ Compromiso ético • Relaciones interpersonales y comunicación • Conciencia e implicación social 	RELACIONES EXTERNAS

Fuente: García, Chow y Tafur (2011), adaptación.

Según la tabla, se aplican varias competencias mediante el desempeño de funciones específicas cuyo conjunto constituye un perfil deseable para el puesto de director escolar.

Cabe anotar que las 29 competencias profesionales propuestas por García, Chow y Tafur (2011) fueron sometidas a un proceso de validación en el que participaron quince expertos en dirección de centros educativos de España, de Perú y de Nicaragua, quedando las siguientes competencias directivas:

TABLA No 3
SELECCIÓN DE COMPETENCIAS DIRECTIVAS

COMPETENCIAS DIRECTIVAS	Planificación y visión estratégica/ pensamiento analítico
	Trabajo en equipo
	Toma de decisiones/ resolución de problemas
	Relaciones interpersonales y comunicación/ construcción del clima escolar
	Liderazgo
	Sentido/compromiso ético
	Participación y negociación
	Conciencia e implicación social
	Organización y gestión del tiempo.
	Orientación al logro
	Autonomía/ autodominio y resistencia al estrés
	Orientación al aprendizaje de alumnos
	Innovación y adaptación al cambio
	Espíritu emprendedor
	Orientación al desarrollo personal y al aprendizaje
	Coaching/desarrollo profesional de colaboradores

Fuente: García, Chow y Tafur (2011)

Como se observa en la Tabla No 3, son 16 las competencias que fueron priorizadas por los expertos internacionales, las mismas que se definieron con aportes de la bibliografía especializada y de la opinión de los expertos encuestados. Las definiciones de las competencias priorizadas se presentan en el apartado correspondiente.

2.2.4. El director escolar y las competencias directivas

A lo largo de los distintos apartados hemos afirmado, junto con los autores, que el ejer-

cicio directivo escolar se realiza en forma eficiente y eficaz cuando el director cuenta con competencias que le permiten cumplir las funciones de su cargo. En este apartado desarrollaremos las competencias del director escolar, las funciones que estas conllevan y las expectativas de los directores en sus cargos.

2.2.4.1. Competencias del director escolar.

Como hemos analizado en el apartado anterior, la complejidad cada vez mayor de las organizaciones escolares requiere que el director cuente con un conjunto de competencias personales y profesionales que le permitan responder a los requerimientos de su cargo. Si bien, según la literatura, las competencias directivas varían de acuerdo a los autores que las postulan, para propósitos de la presente investigación se han adoptado las competencias directivas postuladas por García, Chow y Tafur (2011):

TABLA No 4
COMPETENCIAS DIRECTIVAS Y SU DEFINICIÓN

No	Competencias	Definición
1	Planificación y visión estratégica/ pensamiento analítico	Determinar eficazmente los objetivos, prioridades, método y controles para desempeñar tareas mediante la organización de las actividades con los plazos y medios disponibles. Modo de pensar que permite discriminar entre los distintos aspectos, componentes, niveles o factores que configuran una determinada realidad.
2	Trabajo en equipo	Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones. Fomentar la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del equipo directivo y el equipo docente. Plantear el trabajo individual en función de su contribución al logro del objetivo común. Compartir los resultados con los demás
3	Toma de decisiones/ resolución de problemas	Elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada. Identificar las dificultades (tanto externas como de la propia organización) clave de una situación compleja. Analiza y pondera las diversas alternativas. Elaborar y proponer estrategias de actuación oportunas en el tiempo.
4	Relaciones interperso-nales y comunicación/ construcción del clima escolar	Relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente, por medios verbales y no-verbales. Mostrar interés por las personas. Desarrollar y mantener una amplia red de relaciones con personas cuya cooperación es necesaria, tanto en el interior del centro como en el exterior. Apoyar el buen desenvolvimiento de las actividades escolares propiciando una interrelación adecuada dentro de un clima de tolerancia, respeto, libertad.

5	Liderazgo	Influir sobre individuos y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional. Conducir al grupo hacia un determinado fin. Motivar a las personas a comprometerse en proyectos. Inspirar confianza y confiar en el equipo docente.
6	Sentido/ Compromiso ético	Inclinarse positivamente hacia el bien moral (es decir, hacia todo lo que es o significa bien, sentido de la vida, realización de la persona, sentido de la justicia) y perseverar en dicho bien moral. Sentirse comprometido con los objetivos del centro. Evaluar las repercusiones que se derivan del ejercicio de la función directiva desde una perspectiva ética. Respetar los derechos de las personas.
7	Participación y negociación	Tratar y resolver las diferencias que surgen entre personas y/o grupos
8	Conciencia e implicación Social	Detectar las redes sociales y las relaciones de poder importantes para orientarlas hacia el crecimiento de la comunidad, estando disponible siempre que sea necesario. Interacción y ayuda social.
9	Organización y gestión del tiempo.	Establecer objetivos y prioridades. Programar actividades. Delimitar funciones, tareas y responsabilidades aprovechando los valores de las personas. Planificar el uso del tiempo. Coordinar y supervisar el trabajo realizado por las distintas unidades.
10	Orientación al logro	Realizar actuaciones que lleven a conseguir nuevos resultados con éxito.
11	Autonomía/ autodominio y resistencia al estrés	Mostrar suficiencia en las tareas a realizar; sin necesidad de supervisión. Decidir y llevar a cabo las cuestiones que son de su competencia, sin dejarse condicionar por intervenciones o interferencias externas. Asumir responsabilidades. Gestionar/controlar las propias emociones y utilizar las propias competencias aceptando los retos.
12	Orientación al aprendizaje de alumnos	Planificar la actividad del centro en función de la actividades de enseñanza-aprendizaje y fomentar el análisis en profundidad de los resultados escolares para orientarse a la mejora de los mismos.
13	Innovación y adaptación al cambio	Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, introduciendo elementos nuevos que propicien la mejora de los procesos y los resultados.
14	Espíritu emprendedor	Comprometer determinados recursos, por iniciativa propia con el fin de explotar una oportunidad, asumiendo todo el riesgo que esto acarrea.
15	Orientación al desarrollo personal y al aprendizaje	Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, a partir del reconocimiento del sistema personal de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo.
16	Coaching/ desarrollo profesional de colaboradores	Apoyar y contribuir al desarrollo personal y profesional de los colaboradores, ayudando a identificar sus puntos débiles, a plantearse retos de mejora y a encontrar respuestas y recursos ante bloqueos de índole preferentemente personal. Asesorar y animar.

Fuente: García, Chow y Tafur (2011)

Como se observa en la Tabla No 4, las competencias priorizadas y seleccionadas por los expertos internacionales fueron definidas tomando como referentes la experiencia profesional así como el conocimiento teórico sobre las mismas. Haciendo una revisión de la literatura, pasamos a definir y caracterizar las 16 competencias en mención.

2.2.4.1.1. Planificación y visión estratégica/ pensamiento analítico.

La *planificación* es un proceso técnico que antecede a la acción y que la preside. Constituye una herramienta que organiza la realidad social y que permite direccionar y redireccionar las actividades debido a su capacidad participativa. (Suárez 2016).

Por otro lado, *la visión estratégica* es “aquello en lo que la organización aspira a transformarse o ser durante un período futuro (dentro de dos, tres, cinco años)”. (Lado y otros 2001: 7).

Relacionando ambas definiciones podemos decir que apuntan a realizarse en un futuro específico y para ello acuden a estrategias determinadas. Así, la visión estratégica de una organización puede hacerse realidad a través de la planificación de sus acciones en un plazo determinado y la planificación realizada por la organización se puede ejecutar teniendo como norte la visión estratégica de la organización.

La visión estratégica es el direccionamiento de la organización poniendo énfasis en el posicionamiento, los objetivos estratégicos y económicos (o financieros), las habilidades, enfoques y acciones que han de desarrollarse o ejecutarse a fin de alcanzar los resultados esperados.

Para construir una visión estratégica institucional el director requiere, en su calidad de líder, propiciar la evaluación del entorno externo e interno a fin de definir escenarios, determinar valores e identificar los aspectos de mejora, y proceder a planificar las estrategias para mejorar los puntos críticos encontrados.

Así como las competencias planificación y visión estratégica se relacionan entre sí, también la competencia *pensamiento analítico* soporta una relación con las otras dos. El pensamiento analítico del director le permite emplear conceptos, responder preguntas, resolver problemas, interpretar datos, y otros procesos más para aplicarlos en la resolución de los problemas organizacionales.

2.2.4.1.2. Trabajo en equipo

Para la Universidad de Cádiz (2016), el *trabajo en equipo* se vincula con un conjunto de “estrategias, procedimientos y metodologías” (s/p) que emplea un grupo de personas pa-

ra conseguir los objetivos previamente planificados. Para que el trabajo en equipo sea exitoso deben cumplirse las siguientes características:

- Integración armoniosa de las actividades y de las funciones que realizan las personas que conforman el equipo.
- Implementación del trabajo en equipo en base a responsabilidades compartidas por los miembros.
- Coordinación de las actividades desarrolladas a fin de que se complementen, sean comunicadas, y exista confianza basada en el compromiso individual de cada miembro.
- Objetivos y metas comunes que sirvan como orientadores de las acciones de los miembros hacia el logro de los fines del equipo.

Las personas que integran los equipos de trabajo deben de estar predispuestas a anteponer los intereses del grupo a los personales, a valorar y aceptar las competencias de los demás, a ser capaces de poder expresar las propias opiniones a pesar de las trabas que se encuentran por parte del resto de componentes del grupo. (U. de Cádiz 2016: s/p)

Por su parte, según García, Chow y Tafur, el trabajo en equipo es

integrarse con otras personas y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes, áreas y organizaciones. Fomentar la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del equipo directivo y el equipo docente. Plantear el trabajo individual en función de su contribución al logro del objetivo común. Compartir los resultados con los demás (2011: 10)

Por lo tanto, el trabajo en equipo requiere de una visión compartida, de objetivos comunes, de esfuerzos integrados y sostenibles, de acciones focalizadas en la consecución de las tareas y de un sentido de pertenencia que posibilite un accionar común fluido y eficaz.

Los canales de comunicación adecuados y eficaces son fundamentales en el trabajo en equipo pues eliminan las barreras comunicacionales y potencian la retroalimentación permanente. La comunicación fluida permite que los desacuerdos sirvan de punto de partida para llegar a negociaciones y consensos fundamentados y sólidos.

Las consideraciones antes mencionadas para que el trabajo en equipo resulte fructífero se logran cuando los miembros del equipo poseen competencias que les permiten organizar su tiempo, ser responsables y comprometerse con las metas del grupo. Para

Sánchez y Córdova (2010) afirman la importancia de las competencias para el trabajo en equipo implica que esté acompañado de capacidad crítica de sus miembros, de autoevaluación y valoración de los procesos y resultados. Además, unido a estas competencias, cada miembro del equipo ha de desarrollar la capacidad de establecer relaciones interpersonales adecuadas. Asimismo el equipo debe aprender a negociar, a desarrollar tolerancia, solidaridad, asertividad, empatía y respeto a las diferencias individuales.

2.2.4.1.3. La toma de decisiones/resolución de problemas

La *toma de decisiones* es un proceso de elección de una alternativa para resolver un problema o situación problemática a nivel personal, laboral u organizacional. Implica una acción duradera en el tiempo. Al respecto, Chiavenato (2001) manifiesta que la toma de decisiones es el proceso mediante el cual se analiza y escoge una alternativa entre diversas para fijar un rumbo determinado a seguir. La alternativa que se elige resulta del análisis de las distintas probabilidades de respuesta para alcanzar los objetivos propuestos. En la institución educativa la toma de decisiones es una competencia directiva que se operativiza a través del ejercicio de las funciones de planificación, evaluación, administración y gestión de recursos. Tiene que ver con la resolución de problemas y con los propósitos que encaminan a la institución educativa.

Para Arroyo (2009) la toma de decisiones marca las acciones de la institución educativa que permiten el logro de los objetivos y de las metas previamente determinadas.

El directivo que ejerce la toma de decisiones se responsabiliza de los alcances y consecuencias de la acción tomada. Analiza los pro y los contra de su decisión y propone estrategias de acción oportunas de acuerdo a las circunstancias y al contexto de actuación. Para tomar decisiones acertadas el director debe ser capaz de gestionar ese proceso teniendo en cuenta *“el mantenimiento del interés y el esfuerzo de las personas, a través del tiempo y en relación con determinada tarea y objetivo, para el logro de la visión o el resultado deseado. Ello implica tratar cuestiones relativas a los incentivos y la motivación”*. (Dilts 1998: 130)

Por lo antes expuesto, se concluye que la toma de decisiones es una competencia directiva que posibilita e impulsa la mejora institucional en tanto es el resultado de una reflexión crítica en la que el director tiene en cuenta la participación de los distintos acto -

res de la comunidad educativa en la realización de acciones que encaminan la organización a las metas previamente fijadas.

2.2.4.1.4. Relaciones interpersonales y comunicación/construcción del clima escolar

En la construcción del clima escolar juegan un papel importante las relaciones positivas con las distintas personas, una escucha empática y una comunicación clara, fluida y asertiva. También contribuye a la construcción de un adecuado clima el mostrar interés por las personas y expresar esta cercanía de forma verbal y no verbal. Seguramente que el desarrollo de relaciones interpersonales traerá consigo generación de conflictos que podrán ser superados en la medida que cada miembro de la organización aplique estrategias para afrontarlos con tranquilidad y fundamento.

Creemos que si el clima de la organización educativa se evidencia a través de una relación interpersonal adecuada, de una mediación de conflictos entre los diferentes actores de la comunidad educativa, de distintas formas de ejercicio de las normas que regulan las relaciones, de una formación en valores, incluyendo en esta formación la participación en la construcción de normas y la no discriminación por ningún tipo de motivos, se tendrá un clima escolar adecuado, en el que los procesos pedagógicos y administrativos fluyan por consenso, o, si no es así, fluyan con la participación democrática de quienes forman la comunidad educativa.

En la competencia 2 del Marco de Buen Desempeño del Directivo se indica que el director *“promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad”*. (2014: 39)

El director no solo se desempeña como líder de la organización escolar, sino que cuenta con competencias que le permiten afrontar las situaciones propias de su cargo, tales como la gestión administrativa, la gestión institucional y la gestión pedagógica. En esta última el director asume el papel de líder pedagógico. Todas estas funciones que se encuentran bajo la responsabilidad del director se llevan a cabo en forma más fluida si el clima escolar es de participación y compromiso. Para lograrlo el director es el líder que:

Genera un clima escolar basado en el respeto a la diversidad, colaboración y comunicación permanente, afrontando y resolviendo las barreras existentes. Para ello: establece relaciones interpersonales positivas. Demuestra y propicia el buen trato en sus relaciones interpersonales y en las interacciones que se dan en la institución educativa. Muestra respeto, solidaridad y empatía en su interacción con otras personas. Toma en cuenta las necesidades e individualidades de las personas en atención a la diversidad. Evita cualquier tipo de discriminación. Propicia espacios de integración del personal de la institución educativa que fomenten un clima laboral favorable al diálogo, al trabajo en equipo y a un desempeño eficiente. Transmite a la comunidad educativa sus altas expectativas en estudiantes, docentes, y equipo administrativo, generando compromiso en la búsqueda de un rendimiento eficiente en el logro de aprendizajes. (Ministerio de educación 2014, desempeño 4: 39).

Como se observa, el director es un líder de la institución educativa que favorece el clima organizacional.

2.2.4.1.5. El liderazgo

Es una competencia importante para una dirección escolar de calidad, en tanto influye en las motivaciones, en las acciones y en el compromiso de los docentes, quienes a su vez influirán en el aprendizaje de los estudiantes mediante su práctica pedagógica. (Pont, Nusche y Moorman 2008)



Figura No 5: La senda indirecta de efectos del Liderazgo Escolar

Fuente: Anderson (2010)

Como se observa en la Figura No 5 el director como líder influye en los docentes contribuyendo a la mejora de sus capacidades, motivándolos a continuar y optimizar su tarea docente y mejorando las condiciones de organización y las condiciones materiales de trabajo. Esta influencia en los docentes alcanza en forma indirecta a los estudiantes como resultado de la mejora de la calidad de enseñanza de sus maestros.

Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, (2004), en relación a la importancia del liderazgo, indican que:

a). el liderazgo de los directores generalmente es mayor en las instituciones donde los estudiantes requieren más atención para lograr aprendizajes, por ejemplo en escuelas de niños vulnerables y

b). el liderazgo es el segundo factor que más contribuye al aprendizaje de los estudiantes, luego de la acción pedagógica del docente en el aula de clase.

Asimismo manifiestan que existen muchos factores que contribuyen a la mejora en la calidad educativa, sin embargo el liderazgo es la competencia que los cataliza.

El liderazgo del director se evidencia en las funciones que realiza, como por ejemplo en la gestión administrativa y en la gestión pedagógica (Rodríguez-Molina 2011). En la primera el líder es el responsable de la planificación, organización, coordinación, dirección y evaluación de las actividades que se desarrollan en la escuela. Para lograr esta tarea requiere contar con el dominio de estas competencias; así, el cumplimiento de las funciones administrativas le permitirá alcanzar los objetivos institucionales (Castillo, 2005). El liderazgo pedagógico, segunda función que está bajo responsabilidad del director, consiste en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la optimización de los resultados del aprendizaje (Bolívar 2010). Al realizar esta función el director enfatiza el desarrollo curricular encaminándolo hacia los objetivos educativos tanto institucionales como nacionales, vela por la capacitación profesional de los docentes y por su desempeño en aula, y evalúa los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo a las metas y objetivos institucionales. (Murillo 2008)

Cabe anotar que los autores antes citados consideran que el liderazgo pedagógico y el liderazgo administrativo comprenden funciones complementarias para la buena mar -

cha institucional y requieren de competencias directivas, tanto en el plano personal como en el profesional. Esta adaptación de la dirección escolar responde a los distintos cambios sociales que han venido ocurriendo en el mundo y que demandan de las instituciones escolares cambiar el liderazgo administrativo que caracterizaba a las décadas de 1950 y 1970, (Freire y Miranda 2014) por un liderazgo pedagógico destinado a mejorar la enseñanza y difundir las buenas prácticas pedagógicas entre las instituciones escolares, a fin de colaborar con mejorar el aprendizaje de los estudiantes. (Bolívar 2010)

2.2.4.1.6. Sentido y compromiso ético

El compromiso ético del director es una competencia que le permite realizar cambios en los distintos aspectos de la tarea directiva, ya que trasciende a su función administrativa y pedagógica. El sentido y compromiso ético exige que sea portador del proyecto educativo institucional, de los valores que impregnan la misión de la escuela, del por qué y para qué de su gestión. (Ramírez 2011)

Para ello, el director ha de estar convencido de la labor que realiza, del liderazgo que posee, de la responsabilidad que recae sobre sus hombros; y esta convicción lo debe llevar a desarrollar competencias que le permitan gestionar la institución educativa con pertinencia, equidad y encaminándola hacia los objetivos institucionales.

Al respecto de la ética del director, Esteban (2001) desarrolla un contrato moral del docente que lo estamos haciendo extensivo para el director. En él plantea tres ámbitos de acción en los que se ha de cumplir, transversalmente, su sentido y compromiso ético: a). gestor de la información, b). guía de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y c). modelo a seguir.

a). Como *gestor de la información* el director debe optimizar los procesos de información y de conocimiento a fin de que resulten fluidos y acerquen a los docentes a los objetivos institucionales. Implica que amplíe cada vez más los contextos estableciendo redes de información, las mismas que pueden ser muy cambiantes y complicadas.

b). Como *guía de los procesos de enseñanza y de aprendizaje*, debe saber cómo se realizan, cómo enseñar, cómo aprende el estudiante, cómo aprenden los adultos, pues

debe monitorear, acompañar y evaluar a los docentes, así como seguir muy de cerca los avances en su formación profesional. Para cumplir con las funciones de este ámbito requiere desarrollar liderazgo pedagógico y llegar a influir en los docentes a fin de que estos mejoren su práctica pedagógica y, a su vez, potencien el rendimiento de los estudiantes.

c). *Como modelo a seguir*, el director debe desarrollar competencias personales y profesionales que le permitan ser un referente positivo para los miembros de la comunidad educativa (Mercader 2008). Estas competencias serán desarrolladas en el apartado Aspiraciones y expectativas en el cargo.

2.2.4.1.7. La participación y la negociación

Si bien una de las competencias directivas de García, Chow y Tafur (2012) es la participación y la negociación, para efectos de su análisis la consideramos como un diálogo social. Para la Oficina Internacional del Trabajo (OIT 2004), el diálogo social *"comprende todo tipo de negociaciones y consultas o, simplemente, el mero intercambio de información entre los representantes de los gobiernos, los empleadores y los trabajadores, sobre cuestiones de interés común relativas a las políticas económicas y sociales"* (s/p). El diálogo social se encuentra asociado a la participación ciudadana, en sentido genérico, en la medida que fortalece la democracia. La negociación colectiva es una forma extendida de diálogo social, ocurre entre el empleador y los representantes de los trabajadores sobre cuestiones laborales.

Si se trata de una institución educativa, el diálogo y la negociación se llevan a cabo entre el director o el equipo directivo y los docentes, los padres de familia, el personal administrativo, o sus respectivos representantes, con el objeto de llegar a acuerdos sobre temas específicos académicos y económicos, fundamentalmente.

El director y la comunidad educativa tienen el reto de negociar dentro de un marco adecuado y lograr compromisos coherentes con las demandas planteadas, sin dejar de lado los propósitos institucionales. En este proceso, el diálogo constituye "el canal de participación" de los actores educativos con el propósito de obtener resultados favorables.

2.2.4.1.8. Conciencia e implicación social

La educación es un fenómeno eminentemente social, por lo tanto, una herramienta de

integración social capaz de “*desarrollar la capacidad de la persona humana de ser parte, de manera autónoma, activa y solidaria, de los procesos sociales en los que le corresponde desenvolverse*” (OEI 2006, s/p).

Con la educación se ha de formar personas-ciudadanos solidarios, críticos, conscientes de su capacidad para innovar, para empezar algo distinto y nuevo con acciones pensadas y responsables, (Magendzo 2003), respetando la dignidad humana y construyendo vínculos sociales que integren a las personas.

Estas premisas obligan al director a tomar posición, a comprometerse con el capital cultural, con aquello que los estudiantes de la institución que dirige deben saber y valorar o enjuiciar. Para ello el director ha de estar seguro de su compromiso social, el mismo que está influenciado “*por su capital cultural, por su historia personal, por el momento histórico que vive, etc*”. (Bustamente 2004, s/p) y que, a la luz de la globalización y de los cambios que esta trae, muchas veces se deja de lado los compromisos colectivos y los compromisos personales. Se da énfasis en las acreditaciones de los servicios educativos pero se olvida de que la acción pedagógica se realiza entre el docente o director y el estudiante, con la asunción de un compromiso individual de ayudar al alumno en la construcción de sus ideas propias.

El director, al igual que el docente, debe establecer un compromiso constante con los estudiantes a fin de que respondan a las demandas sociales y culturales. Este compromiso encierra una toma de conciencia y una posterior acción pedagógica formadora hacia el estudiante.

2.2.4.1.9. Organización y gestión del tiempo

La organización y gestión del tiempo constituye una competencia directiva que permite secuenciar las actividades en forma racional en plazos definidos, y cumplirlas. El tiempo es un recurso que el director, junto con la comunidad educativa, tienen que gestionar y a veces resulta ser el más escaso.

Para gestionarlo se requiere contar con una cultura organizacional o en su defecto, con estrategias que constituyan el inicio de una cultura de mejora del tiempo que permita cumplir los objetivos. Para empezar a gestionar bien el tiempo, el director debe tener muy claro la importancia de las actividades y tareas que realizan los miembros de la comunidad educativa y darle mayor atención al valor de la tarea en sí misma

que a la eficiencia y productividad. Si enfoca su atención en la eficiencia y en la productividad se olvida de los objetivos de la tarea en relación con los propósitos de la institución y con las fortalezas organizacionales; entonces, tareas aisladas, sin aparente razón de cumplirse, hacen que se pierda el tiempo en realizarlas.

2.2.4.1.10. Orientación al logro

Es una competencia directiva que constituye una condición para llegar a la meta trazada empleando una estrategia que optimice los recursos. Se define como

la preocupación por realizar bien el trabajo o sobrepasar un estándar. Los estándares pueden ser el propio rendimiento en el pasado (esforzarse para superarlo), una medida objetiva (orientación a resultados), superar los demás (competitividad), metas personales que uno mismo se ha marcado o cosas que nadie ha realizado antes (innovación). (Barcelona Treball 2011: 1)

La orientación al logro consta de tres componentes: planeamiento, ejecución y evaluación. El planeamiento es la capacidad del director para establecer en forma anticipada los objetivos a alcanzar, definir los recursos y proveerse de ellos para poder ejecutar las acciones necesarias para resolver las situaciones previamente identificadas. La ejecución es la puesta en marcha de lo planificado y sirve para contrastarlo con la realidad, a fin de saber cuán viable resultó el diseño realizado. La evaluación es una revisión de los resultados que permita dar insumos suficientes para plantear la mejora

2.2.4.1.11. Autonomía y resistencia al estrés

En relación a la autonomía, generalmente este concepto está referido a la institución, y se entiende como *“la transferencia de responsabilidades desde un nivel de gobierno superior hasta la escuela, acompañada de recursos necesarios para su ejecución”* (Espinola 2000: 3). Si la institución educativa tiene autonomía significa que la tiene el director. La autonomía del director es la competencia que le confiere libertad de acción al transferírsele responsabilidades desde una instancia superior, en el caso de la presente investigación, desde la gerencia central de la red de colegios que nos ocupa, acompañada de recursos para su ejecución. Es decir que el director cuenta con autonomía de gestión, financiera, didáctica y organizativa (Macri 2000)

Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) autonomía escolar es la *“transferencia de responsabilidades desde un nivel de gobierno superior hacia la escuela, acompañada de los recursos necesarios para su ejecución”*. (2000: 9)

Estos recursos pueden ser equipamiento, material educativo, dinero, y en general las distintas condiciones que posibiliten a la escuela a cumplir con las funciones que le son transferidas a fin de lograr sus objetivos.

Si se trata de instituciones educativas de gestión privada que se encuentran agrupadas bajo una gerencia general, la autonomía de cada una de las sedes institucionales se ha de cumplir en la transferencia de recursos y de responsabilidades de gestión, la que se debe reflejar en una contextualización de las estrategias educativas y de las metas de atención, así como de las metas de aprendizaje. A propósito de este tema la Fundación Santa María (2016) manifiesta:

La gestión escolar es un proceso que busca fortalecer el funcionamiento adecuado de las escuelas, mediante la autonomía institucional... lo que la autonomía institucional busca es dar a las escuelas la posibilidad de que puedan tomar las decisiones individuales que les permitan mejorar sus áreas de oportunidad, siempre cuidando que se realice dentro de la ley general que resguarda la educación... (Fundación Santa María 2016: s/p)

Como se puede observar en la cita anterior, la gestión escolar tiene como finalidad el fortalecimiento de las instituciones educativas escolares a través del desarrollo de la autonomía institucional. Esto significa que cada institución ejerce su capacidad de decisión en relación a sus procesos educativos tales como la adaptación de sus planes de estudio, el desarrollo de estrategias educativas propias, el planteamiento de metas de atención según las características del servicio que ofrece, entre otros.

La autonomía institucional, como característica de la gestión escolar está relacionada con la dirección escolar. La dirección escolar es el principal eje en el desarrollo institucional, motivo por el cual *“el director es el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela”* (Ball 1994: 92). Es la autoridad formal de la institución educativa, ejerce liderazgo pedagógico y administrativo en ella y es responsable de la marcha de la institución. Al estar a cargo de los distintos actores que conforman la comunidad educativa y de los procesos que se desarrollan, su labor es compleja. (García, Rojas y Campos 2002).

Para conducir los destinos de la institución educativa el director necesita contar con competencias directivas que le permitan cumplir sus funciones en forma eficaz.

Competencias como autonomía, planificación, toma de decisiones, resolución de problemas, trabajo en equipo, participación, liderazgo, entre otras, han de formar parte del perfil profesional del director para un ejercicio exitoso de su labor. Si bien todas las competencias directivas son fundamentales en el ejercicio directivo, la autonomía es crucial para la buena marcha de la institución.

Al respecto, García, Chow y Tafur en su investigación sobre competencias directivas conceptualizan el término autonomía con los aportes de los especialistas consultados en los distintos países, resultando que, para estos autores, la autonomía es *“mostrar suficiencia en las tareas a realizar sin necesidad de supervisión. Decidir y llevar a cabo las cuestiones que son de su competencia, sin dejarse condicionar por intervenciones o interferencias externas. Asumir responsabilidades”*. (2011: 45)

En relación a la *resistencia al estrés*, corresponde al director desarrollar mecanismos personales que le permitan afrontar situaciones y retos mostrando el suficiente equilibrio emocional, y aplicando acciones desde su inteligencia emocional. Es decir, tomando distancia de las acciones, manteniéndose neutral ante los conflictos y sopesando las distintas salidas que pueda darle a los problemas. Actualmente el estrés es una de las causas laborales que produce malestar en las personas cuando somatiza sus dificultades y frustraciones. Por ello, el director ha de contar con estrategias que le permitan liberar el estrés o disminuir los factores de riesgo de desarrollarlo, como: gestión del tiempo, organización del tiempo libre, adopción de actividades de diversión y descanso, lectura recreativa, asunción de deportes, entre otros.

2.2.4.1.12. La orientación al aprendizaje de los alumnos

Esta competencia es la capacidad que tienen las personas de emplear el aprendizaje en forma pertinente y estratégica de acuerdo al objetivo que se desea lograr. Para ello la persona toma como base elementos metacognitivos como el reconocimiento de su propio conocimiento y la forma de aplicarlo a la tarea a realizar. (Villa 2007)

La orientación al aprendizaje de los alumnos resulta de un metaaprendizaje más que de un aprendizaje, por lo que el directivo, si lo ha de potenciar en la comunidad educativa que dirige, fundamentalmente en los docentes y alumnos, debe tener dominio de la competencia en sí mismo. Implica que desarrolle intereses duraderos

en el aprendizaje y estrategias que potencien la autonomía propia y la de los demás en continuar el propio aprendizaje.

Existen niveles de orientación al aprendizaje: en un primer nivel el desarrollo de la actitud responsable y positiva por parte del estudiante le va a permitir interesarse por lo que se le enseña; en un segundo nivel tendrá mayor iniciativa para emitir juicios críticos y constructivos en relación a lo que está aprendiendo; y en un tercer nivel el manejo de conceptos y la autonomía desarrollada posibilitarán que adapte la teoría a las necesidades de aprendizaje personales.

El reto del director es crear o adaptar estrategias que, al ser presentadas a los docentes, generen en ellos actitudes favorables hacia las tareas a emprender.

2.2.4.1.13. Innovación y adaptación al cambio

La innovación y la adaptación al cambio son competencias que sirven como herramientas para que el director responda en forma satisfactoria a las demandas propias, de la organización y a las demandas sociales, incorporando elementos nuevos que mejoren los procesos y por ende los resultados. (García, Chow y Tafur 2012). Es realizar las acciones en formas distintas y efectivas; cambiar las propias creencias inefectivas por otras efectivas que conduzcan en resultados eficaces (Tejedo 2016)

El director tiene una gran responsabilidad como líder de la institución educativa: velar porque la cultura de la institución no empañe los procesos educativos que se desarrollan en ella. Para ello debe tener muy claros los principios rectores de la escuela. Es decir, conocer y comulgar con la visión y la misión institucionales a fin de ir interesando poco a poco a los docentes en la razón de ser de la institución y sensibilizarlos ante el compromiso con los estudiantes y con la organización en general.

La innovación sirve para la adaptación al cambio; para cambiar la actitud ante los problemas y potenciar la creatividad que en muchas personas se encuentra dormida. Para lograrlo es importante que el director tenga la mente abierta y receptiva ante cualquier iniciativa de mejora, de respuesta creativa a los retos, de pensamiento divergente. Esto requiere tener objetivos muy claros, metas trazadas con anticipación

y que sean viables de ejecución; luego de ello, pensar en estrategias que permitan lograr los objetivos, y aplicarlas.

Esta competencia se relaciona con el trabajo en equipo, y se complementa con la cooperación con otros innovadores produciendo beneficios mutuos e interaprendizajes duraderos.

2.2.4.1.14. El espíritu emprendedor

El espíritu emprendedor es el proceso que ocurre en una persona emprendedora y que lo orienta a la creación, permitiéndole ver más allá de los demás y comprometiendo sus fuerzas consigo mismo para alcanzar sus sueños. El espíritu emprendedor se vale de la oportunidad para realizar su proyecto. (Olmos 2007)

Para García, Chow y Tafur (2012) el espíritu emprendedor es comprometer recursos para emplearlos cuando haya oportunidad, asumiendo el riesgo que trae el hacerlo.

Ambas definiciones aluden al aprovechamiento del sentido de oportunidad para realizar las acciones previamente pensadas y alcanzar los objetivos. El espíritu emprendedor es un estilo de vida que se evidencia en quienes desean cambiar de vida y que alcanza a las otras personas que se encuentran alrededor.

En el caso del director de escuela, esta competencia es fundamental para la gestión que realiza debido a que se encuentra muy relacionada con la adaptación e innovación al cambio. El proceso emprendedor combina factores internos del director, tales como su personalidad, su carácter, sus objetivos, con procesos externos como la sociedad, la economía. La unión de ambos tipos de factores impulsa al emprendedor a visualizar oportunidades que, con el tiempo, podrían cristalizarse como proyectos. El emprendedor aprovecha las oportunidades de realizarlos; asume los retos de innovar y acepta los resultados sin desanimarse.

2.2.4.1.15. Orientación al desarrollo personal y al aprendizaje

Esta competencia directiva apunta a emplear el aprendizaje en forma estratégica en base al objetivo trazado, y teniendo en cuenta el propio sistema personal de aprender

así como el reconocimiento del aprendizaje como tal. Se encuentra muy relacionada con el desarrollo de las habilidades metacognitivas de quien ejerce la competencia.

Si del director escolar se trata, la orientación al desarrollo personal y al aprendizaje se refiere al autoconocimiento que tiene sobre su forma de aprender, sobre sus fortalezas y debilidades en relación al mismo y sobre las herramientas que debe emplear para afrontar una tarea. Es decir, esta competencia está directamente relacionada con el manejo de herramientas metacognitivas del director. De esa manera, los medios que utiliza para aprender y para resolver situaciones personales y profesionales, le proporcionan las estrategias suficientes para ejercer su papel de coach con sus colaboradores.

2.2.4.1.16. Coaching, desarrollo profesional de colaboradores

El director debe evidenciar ser un coach ante sus docentes. Esta competencia supone contar con el talento necesario para comprometer a los actores con la organización. Una buena forma de lograrlo es incorporar procesos de desarrollo personal empleando el coaching. (Sanchez-Bayo 2010). El ejercicio del coaching apunta a la mejora del rendimiento de los miembros de la institución educativa con el objeto de lograr los objetivos institucionales. Esto se logrará si el coaching afronta el origen de los problemas y potencia la capacidad de los trabajadores a fin de que realicen los cambios necesarios para revertir la situación problemática.

De acuerdo a estas premisas, el coaching es el desbloqueo del potencial que tiene una persona para mejorar su desempeño. En otras palabras, consiste en ayudarlo a aprender. Para lograr esto, el director actuando como coach, debe contar con habilidades que le permitan optimizar los logros de los docentes; empleando para ello estrategias que potencien el desarrollo de competencias funcionales. (Chavez 2012). El director obtendrá mayores resultados cuando emplee estímulos para que los docentes utilicen sus mejores habilidades en el cumplimiento de las tareas encomendadas.

Que el director emplee el coaching supone una inversión en el desarrollo de las potencialidades de los docentes y demás miembros de la organización y en la potenciación de sus competencias. (Paloma 2008). Para lograr éxito siendo coach, el

director debe contar con la habilidad para interactuar y relacionarse con las personas, y ejercer liderazgo en el trabajo en equipo, así como en la comunicación efectiva.

Para concluir el desarrollo de esta competencia nos resta decir que en la medida que el director sea un buen coach, estará apoyando y contribuyendo al desarrollo personal y profesional de los colaboradores, ayudando a identificar sus puntos débiles, a plantearse retos de mejora y a encontrar respuestas y recursos ante bloqueos de índole preferentemente personal.

2.2.4.2. Funciones y tareas del director

Desde un enfoque funcional, las funciones del director están relacionadas con el cargo que ejerce y con las competencias requeridas para el mismo. Variadas son las funciones que, de acuerdo a distintos autores, deben cumplir los directores. Para propósitos de la presente investigación, presentamos las funciones que según García, Chow y Tafur (2012) ponen en evidencia las competencias directivas escolares. Esta tabla contiene las funciones correspondientes a las competencias que fueron seleccionadas por los especialistas en su validación:

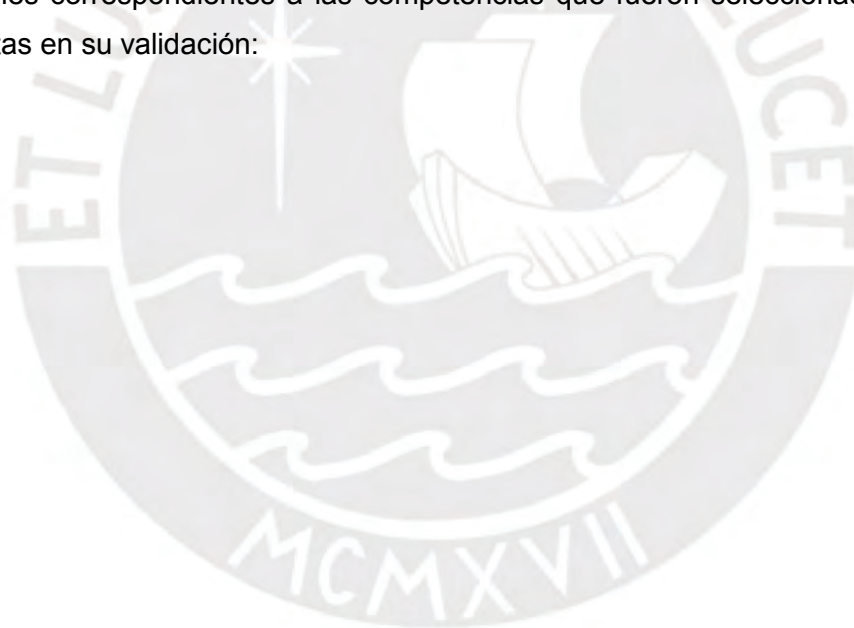


TABLA No 5

FUNCIONES Y COMPETENCIAS DIRECTIVAS SELECCIONADAS

FUNCIONES	COMPETENCIAS
PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación y visión estratégica/ pensamiento analítico. • Toma de decisiones/ resolución de problemas • Organización y gestión del tiempo • Orientación al logro • Innovación y adaptación al cambio • Orientación al aprendizaje de alumnos
COORDINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Organización y gestión del tiempo
CONTROL-EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones / resolución de problemas • Orientación al logro • Sentido/Compromiso ético • Orientación al aprendizaje de alumnos
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones y resolución de problemas • Participación y negociación • Autonomía, autodominio y resistencia al estrés • Organización y gestión del tiempo • Espíritu emprendedor.
RELACIONES HUMANAS	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales y comunicación/construcción del clima escolar • Liderazgo • Construcción del clima escolar • Trabajo en equipo • Sentido/compromiso ético • Participación y negociación • Coaching/desarrollo profesional de colaboradores
CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Relaciones interpersonales y comunicación • Trabajo en equipo • Sentido /compromiso ético • Participación y negociación • Orientación al aprendizaje de alumnos • Innovación y adaptación al cambio • Orientación al aprendizaje • Conciencia e implicación social • Coaching/desarrollo profesional de colaboradores
POLÍTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Liderazgo • Sentido/ compromiso ético • Relaciones interpersonales y comunicación • Participación y negociación • Autonomía, autodominio y resistencia al estrés.
RELACIONES EXTERNAS	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Sentido/ Compromiso ético • Relaciones interpersonales y comunicación • Conciencia e implicación social

Fuente: García, Chow y Tafur (2011), adaptación.

Como se puede observar en la Tabla No 5 las competencias son evidenciadas a través de las distintas funciones directivas se repiten. Esto se entiende en la medida que las funciones se operativizan a través de actividades diversas, las mismas que, para cumplirse, ponen en juego varias competencias del director. De allí la importancia de que el director cuente con un conjunto de competencias personales y profesionales que le permitan afrontar con éxito las tareas en los distintos ámbitos de su gestión, fundamentalmente el administrativo y pedagógico.

2.2.4.3. Aspiraciones y expectativas en el cargo

Las aspiraciones y expectativas de los directores en su cargo dependen mucho de sus metas personales y profesionales, unidas a la motivación intrínseca que poseen. Estas metas se plantean en el marco de las competencias personales y profesionales del director. A continuación analizamos estos dos tipos de competencias:

Como hemos mencionado en el apartado anterior, las competencias directivas, según Mercader (1998) se encuentran tipificadas en personales y profesionales. Las competencias personales se traducen en características o cualidades que repercuten en la gestión institucional. Para Mercader, (1998), las competencias a) conocimiento de sí mismo, b) autorrealización y c) autocontrol ayudan al director a desarrollar su capacidad de autoevaluación y de autorreflexión sobre su propio quehacer, lo que le permite potenciar sus fortalezas y disminuir sus debilidades.

a). El *desarrollo del conocimiento de sí mismo* implica, para el director, ingresar al mundo de sus aspiraciones a través de sus objetivos personales. Identificar un conjunto de metas intrínsecas que encierran una visión de futuro personal y profesional (Senge 1997) y que están muy relacionadas con las expectativas personales. Para lograrlo el director debe autoevaluarse en relación a sus aspiraciones y limitaciones, y relacionarlas con las oportunidades y amenazas, variables externas que podrían limitar la consecución de sus metas.

b). Otra competencia personal importante que posee el director es *la autorrealización en el cumplimiento de los ideales personales*. Esto significa que las visiones se conviertan en realidad. (Senge 1997).

Acosta (1998) complementa esta definición acotando que la autorrealización es la as-

piración voluntaria de ser mejores personas, de buscar la excelencia en las acciones. Es la búsqueda del propio crecimiento, del desarrollo personal.

Por lo tanto, la autorrealización resulta de la motivación del director ante las expectativas que tiene, unidas a la decisión de actuar con fuerza de voluntad y confianza en que logrará sus objetivos gracias a las competencias que posee y despliega.

c). El *autocontrol* es la tercera competencia que desarrolla el director escolar para cumplir el perfil personal de su cargo y consiste en el manejo de su inteligencia emocional en forma equilibrada. Esta capacidad le permite unificar sus aspiraciones con las funciones que desarrolla.

Además, el director ha de desarrollar otras competencias personales como la asunción de la consecuencia de sus actos, apertura, honestidad, amabilidad, firmeza, coherencia de su actuar con su marco de principios y valores personales e institucionales, entre otras.

El conjunto de competencias directivas que posee un director no estaría completo solo con las competencias personales. Las competencias profesionales, complementan a las primeras en la medida que aportan conocimiento, habilidades y herramientas para su desempeño como líder de la institución.

Definidas por Vásquez (2005) como macro habilidades que reflejan la conducta que debe tener el director para lograr el éxito de la organización, las competencias profesionales deben estar acompañadas por elementos clave de la organización, tales como la misión, la información y la cultura institucionales.

Las competencias profesionales permiten que el director se desempeñe en cinco roles: a). rol de director, b). coordinador, c). facilitador, d) mentor, e e). innovador.(Quinn 2005)

a). El rol de director se cumple a través de tres competencias específicas: i. la toma de iniciativa o decisiones, ii. la fijación de metas y iii. la delegación eficaz. Son com -

petencias que, empleadas en forma complementaria, son actividades básicas de la gestión que orientan la organización hacia metas comunes.

- i. La toma de iniciativas o decisiones es la asunción de mando que hace el director frente a situaciones nuevas, a dificultades y nuevos retos para emprender caminos diferentes que, que motiven a los docentes a alcanzar los objetivos planteados.
- ii. La fijación de metas institucionales y de los tipos de actividades que se van a realizar de acuerdo con los niveles organizativos y con las características de la organización,
- iii. La delegación eficaz contribuye a la formación y capacitación de los colaboradores y a una mejor asignación de recursos.

Esta competencia implica para el director tener propósitos definidos de las tareas a asignar, comprobar el progreso de la misma, pedir cuentas al responsable y monitorear e incentivar su logro.

- b). El rol de coordinador que asume el director le permite asegurar el flujo del trabajo en un clima institucional adecuado. Para lograr este rol, el director ha de aplicar las competencias de planificación, organización y control. La planificación le permite fijar metas y tener claro el horizonte de la institución, el conjunto de actividades que le permitirán cumplir los objetivos, los recursos con que cuenta y el tiempo para lograrlos. La organización permite al director dividir el trabajo en elementos específicos cuyas actividades sean asignadas a las personas idóneas para cumplirlas. El rol de coordinador también involucra fijar y mantener la estructura organizativa de la escuela y atender los principios organizacionales: especialización, división del trabajo, unidad de mando, cadena jerárquica y control (Ruiz, 2000). El control es un proceso que brinda información de retorno al docente y que le indica si cumplió las metas trazadas en la planificación; asimismo, permite al director y a los docentes analizar las diferencias entre lo planificado y la ejecución, con fines de mejora.
- c). El rol de mentor hace del director una persona colaboradora, considerada, abierta justa, con escucha activa, y reconocedor de los esfuerzos de sus colaboradores. Para cumplir este rol el director necesita desarrollar competencias de auto-compren -

sión y comprensión de los demás, comunicación interpersonal y desarrollo de los subordinados.

La auto-comprensión y comprensión de los demás implica comprender las diferencias individuales de los colaboradores y respetarlos y apreciarlos en lo que son, valorando sus puntos comunes y sus diferencias. La comunicación interpersonal es fundamental puesto que gracias a ella el flujo de la información es constante y permite motivar a los demás en las tareas que desarrolla la institución. El desarrollo de los subordinados está a cargo del director quien orienta los esfuerzos del personal a través de capacitaciones, evaluaciones y retroalimentación. Ruiz (2000) manifiesta que la orientación y acompañamiento a los docentes en servicio son elementos motivadores para ellos.

- d). El rol de facilitador es similar al de mentor. El director fomenta el esfuerzo colectivo a través de tres competencias: creación de equipos de trabajo, toma de decisiones participativas y gestión de conflictos. Para cumplir con éxito este rol el director debe gestionar el conflicto empleando para ello, técnicas de control orientadas a la solución de los conflictos mediante colaboración y compromiso.
- e). Por último, el rol de innovador del director tiene relación con su capacidad para adaptarse a las demandas del entorno y responder a ellas creativamente. Implica el empleo de gestión de cambios, incorporando en ellos el reconocimiento al valor individual de cada empleado de la organización.

Por todo lo expuesto podemos afirmar que las competencias personales y las profesionales gravitan en las expectativas de los directores en relación a su futuro. Si bien las expectativas y aspiraciones surgen del previo fijamiento de metas, la autoevaluación, el reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades, la capacidad de innovación, el acompañamiento a los docentes en su desarrollo profesional, la organización de las actividades previa planificación, y el controlar los resultados, son algunas de las competencias que necesariamente deben ser desarrollados por el director en sus tareas como profesional de la educación.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se presentan el enfoque, nivel y tipo de la investigación, así como los objetivos, las categorías, las técnicas e instrumentos aplicados y la organización y análisis de la información.

3.1. Enfoque, nivel y tipo de la investigación.

La presente es una investigación aplicada, diagnóstica y de tipo descriptivo, que pretende analizar una situación específica (tres instituciones educativas escolares que trabajan con el mismo modelo educativo y que pertenecen a un mismo grupo de empresarios), delimitada temporalmente (en un semestre de estudios), e inscrita dentro de un contexto determinado (tres sedes de una misma cadena de colegios, con una sola razón social).

Es una investigación diagnóstica porque implica el análisis de hechos que posibilita conocer lo que ocurre en una situación y a los actores de la misma. Relaciona a los actores, las acciones y los escenarios. (Escalada, Fernández y Fuentes, 2009).

La presente investigación permite la conexión de cada directora de las tres instituciones educativas de la muestra con el reconocimiento de las competencias que consideran importantes y con las que ejecutan en la gestión de la institución que dirigen. Las situaciones que viven cada una de ellas se articulan para llegar a conclusiones contextualizadas.

La investigación diagnóstica es un tipo específico de investigación empírica, que nos permite comprender los hechos sociales “situados” o “contextuados”, brindándonos un doble resultado. Por un lado una cosmovisión orgánica y dinámica de los problemas sociales y las determinaciones de éstos, precisando la magnitud cuali-cuantitativa de los mismos, desde los cuales se pretende generar un proceso de intervención profesional. Por otro lado, la investigación diagnóstica nos brinda una delimitación de los espacios estratégicos para la acción. Esto supone el análisis de la acción de los actores sociales involucrados, históricamente contextuados. En este sentido, la investigación diagnóstica que supone la evaluación situacional, nos permitirá: •Priorizar problemas •Identificar actores y fuerzas (Escalada, Fernández, Fuentes 2009: 77)

La investigación es descriptiva porque a través de ella se conocen actitudes, conductas y situaciones de los actores involucrados mediante la descripción objetiva de los hechos y de las manifestaciones verbalizadas por ellos y observadas por la investigadora. En la presente investigación se examina la correspondencia entre el reconocimiento de las competencias directivas que hacen las directoras de las tres instituciones educativas y las que ejecutan en su gestión. La descripción tiene como fuentes la opinión de las directoras, de los estudiantes y la observación in situ que realizó la investigadora, así como la normativa vigente.

La investigación se desarrolló con una metodología mixta: cualitativa y cuantitativa. La estrategia cualitativa permitió la comprensión del fenómeno en sus distintas articulaciones, sin fines de generalización; la estrategia cuantitativa permitió establecer información empleando las herramientas de la estadística básica.

Para Vasilachis, (2007), la investigación cualitativa permite describir y explicar los fenómenos estudiados por cuanto centra su atención en la percepción e ideas de los sujetos, y persigue describir un fenómeno educativo tal como ocurre en la realidad. En nuestro caso, los sujetos son las directoras de las tres instituciones educativas escolares y el fenómeno educativo que se describe es la forma cómo las directoras ejecutan las competencias directivas que consideran importantes para su gestión.

3.2. Objetivos de la investigación

La investigación se propuso los siguientes objetivos:

1. Describir las competencias que las directoras de tres instituciones educativas de gestión privada de Lima reconocen como importantes en su gestión escolar.

2. Analizar las competencias que las directoras ejercen en su gestión escolar
3. Analizar el interés que tienen las directoras por el trabajo que realizan y sus aspiraciones en el cargo.

3.3. Categorías de investigación

En el presente estudio, como producto de la revisión de la literatura, se definieron, inicialmente, las siguientes categorías:

Categoría 1: Competencias directivas reconocidas por las directoras como importantes.

Categoría 2: Competencias percibidas por las directoras como ejercidas en su gestión.

Categoría 3: Correspondencia entre las competencias que las directoras manifiestan que ejercen en su cargo y las competencias requeridas para el mismo según la normativa.

Categoría 4: Competencias percibidas por los estudiantes como ejercidas en la gestión de las directoras.

Categoría 5: Relación entre el interés del director por el trabajo que realiza y sus aspiraciones en los ámbitos personal y profesional (esta categoría, inicialmente numerada como cinco, pasó a ser la categoría 6 al incorporar la emergente)

Cada categoría se dividió en subcategorías y estas en indicadores que permitieron hacer más evidente y objetiva la información a recoger. A continuación se presenta la matriz de consistencia para estos elementos de la investigación:

TABLA No 6

MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

PROBLEMA	OB. GENERALES	CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	INDICADORES
<p><i>¿Cómo los directores de tres instituciones educativas particulares de Lima ejercen en la gestión escolar, las competencias que reconocen como importantes?</i></p>	<p>1. Describir las competencias que los directores de tres instituciones educativas de gestión privada de Lima reconocen como importantes en su gestión escolar.</p>	<p>1. Competencias directivas reconocidas por las directoras como importantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • planificación • pensamiento analítico, • trabajo en equipo, • toma de decisiones, • resolución de problemas, • relaciones interpersonales • liderazgo, • compromiso ético, • autonomía, • negociación, • construcción del clima escolar • conciencia social 	<ul style="list-style-type: none"> • El grado de importancia asignado a las competencias directivas de: planificación, pensamiento analítico, trabajo en equipo, toma de decisiones, resolución de problemas, relaciones interpersonales, liderazgo, compromiso ético, autonomía, negociación, construcción del clima escolar conciencia social
	<p>2. Analizar las competencias que las</p>	<p>2. Competencias percibidas por las directoras como ejercidas en su gestión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • planificación, • pensamiento analítico, • trabajo en equipo, • toma de decisiones, • resolución de problemas, • relaciones interpersonales, • liderazgo, • compromiso ético, • autonomía, • negociación, • construcción del clima escolar • conciencia social 	<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo que los directores dedican a las actividades de su cargo. • Las competencias directivas que priorizan a través de las actividades que realizan. • Las razones por las que los directivos aplican las competencias directivas seleccionadas

	directoras ejercen en su gestión escolar	3. Correspondencia entre las competencias que las directoras manifiestan que ejercen en su cargo y las competencias requeridas para el mismo según la normativa.		<ul style="list-style-type: none"> • Las características de las competencias que ejercen en su cargo directivo.
		4. Competencias percibidas por los estudiantes como ejercidas en la gestión de las directoras		<ul style="list-style-type: none"> • El grado de aceptación de los estudiantes a la gestión del director en el trabajo en equipo. • La toma de decisiones/resolución de problemas. • Las relaciones interpersonales y construcción del clima escolar. • El liderazgo.
	3. Analizar el interés que tienen los directores por el trabajo que realizan y sus aspiraciones en el cargo.	5. Relación entre el interés de las directoras por el trabajo que realizan y sus aspiraciones en los ámbitos personal y profesional.		<ul style="list-style-type: none"> • Los tipos de aspiraciones personales de los directores. • Los tipos de aspiraciones profesionales de los directores. • Las perspectivas que tienen sobre su futuro como directores. • El interés en las actividades que realizan en su función directiva.

Fuente: elaboración propia.

Luego de aplicados los instrumentos de recogida de información, los hallazgos preliminares sirvieron para confirmar las categorías iniciales e incorporar una categoría emergente correspondiente al objetivo 2, como se indica en la Tabla No 7

TABLA No 7

CATEGORÍA EMERGENTE

HALLAZGOS PRELIMINARES	OBJETIVOS	CATEGORÍA EMERGENTE
Las directoras de los tres colegios tienen limitada autonomía en el desarrollo de su gestión. Existe un modelo educativo único que debe ser aplicado por todas las sedes.	O.2. Analizar las competencias que las directoras ejercen en su gestión escolar	5. autonomía en el desarrollo de la gestión directiva.

Fuente: elaboración propia.

Cabe anotar que la categoría: Relación entre el interés del director por el trabajo que realiza y sus aspiraciones en los ámbitos personal y profesional, inicialmente numerada como cinco, pasó a ser la categoría 6 al incorporar la categoría emergente.

3.4. Universo y muestra

El universo estuvo conformado por los 35 colegios que forman parte de la red de colegios en Lima y la muestra por 3 colegios: uno de Lima Metropolitana, uno de Rímac y uno de San Juan de Lurigancho. Se escogieron estos tres colegios debido a que las directoras accedieron a formar parte de la investigación y, porque pese a que se encuentran ubicados en distritos diferentes, son bastante parecidos en cuanto a su infraestructura, atención a los alumnos y gestión de las directoras.

Los alumnos que participaron en la encuesta constituían el total del salón de la promoción y quienes realizaron los juegos de roles, fueron elegidos en forma aleatoria entre los alumnos de cuarto y quinto de secundaria.

3.5. Técnicas e instrumentos de recojo de la información

Se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos de recojo de información a las fuentes de información indicadas, tal como presentamos en la Tabla No 8

TABLA No 8

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

TECNICAS	INSTRUMENTOS	FUENTES DE INFORMACIÓN
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista semiestructurada	Directora colegio A Directora colegio B Directora colegio C
Encuesta	Cuestionario	Alumnos colegio A Alumnos colegio B Alumnos colegio C
Juego de roles	Cuestionario de preguntas	Alumnos colegio A Alumnos colegio B Alumnos colegio C
Encuesta	Cuestionario	Directora colegio A Directora colegio B Directora colegio C
Observación	Guía de observación: - Reunión de profesores - Asamblea con alumnos	Directora colegio A
Análisis documental	Ficha de análisis documental	Manual de desempeño del directivo.

Fuente: elaboración propia

Se eligieron estas técnicas de recojo de información debido a la flexibilidad para su aplicación. Así, por ejemplo, la entrevista semiestructurada (Anexo 1) se desarrolla con la ayuda de una guía de preguntas que sirven como referente para el entrevistador y que pueden ser modificadas, o incorporar preguntas adicionales cuando se necesita precisar conceptos, ampliar o profundizar las respuestas. La encuesta (Anexo 2) es una técnica que se aplica a grupos grandes, en este caso, a 75 estudiantes y que permite recoger información de las fuentes sobre distintos temas. En la presente investigación la encuesta permitió recoger la percepción de los alumnos sobre la actuación de las directoras y también precisar las razones de sus respuestas. Fue una prueba mixta, en la cual se plantearon preguntas cerradas de respuesta múltiple, y se preguntaron las razones de su elección. Se aplicó un inventario a las tres directoras en el cual se eligieron alternativas, y se priorizaron y redactaron definiciones para las alternativas priorizadas. (Anexo 3)

Otra técnica que se empleó para recoger información fue el juego de roles (Anexo 4), aplicado a 15 alumnos de los tres colegios que conformaron la muestra. Para rescatar

la opinión y percepción que tenían sobre el trabajo de las directoras de las instituciones educativas en las que estudiaban, la investigadora les hizo cuatro preguntas solicitándoles que las respuestas fueran representadas a través de juegos de roles. Esto permitió conocer aspectos complementarios a las respuestas, tales como estados de ánimo, diálogos, cercanía con los alumnos, interés de las directoras, entre otros.

La observación no participante (Anexo 5) se empleó para conocer in situ el manejo de competencias directivas de la directora del colegio A en una reunión con docentes y en una asamblea ante el total de alumnado del colegio.

Por último, se empleó el análisis documental (Anexo 6) para recoger información del Marco de Buen Desempeño del Directivo sobre los dominios, competencias y desempeños que forman parte del perfil del director.

3.5.1. Validación de los instrumentos de recogida de información

Los instrumentos fueron validados mediante dos estrategias: evaluación de expertos y validación en campo. Los resultados obtenidos en ambos tipos de validación permitieron reajustarlos antes de ser aplicados a las fuentes de información.

La evaluación de expertos se realizó mediante el juicio de una experta en el tema. Para ello se remitió una solicitud de validación, la guía de entrevista semi estructurada, el cuestionario para los alumnos y para las docentes, las preguntas para el juego de roles, la guía de observación y la ficha de análisis documental. Acompañando a estos instrumentos se adjuntó la matriz de consistencia de la investigación y un formato de informe que se recogió después de haber sido revisados los instrumentos.

La validación en campo se realizó mediante una aplicación piloto a 10 estudiantes de un colegio que no formaba parte de la muestra, pero que pertenecía a la red de colegios que constituyó el universo. Escogimos este colegio ex profeso por tener características similares a los de la muestra, y, de esa manera asegurar condiciones similares de aplicación.

3.5.2. Proceso de aplicación

Los instrumentos se aplicaron en los tres colegios, previas coordinaciones. Hubo

necesidad de acudir en distintas oportunidades al colegio A para observar a la directora en reunión con los docentes y en asamblea con los estudiantes. Aunque estuvieron coordinadas las observaciones a las tres directoras, en el momento de hacerlas efectivas, sólo accedió la directora del colegio A, las otras dos se excusaron esgrimiendo diversas razones.

La aplicación de todos los instrumentos fue filmada con el consentimiento de los actores, previo compromiso de confidencialidad.

3.6. Organización y análisis de la información

La información obtenida como resultado de la aplicación de los instrumentos de recogida de información se organizó para su discusión y análisis. El proceso que seguimos fue:

3.6.1. Ordenamiento de la información de campo:

Procedimos a realizar un proceso de desgravación y digitación por cada una de las técnicas aplicadas.

La información se organizó en carpetas, asignando una carpeta distinta para los resultados de cada una de las técnicas aplicadas por cada institución educativa. Por lo tanto se cuenta con las siguientes carpetas, al interior de las cuales existen los archivos que se indican:

TABLA No 9
ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN CARPETAS

CARPETAS	ARCHIVOS POR CARPETA
Entrevistas	Entrevista a la directora del colegio A Entrevista a la directora del colegio B Entrevista a la directora del colegio C
Grupo focal a través de juego de roles	Juego de roles de alumnos del colegio A Juego de roles de alumnos del colegio B Juego de roles de alumnos del colegio C
Observaciones	Observación de actuación de la directora en una asamblea de alumnos en el colegio A Observación de actuación de la directora en reunión con docentes en colegio A
Encuesta	Encuesta a alumnos de quinto grado de secundaria de los colegios A, B y C
Análisis documental	Cuadro de registro de análisis de Marco del buen desempeño del directivo.
Encuesta	Encuesta a la directora del colegio A Encuesta a la directora del colegio B Encuesta a la directora del colegio C

Fuente: elaboración propia

Cabe anotar que la información recogida fue transcrita inicialmente en forma original, con palabras repetidas, muletillas, etc, posteriormente se limpiaron las declaraciones vertidas, de tal forma que quedaron legibles y coherentes. A continuación se codificaron las técnicas y los informantes de la siguiente manera:

TABLA No 10
CODIFICACION DE TÉCNICAS Y FUENTES

TÉCNICAS	CODIFICACIÓN
Entrevista a directora colegio A	E.D. A
Entrevista a directora colegio B	E.D.B
Entrevista a directora colegio C	E.D.C
Encuesta a alumnos colegio A	CU.A.A
Encuesta a alumnos colegio B	CU.A. B
Encuesta a alumnos colegio C	CU.A.C
Juego de roles a alumnos colegio A	JR. A.A
Juego de roles a alumnos colegio B	JR. A.B
Juego de roles a alumnos colegio C	JR. A.C
Encuesta a directora colegio A	CU.D.A
Encuesta a directora colegio B	CU.D.B
Encuesta a directora colegio C	CU.D.C
Observación a directora colegio A, con docentes	OD.A.D
Observación a directora colegio A, con alumnos	OD.A. A
Análisis documental	AD

Fuente: elaboración propia

Posteriormente se elaboró una Matriz de sistematización de la información en la que se consignaron las preguntas de investigación, las categorías, las técnicas y las fuentes de información. Se organizó la información por hallazgo preliminar encontrado de acuerdo a las preguntas de investigación y a las categorías planteadas o emergentes. A continuación se presenta un extracto de la matriz por hallazgo.

TABLA No 11
SISTEMATIZACIÓN POR HALLAZGO (Extracto)
(Las repreguntas formuladas a las directoras se encuentran en color rojo)

Hallazgo A Las directoras de los tres colegios tienen limitada autonomía en el desarrollo de su gestión. Existe un modelo educativo único que debe ser aplicado por todas las sedes.			
Objetivo general O.2. Analizar las competencias que las directoras ejercen en su gestión escolar.		Técnicas: entrevistas semi estructuradas a tres directoras de colegio (transcripción literal)	
Pregunta: Qué competencias directivas aplican las directoras durante el desarrollo de su gestión y cuánto se acercan estas competencias al perfil de competencias requeridas para su cargo?			
Categoría emergente:	Directora colegio A	Directora colegio B	Directora colegio C
C.4.O.2. autonomía en el desarrollo de la gestión directiva.	“Por ejemplo no? cuando nosotros este tomamos como equipo directivo la gestión, la escuela que nos otorgan, en este caso san miguel, hay algunas ee algunas pautas que recibimos de la sede central, una de ellas es el respeto desde la gestión a los valores institucionales”. (E.D.A)	“La escuela es formadora de capacidades del maestro, y desde el primer día que está en la escuela, la directora la mayor parte de su tiempo debe estar en acompañamiento mínimo al día dos acompañamientos”. (E.D.B.) “Entonces que hacemos tenemos una ficha y tenemos también, .entonces el maestro le llega un correo con sus resultados y con la meta que se está proponiendo y con las sugerencias que se le ha dado y hasta los plazos que se les está pidiendo y después hay una conversación cara a cara, un	“...tenemos ciertos parámetros que cumplir, ciertos protocolos que cumplir, Pero más allá de eso nos dan a nosotros directores de colegios la libertad de que tu director lideres tu colegio con todas las habilidades que tienes”. (E.D.C.) Entonces nosotros nos sentimos que si estamos en una red de colegios pero a su vez tenemos libertad con autonomía para dirigir el colegio. Hay protocolos hay consignas que seguir pero esas también las cumplimos”...

conversábamos también hace un momento, no? de que valoren la diferencia, la diversidad como una fortaleza, este, la honestidad y en función a ello es que se guía todo lo que vamos decidiendo. Uno de esos criterios es tomar en cuenta los valores institucionales que son diferentes” (E.D.A.)

“Otro es que los colegios tenemos una propuesta que es socio constructivista entonces como decía hace un momento, la idea es que en todo lo que decidamos se aplique el socioconstructivismo, desde por qué lo hacemos, para qué lo hacemos por qué ruta vamos a ir, esa ruta es coherente, hay un solo camino, por qué no exploramos varios caminos para llegar al mismo objetivo, entonces la innovación es una de las características no? en la búsqueda de las soluciones en la búsqueda de las mejoras”. (E.D.A.)

feedback para poder ver si el maestro en verdad considera el tiempo muy largo o si es un plazo muy corto”. (E.D.B.)

Pactamos algunas otras cosas como por ejemplo pasantías porque no todos necesitan lo mismo, hay profesores que están con el problema de manejo de aula, entonces ese profesor hará una pasantía con el mejor profesor en manejo de aula. pero el profesor también le devuelve la visita para ver su clase y darle una recomendación porque una cosa es que lo vea un directivo y otra que lo vea su par, la escucha (EDB)

Ee Si, el modelo innova, ee si se resume es brinda, lo que dice nuestra visión, brindar a los niños peruanos una educa. Con estándares internacionales, tomados de la comunidad europea. (E.D.B.)

Entonces eee para nosotros realmente cerrar brechas sociales y sobre todo en esta sede lo tenemos muy marcado, cerrar brechas sociales es realmente trabajar calidad educativa, trabajar aprendizajes y aprendizajes que no tienen que ver solamente con las áreas cortas sino aprendizajes ciudadanos que están en nuestros cinco valores no?, para nosotros en innova la honestidad, la creatividad, el trabajo colaborativo el respeto y el, el, la atención a la diversidad son aspectos fundamentales, entonces, pero para ello tiene que haber, esa capacidad que decía anteriormente, de que el director tiene que

(E.D.C.)

Yo tengo entendido que Cada año tienen que cumplir una meta. Cómo es eso de la meta?, Qué pasa si no la cumplen?

Nos sirve de reflexión, cada año nos plantean ciertas metas para poder ver en qué nivel están los estudiantes. El logro de aprendizaje de ellos, entonces por ejm en esta sede logramos la meta de renovación porque renovaron casi el 98% de padres, la meta de matrícula la meta de aprendizaje vi que no hemos avanzado mucho y como les dije a los profe y a los papas necesitamos mejorar esos aprendizajes de nuestros estudiantes, entonces yo llegue el año pasado recién involucrándome mas con la propuesta de innova, este año ya estoy más consolidada con la propuesta y empezamos a trabajar. (ED.C.)

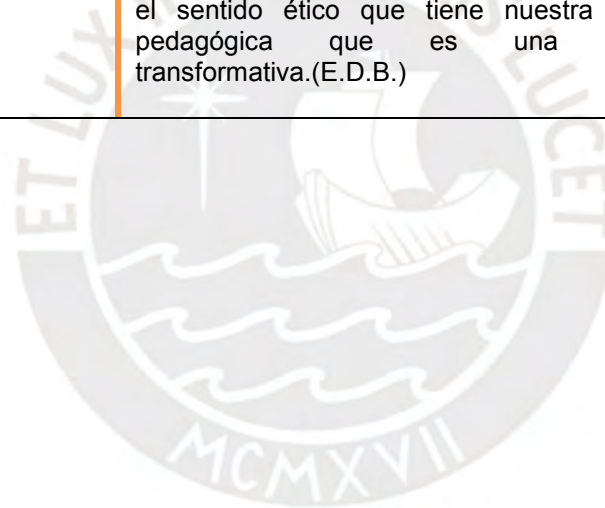
Pero si no cumples la meta no es que ya te sancionamos, no al contrario, la meta que no cumples te hace reflexionar sobre algo paso que no hicimos y que es lo que vamos a hacer ahora para cumplirla (E.D.C.)

¿Reciben alguna capacitación o monitoreo quienes no cumplen la meta?

Si justamente el análisis permite que se de cumplimiento la meta y nos hacemos un plan de mejora en función

		<p>comprometerse con el desarrollo personal y profesional de su comunidad, porque solo cuando se compromete es capaz de que de que estos valores de innova que los acabo de mencionar que pueden ser solamente nominales y sentenciosos en una pared, se conviertan realmente en acto cotidiano, se conviertan en democratización de la escuela, en una eee reformulación de las relaciones de poder que se ha vivido en la escuela peruana. Entonces es es fundamental que vivamos realmente este fin trascendente finalmente es el sentido ético que tiene nuestra labor pedagógica que es una labor transformativa.(E.D.B.)</p>	<p>a esos resultados, nos presentamos nuestros resultados a la directora regional que nos visita, nos orienta, como líder, hacen capacitaciones para los docentes, empezamos a trabajar en función a los resulta que hemos tenido ara mejora el nivel (E.D.C.)</p> <p>¿Quién pone las metas? . La gerencia general (E.D.C.)</p>
--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.



Las matrices de sistematización por cada uno de los hallazgos permitió contar con los fragmentos de las entrevistadas, de los encuestados y de los participantes en los juegos de roles, organizados según categorías y sub categorías. Estas matrices fueron los insumos obligados para realizar el análisis de la información por hallazgo. Para ello se tomó como referente la técnica de procedimientos de Marshall y Rossmann (1999), cuyo proceso consta de seis fases: a). organización de la data, transcripción y ordenamiento de la información, b). generación de categorías y ubicación de fragmentos de acuerdo a ellas, c). codificación de la data, d). evaluación de las interpretaciones emergentes y ubicación de las mismas en categorías, si es el caso, e). búsqueda de interpretaciones a la luz del marco teórico, y f) .redacción del informe.

Es importante acotar que este proceso se realizó para cada uno de los instrumentos aplicados, asimismo, la organización de los resultados estuvo hecha por cada categoría.

3.6.2. Plan de trabajo

Para el desarrollo de la investigación se realizaron las siguientes actividades:

1. Elaboración de los instrumentos de recojo de información sobre la base y en coherencia con los objetivos, categorías e indicadores de la investigación.
2. Validación de los instrumentos mediante juicio de expertos y validación en campo. El juicio de expertos estuvo a cargo de una magister en educación especialista en gestión, docente de la PUCP en investigación educativa; la validación en campo se realizó en un colegio de Lima. Los instrumentos fueron aplicados a la directora de educación secundaria, así como a 10 alumnos de quinto grado de educación secundaria.
3. Modificación de los instrumentos a la luz de los resultados de la validación.
4. Aplicación de los instrumentos a las fuentes de información de las tres instituciones educativas escogidas como muestra.
5. Tabulación, interpretación y análisis de resultados
6. Triangulación de resultados a la luz de los objetivos y variables de la investigación.
7. Paralelamente al trabajo de campo se elaboró el marco teórico de la investigación.

8. Establecimiento de conclusiones y recomendaciones
9. Ajustes de la investigación cuidando la coherencia interna a través del hilo conductor.
10. Elaboración del informe de investigación

3.6.3. Cronograma

La ejecución de las actividades fue organizada en el tiempo de acuerdo al siguiente cronograma:

TABLA No 12
CRONOGRAMA

ACTIVIDADES	FECHAS
11.Elaboración de los instrumentos de recojo de información sobre la base y en coherencia con los objetivos, categorías e indicadores de la investigación.	Mayo de 2016
2. Validación de los instrumentos mediante juicio de expertos y validación en campo.	Primera quincena de junio de 2016
3. Modificación de los instrumentos a la luz de los resultados de la validación.	Tercera semana de junio de 2016
6. Aplicación de los instrumentos a las fuentes de información de las tres instituciones educativas escogidas como muestra.	De cuarta semana de junio a segunda quincena de agosto de 2016
5.Tabulación, interpretación y análisis de resultado.	Septiembre de 2016
6. Triangulación de resultados a la luz de los objetivos y categorías de la investigación.	Septiembre y octubre de 2016
7. Paralelamente al trabajo de campo se realizará la elaboración del marco teórico de la investigación	De junio a agosto de 2016
8. Establecimiento de conclusiones y recomendaciones.	Octubre de 2016
9. Ajustes de la investigación cuidando la coherencia interna a través del hilo conductor.	Octubre de 2016
10.Elaboración del informe de investigación	Noviembre de 2016

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

El proceso de investigación tuvo como hilo conductor los objetivos, en coherencia con la pregunta planteada y con las categorías formuladas para cada objetivo. Las técnicas como el juego de roles, la entrevista semiestructurada, el análisis documental, la observación y la encuesta, permitieron recoger la información de las directoras y de los estudiantes. Los resultados se presentan a continuación, organizados de acuerdo a las categorías de la investigación. Se relacionan las mismas con los hallazgos y objetivos y se realiza un análisis a la luz de las evidencias, en diálogo con los referentes teóricos que las sustentan. La Tabla No 13 ofrece una visión general de los elementos de la investigación mencionados.

TABLA No 13

CATEGORIAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS, TÉCNICAS DE RECOJO DE INFORMACIÓN Y HALLAZGOS

CATEGORIAS(C)	OBJETIVOS (O)	TÉCNICAS	HALLAZGOS
1. Competencias directivas, reconocidas por las directoras, como importantes.	O.1.Describir las competencias que los directores de tres instituciones educativas de gestión privada de Lima reconocen como importantes en su gestión escolar.	Encuesta a directoras Entrevista a directoras	Existe coincidencia en la priorización que las directoras confieren a algunas competencias de su trabajo profesional
2.Competencias percibidas por los directores como ejercidas en su gestión	O.2. Analizar las competencias que los directores ejercen en su gestión escolar	Entrevista a directoras Encuesta a alumnos Juego de roles Observación de actuación de una directora	La cantidad de competencias que las directoras manifiestan cumplir en el ejercicio de su cargo es menor a la cantidad de competencias que valoran como importantes.
3. Correspondencia entre las competencias que los directores manifiestan que ejercen en su cargo y las competencias requeridas para el mismo según la normativa.	O.2. Analizar las competencias que los directores ejercen en su gestión escolar	Análisis documental Entrevista a directoras Encuesta a alumnos Juego de roles Observación de actuación de directora.	Existe correspondencia entre algunas de las competencias que ejercen las directoras y las competencias requeridas para su cargo.
4.Competencias percibidas por los estudiantes como ejercidas en la gestión de las directoras	O.2. Analizar las competencias que los directores ejercen en su gestión escolar	Juego de roles Encuesta a alumnos Entrevista a directoras	La percepción que tienen los estudiantes sobre el trabajo que realizan las directoras difiere de la percepción de las directoras sobre su gestión.
Categoría emergente 5. autonomía en el desarrollo de la gestión directiva.	O.2. Analizar las competencias que los directores ejercen en su gestión escolar	Entrevista a directoras. Observación a directora del colegio A en reunión con docentes del colegio.	Las directoras de los tres colegios tienen limitada autonomía en el desarrollo de su gestión. Existe un modelo educativo único que debe ser aplicado por todas las sedes.
6.Relación entre el interés del director por el trabajo que realiza y sus aspiraciones en los ámbitos personal y profesional	O.3. Analizar el interés que tiene el director por el trabajo que realiza y sus aspiraciones en el cargo.	Entrevista a directoras	Existe una estrecha relación entre las expectativas personales y profesionales de las directoras.

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Tabla No 13, la categoría Autonomía en el desarrollo de la gestión directiva emergió para el Objetivo 2 como resultado de la aplicación de los instrumentos de recogida de información.

A continuación se presenta el análisis de resultados:

4.1. Competencias directivas reconocidas por las directoras como importantes.

Esta categoría se desprende del Objetivo 1 que dice: Describir las competencias que los directores de tres instituciones educativas de gestión privada de Lima reconocen como importantes en su gestión escolar. Para obtener la información se aplicó un cuestionario y una entrevista semiestructurada a las tres directoras. La información obtenida reveló que ***existe coincidencia en la priorización que las directoras confieren a algunas competencias de su trabajo profesional.***

Al respecto, las tres directoras indicaron las competencias que consideran importantes tal como se muestra en la Tabla No 13. Resulta curioso que solo dos de ellas coincidieran en siete competencias elegidas como las más importantes para el ejercicio de su cargo. Las directoras de los colegios A y C consideraron a. la planificación, b. trabajo en equipo, c. la toma de decisiones/ resolución de problemas, d. las relaciones interpersonales y comunicación/ construcción del clima escolar, e. el liderazgo, f. el sentido/compromiso ético, y g. la autonomía, sin que necesariamente las pusieran en el mismo orden de importancia. La directora del colegio B no priorizó ninguna competencia, pero mencionó casi todas ellas como importantes; (eligió ocho competencias del total presentado para elección). Cabe anotar que en ninguno de los tres casos consideraron la conciencia social e implicación social como una competencia importante, aunque los colegios de la red analizada tienen como principio el desarrollo del bien común.

Para mayor precisión de la información recogida, se presentan los resultados:

TABLA No 14
COMPETENCIAS CONSIDERADAS IMPORTANTES POR LAS TRES DIRECTORAS

Directora colegio A	Directora colegio B	Directora colegio C
Planificación y visión estratégica	Liderazgo pedagógico	Planificación y visión estratégica
Pensamiento analítico	Trabajo colaborativo	Trabajo en equipo
Trabajo en equipo	Planificación	Toma de decisiones// Resolución de problemas
Toma de decisiones/ Resolución de problemas	Pensamiento analítico	Relaciones interpersonales y comunicación / Construcción del clima escolar
Relaciones interpersonales y comunicación/ Construcción del clima escolar	Toma de decisiones	Liderazgo
Liderazgo	Resolución de problemas	Sentido y compromiso ético
Sentido y compromiso ético	Relaciones interpersonales y comunicación/ Construcción del clima escolar	Autonomía
Autonomía	Sentido y compromiso ético	Participación y Negociación
Participación y Negociación	Autonomía	
Conciencia e implicación social	Participación y Negociación	
	Construcción del clima escolar	
	Conciencia e implicación social	

Fuente: elaboración propia

Las competencias elegidas por las directoras están referidas al aspecto profesional como al personal, con énfasis en el primero. Al respecto para García, Chow y Tafur (2011) el perfil de los directores de las instituciones educativas escolares contempla competencias directivas que abarcan tanto lo personal como lo profesional. Para su desarrollo se necesita formación y experiencia, así como una concepción de perfil profesional arraigado en el directivo, que integre la formación inicial y la mejora. La formación inicial previa al ejercicio del cargo de director se debe articular a la formación continua desde un modelo de competencias profesionales que permitan determinar un perfil, con competencias básicas y específicas, de acuerdo a las necesi-

dades de las instituciones educativas. La formación continua, a su vez, debe estar relacionada con evaluaciones de las competencias durante el desempeño del cargo. Desde un enfoque funcional, las competencias directivas se relacionan con las funciones que se espera que el director ejecute en su cargo.

En relación a la priorización que las directoras hicieron sobre las competencias que consideran importantes, el resultado fue el siguiente:

TABLA No 15
COMPETENCIAS COINCIDENTES ELEGIDAS POR LAS DIRECTORAS DE LOS
COLEGIOS A Y C

Directora colegio A	Directora colegio C
Priorizó: 1. Planificación 2. Trabajo en equipo 3. Toma de decisiones/resolución de problemas 4. Relaciones interpersonales y comunicación/Construcción de clima escolar 5. Autonomía 6. Liderazgo 7. Compromiso ético (C.U.D.A)	Priorizó: 1. Liderazgo 2. Planificación 3. Trabajo en equipo 4. Toma de decisiones/resolución de problemas 5. Compromiso ético 6. Autonomía 7. Relaciones interpersonales y comunicación/Construcción de clima escolar. (C.U.D.C)

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla No 15, la priorización fue hecha por las directoras del colegio A y del colegio C. La directora del colegio A reconoce la planificación como la competencia de mayor prioridad, en segundo lugar el trabajo en equipo, la toma de decisiones/resolución de problemas como tercera prioridad, las relaciones interpersonales y comunicación/construcción del clima escolar en cuarto lugar, y la autonomía en quinto lugar. La directora del colegio C reconoce el liderazgo como la competencia más importante, en segundo lugar la planificación, en tercer lugar el trabajo en equipo, en cuarto lugar la toma de decisiones/la resolución de problemas y en quinto lugar el compromiso ético.

Mientras que la planificación es la competencia más importante para la directora del colegio A, para la directora del colegio C se encuentra en un segundo lugar de priori -

dad. Al respecto la directora del colegio A manifiesta:

Somos una red de colegios, compartimos algunas competencias de gestión que consideramos prioritarias y una de ellas es la planificación que nos permite identificar como una posibilidad de tener fotos, no? de cómo estamos en determinados momentos y a partir de ese estudio, de esa planificación planteamos nuestro plan de mejora. Entonces en ese plan de mejora ya se vislumbran los otros procesos y las otras competencias desde la gestión, pero siendo la mamá de todas ellas la planificación. Otra importante es la toma de decisiones y una que caracteriza a nuestra propuesta es el trabajo en equipo. (E.D.A)

La directora del colegio A indica que lo más importante es la **planificación**, competencia que le permite tener un conocimiento de la realidad y a partir de él, establecer planes de mejora en los que se plantean los otros procesos de la gestión. Cabe anotar que la planificación es un proceso que permite prever las actividades que se realizarán en la institución educativa y no necesariamente sirve como único fundamento para el plan de mejora, puesto que es la ejecución de las actividades y los resultados que en ella se obtienen, lo que, previa evaluación, sirven como insumos para el planteamiento de mejoras. Al respecto, para Aguerrondo (2000) y Osorio (2007) la planificación es un proceso técnico, una herramienta que organiza la realidad social y que redirecciona las acciones en la institución educativa. Brinda una visión de futuro al preceder a la acción y presidir su ejecución. Para estos autores la planificación preside la ejecución de las acciones, pero son estas las que dan la pauta para establecer la mejora.

La directora del colegio C prioriza el liderazgo. Al respecto afirma:

Empiezo siempre yo con el liderazgo porque como líder tenemos que dar siempre el primer paso, detrás nuestro hay estudiantes, maestros, padres de familia que nos siguen... (E.D.C)

El liderazgo también es elegido por la directora del colegio A, solo que en el sexto lugar.

El **liderazgo** del director es una competencia fundamental en el desarrollo de una gestión escolar de calidad. Esta competencia se cumple a través de dos tipos de lide -

razgo complementarios: el administrativo y el pedagógico. El primero dirigido hacia la administración de la institución educativa, y el segundo, centrado en los aspectos curricular y pedagógico. (Rodríguez-Molina 2011).

En los colegios A y C el liderazgo que se ejerce, de acuerdo a la percepción de las directoras, es el liderazgo orientado hacia la administración de la institución y el liderazgo pedagógico, respectivamente. Constantemente las directoras acompañan y monitorean a los docentes puesto que son ellos quienes son evaluados desde la mirada de los estudiantes.

... el acompañamiento docente no? es un momento en el que tomamos contacto con la clase mirando aparentemente al maestro pero en realidad desde lo que hace el estudiante. Qué provoca el docente en el estudiante, y es el momento feedback para toda la escuela. Si bien es cierto va a haber una mejora de desempeño en ese determinado maestro, en realidad, luego los beneficiados son los estudiantes y sus familias, no? y eso genera mucha confianza aparte de en las familias, en el modelo.(E.D.A)

Otra competencia que priorizan las directoras de los colegios A y C es el **trabajo en equipo**. Esta competencia es un pilar metodológico en el colegio, tanto en el trabajo de los docentes entre sí, como en el de los estudiantes, y se visualiza en la metodología que emplean las sedes de la red de colegios. En ella se hace hincapié en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes mediante el trabajo en equipo y otras formas de potenciarlas.

El trabajo en equipo, según García, Chow y Tafur (2011) implica colaborar activamente en el logro de objetivos comunes. Integrar grupos que trabajan en forma conjunta, teniendo confianza en la labor que realizan los miembros del equipo; acercar la contribución individual a la colectiva en aras de mejorar procesos y resultados. Para tener éxito en trabajar en equipo se necesita contar con una visión compartida, con objetivos comunes, con esfuerzos integrados y sostenibles y con el ejercicio de capacidad crítica y de autoevaluación de los procesos y de los resultados (Sánchez, 2010).

Uno de los valores (menciona el nombre del colegio) es el trabajo en equipo y todos trabajamos en equipo, yo soy la directora pero soy una del equipo que tenemos, hacemos un buen trabajo. (E.D.C)

En relación a la **toma de decisiones/resolución de problemas**, la directora del colegio A la consideró en tercer lugar de importancia y la directora del colegio C, en cuarto lugar.

La toma de decisiones se ejerce mediante las funciones de planificación, evaluación, administración y gestión de recursos. Permite resolver problemas y acercarse a los propósitos de la institución educativa.

La toma de decisiones supone la elección de la mejor alternativa para una acción duradera en el tiempo. El directivo que ejerce la toma de decisiones se responsabiliza de los alcances y consecuencias de la acción tomada. Analiza los pro y los contra de su decisión y propone estrategias de actuación oportunas de acuerdo a las circunstancias y al contexto de actuación. Para Arroyo (2009) la toma de decisiones marca las acciones de la institución educativa que permiten el logro de los objetivos y de las metas previamente determinadas.

Las **relaciones interpersonales y comunicación/construcción del clima escolar** es otra de las competencias coincidentes en la elección de las directoras de los colegios A y C. Aunque no fueron consideradas en el mismo orden, ambas directoras afirman su importancia en la entrevista de que fueron objeto.

Yo me estoy dedicando más al plan de mejora personal del docente como una nueva fórmula de mejorar el clima. Que el clima no se vea en que tenemos muchos globos, comida en determinada fecha, que en determinada ocasión celebramos, sino porque hay una sincera preocupación por lo que te pasa y cómo afecta tu trabajo. (E.D.A)

La construcción del clima escolar constituye un proceso en el cual las relaciones

interpersonales, la escucha empática y la comunicación permanente y fluida son factores que influyen en su éxito. El mostrar interés por las personas y expresar cercanía verbal y no verbalmente también contribuye a la construcción de un clima adecuado.

Las relaciones interpersonales en una institución educativa traen consigo conflictos que pueden ser superados cuando cada miembro de la organización ejecuta estrategias para disminuir los momentos de tensión y aumentar la tranquilidad con fundamento.

Ambas directoras consideraron el clima escolar como una competencia importante del directivo a ser aplicada en el ejercicio de sus funciones. La importancia que ambas directoras le confieren al clima escolar está en concordancia con el Marco de Buen Desempeño del Directivo (2014), en cuya competencia 2 se indica que el director “promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad”. (p.39)

El director como líder de la organización posee las herramientas necesarias para afrontar problemas en la gestión administrativa, institucional y pedagógica. En la gestión pedagógica el director se convierte en el líder pedagógico orientando las funciones de los colaboradores y propiciando un clima escolar de compromiso e identificación con la institución.

El **sentido/compromiso ético** es otra competencia priorizada por las dos directoras. El desarrollo de la conciencia del por qué y el para qué del servicio que se brinda en la institución educativa se van inculcando poco a poco en los docentes a través de las reuniones que las directoras tienen con ellos una vez por semana. Al respecto, la directora del colegio C manifiesta:

Cada martes siempre buscamos alguna actividad en la que el profesor internalice para qué está viniendo al colegio, para qué hace tantas programaciones ... entonces ellos en el día a día se van alimentando de por qué y para qué están aquí.(E.D.C)

Es curioso que siendo un país con problemas de corrupción generalizada e institucionalizada, el Ministerio de Educación no haya considerado en el Marco de buen desempeño del directivo (2014), ninguna dimensión, competencia o desempeño referido al sentido y compromiso ético. Pareciera que no es un aspecto importante en el perfil del director. Sí existe esta preocupación en el Marco de buen desempeño del docente, documento normativo en cuya competencia 8 indica que el docente *“Ejerce su profesión desde una ética de respeto a los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social”* (p. 27). Es decir, que la intención ética que se le pide al docente no se recoge para el director. Gran incoherencia para perfiles que deben estar relacionados, puesto que el cargo de director tiene como base el de docente; y al ser un cargo transitorio, el director volverá a ser docente en algún momento de su carrera. Considerando esta característica en la normativa, es loable que las directoras hayan elegido la competencia de sentido ético en los primeros lugares de importancia (sexto lugar en el colegio A y octavo lugar en el colegio C).

En relación a la **autonomía**: esta competencia se define como la transferencia de responsabilidades de niveles superiores de jerarquía hacia la escuela junto con la transferencia de los recursos para la ejecución de las actividades en la institución educativa. (Espinola 2000).

La autonomía de la escuela se efectiviza cuando el director cuenta con ella para ejercer su gestión. La autonomía del director se refleja en la libertad de acción en el desarrollo de los distintos aspectos de la gestión escolar, es decir, en la gestión pedagógica, en la administrativa, en la institucional y en la comunitaria.

Las directoras eligieron la autonomía como una de las competencias importantes. La directora del colegio A la ubicó en cuarto lugar de preferencia y la directora del colegio C en sexto lugar. Ambas manifiestan que tienen autonomía en la ejecución de las acciones que realizan para que los estudiantes obtengan mejores resultados académicos. Así por ejemplo, el desarrollo de actividades de aprendizaje, de actividades extracurriculares, de actividades de integración con padres de familia, de reflexión con los docentes, entre otras.

Si bien las actividades mencionadas coadyuvan a brindar un mejor servicio a los estu -

diantes, lo que seguramente redundará en sus aprendizajes, las decisiones referidas al currículo son prescritas por la gerencia central para todas las sedes del país, sin diferenciación de contexto. Esta forma de autonomía que tienen las directoras para realizar su gestión se va a explicar con detalle en el desarrollo de la variable correspondiente.

Hay protocolos, hay consignas que seguir pero esas también las cumplimos, pero por ejemplo yo como colegio decido hacer una actividad significativa que va a repercutir en el aprendizaje de los estudiantes. Lo puedo proponer y realizar. La oficina central no se opone, al contrario respalda y si esa actividad significativa tiene resultados y los aprendizajes mejoraron, incluso se replica en los otros colegios. Entonces si nos dan esa autonomía a nosotros. (E.D.C)

Para concluir se puede afirmar que siete son las competencias comunes como resultado de la elección de las dos directoras. Las competencias se encuentran ordenadas en distinto lugar de prioridad, pero todas ellas permiten la ejecución de las principales funciones que desarrollan los directores en su gestión: la planificación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones/resolución de problemas, las relaciones interpersonales y comunicación/ construcción del clima escolar, el liderazgo, el sentido/compromiso ético, y la autonomía. Esta elección pone de manifiesto la importancia que las encuestadas confieren a las siete competencias, las mismas que se operativizan a través de funciones de gestión que realizan en las instituciones educativas que dirigen. Además, la priorización que realizan las directoras nos acercan hacia la respuesta a la pregunta de investigación.

4.2. Competencias, percibidas por las directoras como ejercidas en su gestión.

Esta categoría se desprende del objetivo 2: Analizar las competencias que las directoras ejercen en su gestión escolar. Para recoger la información se entrevistó a las directoras; se observó el desempeño de una de ellas en dos situaciones distintas, y se aplicó un cuestionario y un juego de roles a los estudiantes.

Las tres directoras que participaron como informantes indicaron las competencias que cumplen en la gestión escolar, las que analizaremos en este apartado. Para hacerlo

emplearemos como criterios de organización los indicadores considerados para esta categoría: 4.2.1. *el tiempo que los directores dedican a las actividades de su cargo* 4.2.2. *las competencias directivas que priorizan a través de las actividades que realizan,* y 4.2.3. *Las razones por las que los directivos aplican las competencias directivas seleccionadas.*

Analizada la información recogida, se encontró que **la cantidad de competencias que las directoras manifiestan cumplir en el ejercicio de su cargo es menor a la cantidad de competencias que valoran como importantes.**

Al respecto, las directoras reconocieron como importantes entre 10 y 14 competencias, las que se encuentran detalladas en el apartado 4.1, sin embargo manifiestan que cumplen con, entre cuatro a cinco competencias a través de las actividades que realizan. La Tabla No 16 Indica cuáles son estas:



TABLA No 16
COMPETENCIAS QUE LAS TRES DIRECTORAS MANIFIESTAN CUMPLIR EN EL
EJERCICIO DE SU CARGO

Directora colegio A	Directora colegio B	Directora colegio C
planificación	Liderazgo pedagógico	Liderazgo
Acompañamiento docente	Trabajo colaborativo	autonomía
Acompañamiento a las familias	Compromiso con el desarrollo personal y profesional de los docentes	Trabajo en equipo
Trabajo en equipo	Sentido ético	comunicación
	Acompañamiento docente	Acompañamiento docente

Fuente: elaboración propia

Haciendo un análisis comparativo entre estas competencias y las que reconocieron como importantes en el apartado 4.1, encontramos que la acción de las directoras pone mucho énfasis en el acompañamiento de los docentes tanto en su formación profesional, como en su desempeño en aula. Acompañamiento que realizan mediante actividades como el monitoreo, la observación de desempeño y las reuniones de reflexión docente, entre otras.

4.2.1. El tiempo que las directoras dedican a las actividades propias de su cargo no es equitativo.

Actividades como la atención a los docentes en su formación personal y profesional abarcan un tiempo mayor que la atención a los estudiantes. Los docentes tienen reuniones semanales con las directoras para tratar temas diversos, desde cambios curriculares hasta la mejora del clima institucional. En estas reuniones dedican un momento para reflexionar sobre su misión en la institución, es decir, sobre el por qué y el para qué enseñan en ese colegio. Los profesores de los distintos niveles escolares se informan de los cambios que la gerencia general propone, trabajan en equipo distintos temas, dialogan y dan sus puntos de vista.

A propósito de los espacios de reflexión que brinda el colegio a sus docentes, la directora del colegio C manifiesta:

Utilizamos espacios como por ejemplo, nosotros tenemos reuniones efectivas los días martes, no les llenamos de papeles, son reuniones donde están los profesores, es un inter-aprendizaje de docentes, pero cada reunión nos lleva a hacer primero una reflexión. no? (E.D.C)

4.2.2. Las directoras priorizan competencias directivas a través de las actividades que realizan y fundamentan su elección.

Las directoras priorizan competencias como el acompañamiento docente, la evaluación docente y las actividades conducentes a la mejora personal y profesional del docente. El acompañamiento docente cobra importancia para las directoras en la medida que, a través de los profesores, ellas impulsan el aprendizaje de los estudiantes. Este acompañamiento implica evaluación docente y planes de mejora profesional que son diseñados por la gerencia central mediante coaches canadienses, quienes establecen las metas de mejora para cada profesor y los plazos correspondientes para su consecución. Las directoras acompañan el proceso.

Por ejemplo el acompañamiento docente... es un momento en el que tomamos contacto con la clase mirando aparentemente al maestro pero en realidad desde lo que hace el estudiante,... qué provoca el docente en el estudiante, y es el momento en que surge el mejor feedback para toda la escuela. Si bien es cierto va a haber un mejor desempeño en ese determinado maestro en realidad luego los beneficiados son los estudiantes y sus familias, no? y eso genera mucha confianza aparte de en las familias, en el modelo. El acompañamiento docente es conocido también por los padres de familia y tenemos metas personales con los profesores lo que hace también que ellos tengan un sentido de pertenencia a la institución y de corresponsabilidad por los resultados. (E. D. A)

Este acompañamiento es directo a través de observaciones que realizan distintos miembros del equipo directivo, (no necesariamente la directora), e indirecto mediante programas informáticos.

El acompañamiento es permanente, tenemos una plataforma que se llama top donde vamos registrando todo el desempeño del docente y allí vamos dándole seguimiento, incluso en un bimestre deben tener dos observaciones los profesores, aparte tienen un sistema de couch: son especialistas que vienen a visitar a los docentes y les van dando pautas, hacen intervenciones conjuntas, pasantías, exigidamente, ponen metas, les dan acuerdos, compromisos y tienen un plazo específico para superar el tema no? (E. D. A)

El acompañamiento es casi constante para un profesor que recién se incorpora a la institución educativa y que necesita amoldar sus capacidades para atender las características de aprendizaje de los colegios de la red. De acuerdo a la percepción de las directoras, el proceso de acompañamiento disminuye la brecha existente entre la formación profesional inicial y las demandas del modelo educativo de las instituciones sede. Para realizarlo las directoras cuentan con fichas de observación en las que anotan el desempeño de los docentes y cuyos resultados son informados a los interesados junto con las metas de mejora, las sugerencias para lograrlas y los plazos que la gerencia les otorga para su cumplimiento. Luego de lo cual las directoras realizan retroalimentación personal a cada docente y consideran las sugerencias de plazo que formulan los profesores evaluados.

Una estrategia generalizada para el monitoreo de docentes es la pasantía, que consiste en que aquellos profesores que presentan problemas de manejo de aula asisten a las clases de los docentes que tienen esta habilidad más desarrollada para que les sirvan como referentes. De igual manera los docentes modelo observan las clases de los otros profesores para retroalimentar su trabajo. En suma, la observación entre pares es una herramienta que les resulta acertada puesto que, las directoras están seguras que en este tipo de estrategias la escucha es distinta, y la aceptación de las sugerencias es mayor.

De acuerdo a la directora del colegio C, aproximadamente el 80% de las actividades que realizan las directoras en la gestión escolar están dedicadas a la mejora del docente. Esta preocupación por el desempeño y la formación continua del docente es un factor importante que redundará en el aprendizaje de los estudiantes.

Para poder atender a los docentes, la gerencia general ha disminuido tareas adminis-

trativas de las directoras, tales como el recordatorio de pago a los padres de familia, o el velar por la logística de la institución. Estas tareas se encuentran bajo la responsabilidad de un administrador o de un coordinador de servicios, según sea el caso.

(al respecto del tiempo que las directoras dedican al acompañamiento docente) Por lo menos el 80 % de nuestro tiempo, en XXX la parte administrativa está a cargo de un coordinador de servicios; es decir, si hay problema de pagos el director no ve eso, en verdad eso facilita porque llamar a una familia por pagos y decirle cuándo lo va a hacer es complicado, eso lo ve alguien que tiene una formación de administradora, si hay un problema de que se rompió un caño eso lo ve el coordinador de servicios. Toda la parte administrativa que tradicionalmente se le ha dado a un director, nosotros hemos tenido la suerte de tener una capacitación de más de un año con Ontario que han venido directamente, ya tenemos 4 directores mentores. (E.D. C)

La descarga de tareas administrativas permite a las directoras avocarse a ejercer su liderazgo pedagógico. Al respecto, en el Marco de Buen Desempeño del Directivo (2014), la competencia 5 perteneciente al Dominio 2 indica, a la letra, que el director de una institución educativa: *“Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua; orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje”* (p. 33).

La promoción de las comunidades de aprendizaje comprende la gestión que realiza un director de las oportunidades de formación continua de los docentes para mejorar su desempeño, la generación de mecanismos para que los docentes reflexionen sobre su práctica pedagógica y el estímulo a la iniciativa de los docentes en la elaboración de propuestas y ejecución de innovaciones e investigaciones pedagógicas. (Marco de Buen Desempeño del Directivo 2014).

Si bien las directoras cumplen con la normativa vigente para la gestión escolar en relación al docente, no es así con respecto a los estudiantes. En el Marco del Buen Desempeño del Directivo (2014) en el desempeño 4 de la competencia 2 se indica que una función del director es establecer relaciones interpersonales positivas potenciando para ello el respeto, el buen trato, la empatía, la solidaridad. Para lograrlo, es fundamental la atención a todos los miembros de la comunidad educativa, entre los

que se encuentran los estudiantes. Si no se les brinda cantidad y calidad de acompañamiento, no se van a sentir acogidos, considerados, e incorporados a la vida escolar. No basta con la atención indirecta a los estudiantes a través de los docentes. Las directoras, ejerciendo su liderazgo pedagógico tendrían que acercarse a los estudiantes con mayor frecuencia, sobre todo considerando que estos se encuentran en formación y el director es un referente y un ejemplo importante de autoridad en sus vidas.

4.3. Correspondencia entre las competencias que las directoras manifiestan que ejercen en su cargo y las competencias requeridas para el mismo según la normativa.

Esta competencia se deriva del objetivo 2: Analizar las competencias que las directoras ejercen en su gestión escolar. Para recoger la información se realizó el análisis del Marco del buen desempeño del directivo; así también se entrevistó a las directoras y se observó el desempeño de una de ellas. Asimismo, se aplicó una encuesta a los estudiantes, y se observó su participación en un juego de roles.

La recogida de información arrojó que **existe correspondencia entre algunas de las competencias que ejercen las directoras y las competencias requeridas para su cargo.**

Este hallazgo se corresponde con el enfoque funcional de las competencias. El enfoque afirma que las competencias que requieren los directores para el ejercicio de su cargo están relacionadas con las funciones que realizan. Es decir que, en cada función que ejercen los directores se evidencia una o más competencias que se encuentran como sustrato.

Si bien actualmente el cargo de director de una institución educativa escolar estatal se adjudica por concurso público, la historia nos dice que esta función la ejercía el docente más antiguo de la escuela, aun cuando no tuviera las competencias necesarias para desempeñar el puesto. Más aún, la formación de competencias como directivo no forma parte de los planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes. Recién el Ministerio de Educación, así como otras instituciones de educa -

ción superior universitaria está apostando, desde la formación en servicio, por el desarrollo de competencias directivas en los docentes.

Al respecto, Hunt manifiesta que el director como líder posee “un conjunto de habilidades y competencias que se pueden adquirir. Es necesario desarrollar programas para promover en los directores las habilidades y competencias que les permitan a su vez proveer supervisión y apoyo efectivo para mejorar la escuela” (2009:31).

En nuestro país la normativa en relación a las competencias del directivo nos refiere al Marco de Buen Desempeño del Directivo, documento en el que se plantean seis competencias que todo directivo debe poseer y aplicar en su gestión:

Competencia 1: conduce de manera participativa la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, orientándolas hacia el logro de metas de aprendizaje.

Competencia 2

Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa y la comunidad a favor de los aprendizajes; así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.

Competencia 3

Favorece las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en todas y todos los estudiantes gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros; así como previniendo riesgos.

Competencia 4

Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de la rendición de cuentas, en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes.

Competencia 5

Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua; orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje.

Competencia 6

Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa, a través del acompañamiento sistemático y la reflexión conjunta, con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje. (2014: 33)

Estas competencias están planteadas desde dos grandes dominios: dominio 1: Gestión de condiciones para la mejora de los aprendizajes y dominio 2: Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes. El dominio 1 comprende las competencias 1, 2, 3 y 4, las mismas que se refieren a las acciones que el directivo realiza con la finalidad de reconstruir la institución educativa a través de una mejora en la planificación, en la promoción de la convivencia democrática e intercultural, y en la

participación de las familias y de la comunidad. Además el directivo evalúa en forma sistemática la gestión de la escuela. El dominio 2 abarca las competencias 5 y 6. Estas se enfocan a mejorar la formación continua del docente y a acompañarlo en forma sistemática con la finalidad de que se mejoren los aprendizajes de los estudiantes.

Las competencias contempladas en el Marco de Buen Desempeño del Directivo se operativizan a través de desempeños, es decir, de acciones observables que realizan los directivos. Estas actuaciones, además de ser observables, corresponden a una responsabilidad o función del cargo de directivo y permiten llegar a resultados (Minedu, 2014). En concordancia, las acciones que ejecutan las tres directoras informantes en el ejercicio de la gestión escolar se desprenden de las funciones que realizan.

La planificación, la coordinación, el control, la administración y gestión de recursos, las relaciones humanas, las relaciones culturales, y políticas y las relaciones externas son las funciones, que, de acuerdo a García, Chow y Tafur (2011) aplican los directivos en su gestión. Cada función se lleva a la práctica a través de actividades específicas; y ambas, las actividades y las funciones, tienen como base las competencias que el directivo maneja como parte de su perfil del cargo.

Las competencias que se plantean en el Marco de Buen Desempeño del Directivo están referidas a la planificación institucional, a la participación democrática de los actores en la institución tanto en los aprendizajes como en la construcción de un clima escolar adecuado, a una gestión de los recursos con equidad y eficacia, al liderazgo de procesos de evaluación de la gestión, a la promoción y liderazgo de una comunidad de aprendizaje con los docentes y a la gestión de la calidad de los procesos pedagógicos mediante el acompañamiento de los docentes. Si bien las competencias se traducen en desempeños y éstos en actividades, lo que analizamos en esta investigación es el cumplimiento que realizan las directoras de las competencias mismas a través de las funciones que cumplen en la institución educativa.

A través de las observaciones, entrevistas, aplicación de cuestionarios y juego de roles a las directoras y a los estudiantes encontramos que las competencias que las directoras cumplen acordes con el Marco de Buen Desempeño del Directivo son:

- La planificación institucional, o planeación institucional.
- La promoción y sostenimiento de la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un clima escolar basado en el respeto.
- La promoción y liderazgo de una comunidad de aprendizaje con los docentes.
- La gestión de la calidad de los procesos pedagógicos mediante el acompañamiento de los docentes.

A continuación se explica cómo se cumple cada una de estas competencias en el ejercicio diario de las directoras:

4.3.1. La planificación institucional, o planeación institucional

Esta competencia es reconocida como una de las más importantes según las tres directoras, y ejercida por ellas en su trabajo diario. La planificación es la etapa inicial que tiene por objetivo prever las acciones a realizarse en la institución educativa para alcanzar los objetivos propuestos. Es un proceso proyectivo que cimienta sus acciones en una visión de futuro, las evalúa y determina los recursos humanos, físicos y económicos necesarios.

La planeación implica crear el futuro desde el presente con una visión prospectiva, es decir como una prolongación de éste y comprende por lo tanto el establecimiento anticipado de objetivos, políticas, estrategias, reglas, procedimientos, programas, presupuestos, pronósticos, etc. (Cuellar 2003: s/p)

La planificación requiere el concurso de los distintos actores de la comunidad educativa en la búsqueda del logro de los objetivos institucionales. Involucra la gestión administrativa, directiva, académica, financiera y comunitaria.

4.3.2. La promoción y sostenimiento de la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un **clima escolar** basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.

Las directoras promueven la participación de los estudiantes en actividades curriculares y extracurriculares y la mayoría de ellos tiene claro el interés y esfuerzo

que realizan las directoras por esta actividad; sin embargo, existen detractores entre los alumnos, quienes sostienen que las directoras no se encuentran lo suficientemente cercanas a ellos, debido, fundamentalmente a que no dedican el tiempo suficiente para conocer y preocuparse de las necesidades de los estudiantes, tanto en el plano académico como en el personal. Así, al preguntar a los alumnos sobre si consideran que la directora atiende las preguntas y dificultades de los estudiantes, algunos responden:

A veces no tiene mucho tiempo o está ocupada (Cu.A.B)
Solo la vemos en las formaciones del colegio (Cu.A.C)
No se presenta en la escuela con regularidad (Cu.A.A)

Lo mismo se observa cuando la pregunta se refiere a la construcción del clima escolar:

En la dinámica que hacen los profesores y el trabajo en equipo, hay muchos elementos que no me agradan sobre las decisiones de nuestra directora y algunos compañeros piensan igual. (Cu.A.B)
No siempre hace algo cuando hay faltas de respeto entre los alumnos. (Cu.A.A)

Es cierto que, haciendo un balance de la actuación de las directoras en la participación y formación del clima escolar, esta es positiva, sin embargo, podría mejorar, a decir de los alumnos encuestados.

4.3.3. La promoción y liderazgo de una comunidad de aprendizaje con los docentes:

Las directoras cuidan mucho el cumplimiento de esta función. Organizan reuniones semanales con los docentes con el objeto de informar los cambios que indica la gerencia general, dialogar sobre algún tema específico del colegio o tratar temas de conducta de los estudiantes. En cualquiera de estos casos, se dan espacios dentro de las reuniones para reflexionar sobre la misión del docente en el colegio y generar momentos de interaprendizaje. Al respecto, la directora del colegio B manifiesta:

...no se podría realmente llegar a esas metas si no se trabajara colaborativamente con los equipos. Acá lo colaborativo son nuestras comunidades de aprendizaje. En esas comunidades de aprendizaje trabajamos análisis de data, de los resultados progresivos, como van yendo de acuerdo a las metas que tenemos, como van avanzando, se van estacionando o realmente están avanzando lentamente entonces tenemos ese recojo de data ... (E.D B)

4.3.4. La gestión de la calidad de los procesos pedagógicos mediante el acompañamiento de los docentes

Es otra competencia que cumplen las directoras de los tres colegios. Podría decirse que el bienestar de los docentes constituye su mayor preocupación porque consideran que a través de ellos van monitoreando a los estudiantes. La atención a los docentes pasa por la capacitación y el monitoreo al docente que recién se integra al colegio, por el acompañamiento a los docentes en general, por la celebración conjunta de fechas festivas, por el otorgamiento de incentivos económicos a quienes evidencian mayor esfuerzo y logros en su trabajo, entre otras acciones. Sin embargo, no siempre estas estrategias dan buenos resultados.

La directora del colegio A manifestaba que los incentivos económicos como premio al cumplimiento de tareas docentes eran cada vez mayores en su sede, pero que sin embargo, a pesar de ello, la desmotivación de los profesores iba en aumento en los últimos años. Ella lo interpretaba como la urgencia de encontrar nuevos mecanismos de motivación intrínseca porque a pesar de que cada vez los incentivos eran más atractivos, los docentes no se sentían comprometidos con la institución.

El involucramiento de los docentes en las actividades del colegio aumenta cuando se emplean las estrategias adecuadas. La directora del colegio C nos da un ejemplo de su liderazgo:

Una de las cosas que yo hago como líder por ejemplo todos los días es estar en la puerta a las 7 am para recibir a mis estudiantes., entonces me siguen los profesores. Ellos también se quedan y nos organizamos para que haya una comisión en la puerta, de recepción a los estudiantes. Yo tuve que empezar porque si yo les decía a ellos: saben que es necesario que recibamos a nuestros estudiantes en la puerta, era un poco difícil que internalicen el por qué. Entonces cuando me vieron a mi durante las primeras semanas desde el año pasado, porque yo estoy aquí desde el año pasado, me vieron en la puerta y yo recibéndolos a ellos y a los estudiantes, luego les pregunté cómo se sentían de ver que alguien los recibía en la puerta, entonces ellos decían que se sentían muy bien que se sentían felices; me decían por qué no también los docentes recibimos a los estudiantes?. (E.D.C)

Como se ha podido observar, las directoras ponen en práctica competencias directivas que, a su vez, se encuentran en el Marco de Buen Desempeño del Directivo. Estas son las competencias 1, 2, 5 y 6. No significa, necesariamente, que las competencias 3 y 4 no las aplican en su gestión, sino que no se han puesto en evidencia en las distintas formas de recogida de información que se han aplicado tanto a ellas como a otros actores de la comunidad educativa. Sería materia de otra investigación el profundizar en estos aspectos. Cabe anotar que los resultados presentados en esta categoría proporcionan mayores insumos para responder la pregunta de investigación.

4.4. Competencias percibidas por los estudiantes como ejercidas en la gestión de las directoras.

Esta categoría se desprende del objetivo 2 que dice: Analizar las competencias que las directoras ejercen en su gestión escolar. Para recoger la información se aplicó un juego de roles y una encuesta a los estudiantes, así como una entrevista a las directoras.

En una institución educativa escolar son los estudiantes quienes reciben directamente el impacto de la educación que brindan los docentes a través de las actividades que realizan. Detrás del accionar de los docentes se encuentra la gestión del director. Este

prevé, organiza, conduce y evalúa las acciones desde su papel de líder. Por lo tanto la percepción que tienen los estudiantes en relación al servicio que reciben también está relacionada con la labor del director. Si bien toda percepción es subjetiva, recoge las impresiones que tiene el observador sobre una acción o el resultado de la misma.

Los estudiantes que participaron como informantes en la presente investigación manifestaron sus percepciones en relación a las distintas actuaciones de las directoras de sus instituciones educativas. Para recoger la información se emplearon dos técnicas: una entrevista a 75 estudiantes y tres juegos de roles.

El análisis de la información obtenida arrojó que **la percepción que tienen los estudiantes sobre el trabajo que realizan las directoras difiere de la percepción de las directoras sobre su gestión.**

A continuación se presentan los resultados organizados desde los indicadores: trabajo en equipo, toma de decisiones/ resolución de problemas, relaciones interpersonales y construcción del clima escolar, y liderazgo. Se presenta la información cuantitativa y cualitativa más destacada y correspondiente a los extremos de las preferencias (excelente, regular-mal) en la mayoría de los resultados y, cuando es necesario, se indican los porcentajes en las distintas posibilidades de elección presentadas en el cuestionario.

4.4.1. Trabajo en equipo:

“El trabajo en equipo hace referencia a la serie de estrategias, procedimientos y metodologías que utiliza un grupo humano para lograr las metas propuestas” (Universidad de Cádiz 2016: s/p.). Implica una integración de funciones y de actividades que distintas personas realizan en forma armónica, con responsabilidad compartida y en forma coordinada. Para lograrlo se requiere complementariedad, comunicación, confianza, coordinación y compromiso de sus miembros. Y para ello, es fundamental que exista una planificación previa de las tareas y objetivos comunes que cumplir, comunicación asertiva, y establecimiento de relaciones interpersonales, entre otras. (Universidad de Cádiz 2016).

En general la percepción que tienen los estudiantes sobre el **trabajo en equipo** que fomentan las directoras es positiva. El 37.33% (28 encuestados) del total de encuesta -

dos opina que lo hacen en forma excelente; el 21.33% de encuestados (16 estudiantes) manifiesta que las directoras fomentan muy bien el trabajo en equipo. En contraste, el 12% de estudiantes (9) manifiesta que el fomento del trabajo en equipo por parte de las directoras es regular, el 2.68% (2 estudiantes) afirma que está mal y el 1.33% no responde.

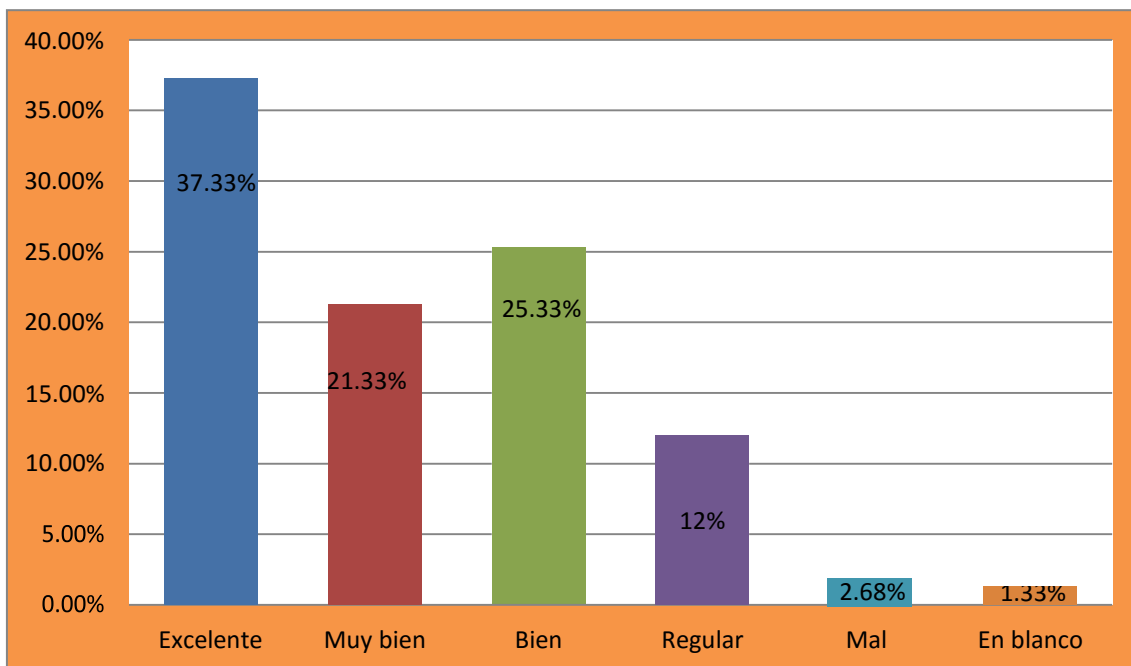


Figura No 6: El (la) director (a) fomenta el trabajo en equipo de los alumnos

Fuente: encuesta estudiantes, elaboración propia

Algunas razones que sustentan la calificación de un fomento excelente del trabajo en equipo son:

(la directora) siempre nos habla de cómo todos somos un equipo y juntos podremos lograr nuestros objetivos (CU.A.1)

... se elaboran trabajos en equipo de manera divertida e innovadora.

(CU.A.B)

Razones que sustentan la opinión de un fomento regular de trabajo en equipo:

Eso lo hacen los profesores, no la directora. (CU.A.A)

No podría estar seguro porque nunca se ha mostrado esa parte de la directora (CU.A.C)

No la veo que para por los salones (CU.A.C)

Si bien la suma de porcentajes de estudiantes que manifiestan que las directoras fomentan el trabajo en equipo (en forma excelente, muy bien y bien) es elevado (83.99%), existe un porcentaje de alumnos (16.01%) que considera que este fomento es limitado o que no ha ocurrido a nivel de cada alumno, sino que son los profesores quienes impulsan el trabajo en equipo, puesto que es una característica de la metodología que emplea el colegio.

Nuevamente caemos en el cumplimiento de la normativa como una prioridad para las directoras. Esto no significa que haya falta de fomento del trabajo en equipo, sino que, al ser parte de las acciones previamente fijadas por la gerencia general, las directoras las cumplen limitadamente, según la percepción de algunos de los estudiantes.

4.4.2. La toma de decisiones

Como se ha manifestado en apartados anteriores, la **toma de decisiones** es una competencia relacionada con la resolución de problemas y con los objetivos de la institución educativa en los distintos aspectos de la gestión del director. Supone la mejor alternativa para que las acciones que se tomen sean sostenibles en el tiempo y marca las acciones que se emprenderán en la institución educativa para lograr los objetivos (Arroyo 2009)

En relación a la toma de decisiones/resolución de problemas, los estudiantes opinaron sobre dos aspectos que involucran esta competencia directiva: a. *la elección de la mejor alternativa de solución por parte de la directora* y, b. *la identificación que realiza la directora de dificultades en la institución educativa*. Sobre el primer aspecto, el

33.3% de los estudiantes opina que las elecciones que realizan las directoras para resolver situaciones problemáticas son buenas, 29.3% afirma que son muy buenas elecciones, el 24% indica que son excelentes, el 6.6% que las elecciones son regulares y el 4%, que son malas.

Pareciera que las directoras ejercen la toma de decisiones/resolución de problemas, en sus acciones diarias, con relativa eficacia. Esto es lo que manifiestan los estudiantes en la encuesta realizada con el propósito de recoger información de los involucrados. Un ejemplo de la percepción de los estudiantes sobre la toma de decisiones de la directora del colegio A es:

Excelente, porque siempre a cualquier problema te presenta la mejor alternativa para que la tomes. (CU.A.A)

Sin embargo, no todas las opiniones de los estudiantes concuerdan con que las directoras ejercen la toma de decisiones/resolución de problemas en forma excelente o bien, y si lo hacen, no siempre es acertada. Un estudiante del colegio C manifiesta

Nunca se entera de los problemas que pasan por el colegio, por ejemplo el año pasado casi meten a un niño en el baño pero la directora no estaba. (CU.A.C)

En relación a la identificación de dificultades en la institución educativa, por parte de las directoras, el 33.3% de la muestra encuestada (25 estudiantes) opina que esta identificación se realiza muy bien, seguida del 28.1% de estudiantes (21 estudiantes) que indica que esta función es realizada bien, a continuación el 16% (12 estudiantes) del alumnado encuestado manifiesta que este trabajo es realizado en forma regular, el 13.3% del alumnado (10 alumnos) indica que es cumplido en forma excelente, por último el 1.3% (1 alumno) afirma que está mal realizado.

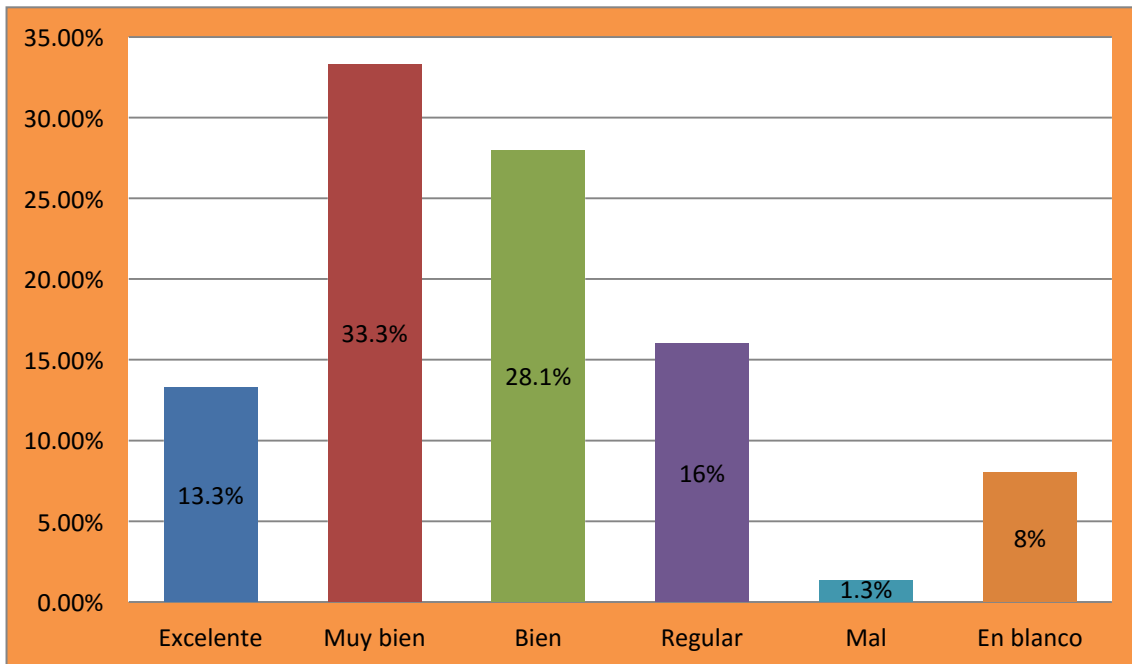


Figura 7: el (la) director(a) identifica dificultades y resuelve problemas en la institución educativa.

Fuente: encuesta estudiantes, elaboración propia

Algunas razones de la elección muy bien:

Cada vez que halla una dificultad la directora podrá resolverla con una sanción y así se aprende (CU.A.B)

Se lo comunica a los profesores y ellos nos lo dicen (CU.A.C)

Algunas razones por las que los estudiantes eligieron la opción regular son:

No siempre esta en el colegio (CU.A.A)

Los alumnos no son siempre monitoreados y muy raras veces sancionan sus faltas. (CU.A.A)

A veces creo que debería tener un poco mas de mano dura con los alumnos que no respetan las reglas (CU.A.B)

Como se observa, la actuación de las directoras es reconocida por la mayoría de los

estudiantes encuestados. Sin embargo, el 27.3% opina que esta tiene limitaciones por cuanto las directoras no se encuentran siempre en las sedes correspondientes o en su defecto les falta mano dura para sancionar a los estudiantes.

Nuevamente el factor que gravita en las acciones de las directoras sobre los estudiantes es la atención efectiva a sus necesidades, intereses, preocupaciones, etc. En relación a la toma de decisiones/resolución de problemas, en el desempeño 5 de la competencia 2 del Marco del Buen Desempeño del Directivo se indica que el director:

“identifica y analiza situaciones conflictivas y plantea alternativas de solución pacífica a las mismas, promoviendo su resolución mediante el diálogo, el consenso y la negociación a través de las estrategias más pertinentes a la naturaleza del conflicto y las circunstancias. Asume una actitud asertiva y empática en el manejo de situaciones conflictivas” (Ministerio de Educación 2014: 39).

Si las directoras no se encuentran presentes en las distintas situaciones de conflicto o de necesidad de los estudiantes difícilmente podrán plantear alternativas de solución, y mucho menos asumir el rol de líder que se exige de su cargo.

4.4.3. Las relaciones interpersonales y la construcción del clima escolar son otras competencias que fueron recogidas por la encuesta a estudiantes. Estos indicadores se operativizaron a través de las preguntas elaboradas sobre *a). la comunicación, la colaboración y la confianza mutua que es fomentada por la directora entre los miembros del colegio, b). la confianza que inspira la directora y que ejerce sobre los alumnos, c) el clima de tolerancia, respeto y libertad que la directora fomenta en el colegio.*

En relación a *la comunicación, colaboración y confianza mutua*, de acuerdo al 41.3% de los estudiantes (31 alumnos), las directoras fomentan muy bien la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del colegio; seguido del 30.6% de estudiantes (23) que afirma que el fomento de la comunicación, colaboración y confianza mutua es excelente. Asimismo, el 16 % de alumnos (12) manifiesta que este fomento se realiza bien; el 9.3% (7 estudiantes) indica que es regular y el 1.3% (1 alumnos) manifiesta que el fomento es malo. Algunas razones de la elección de las alternativas son:

En relación al muy buen fomento de la comunicación, colaboración y confianza mutua:

A veces sabe fomentar la comunicación y la confianza mutua entre los miembros del colegio y también se respetan con los valores. (CU.A.C)

Sobre el regular fomento de la comunicación, colaboración y confianza mutua:

Porque no está presente en el colegio. (CU.A.A)
En las formaciones lo dice pero no los pone en práctica (CU.A.C)
No siento que hay mucha conexión con los alumnos. (CU.A.C)

En relación a la confianza que inspira la directora y que ejerce sobre los alumnos, el 33.33% del alumnado encuestado (25) indica que esta es excelente, el 32% (24) que está muy bien, el 18.67%(14) que está bien, el 14.67% (11) que es regular y el 1.33% (1) que está mal.

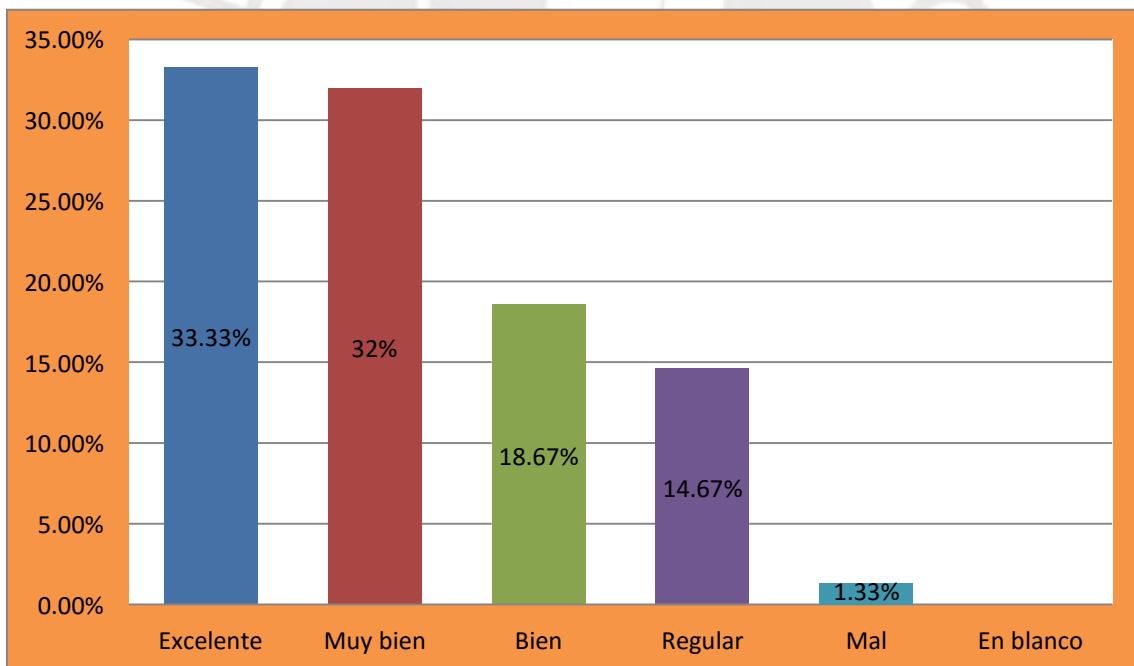


Figura 8: El (la) director (a) inspira confianza y confía en los alumnos

Fuente: encuesta estudiantes, elaboración propia.

Algunas razones para elegir las opciones excelente y regular, respectivamente, son:

Siempre que tengo una dificultad o preguntas la directora me escucha y atiende con mucha cortesía. (CU.A.B)

Muchas veces parece dejar de lado las opiniones de los alumnos o no considerarlas importantes. (CU.A.A)

Cree que los jóvenes serán grandes pero no lo son, por lo que parece que cree que nuestras opiniones son estúpidas. (CU.A.C)

Haciendo un análisis de estos resultados podemos inferir que las directoras confían en sus alumnos y que inspiran confianza en ellos; eso lo afirma la mayoría de los estudiantes encuestados. Sin embargo hay un porcentaje significativo (15.9%) que no se encuentra muy conforme con esta característica de las directoras.

En general, las relaciones interpersonales y el clima escolar se construyen, según Rodríguez con *“...percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo”* (2004: 147).

Trasladando esta definición a las instituciones educativas de la muestra, la limitada interacción de las directoras con los estudiantes puede traer como consecuencia que las percepciones de estos influyan en su comportamiento, en su disposición a participar en las distintas actividades escolares en forma activa y eficiente, y aun en su rendimiento. En otras palabras, que los estudiantes perciban a las directoras distantes y poco involucradas con sus intereses, necesidades y demandas, puede ocasionarles pérdida de interés y desmotivación.

4.4.4. El liderazgo es un indicador de gestión del director de toda escuela.

Específicamente el liderazgo pedagógico se define como “la labor de movilizar, de in -

fluenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood 2009). Esta competencia se encuentra operativizada mediante la ejecución de funciones de relaciones humanas, de funciones culturales, políticas y de relaciones externas.

Para conocer si las directoras ejercían la función de líderes, de acuerdo a la percepción de los estudiantes se plantearon preguntas para tres aspectos: a). *atención a los alumnos en sus preguntas y dificultades*, b). *interés manifiesto por las personas*, c). *apoyo a los alumnos y a los docentes en el buen desenvolvimiento de las actividades escolares*. A continuación los resultados.

En relación a la atención a los alumnos en sus preguntas y dificultades, el 33.3% de la muestra (25 alumnos) indica que la atención de las directoras a las preguntas y dificultades de los alumnos es excelente, mientras que el 29.3% de estudiantes (22) afirma que esta atención es muy buena; por otro lado, el 17.3% de los encuestados opina que la atención es buena; el 13.3% (10 alumnos) afirma que la atención es regular y el 1.3% (1 alumno), que la atención es mala. Cabe anotar que el 5.5% (4 alumnos) no respondieron la pregunta.

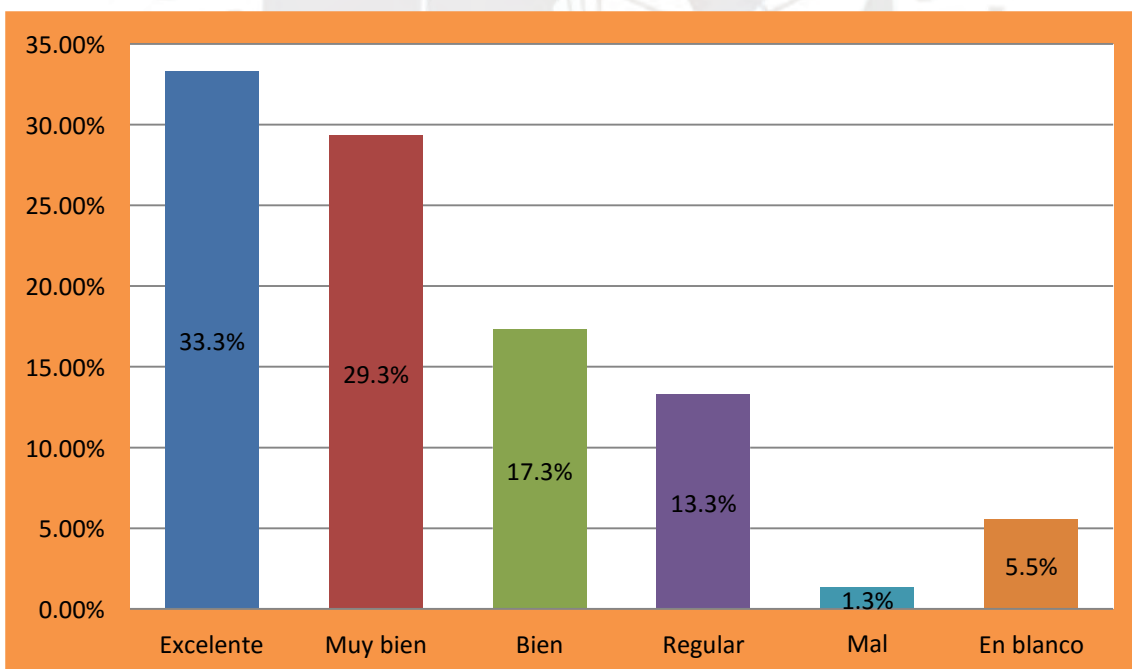


Figura 9: El (la) director (a) atiende a los alumnos en sus preguntas y dificultades

Fuente: encuesta estudiantes, elaboración propia

Algunas razones que esgrimen para considerar que la atención que reciben por parte de las directoras es excelente, son:

Siempre está disponible cuando quieren hacerle una pregunta o conversar algo con ella. (CU.A.A)

Siempre anda pendiente de todos. Cada que alguien le hace una pregunta, ella ve la forma correcta de contestar. (CU.A.B)

Sin embargo también hay estudiantes que indican que solo ven a las directoras de los colegios A y C en las formaciones, no fomentan la comunicación con ellos, no las encuentran cuando tienen dudas que preguntar, no han hablado con las directoras ni ellas con los estudiantes.

No está presente en el colegio. (CU.A.A)

No fomenta la comunicación (CU.A.A)

Solo la vemos en las formaciones del colegio (CU.A.C)

Siempre aconseja en general pero no son muchas las veces en que veo que conversa con los alumnos personalmente (CU.A.C)

Representaciones que grafican la atención que las directoras de los colegios A y C brindan a los estudiantes, son las realizadas por los alumnos mediante juegos de roles. A continuación presentamos extractos de ellas en recuadros:

CUADRO No 1

RECUADRO SITUACIÓN COLEGIO A

En el salón de clase:

Profesora: muy bien chicos esa fue la clase de Razonamiento matemático, nos vemos la próxima clase, por favor traigan sus cosas y ordenen su cuadernos porque la próxima es revisión.

Alumnos en coro: miss pero no explicó el problema

Profesora: ¿cuál problema?

Alumnos: el de la fórmula que ha enseñado hoy

Profesora: se supone que ustedes ya deben de saberlo chicos, ya han tenido otras clases de matemáticas. Nos vemos la próxima clase

Alumnos: conversan entre sí, “no entiendo nada”, “¿y si vamos a decirle a la directora?”

Una alumna va a la oficina de la directora:

A la secretaria: hola secretaria que tal?, está la directora?

La secretaria: No, no se encuentra, está en el local de primaria

Alumna: Y ahora cómo le digo, el problema que tenemos?, usted cree que se pueda comunicar?

Secretaria: No es mi trabajo,

Alumna: Ya, está bien, gracias. La vengo a buscar más tarde. La alumna se va...

CUADRO No 2

Recuadro situación colegio C

En el salón de clase un grupo de alumnos está sentado en círculo, llega la directora...

Directora: ¿cómo están?

Una alumna: mal

Directora: hoy he venido a hablar un rato con ustedes que ya están de promoción. Ya han pensado en el nombre de la promoción?

Un alumno responde: (no se entiende lo que dice)

Directora: Y por qué ese nombre?

Alumnos a coro: Porque nos pareció chévere, pues

Directora: ¿su significado?

Alumnos a coro responden: (no se entiende lo que dicen)

Directora: no nos podrán parar. Han pensado en hacer un viaje?, hablen bien con sus padres, con su tutor y otro día vendré a conversar con ustedes. Muchas gracias hasta luego

Los alumnos cuando se fue la directora: “no nos ha dicho nada”, “solamente dijo buenas chicos chau”, “nunca viene, nunca tiene tiempo, que tenga tiempo para nosotros”, “ha venido como que dos veces”...

Como se puede observar, en ambas situaciones los alumnos de los colegios mencionados representan en forma espontánea la poca visibilidad que tienen las directoras ante los estudiantes. En la primera situación la directora no acude a la sede de secundaria porque tiene también a su cargo el colegio de primaria, y en la segunda situación la directora acude a conversar con los alumnos de la promoción pero no se involucra mayormente en las actividades que piensan realizar los estudiantes. En este último caso los alumnos reprochan la falta de tiempo que tiene la directora para ellos.

Al respecto del poco tiempo que la directora del colegio A tiene en los colegios que dirige, refuerza el sentir de los alumnos, al manifestar lo siguiente:

En mi caso ya es mínimo (el monitoreo en aula) porque yo tengo la ventaja de tener dos locales, dos coordinadoras académicas. Cuando ellas requieren un ojo adicional me buscan: “mira C. estamos preocupadas por esta situación, necesitamos tu acompañamiento”.

Y también nos ocurre que bajo esa oportunidad de tener dos coordinadoras académicas yo me estoy dedicando más al plan de mejora personal del docente como una nueva fórmula de mejorar el clima. Que no sea porque tenemos muchos globos, comida en determinada fecha, en determinada ocasión celebramos, sino porque hay una sincera preocupación por lo que te pasa, cómo afecta tu trabajo. (EDA)

De esta respuesta se desprende que la directora dedica mayor tiempo a la atención de los docentes en cuanto a su mejora personal, específicamente al clima institucional, y no a la atención de los estudiantes. Sin embargo, según su afirmación, pareciera que la directora percibe que acompañando a los docentes en el monitoreo y preocupándose de su plan de mejora personal atiende a los estudiantes, más, está descuidando la interacción con los estudiantes.

Si bien en el Marco del Buen Desempeño del Directivo (2014), el Desempeño 4 de la competencia 2 indica que una de las funciones del director de escuela es establecer relaciones interpersonales positivas, buen trato, respeto, solidaridad, y empatía en su interacción con otros, lo que implica la atención a cada uno de los actores de la institución educativa, incluyendo en ellos a los estudiantes, en la práctica la mayor concentración de atención es para los docentes, no así para los estudiantes. Esto constituye una falta de coherencia entre lo que se indica en la normativa y lo que real-

mente se hace en las realidades educativas escolares. El problema es mayor cuando son los mismos alumnos quienes reclaman esta atención, y muy sintomático que sean los alumnos de dos colegios distintos quienes hayan representado las mismas preocupaciones en los juegos de roles.

Nunca se entera de los problemas que pasan por el colegio, por ejemplo el año pasado casi meten a un niño en el baño pero la directora no estaba.
(CU.A.C)

¿No será que una de las indicaciones de la gerencia general es la mejora del clima institucional docente y por ello las directoras se avocan a cumplir esta tarea, dejando de lado la atención a los alumnos, aun cuando son la razón de ser de la institución educativa?

Por otro lado, se observa que si bien las directoras no se encuentran solas en la dirección de la gestión escolar, sino que se acompañan y apoyan con el equipo directivo, en su conjunto realizan un acompañamiento docente sostenido, pero no necesariamente un acompañamiento directo a los estudiantes.

El interés manifiesto por las personas es otro indicador de la competencia de liderazgo. Al respecto, el 45.33% de alumnos (34) indicó que este interés es excelente, el 30.67% (23 personas) afirmó que es bueno, el 16% (12 alumnos), que es muy bueno y el 8% (6 personas), que es regular.

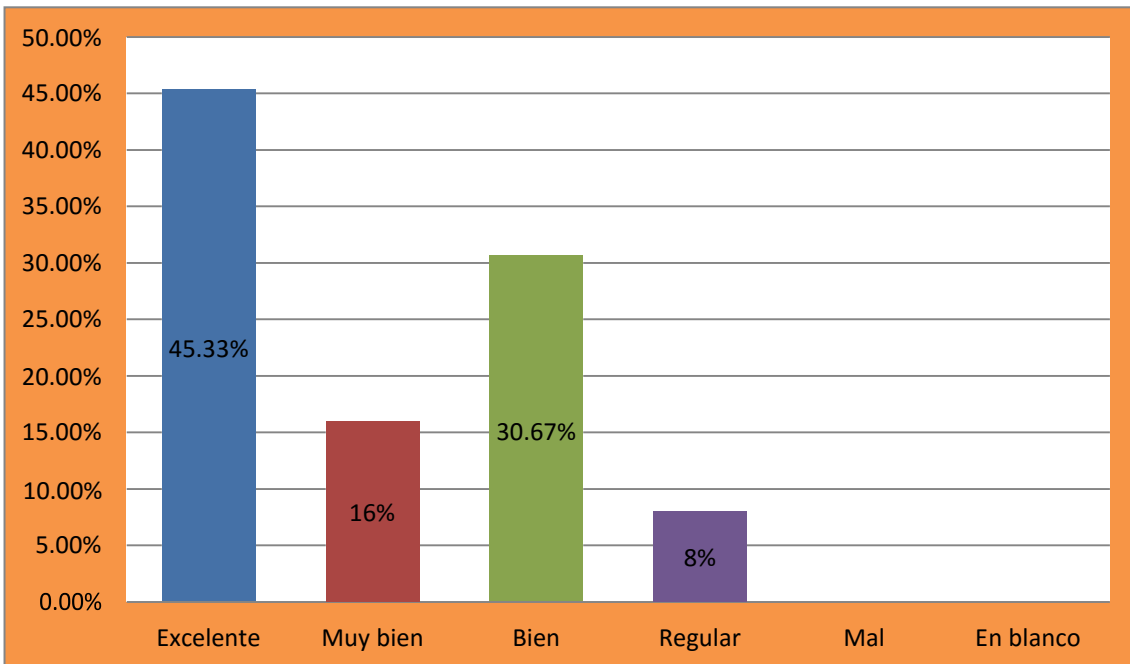


Figura 10: El (la) director (a) muestra interés por las personas

Fuente: encuesta estudiantes, elaboración propia.

El interés que manifiestan las directoras es excelente porque:

Suele mostrarse atenta y de vez en cuando observa las clases. (CU.A.A)

Se interesa por el aprendizaje de cada grado. (CU.A.C)

EL interés de las directoras es regular debido a que:

A veces no muestra interes por algunos problemas que se le cuenta (CU.A.A)

Casi nunca la vemos. (CU.A.A)

No habla mucho con los alumnos (CU.A.C)

En relación al *apoyo que la directora otorga a los alumnos y a los docentes en el buen desenvolvimiento de las actividades escolares*, el 38.67% de los encuestados (29 personas) manifestó que el apoyo que da la directora es muy bueno; el 30.67% estudiantes (23) indicó que este apoyo es excelente; el 22.67% (17) afirmó que es

bueno y el 5.33% (4) que es regular. Cabe anotar que el 2.66% (2 alumnos) no respondió a la pregunta.

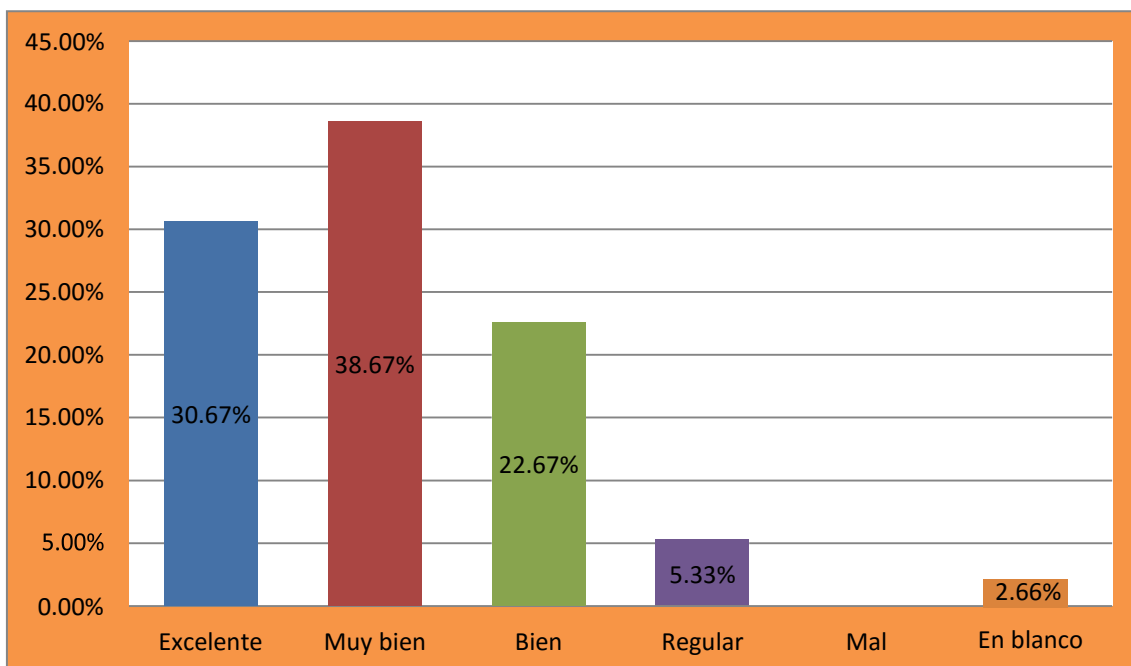


Figura 11: El (a) director (a) apoya a los alumnos y a los docentes en el buen desenvolvimiento de las actividades escolares.

Fuente: encuesta estudiantes, elaboración propia

Al respecto, algunos estudiantes que indicaron la opción muy bien, manifestaron:

Cuando viene está pendiente de que todo esté en orden (CU.A.A)

Participa en las actividades del colegio (formación) (CU.A.B)

La opción regular estuvo fundamentada por opiniones como:

No, porque nunca esta (CU.A.A)

La directora no participa en la enseñanza de los distintos cursos (CU.A.A)

Por su parte, las directoras perciben que el trabajo en equipo, la toma de decisiones/ resolución de problemas, las relaciones interpersonales y la construcción del clima escolar,

así como el liderazgo que ejercen en sus respectivas instituciones educativas son los adecuados y permiten que los estudiantes desarrollen los valores de la red de colegios.

Al respecto la directora del colegio B manifiesta:

Para nosotros en (nombre del colegio) la honestidad, la creatividad, el trabajo colaborativo el respeto y la atención a la diversidad son aspectos fundamentales, entonces, para ello tiene que haber, esa capacidad que decía anteriormente, de que el director tiene que comprometerse con el desarrollo personal y profesional de su comunidad, porque solo cuando se compromete es capaz de que estos valores que acabo de mencionar, que pueden ser solamente nominales y sentenciosos en una pared, se conviertan realmente en acto cotidiano, se conviertan en democratización de la escuela, en una reformulación de las relaciones de poder que se ha vivido en la escuela peruana.(E.D.B)

Según la información obtenida de los estudiantes, las directoras aplican en el desarrollo de su gestión, lo mejor que pueden, las competencias mencionadas y por eso la valoración que les dan es positiva. Sin embargo, su actuación podría optimizarse si dedicaran mayor tiempo efectivo en la atención de los estudiantes. La preocupación por el desarrollo personal y profesional de los docentes es una tarea prioritaria en el pensamiento y en la acción de las tres directoras, y está acorde con el Manual de Desempeño del Directivo. Asimismo, el enfoque que aplican, mediante el cual a través del monitoreo de los docentes se monitorea a los estudiantes seguramente es efectivo, pero podría ser complementario a la observación directa a los estudiantes a través del involucramiento en sus actividades, no solo desde las asambleas generales sino fundamentalmente acercándose a pequeños grupos, como por ejemplo a los estudiantes que están de promoción o de pre promoción, a los que necesitan ayuda o consejo, a los que destacan, etc. Lo ideal sería que cada uno de los estudiantes sintiera la cercanía de las directoras por experiencia directa, o indirecta a través de sus pares.

4.5. Autonomía en el desarrollo de la gestión directiva.

Esta categoría no estuvo considerada en la propuesta inicial del diseño de investigación. Emergió como resultado de la aplicación de los instrumentos de recogida de información. Se inscribe en el objetivo 2 que indica: Analizar las compe -

tencias que las directoras ejercen en su gestión escolar. Para obtener la data se entrevistó a las directoras, y se observó el desempeño de una de las directoras en reunión con los docentes del colegio así como en una asamblea con estudiantes.

Los resultados obtenidos arrojan que **las directoras de los tres colegios tienen limitada autonomía en el desarrollo de su gestión. Existe un modelo educativo único que debe ser aplicado por todas las sedes.**

Las directoras son asignadas a las sedes que conforman la red de colegios. De esta manera su ingreso al cargo implica acatar la normativa que es emanada de la gerencia central en los aspectos de gestión pedagógica, administrativa e institucional. Dos de las tres directoras entrevistadas manifiestan:

...Por ejemplo no? cuando nosotros tomamos como equipo directivo la gestión, la escuela que nos otorgan, en este caso San Miguel, hay algunas pautas que recibimos de la sede central, una de ellas es el respeto desde la gestión a los valores institucionales. (ED.A)

...tenemos ciertos parámetros que cumplir, ciertos protocolos que cumplir. (ED.C)

Este acatamiento va desde la identificación que deben tener con los valores institucionales, hasta la asignación de metas anuales que deben ser alcanzadas por cada sede.

Los valores institucionales: honestidad, creatividad, trabajo colaborativo, respeto y atención a la diversidad, van siendo desarrollados por los estudiantes a través de distintas estrategias que las directoras aplican en el desarrollo pedagógico, apoyándose en el enfoque socio constructivista que sustenta su proyecto educativo. La elección y ejecución de las estrategias que las directoras promueven para desarrollar los valores institucionales en los estudiantes son actividades que se encuentran a su cargo. Para ellas esta es una evidencia de la autonomía que poseen como directoras. Así, una de las entrevistadas manifiesta:

Hay protocolos, hay consignas que seguir pero esas también las cumplimos, pero por ejemplo yo como colegio decido hacer una actividad significativa que va a repercutir en el aprendizaje de los estudiantes. La puedo proponer y realizar. La oficina central no se opone, al contrario la respalda y si esa actividad significativa tiene resultados y los aprendizajes mejoraron, incluso se replica en los otros colegios, entonces si nos dan esa autonomía a nosotros. (EDC)

Si bien las directoras tienen la libertad de organizar actividades de distinta índole para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, las modificaciones curriculares se encuentran bajo responsabilidad de la gerencia central; tal como ocurrió el año 2015 con el plan de estudios que fue elaborado por el coordinador académico general y difundido por las directoras de las distintas sedes al personal docente de las mismas. A pesar que en las instituciones educativas se había encontrado debilidades que requerían revertirse en forma inmediata, se esperó la elaboración del nuevo plan de estudios por parte del funcionario en mención para incorporar los cambios necesarios.

Entonces... (nombre del coordinador académico general)... se ha tomado todo este año 2015, dijo no más modificaciones fuertes en 2015 porque va a ser peor, es mejor que fluya, a pesar que ya teníamos identificados muchos aspectos académicos que tenían que ser mejorados. ... Muy bien vamos a ver este ppt que nos envía para poder compartir con ustedes. (ODA. D).

Quien se manifestó en ese sentido es la directora del colegio A en una reunión con docentes cuya finalidad era dar a conocer el plan de estudios que se aplicaría el año 2016. En el mismo sentido, la directora recalcó:

Lo que voy a compartir es el plan de estudios 2016 pero para poder estar, digamos, en la misma línea, quisiéramos el apoyo de las coordinadoras académicas dado el tema, que podamos hoy como explayarnos y hacer una lluvia de ideas super fuerte de qué creemos debe tomar en cuenta un diseño curricular para que sea bueno, fuerte, solido. (ODA. D)

De ambas citas se desprende que si bien existen espacios para socializar los documentos curriculares con los docentes para que los conozcan y se alineen con ellos, su participación en la planificación de las acciones es inexistente, convirtiéndose en ejecutores de los planes previamente elaborados por el responsable de la gerencia central.

Ante estas declaraciones habría que preguntarse ¿cómo debería ser la función del director de la escuela a fin de que lidere la organización con libertad, teniendo como únicas metas el lograr la misión y acercarse a la visión institucionales?. Consideramos que el director de una institución educativa debe tener la suficiente autonomía como para que la gestión de los procesos administrativos, institucionales y pedagógicos que realiza le permita contextualizar los planes de estudio así como las estrategias, de tal manera que respondan a las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Según el Banco Interamericano de Desarrollo- BID (2000) autonomía escolar es la “transferencia de responsabilidades desde un nivel de gobierno superior hacia la escuela, acompañada de los recursos necesarios para su ejecución”. (pág. 9) Estos recursos son variados y han de ser pertinentes para cumplir los objetivos institucionales.

Si se trata de instituciones educativas de gestión privada que se encuentran agrupadas bajo una gerencia general, la autonomía de cada una de las sedes institucionales se ha de cumplir en la transferencia de recursos y de responsabilidades de gestión, la que se debe reflejar en una contextualización de las estrategias educativas y de las metas de atención, así como de las metas de aprendizaje. A propósito de este tema la Fundación SM (2016) manifiesta:

La gestión escolar es un proceso que busca fortalecer el funcionamiento adecuado de las escuelas, mediante la autonomía institucional... lo que la autonomía institucional busca es dar a las escuelas la posibilidad de que puedan tomar las decisiones individuales que les permitan mejorar sus áreas de oportunidad, siempre cuidando que se realice dentro de la ley general que resguarda la educación... (Fundación Santa María 2016: s/p)

Según la cita anterior, la finalidad de la gestión escolar es fortalecer las instituciones educativas escolares mediante el desarrollo de la autonomía institucional, traducida en

la libertad de decisión de la institución en torno a la adaptación de los planes de estudio, la ejecución de una didáctica específica, de un modelo educativo que responda a las necesidades de los estudiantes, entre otras características.

La autonomía institucional, como característica de la gestión escolar, está relacionada con la dirección escolar. La dirección escolar es el principal eje en el desarrollo institucional, motivo por el cual “el director es el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela” (Ball 1994: 92). Es la autoridad formal de la institución educativa, ejerce liderazgo pedagógico y administrativo en ella y es responsable de la marcha de la institución. Al estar a cargo de los distintos actores que conforman la comunidad educativa y de los procesos que se desarrollan, su labor es compleja. (García, Rojas y Campos 2002).

Para conducir los destinos de la institución educativa el director necesita contar con competencias directivas que le permitan cumplir sus funciones en forma eficaz. Competencias como autonomía, planificación, toma de decisiones, resolución de problemas, trabajo en equipo, participación, liderazgo, entre otras, han de formar parte del perfil profesional del director para un ejercicio exitoso de su labor. Si bien todas las competencias directivas son fundamentales en el ejercicio directivo, la autonomía es crucial para la buena marcha de la institución. Al respecto, García, Chow y Tafur, en su investigación sobre competencias directivas conceptualizan el término autonomía con los aportes de los especialistas consultados en los distintos países, resultando que, para estos autores, la autonomía es *“mostrar suficiencia en las tareas a realizar sin necesidad de supervisión. Decidir y llevar a cabo las cuestiones que son de su competencia, sin dejarse condicionar por intervenciones o interferencias externas. Asumir responsabilidades”*. (2011: 23)

La gestión de los procesos pedagógicos que realiza un director de institución educativa en nuestro país se respalda en el Marco del Buen Desempeño del Directivo (2014), documento normativo de la gestión a través de acciones previamente planificadas, organizadas, ejecutadas y evaluadas que lleva a la comunidad educativa escolar, liderada por el director, a realizar actividades que promuevan y velen por el logro de los aprendizajes. Para poder cumplir con este propósito la comunidad educativa, dentro de una cultura participativa y ética, construye una visión compartida que orienta el desarrollo de capacidades de sus actores y de herramientas necesarias

para lograr los aprendizajes. De esta manera la institución educativa, y por ende, el director ejerce autonomía en la toma de decisiones. Nos preguntamos si en los colegios A, B y C es posible pensar en la construcción de una visión compartida cuando el futuro de la organización se encuentra trazado por igual en todas las sedes.

Otro aspecto en el cual se ve reflejada la limitada autonomía de las directoras encuestadas es la planificación anual de metas de matrícula y de aprendizaje. Estas se designan desde la gerencia central y marcan el derrotero a seguir durante el año escolar.

Una de las metas que persiguen con mayor ímpetu en la gerencia general es la meta de matrícula. Esta consiste en la duplicación, en cada sede, del número de estudiantes matriculados cada año. La gerencia central le asigna una meta numérica a cada colegio y para cumplirla cada sede pone en práctica diversas estrategias de captación de estudiantes.

Cada año nos plantean ciertas metas... por ejemplo en esta sede logramos la meta de renovación porque renovaron casi el 98% de padres la meta de matrícula. (EDC)

Tal como manifiesta la directora del colegio C, en el año 2014 la sede logró que el 98% de las familias que se constituían como los usuarios del colegio renovaran la matrícula de sus hijos para el año 2015.

Otra meta que las directoras deben cumplir es la de aprendizaje; para lograrla aplican estrategias diversas relacionadas con los valores institucionales y con una fortaleza con que cuentan: las TIC.

En la meta de aprendizajes no hemos avanzado mucho y como les dije a los profesores y a los papás necesitamos mejorar esos aprendizajes de nuestros estudiantes, entonces yo llegué el año pasado recién involucrándome más con la propuesta, este año ya estoy más consolidada con la propuesta y empezamos a trabajar. (EDC)

Considero que la categoría emergente que nos ha ocupado en este apartado constituye el hallazgo más importante de la investigación puesto que la autonomía en la gestión es la clave para lograr resultados efectivos. Cada institución educativa escolar es distinta a otra, aun cuando sea una sede de una corporación mayor. Cada estudiante es único e irreplicable y por lo tanto tiene necesidades e intereses que demandan una educación pertinente, y, aunque las directoras hacen el esfuerzo por realizar una gestión de calidad, los resultados de la aplicación de los instrumentos indican que podrían optimizarse si particularizaran la atención hacia el público objetivo del colegio que dirigen.

Las metas compartidas, la visión común, el involucramiento en la mejora, el compromiso con la organización, el cumplimiento de los valores, la misión y visión institucionales se van desarrollando y arraigando en los actores de la comunidad educativa cuando sienten que sus expectativas y demandas son atendidas en los niveles pedagógico, institucional, administrativo y comunitario. Eso significa tener un diagnóstico de la realidad educativa institucional y, sobre esa base, diversificar contenidos y crear estrategias ad hoc a los estudiantes. Difícilmente se pueden lograr verdaderos aprendizajes significativos en los estudiantes con fórmulas y formatos generales y masivos dirigidos a todas las sedes del país.

4.6. Relación entre el interés del director por el trabajo que realiza y sus aspiraciones en los ámbitos personal y profesional.

Esta categoría se desprende del objetivo 3 de la investigación que dice: Analizar el interés que tiene el director por el trabajo que realiza y sus aspiraciones en el cargo. Para recoger la información se entrevistó a las directoras de los tres colegios.

Antes de analizar la información obtenida en esta categoría partiremos por la definición del desarrollo personal y profesional: Según Besosa (2006), el desarrollo personal es la incorporación del conocimiento, manejo de principios y herramientas de actuación, a la ética y a los valores. En otras palabras, es la integración del desarrollo de diversos aspectos complementarios como la astucia, la iniciativa, la lógica y el compromiso de logro, aunados a la convicción de las propias fortalezas y al conocimiento de los objetivos a lograr y de las estrategias para hacerlo. Es decir que el desarrollo personal se da en la medida que se cuente con un marco teórico sólido y con un conjunto de

habilidades que permitan desempeños eficaces dentro de un marco de valores definido. Estas características son propias de un líder.

Por otro lado, el desarrollo profesional, también para este autor, es el conjunto de conocimientos, modelos y experiencias en relación a un área o disciplina determinada. Si bien el marco teórico da solidez al profesional en el desarrollo de su actividad laboral, debe ir complementado con características de dirigencia a fin de que se pueda efectivizar una buena gestión administrativa. Resumiendo, tanto el desarrollo personal como el profesional son necesarios para optimizar los desempeños de la persona.

Recogiendo la información sobre el desarrollo personal y profesional de las directoras, se encontró que **existe una estrecha relación entre sus expectativas personales y profesionales, a tal punto que se confunden ambos aspectos.**

Para el análisis de la información se tiene en cuenta los indicadores: a). Tipos de aspiraciones personales de los directores, b). Tipos de aspiraciones profesionales de los directores, c). Perspectivas que tienen sobre su futuro como directores y d). Interés en las actividades que realizan en su función directiva.

a). De acuerdo a Mercader los tipos de aspiraciones personales de los directores tienen que ver con “numerosas actividades y vivencias totalmente ajenas y separadas de su vida de trabajo, que pueden ser tan importantes o más que ella, según los casos y cada persona.” (2008: s/p). Esto implica que, además de las actividades propias de la profesión, los directores, así como cualquier otro profesional, cuentan con características, aficiones e intereses que complementan su vida personal y que están alejadas de sus motivaciones hacia la educación.

Como se ha fundamentado en el marco teórico, Mercader (2008) diferencia tres tipos de competencias asociadas al desarrollo personal de los directores: a). conocimiento de sí mismo, b). autorrealización y c). autocontrol. a) El autoconocimiento de sí mismo implica la autodefinición de los propios deseos, intereses, percepciones y motivaciones que tiene el director; b). la autorrealización, es definida por Senge (1997) como la aspiración a ser mejores por propia voluntad, y c). el autocontrol es el manejo equilibrado que debe tener todo director de su inteligencia emocional.

4.6.1. Tipos de aspiraciones personales de las directoras

Teniendo como premisas estos conceptos, encontramos que, en relación a los tipos de aspiraciones personales de las directoras, las tres tienen entre tres y cinco años liderando las sedes correspondientes de la red de colegios a la que pertenecen. Y en los tres casos la identificación con su cargo es tan significativa que sus aspiraciones personales se encuentran estrechamente relacionadas con las aspiraciones profesionales. Es decir, no ven su futuro desligado de sus centros laborales o de su carrera profesional. Su entorno cercano ha sido construido alrededor de su carrera y esta pareciera que es el eje central de su futuro.

Así, la directora del colegio B relaciona su vida personal con su vida académica en la medida que espera regresar a la docencia universitaria, aconsejar a quien lo necesite, investigar, entre otras actividades. En esta directora también se observa, al igual que en la directora del colegio A, una relación estrecha entre lo que hace profesionalmente y su futuro personal. Al respecto, manifiesta:

Bueno en mi vida personal me veo escribiendo, investigando, regresando a la docencia universitaria. (E.D.A)

...yo me veo ya haciendo investigación educativa que me apasiona, escribiendo no? brindando consejos a quien me lo pida. (E.D.B)

Aun cuando una de las directoras afirma que le gustaría viajar, conocer otros países, etc, las razones que da para hacerlo es poder visitar colegios e informarse de otros sistemas educativos.

En mi vida personal me veo de haber conocido más colegios. Tuve ya el placer de conocer EE UU y España donde visité colegios. Ahora quisiera conocer Finlandia, visitar, estar al día, aprender cosas, nuevas estrategias, no la despego de mi vida profesional porque esta innato en mí. Entonces me fui de vacaciones a Europa y dije quiero ver los colegios, cómo son, entonces allí vamos aprendiendo en el día a día (E.D.C)

Además de las competencias personales, los directores deben contar con conocimientos, habilidades y destrezas propios de su cargo que les permitan gestionar la institución educativa de manera eficiente y eficaz; es decir, deben contar con com -

competencias profesionales, también llamadas gerenciales por algunos autores, y que comprenden la capacidad de comunicación, de planificación a largo plazo, el liderazgo, la toma de iniciativa, la toma de decisiones, la resolución de problemas entre otros. (Quinn, 1995, Dalziel y otros, 1996 y Vásquez, M. 2005)

4.6.2. Tipos de aspiraciones profesionales de las directoras:

Estas fluctúan entre seguir trabajando en el mismo colegio, en otro colegio o trabajar en la universidad capacitando o investigando; también consideran la posibilidad de laborar en el Ministerio de Educación. Las razones que dan para tomar estas decisiones tienen que ver con el deseo de superación, de seguir aprendiendo, de seguir aportando a la educación del país. Se observa una gran motivación intrínseca, una vocación muy marcada y un compromiso fuerte con su profesión. Seguramente esto se deba, entre otros motivos, a que las tres directoras tienen años de experiencia docente en distintos niveles educativos y que saben que su labor directiva es pasajera, por lo que, no importa el frente en el que se encuentren, su vocación docente las impulsa a seguir contribuyendo con el aprendizaje de los estudiantes.

Así, la directora del colegio A manifiesta que le gustaría seguir trabajando en el colegio pero capacitando a los docentes, de esa manera ellos tendrían la ventaja de haberse formado con una persona que ha trabajado en campo y que conoce la realidad.

... es una empresa que damos muchas oportunidades de hacer línea de carrera, me gustaría estar colaborando más en otra posición de la dirección académica orientada a primaria, por ejemplo, de la capacitación a los maestros, eso existe pero observamos que será mejor cuando sean ocupados por gente que sale de la escuela porque entonces va a tener una mirada no de toma de decisión desde un escritorio sino desde lo que sabe lo que va a ocurrir en el campo. (E.D.A)

Consideramos que esta postura es crucial en la toma de decisiones. Muchas veces los cambios nacen en un escritorio y no son pertinentes a las distintas realidades de nuestro país por cuanto los autores no han tenido experiencia en campo.

La directora del colegio C afirma:

Si no es como directora regional ocupando cargo en el Ministerio de Educación porque siento que debo seguir creciendo profesionalmente. Confío en mis habilidades y también quiero seguir aprendiendo. Yo vengo de ser maestra, ser directora en otros colegios, ahora en (nombre del colegio) quisiera ser directora regional porque en ... hay línea de carrera. Seguir creciendo, seguir compartiendo lo poco que puedo aprender, me gustaría seguir creciendo (E.D.C)

4.6.3. Perspectivas que tienen sobre su futuro como directoras

En relación a las perspectivas que tienen sobre su futuro como directoras, las tres tienen la idea de seguir brindando oportunidades a los docentes para que continúen su línea de carrera. Al respecto, la directora del colegio A manifiesta:

La perspectiva de mi futuro como directora sería el permitir que haya un crecimiento profesional de los mismos colaboradores de la sede que se da mucho, no de San Miguel solamente. Son uno de cinco maestros que han migrado a otras posiciones de la red, incluso la coordinadora académica ya es directora y si se da mucho entonces si hay oportunidades. Creo también que hay otro factor que es la ilusión de ver salir las primeras promociones. (E.D. A)

Sobre el aporte de ellas como directoras para que las sedes alcancen las metas de aprendizaje previamente trazadas por la gerencia general, la directora del colegio B indica:

Bueno mi expectativa a corto plazo es lograr nuestras metas de aprendizaje de las 8 que tenemos, que ahora van a ser 10. De las 10 lograr por lo menos 7 (E.D.B)

Otra de mis metas a corto plazo es que el próximo año en nuestra promoción hagamos un cotejo de las 10 competencias que son las mismas de la comunidad europea y que digamos, bueno, si, misión cumplida. (E.D.B)

Se observa nuevamente la ligazón entre la vida personal y la vida profesional de las directoras. Esto denota una gran motivación y compromiso con las funciones que cumplen en su cargo y con su futuro.

Al reflexionar sobre la estrecha relación entre ambos desarrollos: personal y profesional, las directoras caen en la cuenta de esta particularidad, pero la interpretan como una motivación intrínseca, el amor a su carrera, la satisfacción laboral, etc.

... hace un rato me preguntabas como me va en mi vida personal y va dirigida a mi vida laboral, aquí salta claramente y que tan preponderante está siendo esta oportunidad de trabajo con relación a mi satisfacción, incluso personal. (E.D. A)

4.6.4. Interés en las actividades que realizan en su función directiva

En relación al interés en las actividades que realizan en su función directiva, las tres directoras se autocalifican con un máximo nivel en una escala del uno al cinco.

Yo digo 5 porque hay mucho propósito moral, mucho compromiso con la educación. (E.D. A)

Yo, cinco, el 100% de mis actividades está dirigida a mis docentes y mis estudiantes. El 101% todo para ellos, todo gira en torno a ellos. Trabajo de la mano con los papás, los estudiantes y los docentes. (E.D. C)

Las razones que esgrimen son que dedican más del tiempo necesario para atender los problemas que se suscitan en los colegios, lo que las desgasta física y corporalmente.

El colegio es un ser vivo, nos hemos dado cuenta en el día a día que es así.¿ no? Nace, crece, se reproduce, se alimenta, llora, se ríe; es un ser vivo. Bajo esa condición nosotros nos damos cuenta de que hay un desgaste que no solamente es intelectual o de caminar o hacer sino también un componente emocional. El jueves pasado por ejemplo se juntaron cuatro casos terribles de situaciones familiares que terminamos almorzando como a las 4 de la tarde totalmente desgastadas emocionalmente porque tenemos que ser un soporte para las familias en las difíciles situaciones que se presentan. Cada vez las situaciones socio afectivas de los chicos, a través de sus comunidades, de sus familias tocan más la escuela. Entonces no podemos poner una barrera sino al contrario ver la forma de canalizarlo para que no afecte lo académico (E.D. A)

Además, las directoras están avocadas a desarrollar estrategias que les permitan alcanzar los objetivos institucionales de la red de colegios

Acá no se puede hacer lo mismo año tras año de la misma manera, tienes que tener una cuota diferente y esta búsqueda de la sede central de cosas diferentes es motivadora y retadora. Mientras que en otros modelos la innovación es rechazo al cambio, aquí no puedes mantenerte en statu quo, tienes que salir de tu zona de confort... (E.D. A)

Fundamentalmente, las directoras se preocupan por atender las necesidades de formación de los docentes, para lo cual realizan acciones de inmersión del nuevo docente al modelo educativo del colegio y lo acompañan en ese proceso. Asimismo observan sus clases a fin de retroalimentar su trabajo y dar indicaciones precisas sobre su mejora, así como pactar los plazos correspondientes para evidenciar resultados.

Como se ha podido observar en este apartado, las categorías han sido analizadas a la luz de los hallazgos. En cada una de ellas se ha fundamentado las razones, que, desde el marco teórico de la presente investigación, refrendan lo encontrado.

En términos generales, la percepción que tienen las directoras de su propio trabajo,

así como la percepción que tienen los estudiantes sobre el mismo, es positivo. En el ejercicio de su gestión evidencian la importancia que dan a algunas competencias más que a otras, como por ejemplo a la atención a los docentes, aún en detrimento de la atención a los estudiantes. Asimismo, aunque manifiestan que cuentan con autonomía esta es bastante relativa, puesto que en la práctica ejecutan las acciones que indica la gerencia general de la empresa y no necesariamente tienen presente el criterio de pertinencia.



CONCLUSIONES

Luego de terminada la investigación, estamos en condiciones de concluir que:

1. Las directoras de las tres instituciones educativas de gestión privada de Lima reconocen que las competencias de liderazgo, trabajo en equipo, planificación, toma de decisiones, relaciones interpersonales y compromiso ético son importantes en la gestión escolar. Asimismo, algunas competencias que manifiestan ejercer se encuentran en correspondencia con las requeridas para su cargo según la normativa emanada por el Ministerio de Educación. Estas competencias son: la planificación institucional, la promoción y sostenimiento de la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa y de la comunidad a favor de los aprendizajes, el desarrollo de un clima escolar basado en el respeto, la promoción y liderazgo de una comunidad de aprendizaje con los docentes, y la gestión de la calidad de los procesos pedagógicos mediante el acompañamiento de los docentes. Sin embargo, a pesar de la valoración que hacen de las competencias antes indicadas y de la percepción que tienen sobre su ejercicio en la gestión que dirigen, desde la opinión de los estudiantes así como desde la propia declaración, en la práctica cumplen con el acompañamiento docente, con el trabajo en equipo y con el liderazgo pedagógico, dejando de lado la ejecución de las demás competencias. porque les demanda bastante tiempo el realizar actividades de monitoreo y de acompañamiento a los profesores.
2. Las directoras consideran que la atención que brindan a los docentes en su desempeño y capacitación continua es un medio indirecto de monitoreo permanente a los estudiantes en el logro de sus aprendizajes y que estas acciones posibilitan que ellos gocen de los servicios de una orientación y tutoría eficientes.
3. Si bien las actividades de atención al desempeño docente y a su capacitación permanente son importantes porque mejoran la problemática de los profesores, las directoras descuidan las necesidades, intereses y demandas de los estudian-

tes debido a que no los escuchan directamente, no tienen tiempo para visitarlos en las aulas con regularidad, ni tampoco para interesarse en sus proyectos. Muchos estudiantes perciben que las directoras dan recomendaciones generales como parte de las tareas que deben cumplir en su gestión, pero no se interesan verdaderamente por sus necesidades y demandas; no se sienten escuchados por las directoras, tampoco acompañados en su formación escolar. No obstante, la mayoría de los alumnos manifiesta que las directoras realizan grandes esfuerzos para sacar adelante los colegios.

4. La gestión de las directoras se ve limitada por la falta de autonomía en la planificación de los procesos. Existe un modelo educativo único que debe ser aplicado por todas las sedes de colegios que conforman la empresa, independientemente de las características y de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Esto hace que las directoras se conviertan en ejecutoras de las indicaciones de la gerencia central, dejando de lado los requerimientos de mejora que detectan en el alumnado de sus sedes. Pueden presentar iniciativas de proyectos concretos, cuya ejecución debe ser autorizada por la gerencia y los resultados replicados en otras sedes del país. No se contextualizan las actividades, por lo que no necesariamente resultan pertinentes para el alumnado.
5. Las directoras ejercen de distintas maneras, con limitaciones de autonomía y de tiempo, las competencias que reconocen como importantes en su gestión escolar: lideran un equipo directivo al cual delegan funciones administrativas y pedagógicas y se avocan a la ejecución de actividades de coordinación, acompañamiento y monitoreo dirigido a los docentes. Cuentan con reuniones semanales de reflexión sobre la práctica docente y sobre el sentido del quehacer docente en la institución educativa y procuran que el clima institucional sea el más adecuado.
6. La experiencia docente de las directoras y la motivación por la formación de los estudiantes hace que sus expectativas personales y profesionales se relacionen tan estrechamente que llegan a confundirse. Ambas están fuertemente vinculadas con ser docentes y querer continuar siéndolo desde distintos ámbitos, aun cuando dejen de ejercer formalmente su cargo.

7. La investigación es un aporte al campo de la Gerencia Social por cuanto sus resultados constituyen insumos para lograr el establecimiento de una política social sobre el desarrollo de competencias profesionales y personales en la formación de los docentes, tanto inicial como continua, a fin de que cuenten con un perfil adecuado que les sirva en el cumplimiento de sus funciones cuando sean directores escolares. Constituye un aporte al conocimiento en la Gerencia Social ya que sus resultados brindan información sobre las maneras cómo directores de colegios de gestión particular aplican competencias directivas en la gestión escolar.



RECOMENDACIONES

1. Los directores escolares deben asegurar el acompañamiento directo a los alumnos en su labor directiva, aunque esta función no forme parte del conjunto presentado en el Marco del buen desempeño del directivo. La atención a las necesidades de los docentes no garantiza que estos orienten a los alumnos; tampoco que los alumnos comprendan que existe un seguimiento indirecto de parte del director. Reclaman ser orientados por el director y ser escuchados en sus necesidades.
2. Hacer extensiva la aplicación del modelo de competencias profesionales aplicado en esta investigación al director, al equipo directivo de las instituciones educativas escolares, a fin de comparar las competencias y las funciones en los distintos cargos de gestión.
3. Replicar la presente investigación en instituciones educativas estatales con el objeto de determinar la coherencia entre las competencias directivas reconocidas y las ejercidas en el cargo directivo.
4. Asegurar la colaboración de las autoridades de las instituciones educativas en la aplicación de todos los instrumentos, a fin de obtener una información completa y objetiva de la actuación de los directores.
5. Establecer una política sobre el desarrollo de competencias profesionales y personales en la formación de los docentes, tanto inicial como continua, a fin de que cuenten con un perfil adecuado que les sirva en el cumplimiento de sus funciones cuando sean directores escolares.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, María

1998. *Un proyecto de vida para directores. Planeación de vida y carrera de trabajo*. Segunda edición. México.

AGUERRONDO, Isabel

2000 “Enfoques clásicos y actuales del planeamiento educacional”. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ) – UNESCO. *Formulación de Política y Planeamiento Estratégico en Educación*. Capítulo I, pp. 37-56. Buenos Aires: Unesco

ANDERSON, Stephen

2010 “Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela”. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*. Vol 9 No 2. Canadá, Universidad de Toronto. Consulta: 16 febrero 2017

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>

ARROYO, Juan Antonio.

2009 *Gestión directiva del currículum*. San José, Costa Rica: EUCR.

AUTOR DESCONOCIDO

2016 *Plataforma para la formación, cualificación y certificación de las competencias profesionales*. Consulta: 29 de noviembre de 2016

http://www.csintranet.org/competenciaslaborales/index.php?option=com_content&view=article&id=147:tra

AUTOR DESCONOCIDO

2011 *Diccionario de competencias clave*. Pag web. Consulta: 02 enero 2017

<http://w27.bcn.cat/porta22/es/altres/diccionari.jsp>

BALL, Stephen.J.

1994 *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós

BARBER, Michael y Mona MOURSHED

2008 *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL

BARRIENTOS, Claudio y otros

2016 "Competencias directivas para promover la participación: Familias en las escuelas básicas". *Educación*, Volumen XXV, No 49, septiembre 2016. Pp. 45-62 Lima: Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú

BECERRA, Mayeline y Francisca CAMPOS

2012 *El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile, Santiago de Chile

BESOSA, Luis.

2006 "Desarrollo personal vs desarrollo profesional. ¿Qué es más prioritario para los países latinoamericanos?". *De gerencia.com* . Publicado 12-12-2006. Consulta: 26 noviembre 2016

http://www.degerencia.com/articulo/desarrollo_personal_vs_desarrollo_profesional_que_es_mas_prioritario_para_los_paises_latinoamericano

BOLÍVAR, Antonio.

2010 "El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones". *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, Vol 9, No 2. Consulta: 18 febrero 2017

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>

BUSTAMANTE, Alvaro.

2006 "Educación, compromiso social y formación docente". *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Americanos, Vol 37, No 4, 10 enero 2006.

Consulta: 3 diciembre 2016

<http://rieoei.org/opinion16.htm>

CAMINERO, Juan y Beatriz SÁNCHEZ

2012 *Competencias de la dirección escolar para una gestión de calidad*. Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.

Consulta: 8 noviembre 2016

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1733/1/TFG-L5.pdf>

CARRASCO, Milexy.

2003 *Competencias presentes y requeridas por funciones gerenciales ante nuevas realidades empresariales*. Tesis doctoral. Universidad Doctor Rafael Bellosillo Chacín. Maracaibo-Venezuela.

CASASSUS, Juan

2005 *La gestión educativa en América Latina: problemas y paradigmas*. Ponencia presentada en el Seminario-taller internacional La democratización de la gestión educativa. Modelos de gestión, procesos de participación y descentralización educativa. Lima: ACDI, AECI, DFID, GTZ, USAID. Consulta: 17 octubre 2016
http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/4632/5/BVCI0005003_5.pdf

CASTILLO, Alicia.

2005 "Liderazgo administrativo: reto para el director de escuelas del siglo XXI". *Cuaderno de Investigación en la Educación*, Vol 20. San Juan, P. R.: Publicaciones Puertorriqueñas pp. 34-51.

CASTRO, Diego y otros

2011 Condicionantes para el ejercicio y desarrollo profesional de la dirección de centros educativos. Gairín (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*, pp. 11- 40. Santillana: Santiago de Chile.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN SOBRE PROBLEMAS DE LA ECONOMÍA, EL EMPLEO Y LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES, CIDEC

2000 *Competencias profesionales: enfoques y modelos a debate*. Donostia, San Sebastián: CIDEC/Gobierno Vasco/Fondo Social Europeo, Cuadernos de Trabajo, 27. Consulta: 19 septiembre 2016
file:///D:/Users/rtafur/Downloads/competencias_profesionales_enfoques_modelos_debate_cidec.pdf

CONGRESO CONSTITUYENTE DEMOCRÁTICO

1993 Constitución Política del Perú. Consulta: 16 febrero 2016

<http://www.deperu.com/archivos/const-1993.pdf>

CHAVEZ, Noé

2012 "La gestión por competencias y ejercicio del *coaching* empresarial, dos estrategias internas para la organización". *Revista científica Pensamiento y Gestión*, No 33: Jul-Dic 2012, pp. 1-22

CEPAL-UNESCO

2005 *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Unesco.

CHIAVENATO, Idalberto

2001 *Administración de recursos humanos*. Santafé de Bogotá: Editorial M Graw- Hill, Quinta edición

CONTRERAS, Asael y Nuby MOLINA

2012 "Docentes con función directiva en Liceos Bolivarianos como promotores de aprendizaje organizacional: necesidades de formación. *Educación*, Vol 21, No 41, 2012. Lima: Departamento de Educación, PUCP

CONTRERAS, Blanca

2009 Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación* Vol 18, No 34, 2009. Lima: Departamento de Educación, PUCP

CORREA, Amanda, Angélica ALVAREZ y Sonia CORREA.

s/f *La gestión educativa, un nuevo paradigma*. Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó. Consulta: 5 septiembre de 2016
<http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnevoparadigma.pdf>

CUBA, Amadeo

2016 Constructo competencia: síntesis histórico-epistemológica. En *Educación*, Vol 25, No 48, 2016. Lima: Departamento de Educación, PUCP

CUELLAR, Guillermo.

2003 *Concepto de planeación*. Universidad del Cauca, Facultad de Ciencias Contables Económicas y Administrativas. Departamento de Ciencias Contables, GSI. Consulta 22 de noviembre de 2016
<http://fccea.unicauca.edu.co/old/tgarf/tgarfse60.html>

DALZIEL, Murray, Juan CUBEIRO, y Guadalupe FERNÁNDEZ
1996, *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Hay Group. Barcelona: Ediciones Deusto S.A

DILTS, Robert

1998 *Liderazgo creativo*. Barcelona: URANO, S.A.

DUCCI, María.

1997 "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional". *Formación basada en competencia laboral*, Cinterfor/OIT, Montevideo.

EDICIONES Santa María

2016 *Qué es la gestión escolar?* Consulta: 21 de junio de 2016

<http://ediciones-sm.com.mx/?q=blog-que-es-la-gestion-escolar>

ESCALADA, Silvia FERNÁNDEZ y FUENTES

2009 *El diagnóstico social*. Consulta: 21 de junio de 2016

<https://modulosocioterritorial.files.wordpress.com/2009/09/diagnc3b3stico-social.pdf>

ESPINOLA, Viola.

2000 *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela efectiva*. Banco Interamericano de Desarrollo. Consulta: 16 de agosto de 2016

www.iadb.org/wmsfiles/products/publications/documents/1017850.pdf

ESTEBAN, Francisco.

2001 "El contrato moral del docente". *Programa de Educación en Valores*. España: Universitat de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación.

- FREIRE, Silvana y Alejandra MIRANDA
2014 *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima: Grade. Consulta: 14 de enero de 2017
<http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/A117.pdf>
- FRIGERIO, Graciela y otros
1992 *Las instituciones educativas*. Cara y ceca. Serie FLACSO, Buenos Aires: Troquel.
- GAIRÍN, Joaquín. (coord.)
2011 *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Santiago de Chile: Fidecap.
- GARCÍA, Ana, Arturo CHOW, y Rosa TAFUR
2011 "Competencias de la dirección para una nueva organización". *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Gairín, J (coordinador), Santiago de Chile.
- GARCÍA, Nidia, MARTA Rojas y NATALIA Campos, (autoras-compiladoras)
2002 *La administración escolar para el cambio y mejoramiento de las instituciones educativas*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- GUERRA Cristóbal y otros
2012 "Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares". *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII, N° 2:, 2012. Consulta: 11 de agosto de 2016
<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art07.pdf>
- HOPKINS, David
2009 *Mi Escuela Una Gran Escuela*. Santiago de Chile: LOM.
- HUNT, Bárbara
2009 *Efectividad del desempeño docente*. Santiago: Editorial San Marino.
- LADO, Adriana y otros
2001 *Desarrollo de una Visión Estratégica*, Tesis. Maestría en Dirección de Empresas, Universidad del Cema, Octubre-2001. Consulta. 11 de agosto de 2016.
www.ucema.edu.ar/posgrado-download/tesinas2001/Faccini-MADE.pdf

LEITHWOOD, Kenneth

- 2009 *Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* Santiago de Chile: Area de Educación. Fundación Chile. Consulta: 25 de agosto de 2016
http://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf

LEITHWOOD, Kenneth y otros.

- 2004 *How leadership influences student learning. Review of research.* U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation, NY.

MACRI, Mariela.

- 2000 “Constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires?”. *Descentralización educativa ya autonomía institucional.* OEI. Revista Iberoamericana de Educación.

MAGENDZON, Abraham

- 2003 *Formación ciudadana, un tema controvertido de la educación.* Consulta: 25 de agosto de 2016
<http://www.educarchile.cl> Santiago

MARCANO Noraida y Mineira FINOL DE FRANCO

- 2007 Competencias personales y gerenciales de los Directores y Subdirectores de las Escuelas Básicas, *Revista Venezolana de Gerencia* v.12 n.39 Maracaibo sep. 2007. Consulta: 26 de agosto de 2016
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842007000300006

MARSHALL Catherine y Gretchen ROSSMAN

- 1999 *Designing qualitative research.* Londres: Sage Publications

MASSEILOT, Héctor

- 2005 Competencias Laborales y Proceso de certificación Ocupacional en *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional* N° 149. May – Ago. 2000. Montevideo: CINTERFOR. Consulta: 26 de agosto de 2016.
[file:///D:/Users/u_pabn/Downloads/competencias_laborales_procesos_certificacion_ocupacional_masseilot%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/u_pabn/Downloads/competencias_laborales_procesos_certificacion_ocupacional_masseilot%20(1).pdf)

MARTÍNEZ Eduardo y Francisca MARTÍNEZ

2009 *Capacitación por competencia. Principios y métodos.* Santiago de Chile, Sence

MERCADER, Víctor

2008 *Gerencia de la vida.* Caracas-Venezuela: Editorial TORVIC.

MERTENS, Leonard

1996 *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos.* Montevideo: CINTERFORD.

MINEDUCACIÓN

2013 *Todos por un nuevo país. Gestión educativa.* Gobierno de Colombia, 14 mayo 2013. Consulta: 28 de agosto de 2016.

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2014 *Marco de buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela.* Lima: Lance Gráfico, S.A.C.

2011 *Manual de gestión para directores de instituciones educativas.* Lima: Lance Gráfico, S.A.C.

2005 *Reglamento de la gestión del sistema educativo.* DS-009-2005-ED. Consulta: 2 de septiembre de 2016

<http://www.abrahamlincoln.pe/normas/ETT/NL17.pdf>

MOSS, Rosabeth

2006 *Las trampas de la innovación.* Harvard Business Review A.L.

MURILLO, Javier

2008 Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. Rosa Blanco (Coord.) *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe.* Santiago: Orealc-Unesco; LLECE. Consulta. 5 de septiembre de 2016.

<file:///D:/Users/rtafur/Downloads/Eficacia-escolar-factores.pdf>

NVQ ALTAVIANA, VALENCIA. *¿Qué es NVQ?* Consulta: 18 de junio de 2017

<http://nvqvalencia.com/que-es-nvq/>

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO

2001 *Meeting of the OECD Education Ministers*, Paris, 3-4 april 2001. Investing in competencies for all communiqué. Consulta: 18 de junio de 2017

<http://www.oecd.org/edu/innovation-education/1870589.pdf>

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS

2006 *Revista Iberoamericana de Educación*. Consulta: 24 de mayo de 2017.

<http://rieoei.org/opinion16.htm>

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT),

2004a *Aspectos clave del diálogo social nacional: un documento de referencia sobre el diálogo social*. OIT. Programa InFocus sobre Diálogo Social, Legislación y Administración del Trabajo.

2004b *¿Cómo se concibe el diálogo social y la negociación colectiva en el ámbito de la formación y el desarrollo de competencias?*. Guía para la evaluación de impacto de la formación profesional. Oficina Internacional del Trabajo. CINTERFOR.

Consulta: 24 de mayo de 2016

<http://guia.oitcinterfor.org/participacion-interlocutores/como-se-concibe-dialogo-social>

OLMOS, José

2007 *Tu potencial emprendedor*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Ciudad de México: Pearson Educación. Consulta. 24 de mayo de 2016.

<https://www.google.com.pe/search?q=Olmos%2C+J.+2007+Tu+potencial+emprededor.+Instituto+Tecnol%C3%B3gico+y+de+Estudios+Superiores+de+Monterrey%2C+Ciudad+de+M%C3%A9xico%3A+Pearson+Educaci%C3%B3n&oq=Olmos%2C+J.+2007+Tu+potencial+emprededor.+Instituto+Tecnol%C3%B3gico+y+de+Estudios+Superiores+de+Monterrey%2C+Ciudad+de+M%C3%A9xico%3A+Pearson+Educaci%C3%B3n&aqs=chrome..69i57j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

OSORIO, Ana

2007 "Planeamiento estratégico". *Programa de Capacitación para Directivos de Órganos Intermedios del Ministerio de Educación. Compilación antológica*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú – Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE- PUCP).

PALACIOS, Ana, Keilyn RAMIREZ y Adriana RODRIGUEZ

2013 "Gestión del proceso de toma de decisiones en el colegio técnico profesional de General Viejo". *Revista Gestión de la Educación*, Vol 4 No 1, pp 65-102, San José, Costa Rica

PALOMO, María Teresa.

2008 *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: ESIC.

2005 *El perfil competencial del puesto de director/a de marketing en organizaciones de la Comunidad de Madrid*, Madrid: ESIC Editorial.

POBLETE, María y Ana GARCÍA

2003 *Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos. Un estudio empírico*. Congreso Internacional: Humanismo para el siglo XXI. Bilbao: Universidad de Deusto

PONT, Beatriz, Deborah NUSCHE, y Hunter MOORMAN

2008 *Mejorar el liderazgo escolar*. Volumen 1: Política y práctica. OCDE. Consulta: 26 octubre 2016

<https://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>

QUINN, Robert

1995 *Maestría en Gestión de las Organizaciones: un modelo operativo de las competencias*. Traducción, Carmen León Pérez. Madrid-España: Ediciones Díaz Santos.

RAMÍREZ, Irazema

2011 "El compromiso ético del docente". *Revista Iberoamericana de Educación* Vol 55, No 2, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

RODRÍGUEZ, Darío.

2004 *Diagnóstico Organizacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

RODRÍGUEZ-MOLINA, Guillermo.

2011 "Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza".

Educación y Educadores, vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, 2011, pp. 253-267

Universidad de La Sabana. Consulta: 22 julio de 2016

<http://www.redalyc.org/pdf/834/83421404003.pdf>

RUIZ, Juan.

2000 *Gerencia en el aula*. Caracas-Venezuela: Editorial Laboratorios Educativos.

SCHMELKES, Sylvia.

2008 Calidad de la educación y gestión escolar, *Calidad Educativa*. Sábado, 25 octubre, 2008. Consulta: 25 julio de 2016

<http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2008/10/calidad-de-la-educacion-y-gestion.html>

SÁNCHEZ - BAYO, Alberto.

2010 *Propósito y talento: Coordenadas para centrar la carrera profesional*. Talento Humano, V. 14

SÁNCHEZ, David. y Eusebio CÓRDOVA

2010 *Manual docente para la autoformación en competencias básicas*. Málaga: Consejería en educación. Dirección provincial de Málaga. Consulta: 4 de marzo de 2017

www.juntadeandalucia.es/educacion/.../5237f7ea-75f3-4eba-9b50-364a9968f4f1

SENGE, Peter.

1997 *La Quinta Disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*.

Barcelona-España: editorial Juan Graniza S.A.

SUÁREZ, Guadalupe.

2016 *Teorías de la gestión y planificación educativa*. Material de aprendizaje; Lima:

PUCP

TAFUR Rosa, Carmen DÍAZ y Noemí LÓPEZ

2011 "Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Perú", *Competencias para el ejercicio de la dirección en instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Gairín, J. y D. Castro, coordinadores, Red AGE, Santiago de Chile: Santillana.

TEJEDO, Ernesto.

2016 "La innovación sirve para evolucionar y para adaptarse al cambio", entrevista, en *Innovem* 2016. 21-22 de abril, Menorca. Consulta: 19 noviembre 2016
<http://www.innovem.es/es/actualidad-leer/la-innovacion-sirve-para-evolucionar-y-para-adaptarse-al-cambio-entrevista-a-eduardo-tejedo/97>

TEIXIDO, Joan.

2007 *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos basado en competencias. Grup de Recerca en Organització de Centres*. Consulta: 21 de noviembre de 2016
<http://www.joanteixido.org/>

TOBÓN, Sergio.

2006 *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup, 2006. Consulta: 25 de noviembre de 2016.
http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf

UNESCO-IIPE

2000 *Gestión educativa estratégica*. Módulo 2. Buenos Aires: IIPE-Unesco. Consulta: 25 de noviembre de 2016.
http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Pozner_M2.pdf

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ.

2016 Trabajo en equipo, en Plataforma para la Formación, Cualificación y Certificación de las Competencias Profesionales. Domingo 2 de noviembre de 2016. *Consulta: 29 de noviembre de 2016*
<file:///G:/maestria%20en%20gerencia%20social/seminario%20de%20tesis/marco%20teorico/TRABAJO%20EN%20EQUIPO.html>

URIBE, Mario

2010a "Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2010 - Volumen 3, Número 1e. Santiago de Chile

2010b "Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo; una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 3, N°. 1, 2010, pp. 310-322

2007 "Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar. Experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile REICE". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2007. Vol 5 No 5e. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art21.html>

VASILACHIS de Gilandino, Irene. (Coord.).

2007 *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, S. A.

VÁSQUEZ, María Inés

2005. *Perfil basado en competencias gerenciales de los coordinadores administrativos en las instituciones de educación superior*. Tesis Doctoral. Universidad Dr. Rafael Beloso. Chacín Maracaibo-Venezuela.

VECIANA, José

2009 *Función directiva*. Bellaterra, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
Villa, Ana. y Poblete, María.

2007 *Aprendizaje Basado en Competencias*. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Universidad de Deusto, Bilbao: Ediciones Mensajero.
Consulta: 29 de noviembre de 2017

http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_Basado_en_Competencias.pdf

ZÚÑIGA, Erika

2014 Percepciones acerca del liderazgo de un directivo desde un enfoque micropolítico, un estudio de caso de una I. E. Pública. Tesis para optar el grado de Maestría en Educación, Lima: PUCP. 144

ZURITA, Rossana.

2015 *Gestión pedagógica vinculada a los procesos de cambio curricular en educación básica*. Tesis para optar el grado de Maestría en Educación, Lima: PUCP



ANEXO 1

GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A LOS DIRECTORES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

I. COMPETENCIAS DIRECTIVAS

1. ¿Qué competencias directivas prioriza cuando cumple sus funciones como director de la institución educativa?. De un ejemplo.
2. ¿Por qué prioriza esas competencias y no otras?.(razones)
3. Con qué criterios prioriza estas competencias?
4. ¿Qué actividades que usted realiza en su quehacer profesional en el colegio , le permiten poner en práctica las competencias que indicó en las preguntas anteriores?
5. Qué tiempo dedica a las actividades de su cargo?, cada cuánto tiempo las realiza. Ejemplo.

II. VIDA PERSONAL/PROFESIONAL

1. Cómo se ve de aquí a cinco años en su vida personal?. Por qué?
2. Como se ve de aquí a cinco años en su vida profesional? Por qué?
3. Qué perspectivas tiene sobre su futuro como directora?, qué expectativas tiene del cargo que ocupa?, Desea continuar en el cargo?, asumir algún otro?, cambiarse de institución?
4. De 1 al 5 cómo calificaría su motivación o interés en las actividades que realiza como directora?, por qué?, Asigne 1 a la motivación más baja y 5 a la más alta.

ANEXO 2

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA

Indicaciones:

Estimado (a) alumno (a): la información que te solicitamos a continuación es anónima y forma parte de una investigación sobre las competencias que tienen los directores en su trabajo diario. Para conocer tu opinión sobre el particular, por favor:

MARCA con una X la alternativa (excelente, muy bien, bien, regular o mal) que mejor califique el trabajo del (la) director (a) de la institución educativa en la que estudias e INDICA la **razón o razones** por las que has **elegido** cada una de las respuestas.

	RESPUESTA/ RAZONES
El (la) director (a) atiende a los alumnos en sus preguntas y dificultades.	Excelente <input type="checkbox"/> , Muy bien <input type="checkbox"/> , Bien <input type="checkbox"/> , Regular <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> He elegido esta alternativa porque:
El (la) director (a) fomenta la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del colegio	Excelente <input type="checkbox"/> , Muy bien <input type="checkbox"/> , Bien <input type="checkbox"/> , Regular <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> He elegido esta alternativa porque
El (la) director (a) muestra interés por las personas.	Excelente <input type="checkbox"/> , Muy bien <input type="checkbox"/> , Bien <input type="checkbox"/> , Regular <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/>

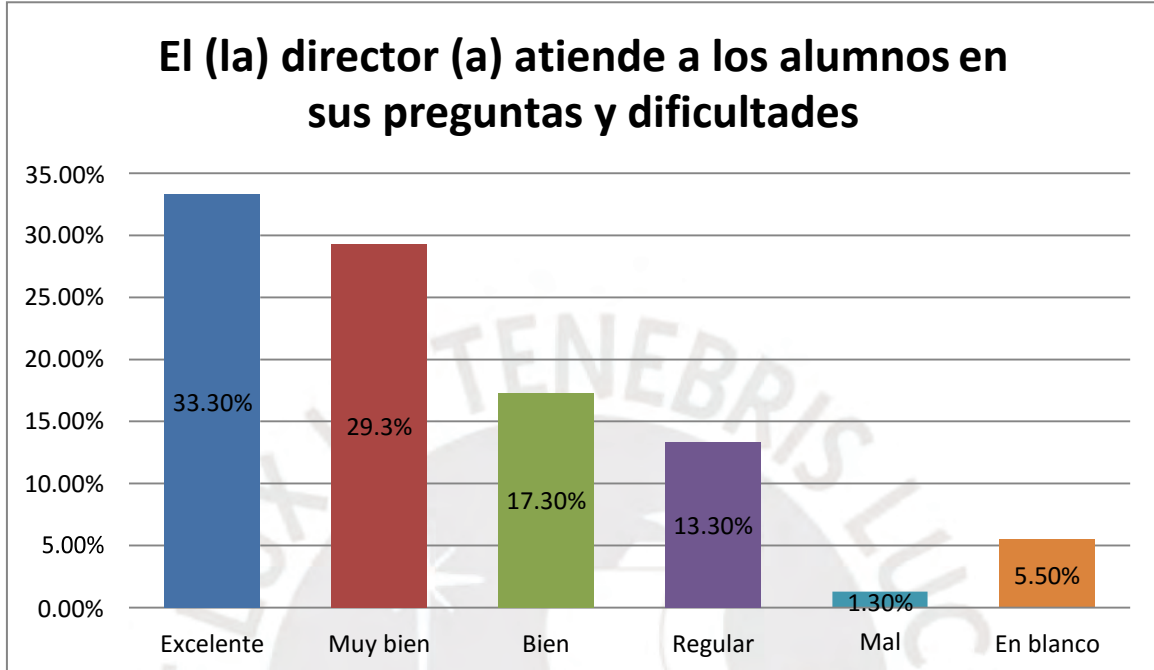
	He elegido esta alternativa porque:
El (la) director (a) inspira confianza y confía en los alumnos	Excelente <input type="checkbox"/> , Muy bien <input type="checkbox"/> , Bien <input type="checkbox"/> , Regular <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> He elegido esta alternativa porque:
El (la) director (a) apoya a los alumnos y a los docentes en el buen desenvolvimiento de las actividades escolares	Excelente <input type="checkbox"/> , Muy bien <input type="checkbox"/> , Bien <input type="checkbox"/> , Regular <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> He elegido esta alternativa porque:
El (la) director (a) fomenta un clima de tolerancia, respeto y libertad en el colegio.	Excelente <input type="checkbox"/> , Muy bien <input type="checkbox"/> , Bien <input type="checkbox"/> , Regular <input type="checkbox"/> , Mal <input type="checkbox"/> He elegido esta alternativa porque:
El (la) director (a) se mantiene cercano a los alumnos monitoreando su aprendizaje	Excelente <input type="checkbox"/> , Muy bien <input type="checkbox"/> , Bien <input type="checkbox"/> , Regular <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> He elegido esta alternativa porque:
El (la) director (a) elige la mejor alternativa para resolver una situación escolar en que tiene que decidir	Excelente <input type="checkbox"/> , Muy bien <input type="checkbox"/> , Bien <input type="checkbox"/> , Regular <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> He elegido esta alternativa porque:

<p>El (la) director (a) identifica dificultades y resuelve problemas en la institución educativa.</p>	<p>Excelente <input type="checkbox"/> , Muy bien <input type="checkbox"/> , Bien <input type="checkbox"/> , Regular <input type="checkbox"/> , Mal <input type="checkbox"/></p> <p>He elegido esta alternativa porque:</p>
<p>El (la) director (a) fomenta el trabajo en equipo de los alumnos</p>	<p>Excelente <input type="checkbox"/> , Muy bien <input type="checkbox"/> , Bien <input type="checkbox"/> , Regular <input type="checkbox"/> , Mal <input type="checkbox"/></p> <p>He elegido esta alternativa porque:</p>
<p>El (la) director (a) promueve la participación de los alumnos en actividades de aprendizaje, recreación, deportivas, otras.</p>	<p>Excelente <input type="checkbox"/> , Muy bien <input type="checkbox"/> , Bien <input type="checkbox"/> , Regular <input type="checkbox"/> , Mal <input type="checkbox"/></p> <p>He elegido esta alternativa porque:</p>

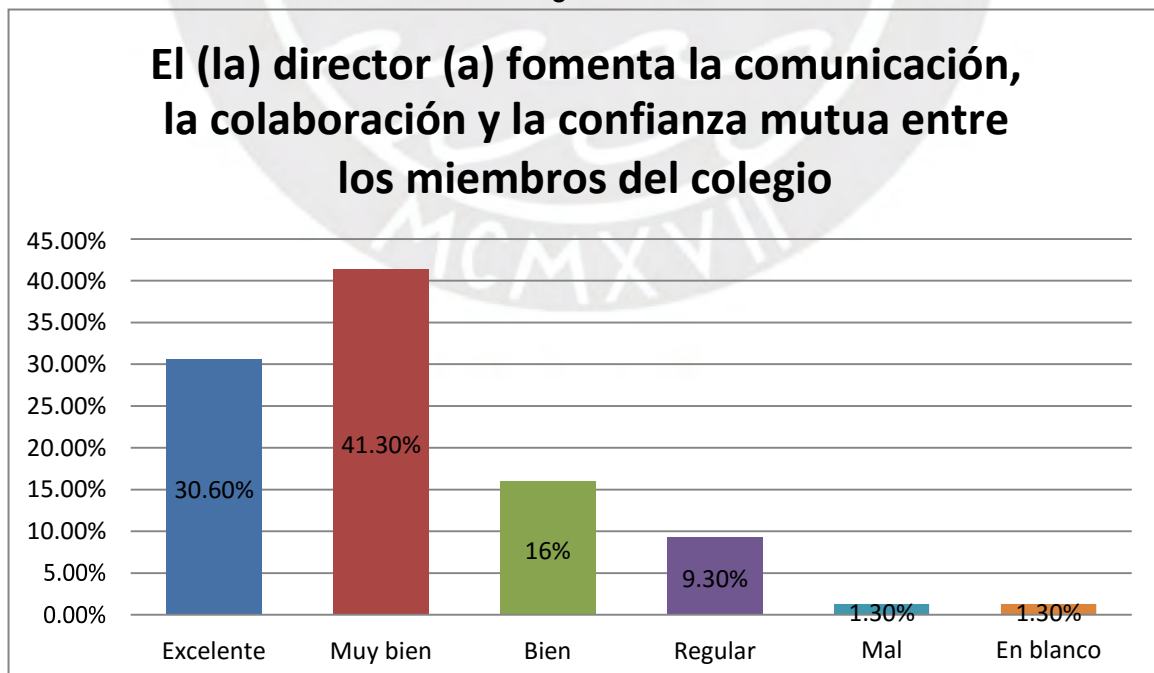
Muchas gracias por tu colaboración

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES

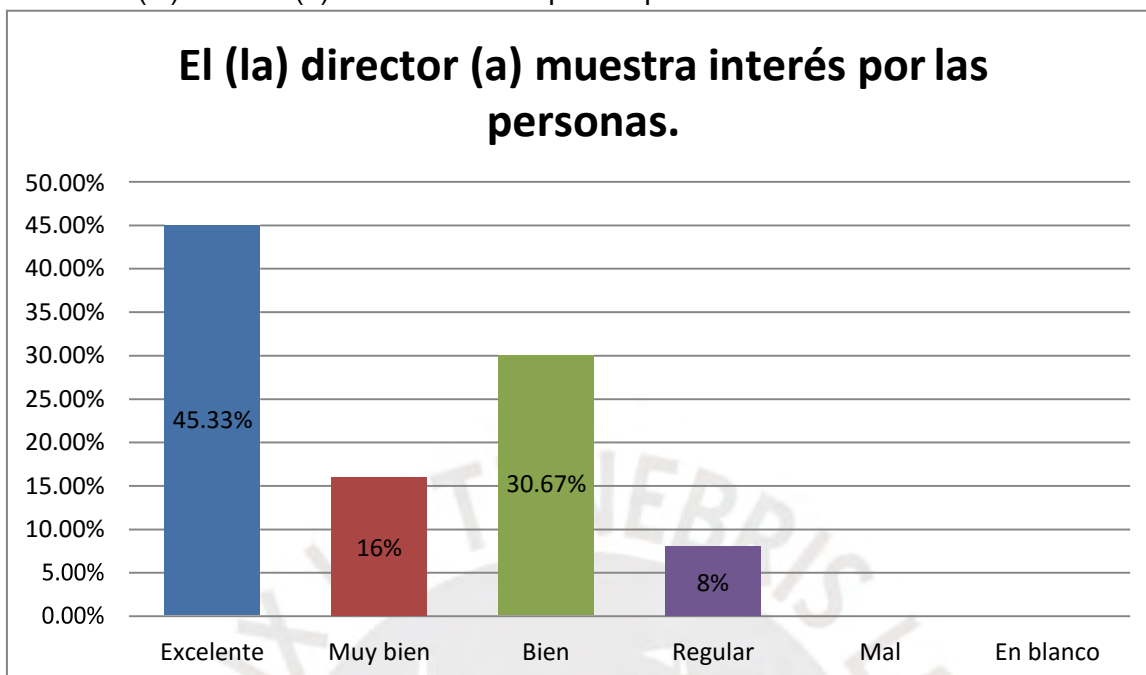
1. El (la) director (a) atiende a los alumnos en sus preguntas y dificultades.



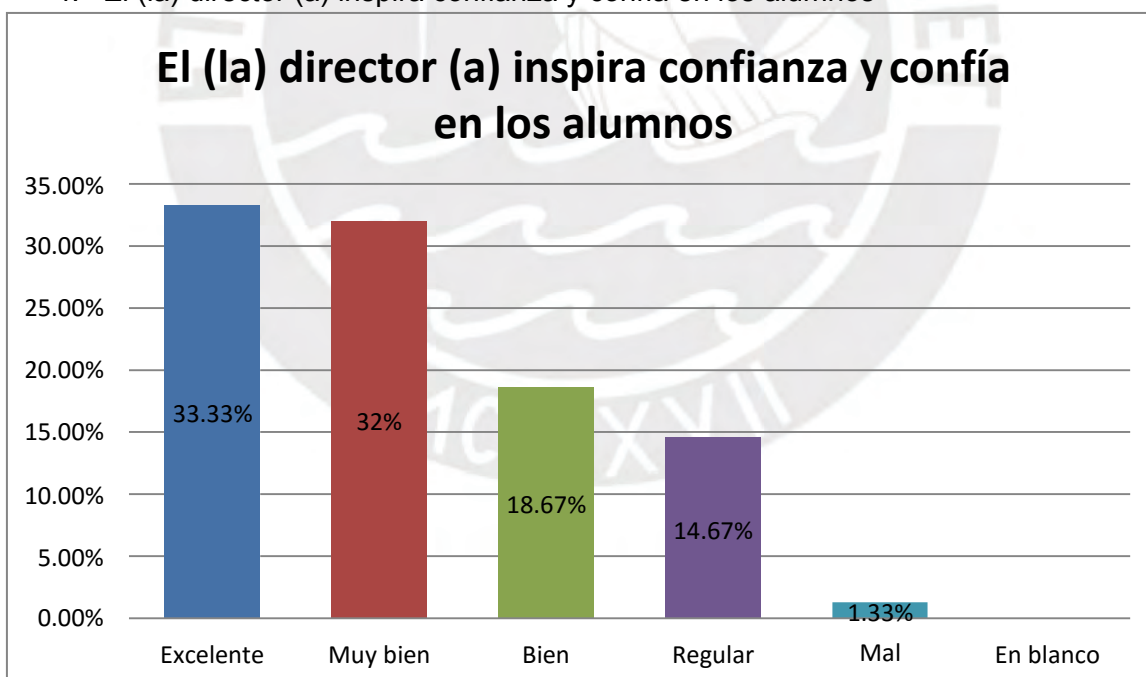
2. El (la) director (a) fomenta la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del colegio



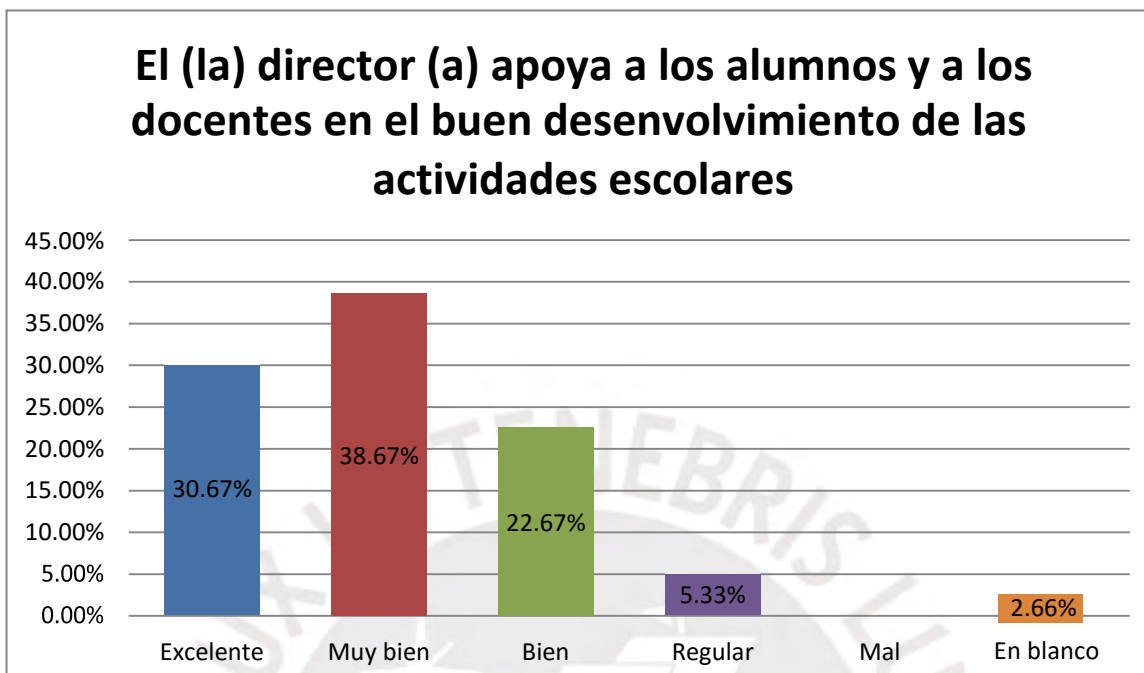
3. El (la) director (a) muestra interés por las personas.



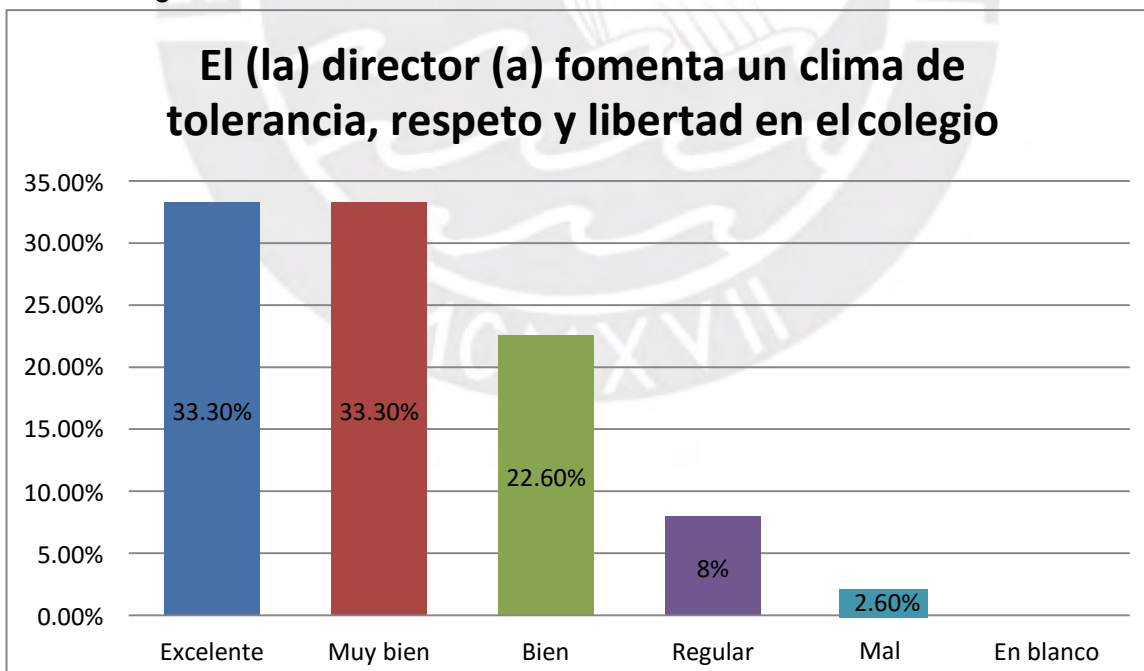
4. El (la) director (a) inspira confianza y confía en los alumnos



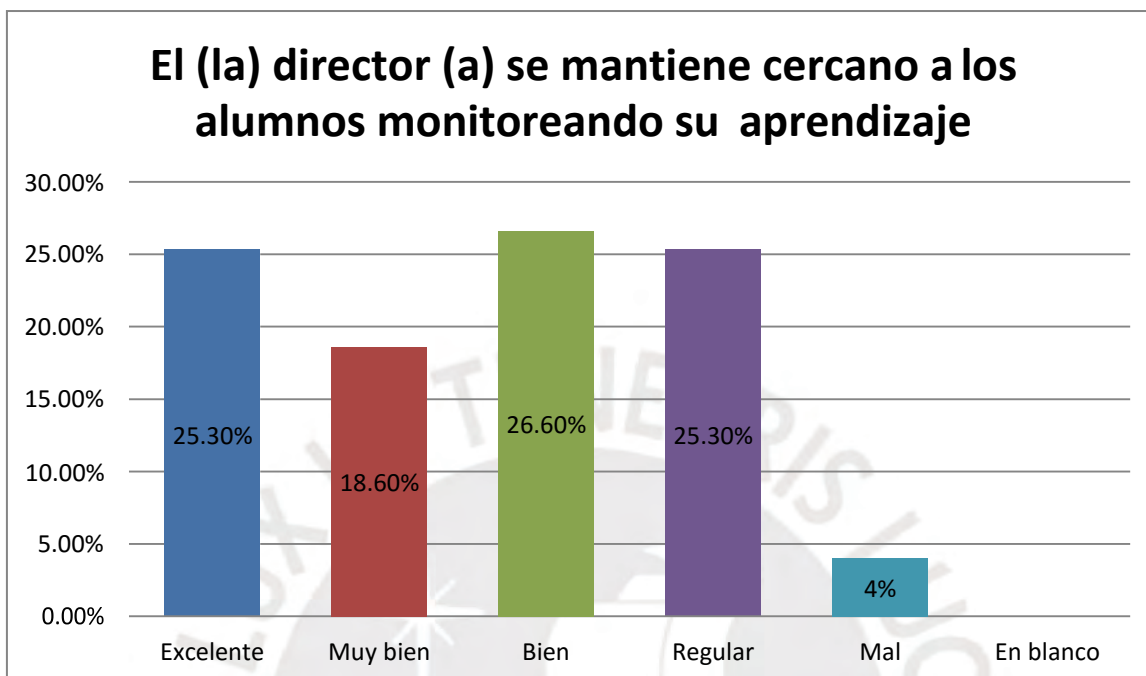
5. El (la) director (a) apoya a los alumnos y a los docentes en el buen desenvolvimiento de las actividades escolares



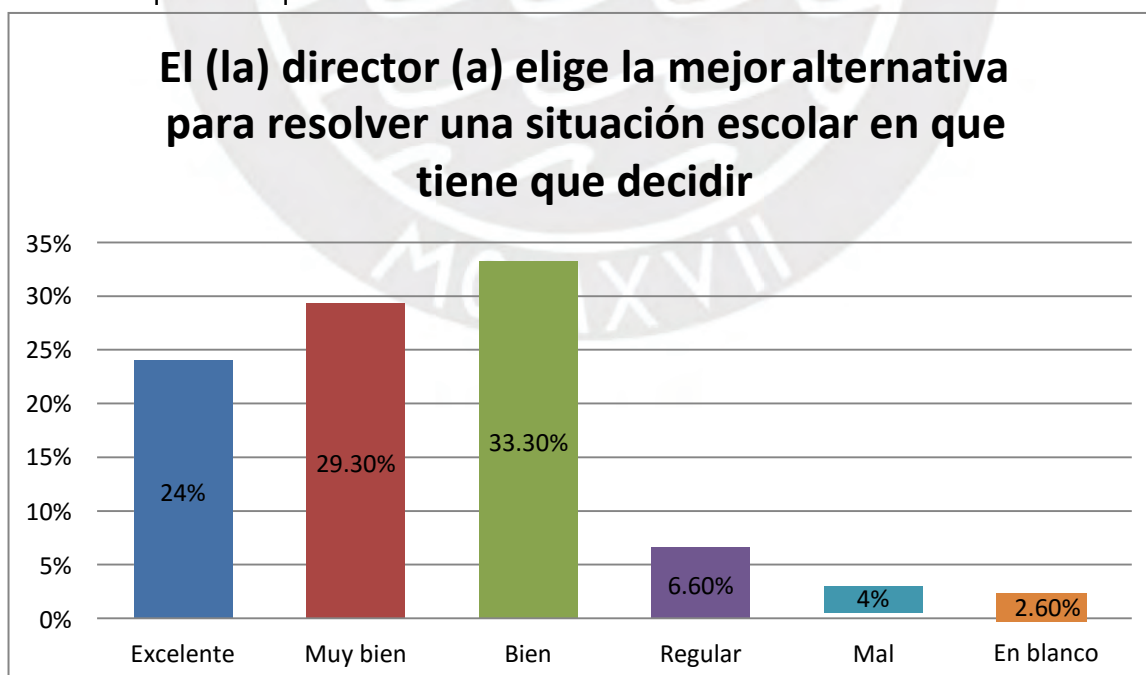
6. El (la) director (a) fomenta un clima de tolerancia, respeto y libertad en el colegio



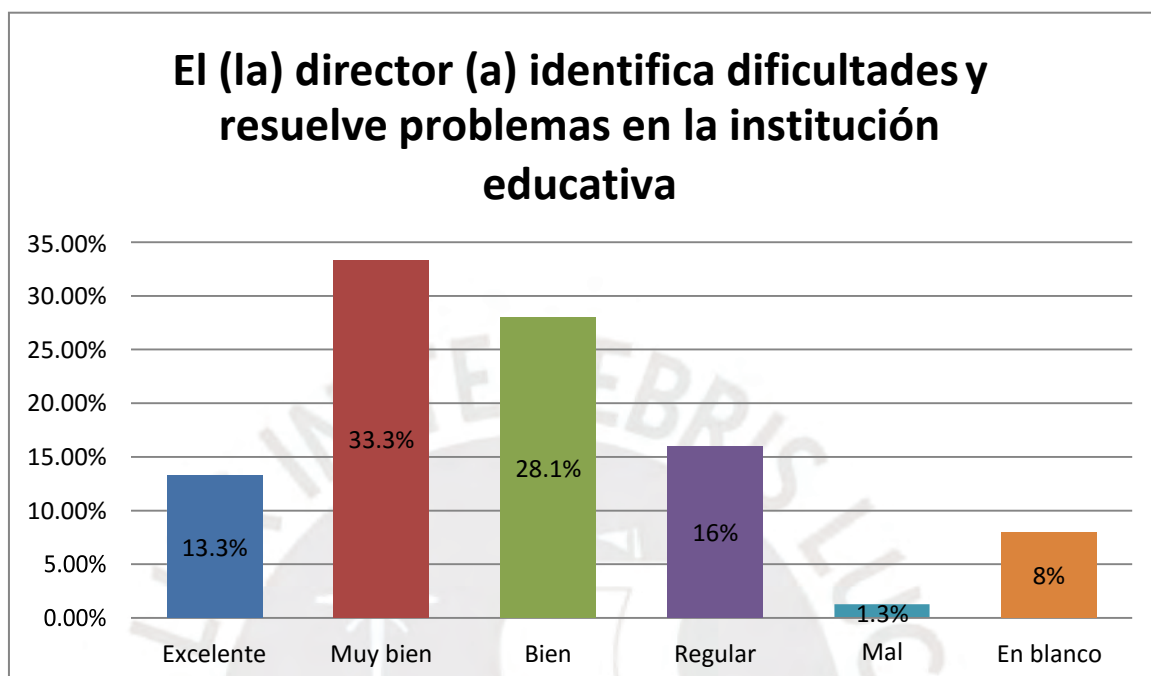
7. El (la) director (a) se mantiene cercano a los alumnos monitoreando su aprendizaje



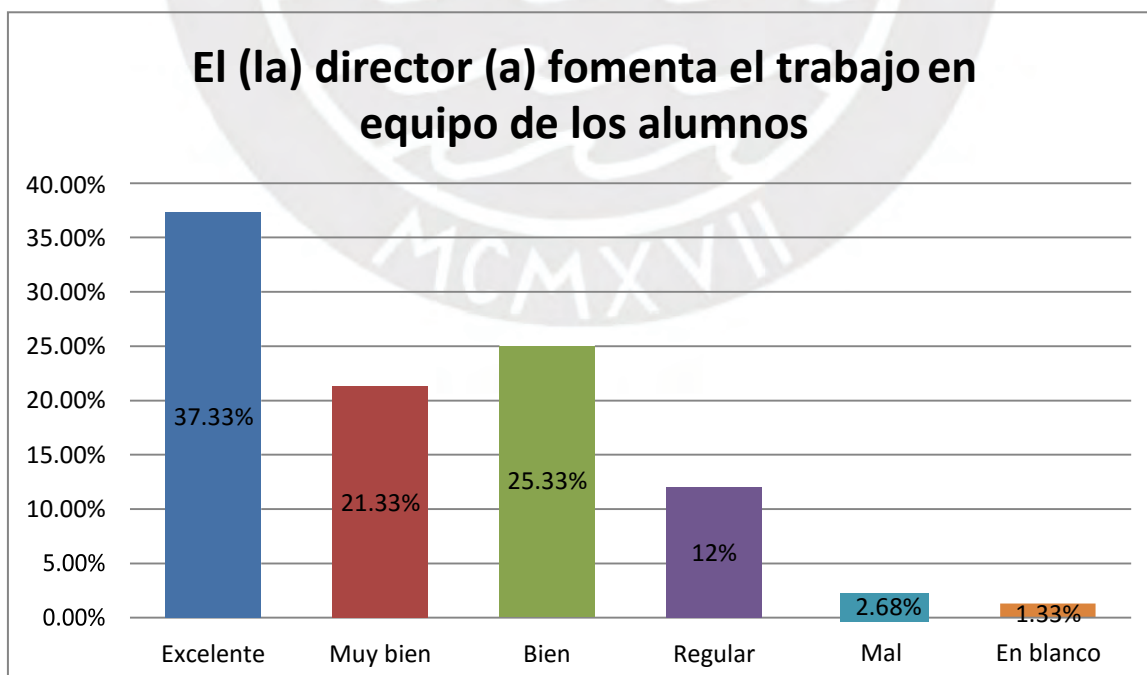
8. El (la) director (a) elige la mejor alternativa para resolver una situación escolar en que tiene que decidir



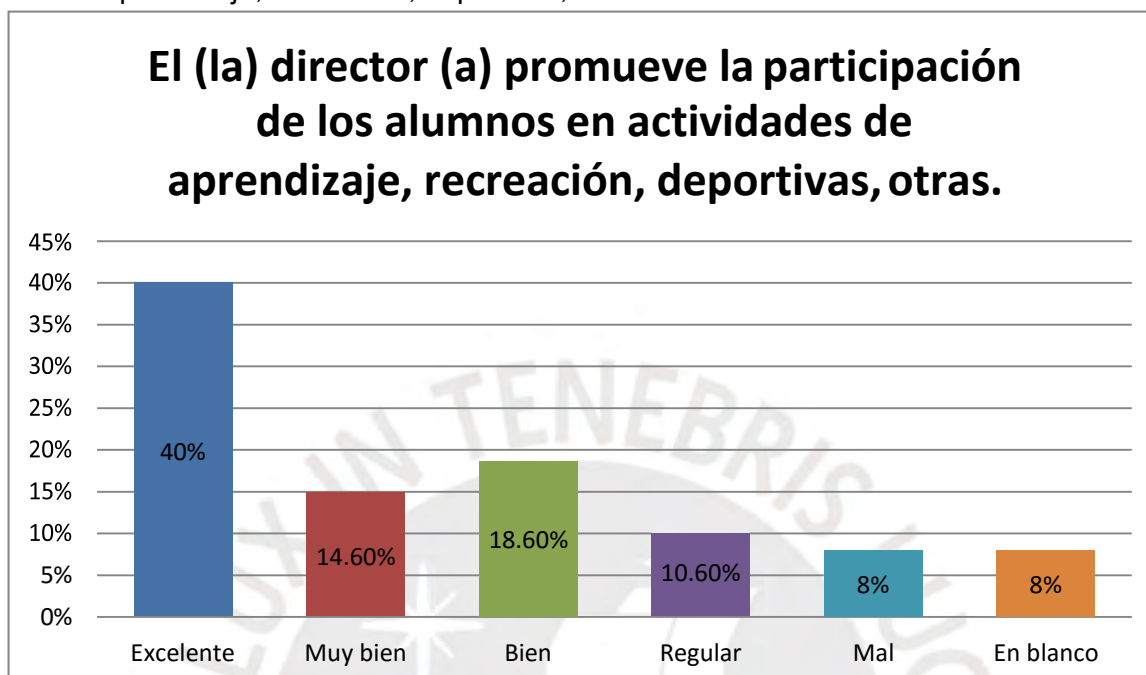
9. El (la) director (a) identifica dificultades y resuelve problemas en la institución educativa.



10. El (la) director (a) fomenta el trabajo en equipo de los alumnos



11. El (la) director (a) promueve la participación de los alumnos en actividades de aprendizaje, recreación, deportivas, otras.



ANEXO 3

INVENTARIO DIRIGIDO A LOS DIRECTORES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Indicaciones:

Estimado(a) director (a): El presente es un instrumento que permite recoger información sobre las competencias directivas que usted considera más importantes para el ejercicio de sus funciones. Son 12 competencias, de las cuales le solicitamos que, por favor:

- a. SELECCIONE las **diez** competencias que a su modo de ver son las más importantes, y ASIGNE el **numeral 1 a la de mayor importancia y 10 a la menos importante**. (puede consignar los números al lado izquierdo de la numeración original)
- b. INDIQUE si en el ejercicio de sus funciones aplica las competencias priorizadas, marcando las palabras Si o No según corresponda.
- c. PROPONGA una nueva definición de las competencias que considera que no se encuentran bien explicadas.

COMPETENCIAS			APLICO		REDEFINICIÓN Propuesta
Nº	Nombre	Definición	SI	NO	
1	PLANIFICACIÓN	Determinar eficazmente los objetivos, prioridades, método y controles para desempeñar tareas mediante la organización de las actividades con los plazos y medios disponibles.			
2	PENSAMIENTO ANALÍTICO	Modo de pensar que permite discriminar entre los distintos aspectos, componentes, niveles o factores que configuran una determinada realidad.			
3	TRABAJO EN EQUIPO	Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones. Fomentar la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del equipo directivo y el equipo docente. Plantear el trabajo individual en función de su contribución al logro del objetivo común. Compartir los resultados con los demás			

4	TOMA DE DECISIONES	Elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada.			
5	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Identificar las dificultades (tanto externas como de la propia organización) clave de una situación compleja. Analiza y pondera las diversas alternativas. Elaborar y proponer estrategias de actuación oportunas en el tiempo.			
6	RELACIONES INTERPERSONALES	Relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente, por medios verbales y no-verbales. Mostrar interés por las personas. Desarrollar y mantener una amplia red de relaciones con personas cuya cooperación es necesaria, tanto en el interior del centro como en el exterior.			
7	LIDERAZGO	Influir sobre individuos y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional. Conducir al grupo hacia un determinado fin. Motivar a las personas a comprometerse en proyectos. Inspirar confianza y confiar en el equipo docente.			
8	COMPROMISO ÉTICO	Inclinarse positivamente hacia el bien moral (es decir, hacia todo lo que es o significa bien, sentido de la vida, realización de la persona, sentido de la justicia) y perseverar en dicho bien moral. Sentirse comprometido con los objetivos del centro. Evaluar las repercusiones que se derivan del ejercicio de la función directiva desde una perspectiva ética. Respetar los derechos de las personas.			
9	AUTONOMÍA	Mostrar suficiencia en las tareas a realizar; sin necesidad de supervisión. Decidir y llevar a cabo las cuestiones que son de su competencia, sin dejarse condicionar por intervenciones o interferencias externas. Asumir responsabilidades.			
10	NEGOCIACIÓN	Tratar y resolver las diferencias que surgen entre personas y/o grupos.			
11	CONSTRUCCIÓN DEL CLIMA ESCOLAR	Apoyar el buen desenvolvimiento de las actividades escolares propiciando una interrelación adecuada dentro de un clima de tolerancia, respeto, libertad.			

12	CONCIENCIA SOCIAL	Detectar las redes sociales y las relaciones de poder importantes para orientarlas hacia el crecimiento de la comunidad, estando disponible siempre que sea necesario. Interacción y ayuda social.			
----	--------------------------	--	--	--	--

Muchas gracias por su colaboración



ANEXO 4

GUIA PARA EL JUEGO DE ROLES DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA

Indicaciones:

Seguramente ustedes conocen distintas formas de comunicar sus opiniones, una de ellas es a través de dramatizaciones. Las dramatizaciones nos permiten dar a conocer lo que pensamos y sentimos en una forma ágil, amena, divertida. En esta oportunidad, a través de una dramatización o de varias, van a responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué opinión tienen sobre el trabajo que realiza la directora del colegio?
2. ¿Por qué opinan de esa manera?
3. Den algunos ejemplos que corroboren la opinión expresada sobre la directora.
4. ¿Cómo creen que la directora podría mejorar su trabajo?

La idea es que representen situaciones en las que la directora esté ejerciendo su función y a través de ellas den a conocer su respuesta a las preguntas planteadas.

ANEXO 5

GUÍA DE OBSERVACIÓN DIRIGIDA A LOS DIRECTORES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Información general:

La observación a tres directores se realizará en cuatro oportunidades, en distintas situaciones o actividades propias de su función directiva.

Observación No: 1

Director No: 1

Tiempo de observación:

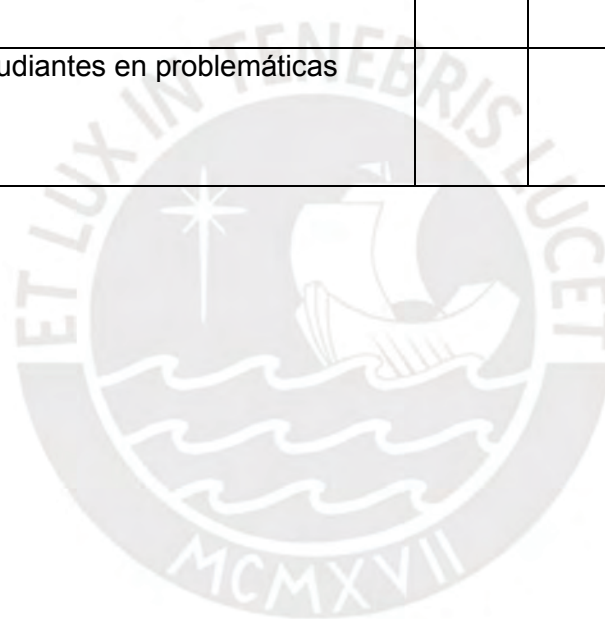
En reuniones con docentes:	SI	NO	OBSERVACIONES
Se evidencia la planificación previa de la reunión por parte del director.			
El director analiza la situación o problemática que se discute en la reunión. Expone su punto de vista y lo fundamenta.			
El (la) director (a) establece prioridades para la ejecución de acciones			
El (la) director (a) permite la participación espontánea de los docentes			
El (la) director (a) toma en cuenta las opiniones de los docentes.			
El (la) director (a) evidencia manejo de grupo y de situación			
El (la) director (a) pide opinión y sugerencias sobre temas específicos.			
El (la) director (a) practica escucha empática con sus interlocutores			
El (la) director (a) conduce al grupo hacia fines específicos.			
El (la) director (a) asume responsabilidades			
El (la) director (a) organiza a los docentes delegando tareas/funciones.			
El (la) director (a) incentiva a los docentes para la acción			
El (la) director (a) reconoce los logros/aportes/aciertos de los docentes			

En reuniones con padres de familia:	SI	NO	OBSERVACIONES
El (la) director (a) trata a sus interlocutores con respeto y tolerancia			
El (la) director (a) acepta sugerencias, observaciones, quejas tratando de resolver las diferencias que se suscitan			
El (la) director (a) toma decisiones sobre temas con padres de familia			
El (la) director (a) se relaciona positivamente con los padres de familia			
El (la) director (a) ejercita escucha activa			
El (la) director (a) motiva a los padres de familia a que participen en la educación de sus hijos.			

En asambleas con alumnos:	SI	NO	OBSERVACIONES
El (la) director (a) motiva a los alumnos a participar de las actividades en favor de la comunidad.			
El (la) director (a) incentiva el aprendizaje de los alumnos con ejemplos, historias, casos, reflexiones, anécdotas.			
El discurso del director (a) evidencia la planificación previa			
El director (a) se comunica en forma sencilla y pertinente			
El director (a) conduce al grupo hacia fines específicos			
El director (a) respeta los derechos de los alumnos			

En supervisión en aulas de clase:	SI	NO	OBSERVACIONES
El director (a) motiva a los alumnos a participar de proyectos escolares.			
El director (a) explica la razón de su visita al aula			

El director (a) interactúa con los alumnos			
El director (a) reconoce los logros/ la participación de los alumnos, si se da el caso.			
El director (a) se muestra interesado en los problemas de los alumnos			
El director (a) se comunica claramente			
El director (a) propicia la acción de los estudiantes en problemáticas específicas y se involucra en el equipo.			



ANEXO 6

CUADRO DE REGISTRO. ANÁLISIS DE CONTENIDO

DOCUMENTO A ANALIZAR: Marco de buen desempeño del directivo

CATEGORÍA	ASPECTOS A ANALIZAR	HALLAZGOS	OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS
Relación entre el interés del director por el trabajo que realiza y sus aspiraciones en los ámbitos personal y profesional.	Gestión de los procesos pedagógicos		
	Convivencia democrática e intercultural		
	Vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad		
Categorías Emergentes			