

UDS

UDS

LIBRO

Modelos de administración educativa

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Cuatrimestre 7°.

Septiembre-Diciembre

Marco Estratégico de Referencia

ANTECEDENTES HISTORICOS

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor de Primaria Manuel Albores Salazar con la idea de traer Educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer Educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tarde.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en septiembre de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró como Profesora en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de finanzas en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde

actualmente se encuentra el campus Comitán y el Corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y Educativos de los diferentes Campus, Sedes y Centros de Enlace Educativo, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca a nivel nacional e internacional.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

MISIÓN

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad Académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VISIÓN

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra Plataforma Virtual tener una cobertura Global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

VALORES

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

ESCUDO



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

ESLOGAN

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Modelos de administración educativa

Objetivo de la materia:

El objetivo de esta materia es promover la adquisición de capacidades asociadas a la gestión, dirección y la administración de instituciones educativas.

Índice

Unidad I.....	9
Organización de instituciones educativas y función directiva	9
1.1 Introducción al análisis y estudio de las instituciones educativas:	9
1.2 Acción Directiva:	10
1.3 Acción directiva e innovación en las organizaciones educativas:	25
1.4 Directrices Institucionales	31
Unidad II Dirección aplicada	34
2.1 Normativa escolar: resolución de casos prácticos.....	34
Resolución de casos:	36
2.1.1 La gestión de la información.....	47
2.1.1.1 Gestión de información y su importancia en centros educativos:	47
2.2 El rol del director en la gestión de la información escolar:.....	49
2.1.2 Gestión de la información en el centro educativo, un tema de importancia en la educación del siglo XXI.....	50
2.3 Gestión económica	52
2.3.1 Gestión económica y dirección:	52
2.3.2 Los costos en el proceso de gestión educativa:	55
2.3.3 Tipos de costos:.....	57
2.4 Gestión curricular	57
2.4.1 El rol del director en la escuela:	58
2.4.2 El liderazgo administrativo.....	59
2.4.3 El liderazgo escolar y su relación con el rendimiento académico:	60
2.4.4 Sobre liderazgo escolar y rendimiento:	61
2.5 Imagen institucional y promoción externa	61
Unidad III Metodología de investigación educativa.....	66
3.1 Metodología de investigación en las organizaciones educativas	66
3.1.1 Tipos de Investigación	69
3.1.1 La Investigación Acción, Estrategia para el Cambio en el Hacer Docente:.....	71
3.2 Calidad, mejora y desarrollo organizativo	72
3.2.1 Las organizaciones y el desarrollo organizacional. Generalidades:	74

3.3 Calidad y educación: debate virtual	77
3.3.1 Concepto de calidad de la educación.....	80
3.3.2 Evaluación institucional	81
3.3.3 La evaluación institucional:.....	82
Unidad IV El factor humano en las organizaciones educativas	89
4.1 Trabajo en equipo, motivación y negociación.	90
4.1.1 ¿Qué es el trabajo en equipo?	90
4.1.2 ¿Qué es la motivación?.....	93
4.1.3 ¿Qué es la negociación?.....	97
4.2 La gestión del cambio	99
4.2.1 La naturaleza del cambio:	101
4.2.2 ¿Qué es la gestión del cambio?	101
4.2.3 El líder como promotor del cambio	102
4.2.4 Los requisitos para convertirse en líder del cambio:.....	104
BIBLIOGRAFÍA	108

Unidad I

Organización de instituciones educativas y función directiva

I.1 Introducción al análisis y estudio de las instituciones educativas:

La escuela pública en México es una Institución que actualmente demanda una figura directiva con diversas funciones, algunas muy precisas y otras casi invisibles, pero que en conjunto configuran un rol determinante para el desempeño eficiente del colectivo escolar, principalmente para que los alumnos: logren desarrollar su potencial en todos los sentidos de competencia escolar, que impacten de manera directa su vida cotidiana, y de algún modo, contribuyan a proyectar su vida futura en un escenario productivo, justo, armónico y pleno. Ya no es posible hablar exclusivamente de que el Director de la escuela debe atender un aspecto fundamental en el plantel: la organización y gestión de los diferentes recursos a su cargo; hablamos de que la sociedad posmoderna, infinitamente comunicada, con acceso a innumerables fuentes de información e inmersa en un contexto sociocultural diverso, vertiginosamente evolutivo y relativamente incierto, requiere para su formación escolar de una función directiva que logre desarrollar el potencial de todos los integrantes de la comunidad escolar, para dirigirlos a conseguir su plenitud, en tanto promueve entornos sanos y de bienestar común en los que se aspire legítimamente a una formación integral, holística y humana.

No obstante lo anterior, la transición por la que atraviesa el país en materia político- educativa, ha dejado precisamente a esta figura un tanto en el limbo jurídico y educativo. En tanto se promueven y aprueban las diferentes disposiciones legales para ajustar una reforma venidera, es menester de los actores implicados en el ámbito educativo, formular una serie de cuestionamientos en torno de lo que se espera y lo que se desea para ofrecer una educación que auténticamente atienda los pedimentos sociales, pero primordialmente humanos, de las comunidades mexicanas.

Dirigir una escuela pareciera ser un tema muy interpretable, polémico o una cuestión de perspectiva. No solamente se habla de estilos directivos, competencias, ámbitos de acción, manuales de funciones o paradigmas de la gestión, administración y dirección escolar,

también se puede disponer de una amplia gama de posibilidades para coordinar, organizar, distribuir o guiar los procesos escolares al interior de una institución educativa y buscar diversos fines que a la institución convengan.

Sin embargo, algo difícil de refutar es el hecho de que la dirección de una escuela depende en gran medida de la naturaleza escolar de la institución y de su composición organizacional; tanto el nivel educativo, el tipo de

sostenimiento, la orientación curricular y los fines subsistémicos, por un lado, así como la estructura organizacional, la administración e influencia del gremio sindical -en donde la hay-, los procesos de ingreso y permanencia docente, todo el personal laboral e incluso la infraestructura disponible, determinan significativamente los procesos directivos que suceden en una escuela. A esto también podemos anexar, sin temor a errar, las tendencias políticas que marcan las grandes líneas a seguir en los sistemas y subsistemas de un país y un estado, en términos de educación en general, y desde luego, las características culturales de cada comunidad estudiantil. No obstante lo anterior, dirigir una institución educativa tiene, por supuesto, mucho que ver también con la formación, visión e intención de quien esté sentado en la silla de la dirección, como bien lo reconocen diversos autores: “La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son un elemento fundamental que determina la existencia, la calidad y el éxito de procesos de cambio en la escuela (p.e. Coronel, 1995; Fullan, 1996; Gunter, 2001; Murillo, 2004; Northouse, 2004)” (Murillo, 2006: 11). En esencia, el director “(...) es considerado uno de los personajes esenciales para el buen funcionamiento de la institución educativa” (Carrasco, Carro y Hernández, 2017: 73). Así pues, dirigir una escuela es la suma de las condiciones y circunstancias contextuales de esta y la forma en que el personaje directivo las digiere, conduce y finalmente materializa.

1.2 Acción Directiva:

Si partimos de la definición de dirigir -que más se apega a nuestro discurso-, tendríamos que el Diccionario de la Real Academia Española establece que es encaminar la intención y las operaciones a un mismo fin.

Lamentablemente no encontramos registros históricos de dónde proviene el constructo teórico, director, como la figura responsable de encaminar dicha intención y procesos operativos a un fin común de un grupo, pero es un concepto implementado en diversas áreas afines a la relativa cotidianeidad, con tareas genéricas muy similares; en la empresa, en la educación, en el cine, en la música (de cámara, principalmente), en el sector institucional público, entre otras tantas.

En el ámbito administrativo, que quizá es en donde el término florece para constituir el término del encargado de dirigir a un grupo de manera formal y con fines organizacionales, podemos decir que al Director le asignan funciones generales de un administrador, como planear, organizar, dirigir y controlar (Firme, Galcerán, García y Kamrat, 1997). Luther Gulick, expresidente del Instituto de Administración Pública de los Estados Unidos ya hace muchos años, acuñó el término POSDCORB, en el que expone el resumen de la actividad concerniente al trabajo directivo: Planning, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting y Budgering (Hammond, 1990); y que se ha traducido para su empleo como planificar, organizar, seleccionar

el personal, conducir el esfuerzo organizado, coordinar, aprovechamiento del sistema informativo y acción presupuestal (Rodríguez. 1956)

En el campo educativo, el Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente, define al Director, como el regente de las instituciones de enseñanza inicial y primaria; proviene del verbo latino diriga (dirigir). De esta manera tanto en rector como en director, está presente la idea de conducción, acorde a su rol de organizadores institucionales (Castellano y Mársico, 1995).

Sin duda, las funciones que se designan a la dirección escolar son múltiples y bastas. Podemos hablar, por ejemplo, del necesario papel del director en los procesos administrativos, de gestión de diversos recursos y de coordinación de actividades extraacadémicas que poco tienen que ver con los progresos de aprendizaje de los estudiantes; pero también el director debe asumir una función vital en la vida pedagógica de las aulas y en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Por supuesto, entre estos dos campos educativos, la función directiva debe saber dirigir sus esfuerzos hacia la cristalización de la educación de manera holística, logrando la gestión y provisión, pertinente y oportuna, de todos los recursos tangibles e intangibles que garanticen una educación de alta calidad, que dicho de paso, no es una cuestión sencilla en México. Aguilera (2011) subraya, parafraseando las aportaciones de Antúnez (2004) y Abadía (2000), que la función directiva se define como la acción de la dirección que tiene como objetivo influir, a través de sus decisiones y forma de actuar, en el trabajo de otras personas y con ello generar las condiciones institucionales necesarias para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos.

Es muy cierto que a nivel operativo, la escuela de sostenimiento público es muy distinta a la de sostenimiento privado. Esto, tanto estructural como funcionalmente, configura un papel directivo muy distinto. Por un lado, el director de escuela privada debe procurar sin miramientos que su escuela brinde un servicio óptimo, básicamente administrando los recursos a su disposición, y además, coadyuvar para que esto sea el insumo, precisamente para mantener, o deseablemente elevar, la matrícula estudiantil. Por el otro lado, el director de escuela pública, como comúnmente llamamos, tiene a su cargo las mismas responsabilidades tal vez en un escenario y contexto distinto, pero muchas más. Probablemente el director de escuela pública no necesariamente busque elevar su índice de matrícula estudiantil por condiciones limitadas de infraestructura o personal, pero sí al menos sostener una población corriente -pues la tasa de abandono escolar es mayor en establecimientos públicos que en privados (Ocampo y Foronda, 2008); y desde luego, sí es su responsabilidad ofrecer un servicio eficiente optimizando sus recursos, pero posibilitado a gestionar muchos otros.

En este sentido, el director de escuela privada no representa una figura con un alcance longitudinalmente tan amplio como el de escuela pública. No al menos desde esta perspectiva analítica, que pretende esbozar el

complejo y robusto papel del director polifacético, multitarea y de una singular representatividad y responsabilidad.

Históricamente, existen registros de la evolución de la función directiva desde sus inicios en México. Por ejemplo, en la época colonial, “Los primeros pasos en la educación popular

mexicana se dieron desde la perspectiva de la enseñanza religiosa” (Buenfil, 2016: 9); y aunque no existía como tal un director escolar, el responsable del monasterio de más alta jerarquía, era quien coordinaba las actividades formativas. En 1842, la compañía lancasteriana cobró prestigio en la sociedad y el Director asumía un papel de supervisor, quien regularmente castigaba físicamente a los niños por faltas a las normas de conducta (Buenfil, 2016). Después de la revolución, -al menos en el período cardenista y en el plan de 11 años de Torres Bodet-el Director escolar tomó un papel primordialmente de “(...) tareas administrativas y burocráticas” (Buenfil, 2016:16). Fue en el acuerdo 96, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 7 de Diciembre de 1982, en el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, y en el que en su artículo 14 expone: El director del plantel es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos; y en su artículo 16 define lo que al Director corresponde: a grandes rasgos, encauzar el funcionamiento general de la escuela, administrar las actividades administrativas y pedagógicas, hacer cumplir las disposiciones de las SEP, representar a la escuela, resolver los problemas, suscribir la documentación, diseñar su plan, dictar las medidas del personal docente, tramitar permisos, mantener actualizado el inventario, conservar el edificio, convocar al Consejo Técnico Consultivo (ahora Consejo Técnico Escolar, en educación básica o trabajos colegiados en otros subsistemas de Educación Media Superior), aplicar medidas disciplinarias o llevar el registro de entrada y salida del personal.

A inicios de la segunda década del milenio actual entra en vigor el Programa Escuelas de Calidad (PEC) en educación básica, en el que se energiza la función directiva como un gestor y un líder académico, administrativo y social (SEP, 2010). Ya en 2013, dentro del Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en el Diario Oficial de la Federación publicado el 11 de septiembre, en su artículo 4º fracción XXIII, se define al personal con funciones de dirección como:

(...) aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados. (DOF, 2013: 2).

En 2014 comienzan los trabajos de diagnóstico de un modelo educativo que pretende encadenar los diferentes niveles educativos, ya considerando a la Educación Media Superior (EMS) como obligatoria por reforma constitucional el 9 de febrero de 2012, y que en 2017 se logra consolidar. En el documento expositivo del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, se declara un aspecto dentro de un eje reformativo que impacta de forma peculiar al director: la escuela como una comunidad con autonomía de gestión, en el que se establece que “(...) es fundamental contar con reglas precisas sobre las atribuciones y obligaciones de los directores (...)” (SEP, 2017: 106). Para ello se visualiza el desarrollo de capacidades de gestión y liderazgo pedagógico, así como apoyo para que directores puedan observar el desempeño docente dentro de la clase; también se menciona que uno de los retos clave es una nueva forma de gestión escolar con la descarga administrativa de los diversos agentes escolares (SEP, 2017). Además de lo que se instauró en la LGSPD como la definición del director -y que expusimos arriba-, en el documento se complementa:

Más que un cargo o nombramiento que opere decisiones, su liderazgo es eficiente cuando se trata de una figura a la que la comunidad otorga confianza. La figura del director es central como soporte pedagógico de los docentes, vínculo con otros directores y autoridades educativas, organizador de los Consejos de Participación Escolar, miembro de Consejo Técnico Escolar, coordinador del componente de Autonomía curricular, y referente ético de su plantel.

A decir verdad, en la actualidad la función directiva tiene mucho que ver con la coincidencia de una gran diversidad de modelos socio-psicopedagógicos de la sociedad de la información y el conocimiento, dentro de un mundo globalizado, mercantilizado y posmoderno. Esto implica que el papel del Director escolar es la suma de muchas concepciones de alguna manera conexas, pero no necesariamente vinculadas en su intimidad, pero fundamentalmente orientadas para el desarrollo del ser humano en distintas esferas. “La función del director como responsable de la gestión escolar, para que sea efectiva, requiere no solo de contar con competencias técnicas, sino también de competencias humanas impregnadas de valores tales como el servicio, solidaridad, respeto, responsabilidad, justicia, entre otros, con el propósito de dirigir y animar la gestión de su institución” (Ministerio de Educación de el Salvador, 2008). Sin embargo, no se ha comprendido del todo el grado de relevancia que tiene la función directiva canalizada a lograr el bienestar colectivo y con ello el sano desarrollo integral que permita que cada persona busque su plenitud.

Los recientes modelos político-educativos en México, al interior de sus reformas legislativas y sus instrumentos normativos de los últimos diez años, han definido las características de idoneidad de los directores de la escuela pública. Por ejemplo, el documento de Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica (SEP, 2017), establece que el perfil evaluable como idóneo del director de educación básica, tendría que:

- Conocer a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento escolar para lograr que todos los alumnos aprendan
- Ejercer una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela
- Reconocer como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad
- Asumir y promover los principios éticos y los fundamentos legales inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad
- Reconocer el contexto social y cultural de la escuela y establecer relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias, para enriquecer la tarea educativa

También, el acuerdo secretarial 449 (2 de Diciembre de 2008), por el que se establecen las competencias que definen el perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior, define que el director debe:

- Organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsar la del personal a su cargo
- Diseñar, coordinar y evaluar la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)
- Apoyar a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias
- Propiciar un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes
- Ejercer el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos
- Establecer vínculos entre la escuela y su entorno

No resultaría sobrado comentar que en ambos instrumentos encontramos bastas similitudes, como vincular la escuela con el exterior, mejorar las condiciones y procesos escolares o reconocer su necesaria formación para la mejora.

Sin embargo, hemos de reconocer que efectivamente es muy complicado definir un perfil de idoneidad en su función, en el entendido de que el Director es el responsable del proyecto escolar de cada microinstitución educativa, pero no simplemente se trata de identificar sus competencias, virtudes y hallazgos, sino de pensar en cuál es el papel que tiene que cumplir y cuáles los elementos básicos para desempeñar el cargo de forma responsable, pertinente y eficiente. También podemos ver, que si bien es cierto que el Director de EMS debe propiciar una ambiente escolar conducente al desarrollo sano e integral de los estudiantes, esto a nuestro parecer, solo define un rol en un escenario muy limitado y una participación lacónica. Hablar de que el Director solamente debe propiciar este ambiente que lleve al desarrollo sano e integral del estudiantado, pareciera no considerar la imperante necesidad de fomentar un clima organizacional de bienestar común, un modelo relacional de su comunidad escolar de convivencia plural, armónica y responsable, y una base sólida para el logro formativo- socio-afectivo sustentado en el legítimo desarrollo pleno de cada individuo que integra la comunidad escolar.

Podemos observar que, en otros países, como España, al Director le atribuyen ciertas capacidades deseables que desde nuestro punto de vista se perfilan mejor a lo que hemos venido argumentando (Collado, 2012, basándose en diversos autores como Martínez, 1984; Borrel, 2000; Fernández, 2002; Lorenzo, 2004; Maureira, 2006):

- Lectura de la realidad y perspectivas del futuro
- Capacidad para analizar puntos fuertes y débiles

- Importancia de la autoestima y fuerza emocional
- Puente entre centro y comunidad
- Fuerza de propósitos
- Guía de la educación
- Impulsar el buen clima de relaciones humanas
- Capacidad para implicar a los miembros
- Compartir el liderazgo

En este sentido, podemos pensar que un Director tendría que identificar todos estos referentes junto con su potencial para buscar aquellos mecanismos que le permitan satisfacer las demandas escolares, luego de hacer su diagnóstico institucional distinguiendo sus propias particularidades, pero pensando en todo momento en la vitalidad de su función como gestor de un entorno emocional, afectivo y social saludable y perseverante.

Antúnez (2000), por su parte, analiza una visión sobre los ámbitos de actividad distribuidos en, a) lo curricular, b) lo administrativo, c) los servicios, d) los recursos humanos, y d) el gobierno institucional.

Por otro lado, Gimeno (2013, en Carrasco, Carro y Hernández, 2017), considera siete funciones elementales de la dirección escolar:

- 1) Pedagógica y asesoramiento
- 2) Coordinación
- 3) Facilitación del clima social
- 4) Control
- 5) Información
- 6) Gestión
- 7) Representación.

Por supuesto, podremos encontrar una gran diversidad de maneras de clasificar, organizar y distribuir las funciones que un Director debe asumir, por cuanto su papel obedece a un tiempo y lugar definidos. No obstante, nuestros esfuerzos reflexivos están dirigidos a proponer una forma genérica, no abrumadora, que se identifica como necesaria al interior de las escuelas en el país actualmente.

- Retos y necesidades:

Resultaría indispensable traer a colación el contexto concreto en el que se circunscribe la educación de hoy en día en México, como el ingrediente básico para cocinar un análisis prolífero de necesidades y posibilidades directivas a satisfacer.

Los recientes cambios educativos han envuelto a la dinámica escolar en un escenario ciertamente confuso. Desde el paradigma constructivista, la educación de calidad y la alianza por lograrla, el enfoque por competencias, la normalidad mínima, la formación socioemocional, el marco curricular común, las directrices del INEE, la ruta de mejora, los CTEs y trabajos colegiados, el servicio profesional docente, la autonomía de la gestión escolar, la inclusión educativa, la educación tecnológica, la integralidad, los aprendizajes clave, la transversalidad disciplinar, los sistemas de alerta temprana, la educación basada en proyectos, la situabilidad y la ampliación de la obligatoriedad educativa -entre otros-, han labrado un suelo educativo de muchas características en el que difícilmente se logra identificar la vigencia de cada una de ellas y su verdadera utilidad. En medio de esto, la educación en el país intenta ampliar su cobertura, mejorar su servicio docente, vincular los niveles educativos, optimizar su currículo y hacer evolucionar el aprendizaje de los estudiantes. Todo esto de alguna manera compete a la figura directiva y confecciona un panorama de arduo trabajo inicial, permanente y proyectivo.

Quizá sería muy atrevido decir que la educación mexicana en la actualidad, frente a todas las propuestas pedagógicas recientes, está sumergida en un ideal muy difícil de lograr, y se conforma con irse moviendo relativamente de un sitio a otro sin un gran esfuerzo de organización y progreso evidente. En ello, el agente directivo debe valorar su posición, cuestionar su función, diseñar su plan, dirigir su propia acción y evaluar sus progresos y áreasde mejora.

En este marco de referencia, las necesidades directivas que podríamos identificar en un análisis no tan ambicioso, serían en dos sentidos: en el ámbito de su personal y en la oferta de su servicio. En la primera, es muy necesario que los integrantes del cuerpo de trabajo, díganse docentes y personal administrativo, tengan un común denominador: sentir una necesidad de ambición y tenacidad, tanto por el progreso de la institución, de los estudiantes y de ellos mismos, como de superar las barreras sociales actuales que a nadie ayudan concretamente. El Director, tiene entonces que buscar los mecanismos para ejercer un liderazgo emprendedor y encontrar los vínculos para empatar ideologías y persuadir hacia el bienestar colectivo, en donde todos tengan responsabilidades adjuntas, pero por igual, beneficios correlativos.

En la cuestión de la oferta del servicio, existe una necesidad latente y muy pronunciada: el director debe asegurar que su educación institucional en la escuela esté sustentada en principios legítimos de desarrollo.

No se trata solamente de promover que los alumnos aprendan alguna disciplina, de que los jóvenes convivan en igualdad de oportunidades, de que los estudiantes adquieran herramientas científicas, artísticas, motrices y tecnológicas o de que sepan implementar sus recursos disponibles encaminados hacia un futuro laboral. Se trata de que cada persona, cada individuo, inmerso en un grupo social, logre hacer evolucionar su yo hacia una esfera más próspera, sea capaz de trazar un proyecto, sustentado en su historia y focalizado hacia su propio destino, y asimismo, logre diseñar una manera resiliente de aprender de sus errores, y también de sus triunfos, en un modelo progresivo y permanente de su actuar y vivir en comunidad. “La educación no conlleva únicamente la adquisición de aptitudes, sino también la de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana necesarios para que reine la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad” (UNESCO, 2015: 37).

Todo esto constituye el verdadero reto de un director escolar; porque no parte del currículo oficial, sino del análisis contextual y pedagógico de la realidad que se vive en las escuelas que se han enmarcado en sociedades sumamente complejas y carentes de sentido humano. De este modo, existen muchas cosas que el director escolar debe hacer para satisfacer estas necesidades.

Haciendo una recapitulación y un análisis esforzado, es posible acercarse a tipificar las funciones primarias deseables del Director de escuela pública en México, en términos generales, aludiendo no solamente a lo que el Director debe normativamente cumplir en la actualidad, sino además a la experiencia que hemos adquirido en la educación básica y media superior, las tendencias pedagógicas posmodernas y las demandas sociales que se logran identificar en el México contemporáneo:

Coordinar y supervisar la vida estudiantil a través de los procesos inherentes a la escuela. Esto implica a todas luces que debe conocer y monitorear aquellas actividades muy naturales de los estudiantes en la escuela, como las clases en los salones, las actividades académicas de cada subsistema y escuela (prácticas de laboratorio, conferencias, etcétera), las actividades extra académicas (hombres a la bandera, eventos culturales), tiempos de receso, procesos de ingreso y egreso a la escuela, etcétera. Y no únicamente debe monitorearlos como un

mecanismo de vigilancia, sino debe evaluarlos, diseñarlos o rediseñarlos en su caso cuando sea necesario, coordinarlos, acompañarlos y asegurarse de que sucedan en el marco del orden y la pertinencia.

- Diagnosticar y gestionar la mejora de la escuela de forma permanente: Podemos concebir a la escuela no exclusivamente como el espacio mueble; también es la dinámica de sus integrantes, sus normas y sus actores. En este sentido el diagnóstico de la escuela y su permanente monitoreo implica la valoración constante de sus procesos, espacios y recursos en razón de su funcionalidad. Además, como un producto implicado en los resultados del diagnóstico y el monitoreo, están los mecanismos de gestión que deben realizarse para ir atendiendo en la medida de lo posible cada aspecto a mejorar. No es un tema específico de infraestructura, equipamiento o finanzas, es un asunto también de procesos de desarrollo del capital humano. Algunas veces es necesario buscar cómo restaurar un inodoro de los sanitarios estudiantiles, pero otras veces es imperante buscar las vías para que se autorice, acredite y comisione a un docente para que apoye al programa autónomo de robótica. La gestión directiva es un campo en verdad muy amplio. Algunas actuales perspectivas teóricas de la pedagogía moderna señalan un acartonado modelo de planificación directiva, y exponen un muy conocido y criticado papel del director en su inminente rol de planificador como una cuestión extremadamente insuficiente e ineficaz.
- Minimizar el trabajo de planificación directivo tiene que ver estrechamente con que no es nada útil planificar en papel para evidenciar un trabajo de diagnosis, análisis y programación de actividades, sino lo verdaderamente necesario es que el director tome las riendas de la ejecución de programas de desarrollo multidisciplinario; proyectos bien definidos, diseñados y coordinados; actividades y estrategias que conviertan en realidades tangibles y realmente útiles, los objetivos, propósitos y metas que se tracen en función de necesidades diagnosticadas y pronosticadas para la mejora evidente.
- Organizar, cohesionar y armonizar los procesos y relaciones del personal a su cargo. Como en cualquier organización, una escuela opera a través de las funciones y tareas

específicas de cada uno de sus integrantes. El docente, el prefecto, el intendente, la secretaria, etcétera, cumplen un papel indispensable en el organigrama escolar. La tarea directiva en este estricto sentido es analizar, buscar la fluidez de cada función y obtener los resultados esperados de cada área y persona. Pero es muy bien sabido que las relaciones humanas son un tema sumamente complejo, porque en algunas ocasiones favorecen la fluidez y los resultados de cada función, pero en otros la entorpecen hasta distorsionar el resultado, y desde luego esto puede generar graves problemas escolares e institucionales. Un punto clave de la función directiva es buscar los mecanismos para que las relaciones internas entre cada miembro fluyan con bienestar y ello promueva la comunicación, la delegación de tareas, el trabajo colaborativo y el logro de resultados individuales y colectivos. Aunque existen diversos estilos de liderazgo, y algunos han presentado quizá mejores resultados que otros en este ámbito, es muy importante enfatizar el hecho de que el director es un ente con autoridad -un asunto de facultades delegadas de manera oficial por el sistema-, que no es lo mismo que el control y el poder. A través del tipo de liderazgo indistinto que ejerza, el director debe promover la salud organizacional al nivel más alto posible porque de no hacerlo la escuela tarde o temprano colapsará en alguno u otro sentido. Esto tiene que ver con una visión muy equivocada de la autoridad (que en términos generales se tiene que dar mediante el seguimiento puntual de los procesos inherentes a las facultades delegadas, que buscan la garantía de los procesos a su cargo, y que implican desde luego las sanciones), porque tergiversando este término, buscan el control fuera de los lineamientos para lograr poder -ya regresaremos a este tema. Y como hemos insistido, todo esto debe darse a la luz del bien colectivo, el reconocimiento del ser humano en la persona, la empatía constante y el apoyo al desarrollo integral de cada uno en la búsqueda de su plenitud.

- Intervenir, gestionar y mediar con padres de familia:

El director es un actor facultado para socializar la realidad escolar en su entorno, principalmente con los actores educativos primarios, cual es el caso del padre de familia. Su papel se vuelve muy relevante cuando busca involucrar a la base de padres en el

trabajo de sus hijos desde diferentes ámbitos. Lo debe hacer como un motivador, como un interlocutor escolar, como un promotor educativo y como un gestor multinivel. Las diversas formas de organización escolar invitan a diferentes modos y tipos de gestión con padres. Se ha satanizado recientemente la función directiva para solicitar apoyo económico de los padres, sin embargo, esta tarea no debiera ser ajena ni para la comunidad de padres ni para el director, dado que es una manera organizacional de gestión legítima para el bienestar escolar. Es muy cierto que el Estado debe responsabilizarse por educar a su pueblo, pero también lo es que el Estado mexicano difícilmente estará posibilitado en su totalidad para hacerlo de manera satisfactoria, ya no digamos de alta calidad, por muchas razones. En el entendido de que la escuela pública es del pueblo, es él quien debe decidir y aprobar las formas en que los dirigentes educativos organizarán su función y administrarán sus recursos. Esto no obedece a una visión retrógrada de la educación pública y la responsabilidad del aparato de Estado para con ella. Es una perspectiva realista de las necesidades y posibilidades de la gestión directiva escolar, y el ideal de la escuela de excelencia, en la que todos sus miembros deben participar de manera proactiva reconociendo sus limitaciones pero buscando cómo potenciar sus virtudes; la suma de esto es la decisión colegiada del destino de la educación de los estudiantes, orquestada por el Director.

- Estar al tanto de la política educativa, la teoría pedagógica y la teoría organizacional de centros escolares:

Es posible abordar este rubro bajo la nomenclatura de “la formación continua”, lo que a nuestro parecer resulta un simple cliché. Existen al menos tres grandes ámbitos en los que el director debe movilizar sus conocimientos: el político-educativo, el pedagógico y el organizacional-escolar. Ello implica que tiene la gran responsabilidad de mantenerse actualizado en materia teórica y legislativa. Debe conocer a profundidad los retos y objetivos del Estado y el sistema educativo, los instrumentos normativos y disposiciones oficiales a las que está sujeto y los mecanismos operativos que se desprenden de la materia legislativa que corresponden a sus funciones, las de su personal y las de su alumnado; asimismo, debe conocer a detalles las implicaciones educativas que impactan a su comunidad escolar y todo

lo conducente, derivado e imputable a sus estudiantes para saber interactuar de manera pertinente, legal, oportuna y eficiente ante su comunidad educativa. También debe estar perfectamente enterado de las corrientes pedagógicas que fundamentan su currículo, de las formas didácticas que se proponen y construyen para la intervención áulica actualizada, de las propuestas pedagógicas que se estiman necesarias y eficientes en materia docente y todo aquello que involucre el quehacer pedagógico en general, que de algún u otro modo sea de utilidad para su quehacer directivo y su coordinación institucional. De igual modo tiene la responsabilidad de estar empapado de los mecanismos, las estrategias y los paradigmas en materia organizacional para dirigir un centro educativo que provengan del medio científico, académico y administrativo, de tal modo que esté en condiciones de satisfacer las demandas y áreas de oportunidad de su escuela y su contexto, y pueda resolver así los problemas que se le presenten como encargado de la organización y vida escolar.

Aunado a todo lo anterior, existen otras funciones secundarias, más específicas y algunas casi invisibles que el director también tiene que cumplir, sin menoscabo de muchas otras, tal vez, que escapan de nuestro alcance y perspectiva. Algunas quizá en mayor o menor medida dependiendo de su centro escolar, su nivel educativo o su subsistema. Podemos establecerlas siguientes:

- Acompañar a su planta docente:

con la atención de los insumos didácticos básicos, como la planificación, la evaluación o la gestión de la disciplina grupal, buscando que se efectúen de forma coordinada y eficiente.

- Monitorear las intervenciones docentes en el aula:

para acompañar a su profesorado en su quehacer didáctico, promoviendo su desarrollo y mejora permanente

- Buscar la vinculación de su población estudiantil con la comunidad inmediata, el sector productivo y la sociedad en general.

- Diseñar proyectos de mejora a través del trabajo colegiado y evaluar su pertinencia: siempre será recomendable que el director del plantel sea el encargado de estos proyectos y esté capacitado para investigar de manera científica, junto con su equipo de trabajo, si es posible, la viabilidad de cada propuesta; incluso, la investigación- acción es un método muy recomendable para estas actividades.
- Propiciar la sensibilidad y conciencia estudiantil a través de formas, procesos y eventos artísticos, así como de estrategias para el desarrollo socioemocional, de manera periódica.
- Promover la salud, la sana alimentación y el desarrollo físico y mental, mediante el apoyo del sector salud o dependencias de la materia y la práctica del ejercicio y el deporte.
- Acercar a la gran diversidad de organizaciones que puedan apoyar a la base estudiantil en distintas áreas, como la educación financiera, la prevención del delito, la conciencia ciudadana, la orientación laboral, entre muchas otras, con el fin de complementar e integrar la formación educativa.
- Asegurar la educación tecnológica de los estudiantes para que se vayan preparando para una mejor vida informática, en el buen uso de dispositivos, la explotación productiva y ética del software y la creatividad digital.
- Canalizar a los estudiantes que presenten algún tipo de situación especial -como problemas de delincuencia, adicción a sustancias, baja autoestima, depresión, etcétera- a las instancias especializadas para que puedan gozar de una atención apropiada.
- Buscar los medios y recursos para atender las necesidades educativas especiales que pudiesen presentarse, al menos de manera elemental
- Mantener una comunicación cercana con los grupos coordinados de estudiantes, jefes de grupo y líderes escolares para lograr cuerpos de mejora colegiada
- Buscar la proximidad con las autoridades educativas cercanas y acercarlas a la institución, procurando vincularlas a los distintos actores representativos de la escuela.

Se han logrado constituir de forma autónoma y no oficial, equipos de trabajo interesantes en educación media superior, como un Consejo de evaluación continua conformado por representantes de cada gremio escolar y las autoridades municipales: Director, Coordinadores, Representante de docentes, Representante del personal administrativo, Representante de la base estudiantil, el Presidente del comité de padres de familia, el Director de educación municipal y el Regidor del ámbito educativo.

- Estudiar y proponer normas institucionales que regulen y satisfagan la organización de la vida escolar, no exclusivamente en la adaptación de instrumentos normativos oficiales, sino confeccionando los propios a través de procesos colegiados que busquen una auténtica manera democrática, participativa y justa de organizar y armonizar la vida en la escuela
- Ser la representación institucional en todo espacio y momento; tanto con su comunidad educativa como con la sociedad en general

Este panorama tendría que permitirnos ver que el director escolar, actualmente, tiene un compromiso legítimo con el área administrativa-organizacional y con el área pedagógica- social. Una visión que no podría escapar de este panorama, precisamente, es la del director- líder corresponsable, humano y de intereses superiores hacia el desarrollo de la plenitud de su comunidad escolar. Desde esta perspectiva, la figura directiva asume el ideal del bienestar común como el techo de toda la escuela, en donde debe procurar que todos sus miembros aspiren una vida plena. “Se trata de una visión humanista de la educación como bien común esencial” (UNESCO, 2015: 3). Esto de ningún modo se piensa sencillo, principalmente porque existen demasiados factores sociales, tecnológicos y culturales que lejos de permitirlo, lo obstaculizan.

México atraviesa por una crisis educativa porque embiste una crisis social. Las interacciones simbólicas en la dinámica relacional cotidiana permiten ver un gran vacío intelectual, y más aún, dejan asomar un modo incluso inhumano de interacción entre pares, donde predomina la burla, el acoso y hasta la violencia física en diferentes niveles. No es un modus vivendi exclusivo del adolescente o el niño, también lo es de una gran población adulta, fundamentalmente de escasos recursos, que es el sustrato base de la escuela pública.

Es muy cierto que el crimen organizado que se ha popularizado ha convertido este modus vivendi de la generación X en un caos cultural, y el uso desmedido de la tecnología solo ha agudizado el problema en la educación. México enfrenta grandes retos educativos entorno a este intrincado problema, porque no debe educar a un pueblo como en el siglo pasado, sino debe asumir su compromiso educativo con una sociedad maltrecha, agitada y violenta que ha heredado una comunidad escolar totalmente vulnerable a esto; confundida, con valores tergiversados y en un ambiente hostil, donde no se responsabiliza de ningún modo por su trágico patrimonio. Y como señalamos arriba, el uso desmedido, poco ético y malversado de la tecnología ha contribuido significativamente a que el problema se haya intensificado, por la masividad de la dispersión de la violencia, la insistente invitación a la crueldad y crudeza humana en videojuegos, multimedia y sitios sin medida, la inadvertida desapropiación de la intimidad de los jóvenes y adultos, su inmadura apertura a su sexualidad y su misma divulgación, la irresponsable comunicación y publicación de información, y la evidente enajenación que todo esto desencadena.

Sin temor a errar, la educación en México, aunque mucho más la de sostenimiento público, debe comenzar por conocer y comprender el terreno que está pisando, y en vísperas de un nuevo y prometedor gobierno, quizá esté en mejores condiciones de enfrentarlo.

Dentro de todo este entramado debiera ser muy notoria tal necesidad directiva humanista que hemos intentado exponer. Esta que no soslaye las demandas académicas, científicas e intelectivas, pero que las promueva dentro de un contexto afectivamente sano. Y de igual modo, que busque la operatividad administrativa y organizacional, pero profesando una filosofía plural, de bienestar común, de apoyo mutuo y de responsabilidad compartida. “Es necesario, por tanto, reafirmar un planteamiento humanista del aprendizaje a lo largo de toda la vida con miras al desarrollo social, económico y cultural” (UNESCO, 2015: 38).

I.3 Acción directiva e innovación en las organizaciones educativas:

Las instituciones escolares son ecosistemas sociales de carácter educativo que pretenden que los estudiantes se eduquen a lo largo de su vida adquiriendo hábitos, competencias, (destrezas, valores, actitudes,) etc., que integrados en un proyecto vital sienten las bases del pensar, actuar y ser más humano.

Las organizaciones educativas se enfrentan a las necesidades y cambios continuos de la sociedad del conocimiento, la pluralidad cultural y la complejidad.

Ante tales cambios se precisa de modelos pertinentes para comprender y propiciar las transformaciones, logrando descubrir el verdadero sentido y el ritmo equilibrado entre los logros conseguidos en la diversidad de prácticas educativas.

Sin un equilibrio entre una innovación y la asunción creadora de la misma durante un tiempo adecuado; la institución educativa se convierte en una veleta sin rumbo, movida por un agitador cambio.

En este tema el estudiante aprenderá algunos modelos para la innovación de las instituciones educativas y se estimulará a adquirir la mejora continua y la asunción crítica de estilos de cambio, construyendo modelos y perspectivas desde las que comprender y sentar las bases de la innovación educativa.

Las tareas que realizan los directores definen su perfil profesional (Gimeno y otros,

1995). Es deseable potenciar las tareas directivas encaminadas a la elaboración, desarrollo y evaluación de un proyecto ambicioso de escuela, de un proyecto innovador.

Si el equipo directivo concibe, impulsa y desarrolla siempre las innovaciones, cabe preguntarse:

a) ¿Cómo las viven los profesores, los padres y los alumnos? ¿Como una orden, como una invitación, como una sugerencia, como una petición? Es fácil que, si las inicia tienen carácter jerárquico, provoquen resistencias o inhibiciones.

b) ¿Qué sucederá cuando no lo haga, cuando se inhiba o no tenga la iniciativa y la convicción necesarias para impulsar proyectos y experiencias? Es probable que los profesores se queden cruzados de brazos esperando que se les haga una nueva invitación.

c) ¿Qué posibilidades existen de que los profesores aprendan a formular preocupaciones, a sistematizar iniciativas, al realizar propuestas de cambio? Llegará un momento en el que se consideren incompetentes o indiferentes.

Hay formas de dirigir que aplastan a la rutina. Unas veces porque la dirección lo quiere hacer todo. Otras porque no permite hacer nada.

El equipo directivo ha de hacer posible la innovación en el ámbito de la escuela entendida como unidad de planificación, acción y evaluación. De esta forma, la práctica se convierte en un excelente modo de formación para los profesionales.

El equipo directivo ha de hacer posible la innovación en el ámbito de la escuela entendida como unidad de planificación, acción y evaluación. De esta forma, la práctica se convierte en un excelente modo de formación para los profesionales. La escuela aprende y se mejora a través de la reflexión sistemática que sus integrantes realizan sobre la práctica (Santos Guerra, 2000).

- Transformaciones colegiadas:

procesos de cambio que tengan un carácter institucional, una dimensión compartida por toda la comunidad. No porque otro tipo de cambios no tenga interés sino porque aquellos tienen muchas dimensiones positivas.

a) Al afectar a toda la institución, el cambio adquiere un calado y una trascendencia más grande. No tanto por la extensión del mismo cuanto por la concepción que lo inspira.

b) Requiere la participación de toda la comunidad, de tal manera que la escuela se concibe como unidad de cambio y de mejora.

c) El clima institucional se convierte en un elemento de transformación. Es el origen y el destino de la innovación. Un buen clima propicia las innovaciones y, a su vez, mejoran el clima.

d) Se profundiza en la concepción del currículum como un campo de experiencia compartida. La inquietud se extiende a todos y la reflexión se enriquece.

e) La escuela se convierte para todos en un ejemplo de actitud interrogativa, comprometida y transformadora.

- Directivos y dinamización democrática:

Los directores pueden sentirse desconcertados ante la naturaleza de sus intenciones, deseos y actitudes que entran en conflicto con unas tradiciones autoritarias, unas estructuras imperfectas y unas tareas que exigen una asimetría manifiesta. En un libro en el que cuento mi experiencia como director escolar (Santos Guerra, 1999b) planteo las numerosas contradicciones y los infinitos interrogantes que dimanan de la tarea educativa institucional. El mismo título rompe la unilateralidad del sentido de la acción educativa: «Yo te educo, tú me educas». ¿Cómo cultivar la democracia en una institución jerárquica? ¿Cómo participar en las decisiones si ya están tomadas las más importantes?

¿Cómo plantear la igualdad de los que jerárquicamente se presentan como desiguales?

¿Cómo enseñar al que todo lo sabe? ¿Cómo liberar si se está manipulando? La peculiar función de las escuelas y de la educación en general hace que no valgan para ellas muchas de las consideraciones sobre la organización empresarial. Los fines que se persiguen en la acción de la autoridad educativa se contraponen frecuentemente con los que se buscan en la organización empresarial. La finalidad de la acción educativa no es conseguir la sumisión o el simple rendimiento (el vocablo alude curiosamente a rendirse y a conseguir resultados) sino la liberación de los individuos. Nada más alejado del ejercicio de la autoridad educativa que la búsqueda de la disciplina irracional, de la sumisión externa y de la uniformidad de los comportamientos. Es unánime el reconocimiento de la importancia de la función directiva. Profesionales, teóricos y destinatarios de la actividad de la escuela manifiestan su valoración sobre la influencia de la dirección en el buen funcionamiento de la institución. «El papel del director es fundamental y decisivo para la comprensión de la micro política de la escuela. Las responsabilidades legales del director lo sitúan en una posición única de autocracia admitida» (Ball, 1989). Ahora bien, la importancia no sólo está en las funciones que se le encomiendan sino en las condiciones en que las desarrolla. La enorme gama de factores contextuales que condicionan, limitan o afectan al ejercicio de la dirección exige un estudio del marco específico en que tiene lugar. La mayoría de los estudios sobre la dirección tiene un carácter

prescriptivo y reglamentista. Hace falta una mayor reflexión sobre la dinámica social y política del trabajo del director/a escolar. La credibilidad del director/a depende de su modo de encarnar el papel y no está tanto en las funciones legales cuanto en la forma de asumir un estilo de dirección democrática y participativa (Gairín, 1991). «Aquí el poder es concebido como un resultado, algo que se logra en y mediante una ejecución, en y mediante la acción conjunta. El poder es disputado, no investido. Los datos pueden estar cargados a favor del director, pero las circunstancias son grandes igualadoras, y la micro política es un proceso dinámico que depende de las habilidades, los recursos y las alianzas de los participantes. También, en cierta medida, los profesores no sólo son los actores conjuntos de la realización social de un estilo; son asimismo un público de ella» (Ball, 1989). El dilema fundamental que se le presenta a un director es el que enfrenta su obligación de ejercer el control (dominio) con su interés en conseguir la participación (integración) y la innovación. La autonomía de los profesores /as no debe suponer, aunque a veces así se entiende, una limitación a la coordinación y a la participación democrática. Los alumnos/as y los padres y las madres son parte fundamental de la comunidad educativa. Los mecanismos de participación formales no siempre resultan eficaces, no siempre dan lugar a integración efectiva de los miembros de la comunidad escolar. El respeto a las normas democráticas es una condición para conseguir que la democracia exista. Pero no es suficiente. El recuento de los votos una vez celebrada la discusión y el acatamiento de los resultados mayoritarios, no garantiza el espíritu democrático. «Lo que hace que una discusión sea democrática no es que la mayoría de los participantes estén de acuerdo en la decisión final, sino también en que todos hayan tenido la oportunidad de participar libremente en ella»

- El modelo intercultural para una nueva institución educativa:

La pluralidad cultural es una realidad en las instituciones formativas y en las organizaciones empresariales dado que la realidad social es compleja, diversa y emergente y se demanda la búsqueda de la verdadera génesis de los seres humanos, habitantes de un planeta interdependiente y en continua evolución.

Los procesos interculturales han de aportar nuevas realidades colaborativas entre las culturas, basadas en la complementariedad y el enriquecimiento entre grupos en escenarios en interacción.

El modelo de creatividad y mejora que caracteriza estos procesos formativos en las escuelas, ha de ser el intercultural. Domínguez (2006) subraya la realidad y presencia de numerosas culturas en las escuelas actuales y la urgencia de atender esta diversidad mediante la aplicación del principio de la interculturalidad, como orientación y base para la construcción de un clima adecuado al desarrollo de las personas y de la institución educativa. La práctica formativa intercultural se construye mediante una relación de colaboración y de interacción empática entre las culturas presentes en la clase y en la escuela, asumiendo desde la lengua común y mayoritaria las aportaciones de las restantes, integrando los textos artísticos, las narraciones, la especificidad de calidad de vida y las diversas formas de resolver los problemas y de compartir valores y estilos de vida.

El clima del aula ha de incorporar las distintas aportaciones y los valores de cada cultura, potenciando las relaciones sociales, el diálogo y nuevos estilos de encuentro, en torno al proyecto común de la institución educativa. Todos los miembros de la institución educativa han de estimar la pluralidad de aportaciones, de vivencias y de perspectivas, trabajando conjuntamente para hacer realidad el principio de interculturalidad.

La creación de nuevas relaciones y de marcos de convivencia son la verdadera garantía para que la escuela logre convertirse en la institución social más implicada con los estilos de búsqueda y de reconocimiento de la complejidad y pluralidad de la nueva sociedad, enfocada a entenderse y a construir los lazos para una convivencia en paz, solidaria y de auténtica plenitud humana. La innovación de la escuela necesita de modelos coherentes y comprensivos de la multiculturalidad pero trabajados desde la perspectiva del reconocimiento de cada ser humano en su amplitud cultural y en el derecho a una educación integral, que potencie el desarrollo sustentable de las comunidades y alcance una nueva sociedad universal con auténtico respeto y apoyo a lo local.

Los planes de estudio han de incorporar el trasfondo y auténtico desafío de las sociedades abiertas y complejas, que requieren un estilo de atención a las cambiantes realidades,

caracterizadas por un intenso movimiento que pone en tela de juicio la propia estabilidad y permanencia de los saberes. La escuela de la sociedad del conocimiento se caracteriza por la invitación a la reflexión, al intercambio y a la búsqueda de nuevos sentidos que implican para el profesorado una actitud y un compromiso epistemológico acorde con los marcos de conocimiento, el desafío transdisciplinar y la búsqueda de la ecoformación como manifestación del respeto de los seres humanos a la deteriorada realidad planetaria, requerida de soluciones creativas, de nuevos modelos de pensamiento y el compromiso de todas las culturas con los retos ingentes. La realidad intercultural que ha de caracterizar a la escuela necesita de procesos de interacción didáctica flexibles, de discursos abiertos y de diseño de medios que sean pertinentes para el avance intercultural.

La pregunta que nos hacemos se concreta: ¿Cómo avanzar en un modelo de innovación intercultural de la escuela que esté fundamentado en una interacción didáctica empática y colaborativa? La interacción didáctica ha de generarse como núcleo de la integración y encuentro entre las culturas, apoyada en el pensamiento sistémico, los sistemas sociales y el dominio de nuevas identidades. Esta interacción precisa del intercambio y de la participación de todos los agentes de la institución, para que colaboren en la construcción de la nueva sociedad en la que hemos de aprender a ser y a convivir, como auténticos responsables de un mundo en interdependencia y en la búsqueda de proyectos de desarrollo personal, institucional, comunitario e intercultural. La interacción didáctica se explicita en el aula como una relación profunda entre las personas y los diferentes grupos culturales, avanzando en procesos de reflexión y búsqueda de sentido de la interculturalidad.

I.4 Directrices Institucionales

Una directriz es una norma o una instrucción que se tiene en cuenta para realizar una cosa. También se trata de aquello que fija cómo se producirá algo. Las directrices, por lo tanto, sientan las bases para el desarrollo de una actividad o de un proyecto.

Las directrices, por lo general, son transmitidas en el marco de una jerarquía. Quienes ocupan los puestos superiores se encargan de desarrollar y transmitir las directrices a los

subordinados. De esta manera, en una empresa, el gerente, el presidente o el dueño es quien decide las directrices y las comunica a los empleados.

Mientras que, en el campo educativo, son precisamente las autoridades educativas las que informan al personal al servicio de la educación.

El INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, publicó entre otros, el documento “Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica”, enseguida se ejemplifica la introducción de dicho documento, el cual puede ser consultado de forma libre y gratuita en el portal: <https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2018/11/DirectricesBasResumen.pdf>

“Por mandato constitucional y en pleno ejercicio de su autonomía, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) emitió las Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Éstas son recomendaciones de política educativa que buscan incidir en la acción gubernamental para mejorar la pertinencia y calidad de la formación que reciben los futuros docentes de México y, con ello, avanzar en el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos. De acuerdo con el concepto de calidad educativa establecido en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: “el Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. Para favorecer el cumplimiento de este mandato, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha enfocado su atención en la idoneidad de los docentes de educación básica. Para estar en posibilidades de garantizar el derecho a una educación de calidad, la investigación y la evaluación han señalado que los docentes, en comparación con las estructuras, los presupuestos, los programas de estudio, las supervisiones y los sistemas de rendición de cuentas, tienen un impacto más directo en el aprendizaje escolar (Oliveira, 2009; OCDE, 2005).

En el contexto internacional, las iniciativas que buscan incidir en la mejora del desempeño de los docentes ocupan un lugar preponderante en las políticas de los países que pretenden elevar la calidad educativa. El Instituto reconoce que la práctica docente ocurre en contextos

complejos, por lo que se requieren políticas públicas que consideren dicha complejidad con el propósito de mejorar las condiciones en las que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si el objetivo es tener un mayor número de docentes con perfiles idóneos, alto desempeño y autonomía profesional fortalecida, además de procurar las condiciones institucionales y de trabajo adecuadas para ellos, también se requiere, entre otras cosas, garantizar una mayor pertinencia y una mejor calidad de su formación inicial. Tradicionalmente, las escuelas normales han sido las encargadas de formar a los docentes de educación básica del país; sin embargo, en los últimos años ha crecido la participación de otras instituciones de educación superior (IES) en la formación de estos profesionales. La oferta educativa de las normales coexiste ya desde hace tiempo con una que proviene de universidades públicas y privadas.”

“Para 2015, se tenían registradas 449 escuelas normales, de las cuales 188 eran privadas, con una matrícula total de 121342 estudiantes (SEP, 2015a). Por otro lado, en el ciclo escolar 2013-2014 las 76 unidades y 208 subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) tenían matriculados a 25 770 alumnos en licenciaturas de formación docente, y operaban con 4107 académicos (INEE, 2015a). En ese mismo periodo, las demás IES tenían 20180 alumnos matriculados en licenciaturas de formación docente impartidas en alguno de los 695 planteles registrados. De este conjunto heterogéneo de instituciones han egresado los aspirantes a las plazas docentes de educación básica en los últimos años y también los candidatos a los concursos de oposición para ingresar al servicio público educativo. En este mapa institucional y de desafíos educativos, las directrices propuestas se ocupan del ámbito de la formación inicial de los docentes de educación básica; si bien ponen especial énfasis en las escuelas normales, también subrayan el papel que ha tenido y tendrá en el futuro inmediato el resto de las IES. Las cuatro directrices, y sus correspondientes aspectos clave de mejora, proponen recomendaciones para enfrentar los retos que prevalecen.

Éstas se basan en los hallazgos y sugerencias de mejora derivados de la evaluación y la investigación educativa en el campo de la formación y el desarrollo profesional docente. Su construcción se realiza de manera participativa y considera las voces de distintos actores educativos y sociales, entre ellos, docentes y directivos de escuelas normales, servidores públicos, académicos y representantes de organizaciones de la sociedad civil.

Unidad II Dirección aplicada

2.1 Normativa escolar: resolución de casos prácticos

La convivencia escolar se constituye con tres dimensiones: una está asociada a la construcción de una vida en comunidad, que se inicia en la familia y continua en la escuela, la segunda está relacionada con la perspectiva psicológica y finalmente con el contexto jurídico y social en que se enmarca la convivencia escolar. En lo relativo a la colectividad, la convivencia escolar es un elemento nuclear de la calidad de la educación. El informe de la UNESCO, presidido por Delors (1996).

La Educación encierra un tesoro sostiene que dos de los cuatro pilares de la educación que un mundo justo necesita son aprender a vivir juntos y aprender a ser; por tanto, la convivencia escolar es de capital importancia para la construcción de una calidad de la educación de nuestro país y es la plataforma de una competencia básica como lo es la competencia social y la formación para la adquisición de la conciencia democrática (Del Rey, Ortega & Feria, 2009), sobre todo en tiempos en que la formación para la participación ciudadana debería ser eje central de la propuesta educativa. Desde el punto de vista psicológico, la formación para la convivencia implica comprender el punto de vista de los otros, implica el reconocimiento de que los otros deben ser estimados y respetados por sobre sus características físicas, religiosas, políticas, sexuales, étnicas, entre otras, e implica exigir el mismo respeto, solidaridad y tolerancia hacia los eventos cotidianos en cualquier contexto o actividad humana, finalmente, implica el derecho a lograr una autoestima suficientemente alta que permita el desarrollo de todo el potencial que puedan alcanzar los niños, niñas y jóvenes en crecimiento. Estas dimensiones sistematizan las definiciones entregadas de convivencia escolar y nos permiten acercarnos al análisis de la Convivencia Escolar y sus diversas áreas de desarrollo. Estas áreas de desarrollo nos indican propuestas de contextos formativos que preparen a los estudiantes para desenvolverse en una sociedad

democrática. De acuerdo a Mena, Becerra & Castro (2011) los conceptos claves en la temática son: la visión de democracia y de comunidad; la noción de zona de desarrollo institucional; el desarrollo intencionado de habilidades socio afectivas y éticas, y el clima como indicador subjetivo de que está ocurriendo una convivencia escolar al servicio del aprendizaje y la formación, estos conceptos se sistematizan en cinco aspectos claves que nos servirán de sustento teórico para hablar de gestión de la convivencia escolar: a. El enfoque comunitario en educación de valores: una de las principales corrientes en formación valórica que plantea que los contextos en que las personas conviven son los agentes formativos de valores, actitudes y competencias. Por lo tanto el contexto en que se gestiona la convivencia es el de una “comunidad educativa” definida como un límite al que tiende toda asociación que se justifica en un vínculo ético, es decir, cuando hace coincidir los intereses particulares de sus miembros con el interés general. Cuando todos los miembros de una colectividad incluyen en su deseo lo deseable para el todo, entonces no hay distinción entre el bien común y el bien individual: la asociación se ha convertido en una comunidad (Villoro, 1997, p. 359 en Mena, Becerra & Castro, 2011). b. La gestión democrática: un estilo de convivencia democrática significa valorar la convivencia entre la diversidad en el respeto y la tolerancia, para Mena, Bugueño y Valdés (2008) las características de esta gestión democrática son; el respeto a todos los miembros como iguales en dignidad humana independiente de su rol o jerarquía; la promoción de la participación de la comunidad y el uso del diálogo como principal herramienta para lograr la convivencia. c. Los conceptos de zona de desarrollo institucional: se concibe a la institución escolar como un organismo que aprende (Gairín, 2000) por lo tanto identifica las dimensiones en que puede lograr un desarrollo por sí sola o debe buscar asesoramiento externo para la construcción de sus planes de mejora. d. El modelo de desarrollo de habilidades socio emocionales y éticas: La convivencia requiere gestión y organización para llegar a acuerdos, pero también requiere formar las habilidades socioafectivas y éticas que permitirán a los miembros de la comunidad comportarse dentro de ese marco de convivencia acordado, para esto es necesario habilidades que promuevan la preparación para ser ciudadanos, competencias para insertarse en el mundo profesional y laboral, formación de habilidades para un óptimo desarrollo integral que prevenga las conductas de riesgo y los problemas psicosociales tales como, el abuso de sustancias,

delincuencia, deserción escolar, embarazo adolescente, síndrome de burnout, entre otras y finalmente habilidades socio afectivas para que favorezcan el aprendizaje y el rendimiento académico (Mena, 2008).

Resolución de casos:

Normalmente, los niños que son molestados no quieren ir al centro escolar. Por el contrario, los niños que molestan están deseando ir al centro para seguir con sus prácticas y éxitos. Por ejemplo, las burlas pueden ocurrir en cualquier parte y es difícil prevenirlas a pesar de los esfuerzos de padres y profesores para crear una atmósfera de cooperación. Ante esta situación los niños, o bien se enfadan o bien se inhiben y empiezan a desarrollar conductas no deseadas.

Una forma adecuada de protegerles o de ayudarles es enseñarles estrategias útiles para afrontar esas situaciones.

Es importante conocer que las burlas pueden darse por diferentes razones:

- Para llamar la atención.
- Por tener sentimientos de superioridad o de poder.
- Por no aceptar diferencias.
- Por imitación.
- Para ser aceptado por los demás.
- Etc.

Es importante hacer este pequeño análisis en cada una de las situaciones. **SITUACIÓN**

I: ENFADO

Un día cualquiera en clase:

La clase está aparentemente tranquila pero el profesor observa que A tiene cara de pocos amigos y está mirando a B de forma no muy amigable. B le mira y no entiende muy bien lo

que está ocurriendo pero se siente incómodo, parece que A tiene algo contra él. B decide hablar con A.

B: “¿Estás enfadado conmigo? ¿Por qué?”.

A: “Eres un chismoso, te metes donde no te llaman”. El tono de la conversación se va elevando.

B: “No sé qué me estás diciendo, ¿me lo puedes explicar?”. A: ¡Qué!

¿Espistando? ¡Chivato!

B: Que no sé a lo que te refieres, yo no he dicho nada a nadie. A: (Hace un gesto despectivo). ¡Vete a paseo imbécil!

Después de este diálogo pasan a la acción: A le da un empujón a B...

¿QUÉ HACER?

- En el momento (a corto plazo)

El profesor, en tono conciliador, debe preguntar: ¿qué pasa? (aunque previamente haya observado la secuencia). Intentará que cada uno cuente “su” historia. Es importante que el profesor escuche y no emita juicios y cuando hable ¡recuerde! No opine. Cuando terminen, manteniendo esta actitud, debe preguntar a A: ¿qué piensas de lo que dice B?, (escúchele), luego pregunta a B: ¿qué opinas de lo que dice A? Puede terminar diciendo: ¿qué pensáis que tenéis que hacer para que no vuelva a ocurrir esto? Escuche y concluya con frases como: vale la pena que lo intentemos ¿de acuerdo?...

1. Cuando hacemos referencia al profesor, debe entenderse que nos estamos refiriendo tanto a profesores, como a profesoras, sin connotación de género.

CASOS Y SOLUCIONES

- A más largo plazo:

Esta situación nos lleva a pensar en un conflicto que existe hace ya algún tiempo entre A y B. Ambos tienen opiniones que no comparten; como observador se siente y percibe que hay una disonancia que hay que aclarar. En otras palabras, no existe comprensión, ni A ni B “ven”

alternativas para solucionar el problema o bien quizás no interesa que hayan alternativas y se prefiere seguir manteniendo los roles por muy diferentes motivos.

Como esta conducta no ocurre por primera vez hay que trabajar primero sobre la frecuencia de los enfrentamientos y si de forma sistemática los roles se mantienen o cambian según la situación. Y en segundo lugar, se observará el nivel de violencia de la conducta teniendo en cuenta tanto la frecuencia como la intensidad en que:

A, hace inferencias sobre algo que imagina que ha ocurrido. B, no entiende lo que dice A.

Al mismo tiempo, se tendrá en cuenta qué aspectos de la comunicación están fallando como consecuencia de una utilización inadecuada de las competencias emocionales. ¿Hay agresividad verbal? ¿No se escucha?

Recuerde antes de intervenir lo que se ha indicado en el apartado “en el momento y a corto plazo”: el profesor debe oír las dos partes, no debe emitir juicios, y tiene que ir haciendo referencia a los datos objetivos para reconducir el tema.

En esta alternativa se está trabajando de forma distinta para que todos aprendan a buscar soluciones, por lo que se puede preguntar, primero a los implicados y, después, a todo el grupo:

“¿De qué otra forma podrías (o podría A) haberlo dicho?”. Este ejercicio es importante porque aprenden todos, incluso se les puede pedir a los miembros del grupo que pongan algún ejemplo que les haya ocurrido a ellos y así generalizar el aprendizaje. Con esta estrategia se ayuda a relajar a los implicados y al grupo.

El caso no debe terminar ahí. Debe aprovecharse la oportunidad para seguir trabajando con ejemplos similares en autocontrol, asertividad y comunicación verbal y no verbal. Se

recomienda no insistir en la conducta ni en los actores que desencadenaron esta situación: no deben considerarse protagonistas.

SITUACIÓN 2: RETRIMIENTO, AISLAMIENTO

Es el comienzo de curso y es el primer día de clase para Anabel en ese colegio. La niña tiene 7 años, es menuda y parece algo tímida; se sienta en un sitio que está vacío y mira con cierto recelo e intranquilidad a los demás niños. Da la impresión de que no entiende muy bien lo que allí ocurre y no se atreve a decirlo. El profesor le pregunta su nombre y de forma cariñosa le indica lo que tiene que hacer y le pregunta si le gusta la clase. La niña responde tímidamente a la pregunta del profesor, expresándose con cierta dificultad y “ceceando”. Algunos niños empiezan a reírse y dicen “no sabe hablar”.

Anabel los mira, se calla y se pone a mirar fijamente su mesa. Ante la revuelta de la clase, el profesor no presta atención a esta conducta de Anabel. Cada vez que le preguntan se pone nerviosa, mira de reojo a sus compañeros y le cuesta empezar a hablar. Cuando lo hacen algunos compañeros repiten la conducta del primer día, a lo que el profesor añade: “¡niños!, por favor, callaos”.

Cada mañana a Anabel le cuesta más levantarse, con los días no quiere desayunar e incluso empieza a vomitar antes de salir de casa. Su madre se preocupa y la lleva al médico, éste le dice que la niña no tiene nada físico y que seguramente se deba a que está nerviosa. La madre acude al colegio y se lo comenta al profesor.

CASOS Y SOLUCIONES

¿QUÉ HACER?

- En el momento (a corto plazo) A veces, si no se dicen las cosas, puede ser que no se vea lo que ocurre alrededor, por ello hay que destacar la intervención de la madre. Si se es consciente del daño que se hace, quizá no se vuelva a repetir o se piense antes de actuar.

La mediación del profesor es muy importante en este caso, ya que no es una conducta arraigada, sino una conducta que empieza por unas circunstancias concretas. Entonces, ¿qué hacer?

El profesor no le hará preguntas que tenga que contestar ella sola. De vez en cuando, hará preguntas generales y observará si Anabel comienza a incorporarse. Lo importante es:

- Evitar que sea el foco de atención.
- Prestarle atención reforzando sus aportaciones que no tienen por qué ser siempre habladas.

Anabel tiene que percibir que es aceptada por el profesor y que es capaz de hacer bien las cosas como “cualquiera” de la clase. Hay bastantes tareas que ella puede hacer mientras relaja sus conductas en la clase y en casa.

- A más largo plazo:

El profesor debe elaborar un plan para que tanto la adaptación de Anabel como la aceptación por parte de los compañeros sea completa. Para ello, el profesor debe empezar observando lo que ocurre exactamente, debe estar atento.

Una vez determinado el punto anterior puede aplicar la estrategia siguiente: se elegirá el texto de una historia en el que el personaje principal tenga algún defecto físico y destaque en él alguna habilidad o valor. También pueden darse algunas pistas y pedir a los compañeros que escriban una historia en la que “el protagonista sea . . . pero sepa hacer . . .”.

Así pues, hay dos alternativas: la historia propuesta por el profesor o una de las historias

escrita por los niños. Tanto en uno como en el otro caso, el profesor leerá la historia y después, entregará una copia a cada uno de los niños. La sesión consistirá en lo siguiente: les pedirá que, verbalmente, vayan enumerando los sentimientos que les produce el protagonista de la historia. Esta parte sirve para que los niños sepan a qué se está refiriendo el profesor cuando habla de sentimientos. Una vez terminada esta parte del ejercicio, se les entregará un folio y se les pedirán dos cosas: primero: “escribe los sentimientos que crees que siente el protagonista”, y segundo: “escribe los sentimientos que crees que tienen los que se ríen”.

Transcurridos unos 10 ó 15 minutos, el profesor, dividirá el encerado en dos partes y pedirá a los niños que vayan diciendo los sentimientos que han escrito; en una parte del encerado, escribirá

los sentimientos del protagonista y, en la otra, los sentimientos de los que se ríen.

El ejercicio termina incidiendo en la capacidad de comprensión de los sentimientos de los demás y en la necesidad de cooperar y ayudar a los demás. Se debe trabajar en autoestima y empatía.

El nivel o complejidad del ejercicio dependerá de la edad de los alumnos. El maestro debe fomentar el desarrollo de las conclusiones del ejercicio como objetivo propuesto por los participantes.

SITUACIÓN 3: LLEGAR TARDE A CLASE

Un alumno llega a clase sistemáticamente tarde, después del profesor, especialmente a primera hora de la mañana. Un día el profesor llama la atención a este alumno, recordándole que su obligación es llegar a clase con puntualidad. Cuando termina de hablar el profesor, el alumno empieza a gritar diciendo: “estoy harto, usted tiene algo en mi contra, sólo me llama a mí la atención cuando otros también llegan tarde”. Los otros alumnos observan la situación y cuchichean entre ellos.

CASOS Y SOLUCIONES

¿QUÉ HACER?

- En el momento (a corto plazo)

Varias son las alternativas que se pueden adoptar aunque sólo se mencionarán las más inmediatas:

A. Recurrir a las normas del centro. En esta alternativa el profesor puede decir que citará a sus padres y tendrá una reunión con ellos en la que estará presente el director para saber, en primer lugar, si sus padres conocen que todos los días llega tarde a clase y, en segundo lugar, en el caso de que lo sepan, hablar, de las posibles soluciones para que se corrija la situación.

B. No llamarle la atención delante de todos y hacerlo, por ejemplo, durante la tutoría o el recreo.

En este caso, el profesor no debe caer en la tentación de usar calificativos que puedan ser

interpretados como agresivos. Debe dejar claro que su objetivo es aclarar y buscar una solución a esta conducta para lo cual debe ser claro en su exposición sin utilizar frases largas. Debe saber escuchar para dar lugar a que el alumno exprese libremente sus sentimientos o percepción de la situación, y a partir de ellos, pueda buscarse alguna solución formulada por el propio alumno o bien por el profesor con la aprobación del alumno.

La situación no es fácil para el profesor. Debe tener un buen control de sus emociones, pero es necesario que el alumno perciba la “voluntad” de ayuda de “su” profesor.

En el primer caso, el alumno, se convierte en el foco de atención de la clase, es la estrella por

unos momentos, se siente importante: enfada al profesor, paraliza la actividad y sus compañeros le miran. Por lo tanto, si el profesor opta por esta alternativa es importante que sea breve, y utilice un tono de voz no agresivo e inmediatamente continúe el desarrollo de la clase.

En el segundo caso, el alumno pierde parte del protagonismo y se le involucra en el estudio y solución del problema.

- A más largo plazo:

Tanto se haya utilizado la primera o la segunda alternativa expuestas en el punto anterior, el profesor puede elaborar un programa de convivencia en el que figuren de forma explícita uno o dos objetivos que él considere importantes o que los alumnos hayan decidido de forma democrática.

Por ejemplo, uno de los objetivos puede ser “estar de pie en clase”. Posibles pasos:

A. El primer paso es definir objetivamente qué es estar de pie: ¿es estar totalmente recto donde sea?, ¿es no estar sentado?, ¿es estar apoyado sobre la mesa, pero en su sitio?...

Supongamos que llegamos al acuerdo que se considerará estar de pie cuando el alumno se levante y esté fuera de su mesa.

B. Comprobar que esa conducta se da. Elegiremos a dos alumnos para que anoten cada vez que alguien se pone de pie y se cambia de sitio.

C. Cada día se recoge el registro y a la semana se estudia el contenido y se decide si es importante o no. Si es importante se indagará por qué se da la conducta y qué se puede hacer para que no se dé.

Con estos ejercicios se aprende a compartir, se aprende a definir aquello que se quiere y se aprende a buscar soluciones.

CASOS Y SOLUCIONES

SITUACIÓN 4: TELÉFONO MÓVIL

Ha desaparecido un teléfono móvil. Pedro cree que ha sido Isabel quien se lo ha cogido porque, desde hace unos días, tiene uno igual que el suyo. La profesora le pregunta si ha sido ella la que ha cogido el móvil de Pedro. Isabel le dice que no entiende por qué le hace esa pregunta y explica que es el móvil nuevo que le han comprado sus padres. La profesora le dice que hablará con sus padres.

Conforme avanza la conversación, Isabel se muestra cada vez más nerviosa y termina enfadada, gritando e insultado, y amenazando al compañero. Isabel vuelve a su sitio, abre su cartera y saca su contenido haciendo ruido y hablando por lo bajo.

¿QUÉ HACER?

- En el momento (a corto plazo)

La profesora analizará la situación después de hablar con Pedro y antes de hablar con Isabel.

No debe caer en la tentación de usar calificativos cuando hable con Isabel, pero tiene que tener cuidado en no desviarse del tema y terminar perdiendo el control de la situación.

Cuando hable con Isabel, después de su primera intervención, tiene que “escuchar” sin emitir juicios si quiere dar la oportunidad de que Isabel dé su versión. Si interrumpe, Isabel puede dejar de hablar o bien mostrar un enfado que quizás antes no había mostrado.

El comportamiento de la profesora así como su tono de voz deben ser firmes pero no agresivos, deben ser comprensivos pero no prepotentes. Su mensaje debe centrarse en lo específico y no en lo general o en el pasado. Debe sugerir soluciones prácticas de forma que sean lo menos “duras” para Isabel y que con ello aprenda que no siempre se ha de ser autoritario, agresivo, impulsivo... para solucionar un problema que puede ser aislado o puede haber surgido en un momento determinado.

Después, hablará con Pedro haciéndole comprender que todo va bien y que no debe utilizar esta situación para atacar a su compañera.

- A más largo plazo

El caso expuesto no fue conflictivo por la actuación adecuada de la profesora que fue asertiva

(hizo lo que tenía que hacer de forma adecuada cuidando su mirada, tono de voz y gestos); supo dirigir, con pocas palabras, la conversación sin desviarse del tema; y no emitió juicios sobre lo que Isabel iba diciendo, quizás esto es una de las cosas más difíciles de hacer.

No obstante, deben aprovecharse las situaciones. En este caso, no de forma inmediata ni utilizando la misma situación, para trabajar sobre los aspectos que intervienen en situaciones similares y que ayudan a encontrar soluciones sin humillar a nadie.

Con este planteamiento se mantiene el buen clima en la clase y se ayuda a que los alumnos perciban a la profesora como fuente de solución de problemas y, por lo tanto, de ayuda. Desde este punto de vista se puede trabajar básicamente:

- Control de la agresividad.
- Comunicación verbal y no verbal.
- Búsqueda de soluciones.

Estas tres habilidades son muy amplias y dan mucho juego a la profesora para aplicarlas a situaciones concretas y enseñarles a generalizar esas habilidades a otras situaciones. Por supuesto que no se hace todo en una sesión, la profesora lo tendrá presente y lo desarrollará cuando considere que es adecuado.

CASOS Y SOLUCIONES

Pero recuerde que los pasos a seguir, por lo general, son los siguientes:

- Valore la situación que se ha producido y decida cuándo es el momento más adecuado para intervenir.
- Establezca objetivos cuando se decida a intervenir para luego poder comprobar si se han conseguido.
- Entrene en el autocontrol tanto de la conducta como del pensamiento.

SITUACIÓN 5: LA MOCHILA

Luis está tranquilo en la clase pero llega Antonio y, como de costumbre, abre la mochila de Luis y tira su contenido al suelo. Esta situación genera en el resto de los alumnos risas y burlas. Un día Luis les planta cara y como consecuencia le echan los libros en el inodoro. Al ir a recoger sus libros, el grupo de Antonio, le propina una serie de golpes y, ante los gritos entra el profesor y ve la escena.

¿QUÉ HACER?

- En el momento (a corto plazo)

A veces, son tantas las cosas que ocurren a nuestro alrededor que no percibimos muchas de ellas hasta que no se produce una situación especial. En este caso, el profesor percibe una situación de maltrato de unos compañeros a otro o, en otras palabras, se está dando una de las formas de abuso interpersonal en el que se le hace sentir a Luis miedo, vergüenza, inseguridad, etc.

Recuerde que nadie hace algo sin una finalidad, o de otro modo, Antonio realiza esta conducta ¿para llamar la atención?, ¿para demostrar que puede más que Luis?

Varias son las preguntas que se puede hacer el profesor. Pero la que interesa en este momento es ¿qué hacer?

Como se indica en la descripción del caso, esta es una conducta habitual que realiza Antonio. En primer lugar, no hay que llegar a este punto, es más fácil evitarla al principio, una vez consolidada es más difícil de solucionar. No obstante, hay que intervenir. Pero, ¿cómo?

El profesor hablará primero con Luis para informarse bien de qué es lo que ocurre habitualmente y cómo vive esas situaciones. Lo más seguro es que tenga sentimientos de impotencia, de inseguridad y una baja autoestima; no obstante, hay que escuchar con atención “su” punto de vista.

En segundo lugar, hablará con Antonio e intentará saber “por qué” lo hace y qué siente “cuando” lo hace. No es tarea fácil pero es muy recomendable. Con esto el profesor obtendrá información, por ejemplo, sobre:

- Si se considera el dueño de la realidad, ya que parte del hecho de que sólo su punto de vista, es el correcto.
- Si se apoya en el hecho de que nunca tiene que perder y entonces no le importa recurrir a conductas más arriesgas para lograr su objetivo.
- Le falta confianza en sí mismo y aparenta una autoestima de la que carece. Este tipo de personas suelen ser inseguras, se sienten incómodas en su relación con los demás, y son intolerantes.

CASOS Y SOLUCIONES

- Necesitan dar una buena imagen, como consecuencia tienen miedo a la evaluación de los demás y suelen ponerse nerviosos cuando se amplía el círculo de referencia.

Con esta conducta bastante establecida y con la información obtenida, el profesor negociará las normas a seguir con Antonio y fijará conductas alternativas que le sirvan para el cambio de conducta. Por ejemplo, puede encargarle alguna tarea que le guste.

Llegado el momento, si persiste la conducta, el profesor le dirá claramente las consecuencias que esto puede tener.

En cuanto a Luis, le recomendará que ignore a Antonio y, si estuviesen sentados cerca, buscará una estrategia para realizar cambios en el aula.

- A más largo plazo

Con las recomendaciones anteriores no es suficiente. El profesor tiene que seguir observando las conductas de Antonio, Luis y, por supuesto, las del resto de la clase para poder trabajar y evitar ese tipo de conductas.

En términos generales, en Antonio, hay que desarrollar el autocontrol y la empatía.

En este caso, es necesario que Antonio y su entorno aprendan a ser conscientes (autoconciencia) de sus actos y controlarlos (autoconocimiento/ autocontrol), incrementando la capacidad de ponerse en el lugar de Luis (empatía).

En cuanto a Luis, es importante desarrollar el autoconcepto y la asertividad. Ambas habilidades son imprescindibles para su buen funcionamiento.

Lo recomendable es que a través de “casos” o situaciones diarias, el profesor incida en estas habilidades lo que, sin duda, incrementará el buen funcionamiento del aula y el rendimiento del grupo.

2.1.1 La gestión de la información

Adecuada gestión de la información:

La información asume hoy en día, una importancia creciente. Para las organizaciones del sector educativo, resulta esencial, en el descubrimiento e introducción de nuevas tecnologías, explotación de oportunidades y planificación de actividades pedagógicas. De ahí la importancia de aprovechar los beneficios que ofrece una adecuada gestión de la información en centros educativos, sobre todo a la hora de tomar buenas decisiones.

2.1.1.1 Gestión de información y su importancia en centros educativos:

La información se considera como un ingrediente básico, del que dependen los procesos de decisión. Si por una parte, una organización no funciona sin información, por otra, es importante gestionar en forma adecuada esta información, y aprender nuevas formas de apreciarla, para que el centro educativo – en este caso –, tome mejores decisiones y funcione mejor.

Esto nos lleva a considerar que la cantidad de información, los datos y su procedencia, son para el centro educativo, un importante recurso que necesita y merece ser gestionado.

Para que la gestión de la información en centros educativos sea eficaz, es necesario que se establezcan un conjunto de políticas coherentes, que posibiliten el suministro de información relevante, con calidad, suficiente, precisa y que se pueda transmitir al lugar correcto, en el momento oportuno, a un coste racional y que está disponible para ser conocida por los usuarios autorizados.

La gestión de la información en centros educativos, tiene como objetivo apoyar la política global de la institución, en la medida en que hace más eficiente el conocimiento y la articulación entre los diversos subsistemas que la constituyen. Pero también aporta muchos beneficios.

Se incluyen entre la lista de beneficios: la definición de objetivos y la elaboración de políticas generales del centro educativo.

- Nivel táctico (Nivel Intermedio): es aquí donde tienen lugar las decisiones tácticas y que requieren información detallada, con algún grado de clasificación. La información proviene de fuentes interna que es posible obtener con frecuencia.
- Nivel operativo (Nivel Básico): aquí se toman las pequeñas decisiones o decisiones operativas, que atienden problemas definidos cuya resolución se basa a menudo en datos factuales, programables a través de la aplicación de rutinas informáticas. Es necesaria información detallada, bien definida, que se deriva en esencia del sistema interno, con vista a acciones inmediatas.

La gestión de la información en centros educativos, debe basarse en un sistema de información desarrollado a la medida de la organización, de tal forma que desempeñe un papel de apoyo en la articulación de los diversos sub-sistemas que la constituyen.

Los datos procedentes de múltiples fuentes, generan información útil y en tiempo real, lo que contribuye a la toma de mejores decisiones para la organización, creando ventajas competitivas en el mercado.

2.2 El rol del director en la gestión de la información escolar:

Dentro de la gestión de la información escolar se suponen grandes eventualidades para los docentes así como para los alumnos y es aquí donde surge la necesidad de implementar las tecnologías de la información y la comunicación en los distintas instituciones educativas, esto porque al lograr participar de las experiencias en red le atribuye importancia al conocimiento de aplicar todas las experiencias adquiridas en la vida cotidiana.

La incorporación de las tecnologías de información y comunicación a los centros educativos van a contribuir de manera positiva para generar y transmitir información y entendimiento, esto a su vez ayudará a generar una serie de nuevas perspectivas, variables y dimensiones en el ámbito educativo, proporcionando un aprendizaje significativo.

En las escuelas donde las tecnologías de la información y comunicación están siendo implementadas, el éxito o fracaso de los centros y precisamente de los alumnos, va a estar definido por la competencia de escoger la información más sobresaliente para ser procesada favorablemente según la circunstancia que se requiera.

Los centros educativos deben preparar profesionales inteligentes que se dediquen a crear y extender sistemas y servicios en base a las tecnologías de la comunicación.

El impacto de las tecnologías de información y comunicación han generado avances significativos en los procedimientos educativos y a su vez en la gestión de la información para la toma de decisiones siendo comúnmente utilizado en las tareas administrativas y de gestión.

Tomando en cuenta que los procesos para la toma de decisiones son de patrimonio exclusivo de los directores de centros, en muchas ocasiones las decisiones se ejecutan de acuerdo a los diferentes criterios del equipo multidisciplinario.

Los usos esenciales de los medios como herramientas de ayuda a la organización y administración de las instituciones educativas son:

- Gestión administrativa y económica de centro
- Gestión académica de los alumnos e informaciones a las familias
- Gestión de los materiales en las diversas áreas del centro.

En relación a la administración de centros educativos esta contribuye a mantener organizado los expedientes de cada alumno. También ayuda a la dirección de centros en el ahorro de trabajo de hacer cuadrar los horarios, sin necesidad de rehacer todo el proceso.

En relación a los alumnos resulta de mucha ayuda en la gestión de los boletines de calificaciones, control de asistencia e identificación académica.

En cuanto a los docentes lo utilizan para llevar un registro personal de los alumnos y nivel de calificaciones obtenidas de las diferentes pruebas que hayan realizado, así como también es un medio para evaluar los conocimientos adquiridos por sus alumnos.

2.1.2 Gestión de la información en el centro educativo, un tema de importancia en la educación del siglo XXI

Nuestra sociedad ha sido llamada, con toda razón: la “sociedad de la información y del conocimiento”. A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, hemos visto como la información se multiplica de forma exponencial, con ello la necesidad de individuos y organizaciones, de asirse de medios que les permitan acceder, analizar, recuperar y almacenar la información de manera precisa y oportuna. Esta realidad es aplicable a los centros educativos.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen un gran impacto sobre la gestión de los centros educativos. Las TIC vienen a proporcionarle a los mismos el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje basadas en la colaboración, favoreciendo

el dinamismo en el desarrollo de proceso educativo a través de variedad de recursos: el uso de las TIC para los centros educativos presenta la posibilidad de disponer de gran cantidad de recursos de calidad no solo en el ámbito docente, sino también en el administrativo.

La incorporación de las TIC en la escuela, involucran una serie de factores organizativos que deben de tomarse en consideración:

- Diseño de estrategias pedagógicas que incorporen las TIC para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Adecuación del proceso educativo a las necesidades de una sociedad altamente globalizada.
- Ruptura de los paradigmas que envolvían la educación tradicional.
- Logro de eficiencia en la gestión de los procesos (eficiencia es el logro de metas con optimización de recursos).
- Capacitación del docente en el manejo de las tecnologías y las aplicaciones novedosas que surjan.
- Adaptación al cambio y flexibilidad organizacional.
- Cambios en los modelos de evaluación del desempeño estudiantil y docente.
- Replanteamiento de procesos.
- Incorporación de análisis de la gestión educativa a través del Learning Analytics.
- Acercamiento de las familias al seguimiento del desempeño de los alumnos de manera más práctica y flexible que la obligatoria presencialidad.

Por otra parte, también es importante analizar una serie de criterios para la implantación de TIC en cualquier centro educativo:

- Criterios de factibilidad económica: Determinar la factibilidad económica depende de haber respondido esta pregunta clave: ¿Cuenta el centro educativo con los recursos económicos necesarios para sustentar una inversión en una determinada tecnología?
- Criterios de factibilidad operativa: ¿Poseen los usuarios (llámese maestros / alumnos) las competencias básicas para manejar las tecnologías a incorporar? ¿Requieren de capacitación o reforzamientos adicionales a los requeridos para dominar las nuevas

herramientas? ¿Existe una conjugación de aptitud y actitud en los mismos? ¿Las tecnologías a incorporar son fáciles de usar?

- Criterios de factibilidad técnica: Es responder básicamente a una pregunta: ¿Cuenta el centro con los recursos o herramientas técnicas para incorporar las TIC en el proceso educativo?

Aunque las TIC significan una posibilidad de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso de las mismas debe de partir de objetivos y estrategias bien diseñadas. Para lograr los objetivos propuestos asiéndonos de las TIC como herramientas, debemos de hacernos unas preguntas esenciales:

¿Cómo pueden mejorar en el ámbito cognitivo mis alumnos con la incorporación de las TIC en determinadas actividades?

¿Cómo enlazar el uso de las tecnologías en la generación de aprendizajes significativos?

¿Qué formación y/o conocimientos requiero para hacer un uso adecuado y provecho de las TIC en mi aula?

¿Cómo puedo evaluar el impacto del uso de las TIC en el desempeño de mis estudiantes?

2.3 Gestión económica

2.3.1 Gestión económica y dirección:

La gestión económica del centro educativo, se rige por los principios de eficacia, de economía, de caja y de presupuesto único. Debe someterse también al principio de presupuesto inicial nivelado en la previsión de ingresos y gastos y al principio de rendición decuentas.

Los centros docentes públicos no universitarios disponen de autonomía en su gestión económica en los términos que se establecen en las leyes y los reglamentos vigentes. La autonomía en la gestión de los recursos económicos se define como la utilización

responsable por el propio centro de todos aquellos recursos necesarios para su funcionamiento de forma que pueda alcanzar sus objetivos.

Los centros docentes deberán tener un inventario que recogerá la totalidad de bienes muebles no fungibles de que dispone el centros, recogiendo de forma separada aquellos bienes destinados a uso administrativo docente de aquellos que tengan atribuido un uso estrictamente educativo.

Corresponde al director del centro las funciones específicas en materia económica siguientes:

- Ser el órgano de contratación del centro y, por tanto, autorizar los gastos y ordenarlos pagos de acuerdo con el presupuesto aprobado.
- Realizar las actuaciones necesarias para la contratación de servicios y suministros necesarios para garantizar el correcto funcionamiento del centro.
- Custodiar la documentación económica, junto con el secretario

El director únicamente puede comprometer gastos a realizar en ejercicios posteriores al vigente en los casos de tramitación de expedientes de gasto anticipado y en expedientes plurianuales aprobados.

En los casos de cambio de director del centro, se debe practicar el traspaso de documentación e información económica, en el plazo más rápido posible.

El director saliente debe traspasar la información presupuestaria (copia del presupuesto vigente, de las actas del consejo escolar que informan el presupuesto y el estado de ejecución del presupuesto en el momento del cambio de dirección), de los documentos contables y de los fondos de tesorería (libros contables, conciliaciones documentales y arqueo de caja, obligaciones de pago ya contraídas y pendientes de hacer efectivas, previsión de pagos periódicos, ingresos pendientes, obligaciones tributarias, relación del inventario a la fecha del relevo directivo).

El director entrante debe verificar la documentación contable (libros contables y documentos de conciliación) y los fondos de tesorería que se le traspasan; en el caso de considerarlos correctos, deberá firmar la conformidad en los diversos libros y documentos de conciliación. También deberá extender acta del traspaso en la que se hará constar el estado de cuentas, la relación de facturas pendientes de pago y la situación del inventario, que será firmada por los dos directores, el entrante y el saliente.

En caso de disconformidad con la documentación traspasada, es necesario que el director entrante envíe inmediatamente un informe sobre la situación a la Dirección Provincial o Servicios Territoriales de la Consejería o Departamento de Enseñanza correspondiente. Sin embargo, el director entrante debe hacerse cargo de la gestión económica desde el primer día de su período de nombramiento.

Entendiendo el proceso educativo (docencia o área académica) como flujo, el producto sería la matrícula capacitada, que puede adquirir diferentes grados o niveles de perfeccionamiento (asignaturas cursadas y aprobadas, años de cursados y aprobados, etc.).

Si la determinación de costos se realiza atendiendo a la generación de graduados, aquellos estudiantes que no terminan sus estudios y que utilizan recursos en la institución educativa, generan costos adicionales dentro del proceso de producción del graduado, incrementando los costos.

Si se tiene en cuenta la formación parcial de los individuos, en función de distintos niveles de formación (asimilable al concepto de productos semielaborados), deberá considerarse un proceso de producción conjunta en el que se obtienen diferentes tipos de productos (graduados, alumnos con determinado año aprobado o con determinada cantidad de asignaturas aprobadas). La determinación de costos medios se realizará entre todos los alumnos egresados con diferentes niveles de formación.

La problemática de la determinación del producto es esencial para el tratamiento de los costos a los efectos de la toma de decisiones siendo un aspecto relevante para la determinación del nivel óptimo de producción.

Para diferentes tipos de productos existirán por lo tanto diferentes niveles óptimos de producción.

Si el producto es el graduado: la matrícula que deserta representará un costo, y la deserción nula se convertirá en un objetivo en sí mismo y un signo de eficiencia.

Si los productos intermedios también son considerados como tales, el nivel de producción de cada grado de calificación debe ser óptimo (el costo marginal igual a beneficio marginal, medidos ambos en términos sociales).

En definitiva, los egresados o la matrícula, constituyen los objetos de costo normales en la medición del producto educativo. Sin embargo, y de acuerdo a las necesidades de gestión de las Instituciones Educativas, deberán considerarse otros productos-objetos de costo siguiendo distintos objetivos propuestos por la dirección.

2.3.2 Los costos en el proceso de gestión educativa:

El concepto de costos comprende a todos los recursos económicos generados por las actividades realizadas (en una unidad académica u otro objeto de costo) con la finalidad de crear valor en la sociedad. El conocimiento es el producto más valorado, por lo tanto la universidad debe “generar y comunicar conocimiento y cultura” es decir destinar esfuerzos para lograr los objetivos propuestos.

Así, el costo incurrido en la generación de los productos educacionales (formación de graduados, cursos de posgrado, actividades de investigación, etc.) será el valor de los bienes y servicios utilizados durante determinado período de tiempo, dependiendo de cuál sea la definición adoptada como unidad de medida del producto educativo.

La determinación de costos no es un fin en sí mismo, no existe un solo costo, sino que éstos se calculan en función al objetivo perseguido por la organización. Por otra parte la información de costos debe cumplir con el objetivo de medir la performance interna y posibilitar su comparación con lo proyectado.

Todas las acciones para mejorar aspectos económicos y de administración del proceso educativo deben enfocarse en el mejoramiento de la eficiencia - reducción de costos y mejoramiento de la producción en términos cuantitativos y cualitativos.

El análisis de los costos en educación constituye un elemento relevante en el proceso de administración de los recursos, al permitir establecer un parámetro básico para la eficiencia y para el establecimiento de las metas u objetivos que pretende alcanzar el sistema. En este marco las formulaciones de costos podrían hacerse en los siguientes términos: cantidad de productos a un determinado costo o costo total para determinada cantidad de productos.

La determinación adecuada de costos en cualquier actividad, genera información que resulta relevante para el proceso de toma de decisiones. En el caso de costos específicos en el área educativa, el ámbito de aplicación de los resultados de estudio de costos está centrado principalmente en los siguientes aspectos:

- a) **Eficiencia Interna:** En términos absolutos de una unidad educativa (escuela, Instituto, universidad, facultad, carrera, etc.). En el caso de establecimientos públicos, esta medida absoluta depende de un presupuesto público. Adicionalmente, la eficiencia relativa, es un indicador de particular importancia para la gestión educativa, basado en la comparación de costos entre unidades similares en cuanto a tamaño, tipo de formación, etc. La utilización de costos estándar a nivel local, e internacional, o bien definidos para cada unidad académica, brindan información de desvíos de metas preestablecidas.
- b) **Planeamiento estratégico y operativo:** La utilización de información sobre costos, resulta fundamental para la toma de decisiones estratégicas. Estas decisiones pueden estar dirigidas a la modificación del tamaño de los establecimientos, apertura de nuevas unidades o carreras, cambios en los planes de estudio, asignaciones de recursos entre modalidades de la enseñanza, etc.
- c) **Relaciones interinstitucionales:** La medición objetiva de costos puede favorecer la relación entre los diferentes centros de estudio. La comparación de costos, más allá de inspirar políticas globales hacia el sector, puede proporcionar la base para detectar casos o políticas exitosas a ser imitados por el resto de las instituciones educativas.

2.3.3 Tipos de costos:

Los costos pueden clasificarse de diversos modos para dar respuestas a los distintos requerimientos, en fijos o variables, directos o indirectos, marginal de corto y largo plazo, incurridos y de oportunidad, totales, medios y marginales; estratégicos, tácticos u operativos, controlables y no controlables, por actividades, etc.

La información debe elaborarse de manera que sirva para los distintos propósitos que establezca la dirección, debe proveer diferentes tipos de costos que se adapten a las necesidades de las situaciones cambiantes en las que se debe decidir, siendo necesario atender a los siguientes aspectos por lo menos:

- Medición de los ingresos – costos - beneficios.
- Información para la planificación.
- Información para el control.
- Información para la toma de decisiones.
- Información sobre las distintas actividades que componen la cadena de valor y sobre los inductores o bases que reflejan la relación causal de las mismas.

Para satisfacer las necesidades informativas generadas por estos diversos propósitos, se necesitan costos, que muestren de forma clara y relevante lo que debe decidirse y realizarse de forma racional en cada momento.

2.4 Gestión curricular

Gestión y liderazgo escolar: Durante mucho tiempo, el modelo de dirección escolar predominante centró el papel del director en tareas administrativas y burocráticas.

Entre las décadas de 1950 y 1970, al director escolar se le exigía que administrara bien la escuela (Álvarez 2010). Sin embargo, los cambios sociales que se han venido produciendo en el mundo demandan una reforma de la educación y del papel que desempeñan sus actores principales. Así, la dirección escolar ha tenido que transformarse y adaptarse a estos cambios

y a las nuevas exigencias, ya que, en la actualidad, limitarse a la gestión burocrática y administrativa resulta insuficiente.

Hoy en día, es indispensable incorporar elementos participativos orientados a mejorar la enseñanza y replicar las buenas prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, pues solo así se logrará incidir en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes

(Bolívar 2010, Murillo 2008). Ante esto, Barber y Mourshed (2008) mencionan que:

aquellos sistemas educativos cuyos directores dedican la mayor parte del tiempo a actividades que no se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza en sus escuelas ven limitadas sus posibilidades de incidir en los resultados de los estudiantes.

En el ámbito de la organización escolar, la existencia de múltiples teorías y enfoques acerca del liderazgo dificulta la tarea de encontrar una única definición para este concepto.

2.4.1 El rol del director en la escuela:

El liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico de una vasta revisión de la literatura teórica y empírica existente, el National College for School Leadership (NCSL) define el liderazgo escolar como un proceso de influencia que lleva a la consecución de ciertas metas y fines deseados, articulando una visión compartida con el personal y otros actores involucrados sobre la filosofía, la estructura y las actividades que deben orientar a la escuela.

Los líderes escolares guían a sus instituciones educativas en el establecimiento de direcciones claras para la búsqueda de oportunidades de desarrollo, supervisan que se cumplan los objetivos de la escuela, y promueven la construcción y el mantenimiento de un ambiente de aprendizaje efectivo, y de un clima escolar positivo.

El director, como principal responsable de la gestión escolar, cumple un papel central al articular, conducir y facilitar una serie de procesos al interior de la escuela. La calidad de las escuelas depende de la calidad del equipo directivo, en tanto sus miembros ejerzan un liderazgo eficaz, que influya en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, quienes, a su vez, moldearán la práctica pedagógica en las aulas y, por consiguiente,

los aprendizajes de los estudiantes (Barber y Mourshed 2008; Pont, Nusche y Moorman 2008).

En la gestión escolar, existen dos tipos de liderazgo que se diferencian por su función: uno orientado hacia la administración de los centros educativos, y otro centrado en los aspectos curricular y pedagógico (Rodríguez-Molina 2011).

2.4.2 El liderazgo administrativo

Consiste en que el director se hace cargo de la fase operacional de la institución educativa, lo que conlleva las responsabilidades referidas a la planificación, organización, coordinación, dirección y evaluación de todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela. Un buen dominio de estas competencias permite realizar de manera eficaz las tareas y prácticas administrativas encaminadas hacia el logro de los objetivos institucionales (Castillo Ortiz 2005).

Por otro lado, el liderazgo pedagógico está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje (Bolívar 2010). Los directivos que adoptan este estilo de liderazgo se involucran más en el desarrollo del currículo en la escuela; muestran una mayor capacidad para alinear la instrucción en las aulas con los objetivos educativos planteados; se preocupan más por el desarrollo profesional de los docentes y supervisan constantemente su práctica pedagógica; y evalúan los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta los resultados logrados en la formulación de las metas educativas de la institución.

En cuanto a la gestión del director en la escuela, no existe una exclusión u oposición entre los modelos de liderazgo pedagógico y administrativo, sino que ambos surgen de manera complementaria para gestionar escuelas efectivas y de calidad (Bush 2007; Pont, Nusche y Moorman 2008; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico 2010b). Pero dado que para el logro de escuelas efectivas y de calidad (Pont, Nusche y Moorman 2008) se pone el énfasis en el liderazgo de tipo pedagógico, el presente estudio se enfocará en este estilo de liderazgo en la gestión que realizan los directores en sus instituciones educativas.

2.4.3 El liderazgo escolar y su relación con el rendimiento académico:

Los mecanismos por los cuales se relaciona el liderazgo del director con el rendimiento académico de los estudiantes pueden ser directos o indirectos.

Los directores interactúan de manera directa con los estudiantes mediante el monitoreo y la sanción de la conducta de estos últimos en la escuela, así como de las acciones tendientes a controlar la disciplina de aquellos que presentan problemas o faltan frecuentemente al

colegio, ya que la función de estos profesionales consiste en dirigir y supervisar el desarrollo, la evaluación y la mejora de la educación de todos los alumnos (Dhuey y Smith 2011).

De manera indirecta, el liderazgo del director incide en el rendimiento de los estudiantes en tanto contribuya a desarrollar entornos de aprendizaje para los profesores, estimule una comunicación fluida con ellos, los supervise constantemente, comparta con ellos la toma de decisiones, los motive y aliente sus capacidades; de esta manera mejoraría el desempeño de los profesores en el aula, lo cual implicaría mejoras en el rendimiento de los estudiantes

En la misma línea, Hallinger y Heck (1998) mencionan que ambos tipos de mecanismos —tanto los directos como los que se ejercen sobre los docentes, y que después se transmiten a los alumnos— influyen en el rendimiento de estos últimos.

Este tema ha sido ampliamente abordado en la literatura estadounidense. Waters, Marzano y McNulty (2003) realizaron un meta análisis en el cual señalan que existe una relación entre ambas variables y una correlación promedio de 0,25. Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom (2004) indican que el efecto total —tanto directo como indirecto— que el liderazgo tiene sobre el aprendizaje representa aproximadamente la cuarta parte de los efectos escolares totales.

En Canadá, Dhuey y Smith (2011) midieron el efecto que tiene la actuación de los directores sobre el rendimiento en Matemática y Comprensión Lectora de estudiantes de cuarto y séptimo grado. Los autores encontraron que al mejorar la calidad del director en una desviación estándar, el rendimiento de los estudiantes aumentó en 0,3 desviaciones estándar.

2.4.4 Sobre liderazgo escolar y rendimiento:

“El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico”.

Otros estudios realizados en Norteamérica avalan esta relación significativa entre el liderazgo del director y el rendimiento estudiantil.

Entre estos están el de Andrews y Soder (1987), quienes llevaron a cabo un estudio en Seattle en el que estimaron el efecto del liderazgo del director sobre el rendimiento de los alumnos en Matemática y Comprensión Lectora en 87 escuelas; ellos encontraron una relación

significativa y positiva entre ambas variables. Finalmente, Suskavcevic y Blake (2004) exploraron la asociación entre el estilo de liderazgo de los directores y el rendimiento de los alumnos de escuelas primarias en Estados Unidos en el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de 1999, y hallaron un efecto significativo entre ambas variables.

Por otro lado, en el contexto latinoamericano, estudios realizados por Unicef y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) evidencian el papel de la gestión institucional y pedagógica en el logro de escuelas de calidad con resultados destacables, muy a pesar de las condiciones de pobreza en las que estas se encuentran (Unicef 2004, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 2002). Estas escuelas

se caracterizan por presentar una gestión institucional centrada en lo pedagógico; el eje de su acción es el aprendizaje de los alumnos. Ante esto, la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar también destaca el papel de la dirección escolar como un factor clave para conseguir y mantener escuelas eficaces (Murillo 2007).

2.5 Imagen institucional y promoción externa

Proyectar una buena imagen es un tema de preocupación creciente para los Equipos Directivos, si consideramos que de ella depende la elección del centro que hagan las familias y, en consecuencia, la presencia de alumnado en las aulas. Asimismo, se vincula a su capacidad para atraer el talento de buenos docentes y a la carta de presentación de los egresados cuando desean solicitar plaza para acceder a determinadas universidades o cuando buscan un trabajo.

Pero ¿qué es exactamente la imagen del centro educativo? Para algunos, representa lo visible de la institución, como puedan ser el edificio, las pistas deportivas, las aulas de informática, etc...; para otros, se convierte en algo que va más allá de lo visible, reflejando la cultura del centro, la ideología de su profesorado o la línea pedagógica existente. En definitiva, se vincula la imagen con la comunicación de aquello que el centro educativo realiza y proyecta al exterior.

Cada decisión que tomemos en materia de comunicación interna o externa, repercutirá en la imagen que toda la sociedad tiene de nosotros y con ello, en las solicitudes de matriculación. Lo que somos debe estar siempre presente en nuestra comunicación.

Si su centro no es una marca, es una mercancía, en cuyo caso el precio es todo (si es un colegio público, lo elegirán porque no hay que pagar, no porque sea la mejor opción. Y si es un centro privado, no lo elegirán).

La marca es un nombre, símbolo o diseño, o una combinación de ellos, cuyo propósito es designar los bienes o servicios, y diferenciarlos del resto de los productos y servicios de otros competidores” (Kotler y Armstrong 2008).

La marca es un factor determinante, diferencial e inimitable para crear y añadir valor a su centro educativo. Su grado de influencia en la decisión de compra depende de la familiaridad, aprecio, identificación, confianza y respeto que el potencial cliente tenga por la marca.

El hecho de que una persona recuerde, elija o se identifique con una marca y no con otras, es consecuencia de diversos elementos interrelacionados de una estructura intangible: un pensamiento, un sentimiento, una sensación física e incluso, en algunos casos, una interacción social que se unen en una satisfacción placentera.

El consumidor tiende a vincular la marca con características de la personalidad humana como la sinceridad, la competencia (como capacidad), la seguridad, la sofisticación y el atrevimiento. Proyecta estas características sobre las marcas.

Las cualidades de una marca son:

- la notoriedad
- el valor de referencia
- la calidad (relacionada con el producto que ampara)
- la firma como importante símbolo de garantía.

Es un importante seguro de progreso porque obliga al centro que la ostenta a perfeccionarse sin descanso, incluyendo su propia renovación mediante innovación cuando sea necesaria.

En un mercado maduro, donde la calidad del servicio ofrecido es similar, el cliente buscará más allá del servicio básico decantándose por: precio, prestaciones adicionales, imagen de la empresa, atención al cliente, etc.

Finalmente, la cuestión planteada sobre los factores que pueden actuar como barreras o resistencias para la transmisión de una buena imagen, permite identificar tres dimensiones que se concretan a continuación:

En Chile, se realizó un estudio acerca de la promoción de la buena imagen del centro educativo, y entre los hallazgos se encuentran:

Según los participantes, la imagen institucional debe ser coherente entre lo que se proyecta y lo que sucede en la institución, reflejando de forma fiel la realidad. Las instituciones deben planificar, al respecto, acciones que les permitan hacer visible la imagen de su centro, proveyendo espacios destinados a transmitir al exterior lo que sucede en el interior. El objetivo final no es tanto el crear únicamente una imagen estética del centro como el conseguir que la imagen transmitida comunique con fidelidad la forma cómo se educa en el centro. Bajo este punto de vista, se consideran los siguientes aspectos para la creación de una buena imagen:

- Crear mecanismos de comunicación entre los miembros de la institución.
- Cumplir con los objetivos marcados y hacerlos explícitos.
- Ofrecer una imagen positiva de reflexión crítica y trabajo colectivo de los docentes.
- Evidenciar el compromiso de los profesionales con la propia institución y con la educación en todos sus niveles (institucional, municipal, regional y nacional).
- Considerar las mejoras como parte del camino hacia la excelencia y evidenciar los progresos conseguidos.

Asumiendo el acuerdo de que la imagen debe transmitir fielmente lo que sucede en la institución, se plantea la cuestión de las posibles actuaciones cuando la imagen transmitida no es la deseable. Se considera, en estos casos, que ocultar lo que sucede en el interior de la organización no permite avanzar al centro ni a sus profesionales. Así, la primera actuación se vincula con la identificación del proceso a seguir, estableciendo lo que se espera de nuestra institución y concretando los compromisos primero personales y después con el entorno institucional.

Finalmente, la cuestión planteada sobre los factores que pueden actuar como barreras o resistencias para la transmisión de una buena imagen, permite identificar tres dimensiones que se concretan a continuación:

a) Externos a la Institución:

- No recoger y estudiar las valoraciones externas.
- Miedo al juicio externo que imposibilite la reflexión.
- Poca confianza en la cultura que podría proporcionar más beneficios que los actualmente existentes.
- Sentirse amenazados y con poca capacidad para competir con otras realidades como, por ejemplo, la actividad de las escuelas privadas.

b) Internos a la institución:

- Información y comunicación incorrecta.
- Mostrar desconfianza entre los miembros ante las iniciativas propuestas.
- Ocultar los fracasos.
- No destacar el trabajo de los estudiantes y los resultados del quehacer diario.

- Falta de autoevaluación y reflexión.
- Darse tiempo para construir la calidad y llegar a la mejora.

c) Miembros de los establecimientos:

- Falta de sentido de pertinencia.
- Actitudes poco comprometidas de los docentes.
- Contar con todos para aunar esfuerzos.
- Insuficiente toma de conciencia de los miembros de la organización
- Dificultades para incluir los docentes en la reflexión.
- Ayudar a cada uno de los miembros a reconocer los logros y los fracasos.
- Utilización de la autoevaluación como instrumento de mejora.

La resistencia mencionada de forma independiente no debe obviar la consideración de que interactúan entre sí en momentos determinados. Reconocemos, por tanto, una cierta simplificación de la realidad, aunque nos ayude a programar y sistematizar intervenciones; también, la necesidad de vincular a los equipos docentes, los estudiantes y las familias en la transmisión de una buena imagen institucional. La principal misión de los directivos en este contexto es la eliminación de barreras, convirtiendo los déficits detectados en oportunidades de mejora.

En definitiva, no debería asustarnos la elaboración de planes de comunicación corporativa, que consideren los factores propios de todo proceso comunicativo (emisor, receptor, canal, mensaje, codificación, etc.) y garanticen la máxima coherencia entre lo que se ve y percibe externamente de las organizaciones y su cultura y planteamientos institucionales. La comunicación deseable no puede limitarse a un mismo canal, un mismo código y a los mismos receptores año tras año, sino que debe evolucionar junto con la institución, la sociedad que le rodea y la mejora de los medios. Es necesario, por tanto, que los centros educativos revisen periódicamente sus típicas y habituales estrategias de comunicación (jornada de puertas abiertas, trípticos, web institucional, etc...), al mismo tiempo que exploran otras vías como puedan ser las redes sociales, la apertura de nuevas actividades a la sociedad o la colaboración con entidades del entorno, que favorezcan una mayor permeabilidad hacia el exterior de lo que sucede en el seno de la organización.

Unidad III Metodología de investigación educativa

La Metodología de la Investigación Educativa, es un conjunto de procesos que permiten la búsqueda de nuevos conocimientos, a través de la aplicación de ciertos métodos y técnicas que tienden a la solución de problemas de índole educativa a nivel nacional e internacional.

La investigación educativa se puede aplicar a múltiples situaciones y temáticas: orientación educativa, atención a la diversidad, procesos de enseñanza-aprendizaje, aprendizaje de la lectura, educación intercultural, etcétera, pero en todas habrá una metodología común

3.1 Metodología de investigación en las organizaciones educativas

¿Qué es Investigación y Cómo se Concibe en Educación?

La investigación como actividad humana es la función más trascendental de la sociedad. No se puede proceder a la deriva, es necesario conocer los hechos, causas relaciones y consecuencias en toda la fase del proceso, esto debe hacerse en plena conciencia de todos sus elementos y factores si se desea lograr la eficacia.

La investigación debe despertar la curiosidad, la reflexión, el cuestionamiento, la duda, bases fundamentales de toda genuina investigación. De allí la investigación será educativa si permite que los participantes involucrados desarrollen nuevas formas de comprensión y si le forman para emprender caminos propios de reflexión autónoma y compartida sobre el sentido de la práctica y las posibilidades de mejorarla.

En el contexto educativo puede considerarse como un encuentro entre personas, es una actividad ética que requiere de continua reflexión y cuestionamiento, para ello no puede reducirse a una actividad técnica, debido a la profundidad del proceso, en ella participan

docente-alumno-comunidad, en la cual, el docente actúa con todo lo que él es como sujeto, es decir, su comportamiento está enmarcado en sus creencias, actitudes, costumbres y entorno.

De igual manera el alumno recibe información y la procesa de acuerdo con sus experiencias, costumbres y entorno, por ello el proceso de aprendizaje es una situación incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores tanto en la definición de las metas como en la selección de los medios.

Al docente le toca intervenir en un medio escolar comunitario complejo, en un escenario psico-social-espiritual vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores (sociales, económicos, culturales, políticos, entre otros) y condiciones. El éxito consiste en la habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos, que más que problemas son situaciones problemáticas. Esto supone un proceso de reflexión en la acción o una conversación reflexiva con la situación problemática concreta que permitirá crear nuevas realidades, corregir e inventar. Se trata de actuar de forma inteligente y creativa o de poner en acción las ideas que el considere pertinente después de su reflexión ante los conflictos.

La reflexión en la acción, (que se realiza mientras se actúa) la reflexión sobre la acción (análisis posterior a la acción) e incluso la reflexión sobre la reflexión en la acción (somete a un cuestionamiento más profundo) la propia reflexión es el mejor instrumento para un aprendizaje significativo y para un genuino desarrollo profesional y para iniciar el camino hacia el cambio. Cuando el docente investiga en y sobre su acción, se convierte en un investigador en el aula en su escuela y comunidad.

No depende ya ni de técnicas, rutina, recetas, normas ni de prescripciones curriculares impuestas desde afuera por los “expertos” los programas y los textos. Depende fundamentalmente de sus propios descubrimientos, de la teoría que va elaborando en su hacer pedagógico reflexionado permanentemente. El maestro construye su propia teoría, la aplica y verá su propio resultado positivo o negativo, reflexiona, corrige y reconstruye de nuevo.

El genuino investigador busca la comprensión de fenómenos y procesos, más que la acumulación de datos, asume el método dialéctico de investigación- reflexión-acción, en la cual partiendo de la experiencia la somete a cuestionamiento y la reelabora. Por esto se puede afirmar, que la función principal de la investigación educativa consiste en sensibilizar,lograr que todos sean conscientes de los problemas.

Una rigurosa actividad investigadora en y sobre el hacer docente y el aprendizaje, agudiza la reflexión, orienta la atención hacia los aspectos importantes, aclarar los problemas, estimular el debate y el intercambio de opiniones, profundizando así el entendimiento la flexibilidad y la adaptación, aspirando incrementar la capacidad en resolución de problemas.

Toda investigación supone la incesante búsqueda de la verdad, el desentrañar lo aparente, la precisión, el rigor y objetividad en el conocimiento la exploración, creatividad imaginación, duda constante, actitud crítica; en la formulación permanente de porqué, búsqueda de explicaciones para todas las cosas, autodisciplina, perseverancia y el trabajo metódico en un ambiente que fomente: curiosidad, búsqueda, experimentación y modos naturales de aprender.

Por esto, es urgente que el docente logre estimular en los alumnos la curiosidad de saber, preguntar, explorar, comprobar, experimentar, perfeccionar, aprender por deseo, no por miedo u obligación.

- Fomentar en ellos el sano hábito de dudar, enseñarlos a construir, formular y expresar con libertad sus preguntas, ayudarles a razonar, comprender, argumentar, defender su punto de vista, aceptar y respetar posturas diferentes a ver “la cosa” desde diversos ángulos. Se debe combatir la memorización mecánica a favor de un aprendizaje significativo, basado en la comprensión, razonamiento, explicación y descripción de los hechos.
- Crear la necesidad de la lectura comprensiva y crítica, y la escritura sistemática. Desarrollar el gusto y la capacidad de observación agudizando los sentidos registrando cuidadosamente lo observado.

- Privilegiar los métodos de aprendizaje que permiten aprender haciendo, comprobando y experimentado.
- Estimular en el alumno: el ser exigente consigo mismo, a no darse por vencido, a intentar hasta lograrlo, a ser seguro con lo que dice y hace.

Se puede asegurar, que solo el docente capaz de vivir él mismo la experiencia de investigar de forma auténtica, podrá promocionar y garantizar una labor de investigación correcta en los alumnos. El adulto que quiere contagiar a los niños actitudes de investigación como la necesidad de: discutir, profundizar, hallar soluciones, buscar nuevos caminos, poner en práctica conocimientos procesados, ha de ser un adulto que vive (en su vida personal) estas actitudes (Tonucci; 1999) las cuales forman parte epistemológica de su práctica (reflexión permanente y simultánea de su acción educativa) cuya dinámica del proceso permite conocer la realidad y aprender de lo nuevo, porque no hay fórmulas preestablecidas.

Se hace necesario que el docente tenga formación sobre los tipos de investigación, aunque el más ajustado a la realidad y proceso de aprendizaje en el aula y escuela es el de investigación acción, aunado a la reflexión sobre su práctica.

3.1.1 Tipos de Investigación

La investigación puede clasificarse de acuerdo con el propósito y se agrupan de la siguiente manera:

- **Básica o Fundamental:** Busca el descubrimiento de leyes o principios básicos, los cuales constituyen el punto de apoyo en la solución de alternativas sociales. Dentro de ésta se encuentran la investigación histórica y de modelo.
- **Aplicada:** Busca la obtención de un nuevo conocimiento técnico con aplicación inmediata a un problema determinado entre ellas están: la investigación evaluativa, de campo, caso y la investigación acción.
- **De Desarrollo Experimental:** Esta comprende el desarrollo de prototipos, construcción y operación de productos y servicios en el mercado tales como software con fines específicos.

Existen otros tipos de investigación entre las cuales se encuentran: La investigación cualitativa la cual comprende la hermenéutica heurística, fenomenológica, etnográfica, simbólica y la investigación cuantitativa comprende: la investigación descriptiva, experimental cuasi -experimental, casual comparativa no experimental ex -post-facto.

Se considera de interés exponer la epistemología que se asume como referente de la investigación acción. Para desarrollar esta idea se toma a Argyris y Schön (1996), autores a que les une una larga y prolifera autoría de textos en los cuales presentan una excelente crítica a la literatura; sobre el aprendizaje organizacional desde la escuela. A continuación se expone brevemente algunas ideas sobre la ciencia acción (action science), la reflexión en la acción como fundamento de la IA como estrategia de investigación de las organizaciones. La Ciencia Acción (action science) La ciencia acción, en un sentido amplio, es una indagación de la práctica social que se interesa por generar conocimiento al servicio de dicha práctica (Argyris y Schon; 1996), agregan que el científico de la acción es un intervencionista que busca tanto promover aprendizaje en un sistema de cliente como contribuir al conocimiento general. Los autores afirman que la ciencia acción debería interesarse por las situaciones únicas, inciertas e inestables que no permiten la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la ciencia que sigue el modelo de racionalidad técnica. Tendría como objetivo estudiar una clase de situaciones sociales donde los prácticos puedan construir teorías y métodos propios. En ese sentido, podría definirse la ciencia acción como una forma de práctica social que integra tanto la producción de conocimiento como el uso del mismo, con el propósito de promover aprendizaje con y entre los sujetos y organizaciones cuya actividad se caracteriza por ser única, inestable e incierta (Greenwood y Levin; 1998). Estos autores vinculan la ciencia acción con el enfoque de la IA, pues se integra la resolución de problemas prácticos con la construcción de teorías la ciencia acción a la vez que genera conocimiento útil, válido, descriptivo del mundo informa de cómo puede cambiarse. Rasgos de la Ciencia Acción La ciencia acción pretende llenar el vacío existente entre la ciencia social y la práctica social construyendo teorías que expliquen los fenómenos sociales, informen sobre la práctica y se adhieran a los fundamentos de la ciencia social. (Friedman; 2001) señala que la ciencia acción se orienta a: Crear comunidades de indagación dentro de las comunidades prácticas. La ciencia acción ve la necesidad de no dividir el trabajo entre los que generan el conocimiento

(los científicos) y los que lo usan (los prácticos). El papel de los investigadores es crear las condiciones bajo las cuales los prácticos (escuelas, organizaciones, trabajadores sociales, gestores sociales, entre otros) puedan construir y probar las “teorías de la práctica” con el propósito de aprender. El fin de la ciencia acción es investigar en y desde la práctica, no sobre la práctica. Crear comunidades o colectivos de indagación dentro de las comunidades prácticas significa que ambos, investigadores y prácticos, deben redefinir sus roles y conductas, y desarrollar un conjunto de valores, normas, procedimientos y lenguaje comunes. Construir teorías desde la práctica. La ciencia acción asume que los seres humanos son constructores de teorías de la realidad que prueban a través de la acción. Los grupos y las organizaciones también poseen teorías acción con las que afrontan sus tareas y resuelven sus problemas. No obstante, a menudo, las organizaciones no son conscientes de las teorías que guían su conducta. La ciencia acción se propone ayudar a los prácticos a inferir teorías acción de la conducta observada para que puedan examinarla críticamente y cambiarla. El trabajo de la ciencia acción conlleva construir y probar teorías desde la práctica indagando la conducta de los implicados. Combina la interpretación con pruebas rigurosas. Las teorías de la práctica son empíricamente probadas en el contexto de la acción. (Argyris y Schon; 1996) distinguen entre las teorías expuestas y las teorías en uso.

Las teorías expuestas representan lo que los actores dicen o piensan que hacen. Las teorías en uso son inferidas de la conducta observada. Las teorías expuestas pueden ser probadas pidiendo a los prácticos que articulen lo que intentan hacer en una situación particular para lograr los resultados deseados.

3.1.1 La Investigación Acción, Estrategia para el Cambio en el Hacer Docente:

Algunos rasgos característicos de la Investigación en acción (IA) aparecen en la obra de Lewín (1946): el conocimiento, la intervención, la mejora, la colaboración. Defiende la idea de vincular la creación de conocimientos científicos en el ámbito social con la intervención directa, siempre con la colaboración de la comunidad implicada. Las líneas que siguen recogen algunas de las definiciones más representativas de la que aportan los autores. La IA es una investigación social realizada por un equipo integrado por un investigador en la acción y miembros de una organización o comunidad que buscan mejorar su situación (Greenwood

y Levin; 1998). La IA promueve una amplia participación en el proceso de investigación y apoya la acción que lleva a una más justa o satisfactoria situación para los implicados en la misma. En la misma línea, Elliot (1998) define la IA como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los educadores, que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los problemas prácticos.

3.2 Calidad, mejora y desarrollo organizativo

La sociedad moderna está obligada a competir dentro de un mercado cuya dinámica está pautada fundamentalmente por el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la técnica. La clave de una gestión acertada en las organizaciones educacionales, fundamentalmente en los sistemas de salud, está en las personas que participan en ella; en la actualidad, los altos niveles de competitividad exigen nuevas formas de compromiso, de ver los hechos, de decidir y dirigir, de pensar y sentir, así como de gestionar las relaciones humanas en las organizaciones de una forma más efectiva. Los estudios del capital humano en la gestión académica cada vez cobran mayor importancia y están encaminados a hacer más eficientes los sistemas y procesos de gestión, ya que de esta forma se impulsa el rendimiento y desarrollo de la organización educacional. Por lo antes expuesto, es que este trabajo tiene el objetivo de reflexionar sobre el desarrollo organizacional dando una mirada desde el ámbito académico y destacando el papel que desempeña el capital humano en las organizaciones. Se concluye que la gestión del capital humano para el desarrollo organizacional en educación médica es necesario en busca del logro de una mayor calidad y pertinencia de los procesos que lleva a cabo la institución, lo que se convierte en condición indispensable en el mundo actual. En estos tiempos cambiantes en que los valores evolucionan rápidamente y los recursos se vuelven escasos, cada vez es más necesario comprender aquello que influye sobre el rendimiento de las personas en el trabajo.

El desarrollo vertiginoso de la ciencia y la técnica obliga a la sociedad moderna a competir dentro de un mercado cuya dinámica está pautada fundamentalmente por el cambio acelerado. Ello ha tenido una repercusión extraordinaria en el campo de la administración de

instituciones productivas y de servicios, ya sean de carácter público o privado. La Salud Pública no ha estado ajena a esta influencia.

La clave del desarrollo en las organizaciones está en tener en cuenta la creatividad, motivación, compromiso de las personas que participan en ella, fundamentado en que los altos niveles de competitividad exigen nuevas formas de compromiso, de ver los hechos, de decidir y dirigir, de pensar y sentir, así como de gestionar las relaciones humanas en las organizaciones de una forma más efectiva.

Según Mora, el capital humano es definido como la mano de obra dentro de una empresa, es el recurso más importante y básico, ya que es el que desarrolla el trabajo de la productividad de bienes o servicios con la finalidad de satisfacer necesidades y obtener una utilidad.

De ahí que en la gestión académica se realicen un conjunto de actividades encaminadas a facilitar la transformación de las condiciones institucionales con espíritu de renovación e investigación, en búsqueda de soluciones a los problemas o necesidades identificadas durante el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

Una institución educativa que comprenda y le interese implantar un sistema educativo orientado al logro de la calidad de la educación debe transformarse en agente de cambio que establezca estándares y pautas para los procesos de enseñanza aprendizaje, poseer los recursos para afrontar los costos y adquirir tecnología puntera, crear la infraestructura necesaria, mantenerla y actualizarla constantemente, así como diseñar una estructura organizacional con esquemas administrativos flexibles e innovadores que den respuesta a las necesidades sociales.

Hablar de una gestión exitosa implica la evaluación de una gestión que ha alcanzado objetivos, y para ello se ha valido de las herramientas que le permitieron tomar las decisiones apropiadas; donde la efectividad de una universidad estará condicionada por la eficiencia y calidad del capital humano que se desempeña fundamentalmente en la función docente- investigativa.

Por lo antes expuesto, es que en la actualidad los estudios del capital humano cada vez cobran mayor importancia y están encaminados a hacer más eficientes los sistemas organizativos e incrementar la calidad en los procesos. Con una buena administración del

capital humano se impulsa el rendimiento y desarrollo del mismo y permite fomentar en las personas el establecimiento de metas y objetivos que impulsen el rendimiento de la organización y estimulen su compromiso para generar progresos en ella.

El resultado de un buen comportamiento organizacional dependerá de cómo se ha gestionado el capital humano en la organización, cómo están integrados los miembros que la forman, cuál es su identificación con la institución, cómo se manifiesta su crecimiento personal y profesional, cómo se da la motivación, la creatividad, la productividad y la pertenencia, por mencionar algunos de los elementos que influyen en los comportamientos humanos.

De aquí la importancia de que en todo estudio de desarrollo organizacional se consideren todos aquellos aspectos a tomarse en cuenta del logro de un buen comportamiento organizacional.

Por todo lo anterior, este trabajo tiene el objetivo de reflexionar sobre el desarrollo organizacional dando una mirada desde el ámbito académico y destacando el papel que desempeña el capital humano en las organizaciones.

3.2.1 Las organizaciones y el desarrollo organizacional. Generalidades:

En las organizaciones como sistemas sociales, sin lugar a dudas uno de los componentes clave es el factor humano, con su comportamiento competente, dado por la contribución que efectúan las personas a la organización a favor de los objetivos de la institución y la sociedad.

Para afrontar la demanda de institucionalizar los cambios, la gerencia moderna ha creado estrategias de desarrollo organizacional, que permiten a la alta gerencia con participación de los miembros en las instituciones planificar y afianzar las innovaciones requeridas, especialmente en los ámbitos sociológicos y metodológicos. Estos cambios implican una nueva cultura organizacional y pueden ser operados desde distintos niveles. Algunos autores se refieren a los niveles: estructural, tecnológico y del comportamiento.

En cuanto a los cambios de nivel de personas y de sus comportamientos, estos pueden operarse en diferentes instancias: individual o personal, que se refiere a cambios en la relación del individuo con su rol; interpersonal, se relaciona con los cambios que deben suscitarse en las relaciones informales de los miembros, y por último la instancia grupal, que se refiere a cambios que deben ocurrir en los grupos estructurados formalmente en la organización.

Por su parte, el desarrollo organizacional busca lograr un cambio planeado de la organización conforme, en primer término, a las necesidades, exigencias o demandas de la organización misma. De esta forma, la atención se puede concentrar en las modalidades de acción de determinados grupos para mejorar las relaciones humanas, los factores económicos y de costos, las relaciones entre grupos y el desarrollo de los equipos humanos para una conducción exitosa.

El desarrollo organizacional se concentra esencialmente sobre el lado humano de la institución, es decir, sobre los valores, las actitudes, las relaciones y el clima organizacional, esencialmente sobre las personas más que sobre los objetivos, la estructura o las técnicas que emplea la organización.

El área de acción fundamental es, por lo tanto, aquella que tiene relación con el capital humano de la institución. La importancia que se le da al capital humano actualmente en la gestión del desarrollo organizacional en el ámbito académico deriva de que el recurso humano es decisivo para el éxito o fracaso de cualquier organización. En consecuencia, su manejo es clave ya que permite adecuar la estructura de la organización para una eficiente conducción de los procesos de trabajo, fortaleciendo el trabajo en equipo y el liderazgo que permita una toma de decisiones de forma rápida y oportuna ante las situaciones de conflicto que se presenten en la organización.

Precisamente, cada vez que algo no sucede como debe ser o no se logran los resultados aparece invariablemente alguna circunstancia donde aparecen personas a quien responsabilizar por los hechos; en bastantes ocasiones, estos patrones de proceder entorpecen los compromisos de la entidad y se entronizan en la cultura organizacional a tal punto que se convierten en una carga muy pesada que daña la acción efectiva y el logro de

los objetivos de la organización. Se convierten en «muros de contención» que impiden la excelencia organizacional y la rapidez de respuesta a las exigencias en la dinámica de funcionamiento de las mismas.

El mundo se mueve y transforma a velocidades cada vez más rápidas dados los niveles competitivos de las organizaciones, por lo que las personas son un factor crítico y definitivo en el desarrollo de las organizaciones. Para potenciar este campo se han formado las áreas de gestión humana que a través de sus programas y procesos se encaminan a lograr este fin. Estos procesos buscan comprender al ser humano en su totalidad, dotándolo de herramientas que permiten una adaptación al mundo organizacional, pero también con conocimientos y habilidades que mejoran sus vidas, la de sus familias y la sociedad.

La dirección moderna identifica la gestión del capital humano como un elemento esencial dentro de la organización; actualmente, cuenta con herramientas que permiten el crecimiento personal, la autoestima, la comunicación asertiva dentro de la institución, en vistas de aprovechar ese potencial que existe y le da vida para mantener motivado al capital humano y lograr que esté plenamente identificado con la institución, con su trabajo, y garantizar la productividad, la creatividad, la responsabilidad y la calidad, lo que se trasmite al interior y exterior de la institución.

Por lo tanto, hay que cambiar el enfoque de considerar a las personas como simples recursos a pasar a considerar a las personas como el principal activo de una organización, pasar de tener oficinas de administración de recursos humanos a tener oficinas de administración del potencial humano, ya que hoy en día el éxito de las organizaciones depende de aprovechar al máximo el potencial, talento y capacidades de las personas y del trabajo en equipo, y no de hacer lo contrario.

Para lograr lo antes expuesto, se tiene que contar con directivos que piensen así, complementado esto con adecuados procesos de selección de personal, sistema de estimulación y sistema de evaluación de desempeño.

El desarrollo organizacional aborda, entre otros muchos, problemas de comunicación, de dirección, conflictos entre grupos, temas de identificación y destino de la institución, satisfacción y motivación de los miembros de la organización, así como cuestiones de mejora

institucional, por lo que se considera un instrumento por excelencia para la gestión del cambio en busca del logro de una mayor eficiencia organizacional.

3.3 Calidad y educación: debate virtual

En México, el INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa, regula el desarrollo, evaluación y resultados del sector educativo.

En un texto de reciente aparición “Educación para la democracia y el desarrollo de México”, los consejeros que integran la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación toman postura respecto a los desafíos más relevantes del actual panorama educativo del país y señalan con claridad los principales “asuntos que requieren atención para garantizar el derecho de todos a una educación de calidad” (Junta, 2018: 10). Éstos son los siguientes: El fortalecimiento de las escuelas normales. El país requiere centros de alta calidad competentes para la formación inicial de las maestras y los maestros. El fortalecimiento de los centros escolares. Es imprescindible hacer de ellos el centro de las políticas, del sistema y de las acciones educativas. La evaluación y revisión de planes de estudio. El esfuerzo educativo ha de ser a largo plazo, con evaluación periódica y cambios curriculares con sustento suficiente. La investigación educativa. La mejora de la educación nacional exige ampliar el conocimiento sistemático sobre ella, lo que requiere a su vez vigorizar la investigación educativa y promover su desarrollo empírico sobre la enseñanza, los maestros y lo que ocurre en el salón de clases. La participación de los padres de familia. Ha de ser materia de políticas específicas de vinculación de los padres y las madres de familia con las escuelas de sus hijos. La equidad en los servicios educativos. Se le debe dar prioridad a la atención de comunidades en situación de vulnerabilidad.

La educación, productividad y trabajo. Es fundamental dotar al estudiante de conocimientos y habilidades para su desenvolvimiento óptimo en la sociedad y en el mundo del trabajo. La autonomía de la educación. Es indispensable guiar las decisiones de la política educativa hacia el bienestar nacional y el interés superior de la niñez. Las condiciones materiales. Ninguna

política está completa si no asigna un lugar importante a la infraestructura y condiciones materiales de las escuelas y planteles. Los problemas de gobernabilidad en el sistema educativo. Se trata de una situación que se asocia con factores económicos, sociales y políticos que son distintos entre regiones e incluso entre entidades, y que impactan negativamente el desarrollo de niños, jóvenes y del propio sistema. El financiamiento de la educación. México invierte recursos públicos en educación equivalentes a 5.3% de su producto interno bruto (pib); no obstante, el gasto por alumno es bajo. Se requiere mayor eficiencia en el uso de los recursos de la educación. El federalismo. Las asimetrías nacionales se reflejan en la organización institucional en materia educativa. La base única de información oficial. Se necesita un sistema confiable y suficiente, basado en datos registrales, que se complemente con información de contexto para optimizar la gestión del sistema escolar en su conjunto.

En el marco de la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE) y del Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020 (PMP-SNEE), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) impulsó el diseño de 170 Proyectos Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PROEME) que están siendo implementados actualmente; de ellos, 130 pertenecen al ámbito de las autoridades educativas locales, 34 son de carácter nacional y seis corresponden al ámbito internacional.

De los 130 PROEME, 68% se enfocó en la realización de nuevas evaluaciones; 31%, en el uso y difusión de resultados de evaluaciones que ya existen; y 1%, en la implementación de intervenciones de mejora. Todos ellos tienen como objetivo final incidir en la disminución de brechas educativas en las 32 entidades federativas y, por tanto, coadyuvar al cumplimiento del derecho a una educación de calidad. Durante 2017, el Instituto desarrolló acciones de asesoría y fortalecimiento de capacidades institucionales a través de diversas formas de acompañamiento, así como de diferentes esfuerzos de capacitación.

Éstos se pueden dividir en tres vertientes principales:

- 1) Elaboración y difusión de guías de acompañamiento técnico: Para orientar y facilitar las acciones comprometidas en los PROEME, en 2017 el INEE diseñó y compartió, con los equipos técnicos estatales, guías que los orientaron teórica y

metodológicamente para la formulación de marcos de referencia, instrumentos de evaluación, estrategias de difusión y uso de resultados de evaluaciones, así como de intervenciones educativas.

- 2) Asesoría y acompañamiento. Diseñada y desarrollada ad hoc para los propios responsables estatales de implementar los PROEME. El Instituto realizó reuniones nacionales entre los enlaces estatales y los equipos técnicos del INEE con la finalidad de analizar los avances y experiencias derivados del desarrollo de sus proyectos de evaluación y mejora, y con ello establecer estrategias de articulación e integración de resultados. Además de dichas reuniones, se realizaron visitas de acompañamiento; en ellas se analizaron los avances, se discutieron las metodologías y procedimientos implementados sobre los proyectos de evaluación y mejora educativa, y se retroalimentó el trabajo de los equipos estatales.

Durante 2017, se llevaron a cabo cincuenta visitas a las entidades federativas como acciones de acompañamiento a las autoridades educativas.

De acuerdo con el propósito de la visita, el desglose es el siguiente:

- 35 visitas con la finalidad de dar seguimiento a la implementación de los Proeme, incluidos en su Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME), y brindar apoyo técnico y asesoría.
- 15 visitas para realizar la presentación oficial de los PEEME, con la participación de las autoridades educativas estatales, así como del INEE.

Con el fin de promover y contribuir a la formación de especialistas en distintos campos de la evaluación de la educación, así como de realizar las acciones de capacitación requeridas para llevar a cabo los proyectos y acciones de evaluación del Instituto y, en su caso, del Sistema Educativo Nacional (SEN), se llevaron a cabo diversos programas de formación, capacitación y fortalecimiento a partir de la colaboración entre el INEE e instituciones de educación superior nacionales e internacionales que responden a las necesidades de tales programas.

Entre 2016 y 2018, el INEE ha impulsado acciones de capacitación para diversos funcionarios públicos encargados de implementar los PROEME.

Así, a lo largo de dos años, y a través de cinco instituciones de nivel nacional e internacional, se han desarrollado y fortalecido capacidades para favorecer el avance y cumplimiento de metas de los proyectos. Sin duda, esta labor ha implicado la transferencia, el desarrollo y el fortalecimiento de capacidades de índole técnica y de otras asociadas con el capital social de las organizaciones, con la consolidación de las áreas estatales de evaluación en cada entidad federativa y con la generación de sinergias institucionales para el desarrollo de conocimiento sobre la materia. Estas vertientes constituyen una herramienta fundamental para el desarrollo de las acciones programadas en 2018 en materia de generación y piloteo de instrumentos de evaluación, así como para la implementación de estrategias de difusión y uso de resultados. Hacia 2020, éstas impulsarán el avance de las metas que contempla el PMP-SNEE.

3.3.1 Concepto de calidad de la educación

En la política pública, implementada conforme a la ley en la materia, subyace un concepto de calidad de la educación que da fundamento a la evaluación y orientación que realiza la Agencia. En esta sección presentamos los tres ejes que dan sentido a la noción que opera en la política actual: una mirada amplia de la calidad, la idea de que todos los establecimientos pueden movilizar procesos de mejora si reciben los apoyos necesarios y la centralidad de la equidad para generar una educación de calidad.

Estas claves son contrastadas con la visión de los actores educativos, obtenida a partir de una serie de estudios efectuados por la misma Agencia. En cada eje se presentan las principales innovaciones que la institución ha realizado para impulsarlos y, en definitiva, para promover mejoras en la calidad de la educación.

- Construir calidad desde una mirada amplia:

La política pública ha forjado una definición multivariada de la calidad, adoptando una mirada amplia de los aspectos que la constituyen. En este escenario, la Agencia evalúa diferentes

puntos del desempeño educativo del establecimiento, los que corresponden tanto al ámbito académico como al no académico.

A nivel de sistema escolar, existe un acuerdo con respecto a la pertinencia de la visión amplia de la calidad de la educación, en el sentido de extender el concepto a aspectos no académicos. Nuestras investigaciones sugieren que los actores valoran este esfuerzo que la institucionalidad ha hecho por ampliar la mirada de la calidad.

Por otra parte, el concepto forjado por los actores educativos releva el vínculo afectivo entre el alumno y el profesor, y la importancia de fomentar en los estudiantes habilidades como el pensamiento crítico y la autonomía. Para ellos, una educación de calidad es aquella que forma a los estudiantes en habilidades que van más allá del conocimiento de asignaturas tradicionales, lo cual plantea el desafío de entender y observar qué hacen los establecimientos para promoverlas, cuáles son las capacidades docentes y qué aspectos del currículo se hacen cargo de su cumplimiento, de modo que se puedan identificar necesidades y generar mejoras.

3.3.2 Evaluación institucional

La evaluación se puede entender, conforme a lo que señala Tejada (1997, pág. 172), como un “proceso sistemático de recogida de información, no de manera improvisada, más bien organizado y planificado que está relacionado con la emisión de juicios de valor y que está orientada hacia la toma de decisiones”. Por otra parte, Rodríguez (2005, SP.), señala que la evaluación es “un conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia o criterio nos permita llegar a una decisión que favorezca a la mejora del objeto evaluado”.

Mientras que Cano (2008, SP.) apunta que la evaluación es “un proceso que utiliza diversidad de instrumentos e implica a diferentes agentes, con el propósito de proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora”. Por lo tanto, la evaluación se caracteriza como un proceso que implica la recolección de información con una posterior interpretación, esto con respecto a ciertos patrones de deseabilidad para hacer posible una valoración que permita orientar la toma de

decisiones y las acciones a seguir para la cual utiliza diversos instrumentos y mecanismos y en la que intervienen distintos actores. La evaluación en la educación, como se mencionó antes, tiene diversas vertientes y se enfoca de acuerdo al objetivo o meta que se quiere llegar, es de interés del autor comentar sobre evaluación, pero enfocada en la institución, es decir, la evaluación institucional.

3.3.3 La evaluación institucional:

Como se menciona anteriormente, los resultados sobre la situación de la Educación Superior en México no han sido los mejores, la falta de la calidad, la equidad, la pertinencia y los procesos, y la gestión adecuados son algunos de los puntos presentes en estos resultados, por tal motivo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y el Gobierno Federal se han preocupado por mejorar la situación y para ello se han establecido mecanismos y organismos encargados de velar y evaluar éstas situaciones, esto siempre con el fin de mejorar el Sistema de Educación Superior.

Bajo esta perspectiva nace la evaluación institucional, es decir, la evaluación de las instituciones en su conjunto. La evaluación institucional corresponde a un conjunto de prácticas, métodos y conocimientos diversificados y que progresivamente se han ido desarrollando con el objetivo de dar respuesta a una necesidad específica: una mejor gestión en las universidades. Desde esta perspectiva, se le considera como una herramienta de la gerencia moderna (Simoneau, 1991). En este sentido, la evaluación institucional de acuerdo a su propósito define diferentes tipos de evaluación. Según Kells (1977) la evaluación institucional analiza tres tipos evaluativos de calidad institucional según la contribución o efecto que tengan sobre la calidad. Así se observa un proceso de evaluación institucional que pretende asegurar y controlar el nivel de calidad exigido por la propia institución o por agentes externos.

Estos tres tipos de evaluación institucional se lograron establecer a lo largo de la evolución de este tipo de evaluación.

El primer tipo de evaluación es la realizada por la misma institución, mientras que la autorregulación es llevada a cabo principalmente por organismos establecidos por el

Gobierno tales como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), etc.

Y por último, la acreditación, es llevada a cabo por organismos como el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), etc. Esto se abordará más a fondo en el siguiente apartado. Estos tres tipos de evaluación institucional, si bien, difieren en métodos, técnicas, instrumentos, indicadores y variables, tienen un punto en común: todos son procesos de evaluación institucional que buscan la mejora de la calidad. Antecedentes de la Evaluación Institucional en México A finales de los años setenta las Instituciones de Educación Superior mexicanas se encontraron ante un escenario donde la falta de recursos prevalecía en la educación en general aunada a una demanda masiva por educación superior que implicaba un crecimiento en todos los órdenes de las universidades (Carrión y colaboradores, 1989).

Ante esta situación se empiezan a elaborar mecanismos de autoevaluación que permitían conocer e identificar elementos y situaciones que caracterizaban el estado de las universidades bajo la idea de que con base a este conocimiento de las condiciones de las universidades se podrían establecer lineamientos para su consolidación y procedimientos eficaces para afrontar sus problemas. Un primer acercamiento a la evaluación institucional fueron los autoestudios, que dieron sentido a procedimientos e ideas para organizar programas de desarrollo de las IES. Una primera fase de este tipo de estudios se puede observar con la técnica del autoestudio asesorado, la cual fue implantada en cuatro universidades (la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad de Sonora, el Instituto Tecnológico Autónomo de México y el Centro de Enseñanza Técnica y Superior en Mexicali.), por Pablo Latapí y sus colaboradores (1967-70) (Carrión y colaboradores, 1989).

Primeramente, se realizaba un diagnóstico del estado en que se encontraba la institución en el momento del autoestudio. Basándose en este diagnóstico, se diseñaban alternativas de acción considerando los recursos disponibles, posteriormente, se presentaba la toma de decisiones, programación, implantación y evaluación de la efectividad de las acciones emprendidas. Con este autoestudio se buscaba elaborar planes de desarrollo de las IES y capacitar a éstas para regular su futuro. En una segunda fase, se encuentran los autoestudios

propuestos por Jaime Castejón y colaboradores (1974), que pretendían conocer la situación, necesidades y posibilidades reales de desarrollo de las funciones de las IES. Estos autoestudios eran también un modelo de planeación institucional, con un procedimiento similar al anterior: operativización de objetivos, búsqueda de información y toma de decisiones para la planeación; sin embargo, en estos autoestudios se incluyen la definición y cuantificación de indicadores y el procesamiento computarizado de la información. Una tercera fase, es el Diagnóstico Operacional de Aguilar y Block (1977) el cual se explica como el análisis de la situación actual de una institución que permite definir sus principales problemas con el fin de optimizar recursos y satisfacer las necesidades sociales del entorno. La ANUIES es una organización no gubernamental, constituida por rectores y ex rectores de las Universidades Mexicanas cuyo objetivo principal es la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana, es el organismo principal que ha realizado un sinnúmero de esfuerzos por elevar la calidad de la Educación Superior en México y para ello ha apoyado la consolidación de la evaluación y la acreditación de las IES.

Las principales experiencias de evaluación y acreditación en México, que han llevado a consolidarlas en nuestro país son las siguientes:

- La creación, en 1979, del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), dentro de este sistema se establecieron cuatro niveles con sus correspondientes instancias:
- En el periodo 1989-1994, la evaluación se institucionaliza dentro del Programa para la Modernización Educativa, ya que en este programa se incorporó como una acción fundamental para impulsar la mejora de la calidad de la Educación Superior a través de procesos de evaluación tanto interna como externa de las IES.

Para ello, en 1989, en el seno de la CONPES se crea la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) con el fin de impulsar los procesos de evaluación, establecer un marco de referencia de criterios, indicadores y procedimientos generales para llevar a cabo la evaluación tanto del Sistema como de las Instituciones.

Otro paso importante para la evaluación, fue el establecimiento hecho por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, de tres procesos articulados entre sí pero con características y propósitos específicos cada uno:

- 1) La evaluación institucional, autoevaluación realizada por las IES, con el propósito de realizar un análisis valorativo de la organización, funcionamiento y resultados de procesos académicos y administrativos que desarrollan.
- 2) La evaluación interinstitucional, que llevarían a cabo pares académicos y que abarcaría los servicios, programas y proyectos en las distintas funciones académicas y administrativas de las IES. Esta evaluación quedaría a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.
- 3) Y por último, la evaluación del Sistema de Educación Superior y los subsistemas, a cargo de especialistas e instancias específicas.

El resultado del trabajo de los CIEES aunado a las necesidades de la ES (Educación superior) (tanto de crecimiento como desarrollo) y a los compromisos internacionales, hicieron a la acreditación de la ES un tema de importancia y con mayor pertinencia para su aplicación dentro de las IES (Instituciones de Educación Superior) Mexicanas, es decir, se hizo necesario trascender de la evaluación diagnóstica hacia la acreditación. Es en este contexto donde se inscribe el acuerdo de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) de impulsar el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (XXIX Asamblea General, Guanajuato, 28-30 de Septiembre de 1998).

El logro del impulso y la creación de este nuevo sistema de evaluación y acreditación se debe a la persistencia de la ANUIES ya que desde 1995 hasta 1998 presentó diferentes propuestas para la mejora de la ES en las cuales se incluía la creación de un sistema de acreditación, sin embargo, es hasta 1997 cuando se aprueban 16 resoluciones para operar el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para la Educación Media Superior y Superior y, posteriormente, en 1998 el Consejo Nacional conformó una Comisión que elaboraría la propuesta para consolidar el Sistema y una estrategia al 2010.

- La experiencia de la acreditación en México, en sus primeros años, se remonta a la operación de diversos organismos tanto nacionales como extranjeros cuya actividad principal consistía en la evaluación con fines de acreditación de instituciones y certificación de profesionistas, sin embargo hubo algunos problemas: - No existe un registro de los organismos nacionales, políticas, criterios ni metodologías homogéneas que rigieran el trabajo de los diferentes organismos. - No se ve claramente la diferenciación entre los organismos que realizan evaluaciones diagnósticas, de acreditación, de programas académicos o de instituciones. - Las evaluaciones realizadas hasta este momento carecían de validez oficial, solo otorgaban un reconocimiento social.
 - No se contaba con un organismo que certificara que las evaluaciones y acreditaciones hechas aseguraran que los programas académicos y las instituciones cumplieran efectivamente con los requisitos de calidad y de pertinencia social deseados.

Sin embargo, cabe mencionar que la acreditación otorga ciertas ventajas, consistentes en un reconocimiento institucional indicativo de la pertinencia y la calidad correspondiente al grado de excelencia de una institución respecto a otras del mismo tipo. En resumen, desde la creación de la ANUIES, en 1950, se han hecho grandes esfuerzos, por parte de este organismo y por el Gobierno Federal, en cuanto a la implantación de la evaluación en la ES, por ello se han creado distintas instancias de evaluación y acreditación. Estas instancias tienen por objetivo evaluar distintas áreas de la ES en México, se encargan de evaluar el posgrado, la investigación, el conocimiento de los alumnos, de acreditar planes y programas, los perfiles docentes y también de dar orden y sentido a los diferentes organismos existentes (tanto de evaluación como de acreditación.)

En 1970 se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). En 1978 el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES). En 1984 el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En 1990 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). En 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En 1994 el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). En 1996 el Programa para el mejoramiento del profesorado (PROMEP). En 2000 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). En 2002 el Instituto Nacional para la

Evaluación de la Educación (INEE). En 2006 el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE). En 2007 el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. En 2011 el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y en 2011 la Comisión de Coordinación de los Organismos de Evaluación de la Educación Superior (COCOEES) Las bondades de la Evaluación Institucional. Hoy en día se reconoce, tanto por las autoridades como por la ciudadanía, que la evaluación y la acreditación son procesos importantes para el aseguramiento de la calidad educativa, y la importancia de hacer públicos los resultados de estos procesos, ya que también se reconoce que lo importante no solo es evaluar y acreditar sino lo que viene después de esto. Se ha logrado el avance en la formalización legal de los procesos de evaluación y de acreditación, así como la profesionalización y conocimiento de las instancias evaluadoras y acreditadoras.

Se reconoce también que para el mejoramiento de la calidad de la ES es necesario evaluar integralmente, es decir, no evaluar aisladamente los diferentes sectores de la ES, sino que evaluar en conjunto instituciones, procesos, docentes, alumnos y programas que nos permitan conocer el sistema y nos den la pauta de acción a seguir para mejorar. Actualmente vivimos en una era donde el conocimiento y la tecnología imperan, las grandes potencias y el mercado laboral que dominan el mundo demandan la alta calidad de profesionistas, circunstancias muy distintas a las presentadas en décadas anteriores se están presentando en nuestros días, los tiempos van cambiando y nuevos requerimientos se presentan para la sociedad. Lo mismo sucede con la educación, y la ES no es la excepción, por estos motivos es que la ES ha sufrido un sinnúmero de cambios en las últimas décadas y es por ello que la evaluación y la acreditación se hacen necesarias. Al poner sobre la mesa el tema de la evaluación, este nos presenta un panorama relacionado al estado en el cual se encuentran las IES, los estudiantes, profesores y los procesos de gestión. Recabar información sobre estos temas nos permite tener conocimiento acerca las acciones realizadas en la ES, acciones llevadas a cabo por las IES y por el Gobierno Federal. La evaluación nos da noción de si estas acciones se están llevando a cabo correctamente y si están funcionando del modo que se tenía planeado, de igual manera nos arroja resultados y nos permite conocer si estos son los esperados o no. Es decir, la evaluación nos permite verificar si se están logrando los objetivos, si se está avanzando en la dirección fijada, si se tienen los recursos, si las acciones

son las adecuadas para el logro de los propósitos. Además, en tiempos recientes la evaluación, al igual que la planeación, son requisito que las IES deben cumplir y de acorde a ello se les entrega el financiamiento por parte del Gobierno. Por otra parte, la acreditación de planes, programas, e instituciones les da a las IES reconocimiento social frente a sus demandantes, con ellos se asegura que las IES están cumpliendo con su responsabilidad social y que lo que están ofertando a la sociedad es de calidad y acorde a los requerimientos. Por lo tanto, la evaluación y acreditación son procesos de suma importancia para las IES cuyo principal objetivo es lograr elevar la calidad de estas, así como su mejora continua.

Unidad IV El factor humano en las organizaciones educativas

En esta unidad se estudiará la importancia del desarrollo personal del directivo como responsable de la administración y dirección de una institución. Cada día se observa una sociedad más compleja como resultado del dinamismo de los nuevos esquemas educativos y los factores externos que afectan a la propia sociedad (tecnología, globalización, valores no reforzados, problemas ecológicos, etc.), lo que implica que el directivo debe estar comprometido con su función de líder. Covey (2006) ha desarrollado un modelo denominado Liderazgo centrado en principios.

Se trata de un prototipo de los líderes basados en principios en su forma de pensar y actuar, así como sus relaciones con los demás. Sus características son: aprenden continuamente, tienen vocación por servir, irradian energía positiva, creen en los demás, dirigen sus vidas de forma equilibrada, ven la vida como una aventura, son sinérgicos, se ejercitan para la auto renovación.

En el siglo XXI sería imposible hablar de los logros de las organizaciones, sin considerar la función que tiene el liderazgo en ésta y en la sociedad en su conjunto.

En los centros educativos efectivos, el director evalúa frecuentemente el trabajo pedagógico

de los docentes, tiene contactos con la comunidad local, representa activamente a la escuela y se preocupa por el bienestar de los alumnos. Tiene frecuentes reuniones con el personal docente para discutir en torno a estándares, contenidos y objetivos educativos, métodos de enseñanza, y el avance de los diferentes grupos y de los diversos alumnos.

4.1 Trabajo en equipo, motivación y negociación.

4.1.1 ¿Qué es el trabajo en equipo?

El trabajo en equipo o trabajo cooperativo incluye aquellas labores que se realizan de manera compartida y organizada, en las que cada quien asume una parte y todos tienen el mismo objetivo en común. Se trata de una forma de organización del trabajo basada en el compañerismo, ya que el equipo debe asumir en conjunto y de manera articulada todas las tareas a realizar, y no simplemente repartirlas para luego juntarlas.

El trabajo en equipo es uno de los más antiguos modos de organización laboral de la humanidad, cuyo mayor potencial está justamente en su capacidad para organizarse socialmente. De hecho, la presencia del lenguaje en nuestra especie sostiene ese punto: somos animales gregarios y podemos realizar grandes hazañas cuando nos ponemos de acuerdo.

Por otro lado, el trabajo en equipo generalmente requiere un conjunto de reglas comunes o, al menos, un acuerdo de conducta que permita disminuir las fricciones y tensiones propias de la convivencia y del enfrentamiento de puntos de vista distintos. Visto así, la experiencia de formar parte de un equipo puede verse como un ensayo de la participación que se tiene en la sociedad toda.

La idea de trabajo en equipo es una idea que existe desde el momento en que el ser humano comenzó a vivir en sociedades y requirió para ello la colaboración de todos los miembros de

una comunidad. En la actualidad, el concepto está muy relacionado con las dinámicas de trabajo grupal de diferentes ámbitos y áreas como el laboral, el estudiantil, incluso el familiar. La importancia del trabajo en equipo surge entonces por el hecho de que se considera que mientras más personas se aboquen de manera comprometida en la realización de una actividad, mejores y más efectivos serán los resultados.

Es muy común encontrar la idea de trabajo en equipo especialmente en los ámbitos laborales en los que grupos de varias personas pueden armarse con objetivos específicos, en algunos casos siendo estos grupos temporales y otras veces permanentes. El objetivo del trabajo en equipo es poner más capacidades, inteligencias, ideas y destreza al servicio de una tarea o actividad, de modo tal que por el mismo hecho de compartir esa actividad los resultados se den de manera más rápida y sólida.

En el idioma francés, el trabajo en equipo se define a través de la expresión *esprit de corps* que significa sentido de unidad o entusiasmo por un interés común. Somos capaces de lograr nuestros objetivos por nuestra cuenta, eso es un hecho. Pero si nos apoyamos en otras personas podremos hacerlo más rápido, llegar más lejos y tener más impacto.

Contar con un buen equipo multidisciplinario es esencial para un alto rendimiento en cualquier emprendimiento. Trabajar bajo este esquema no implica que todos los miembros se enfoquen en la misma tarea, o que cada uno tenga que ser capaz de desempeñar las funciones de los demás. Al contrario, se trata de una sinergia en la que todos aportan algo desde su experiencia y habilidades, enriqueciendo el trabajo y logrando grandes resultados. Bien encaminado ayuda a maximizar las fortalezas de cada integrante, sacando lo mejor de sí y complementándolo con las de los demás.

a) ¿Cuál es el valor de este concepto?

Estas son algunas de las razones por las que el trabajo colaborativo es necesario:

1. Crea sinergia en la que el resultado de la suma es mayor que las partes. Sin duda el impacto más significativo de un equipo está en el hecho de alcanzar más cosas juntos, que de manera individual.

2. Otorga empoderamiento a cada uno de los miembros, eliminando los obstáculos que pueden impedirles hacer sus tareas correctamente. Asignar responsabilidad a alguien lo anima a ser pro-activo y creativo en la resolución de problemas.
3. Promueve estructuras de trabajo más flexibles y con menos jerarquía, en la que los miembros tienen la confianza necesaria para la toma de decisiones en conjunto. Cuando funcionan bien pueden ser autosuficientes e interactuar fácilmente con otros equipos en una organización.
4. Impulsa el trabajo multidisciplinario, sobre todo donde hay divisiones organizacionales.
5. Fomenta la responsabilidad y la capacidad de respuesta al cambio.
6. Promueve el sentido de logro, la equidad y la amistad.

b) Características de los equipos que trabajan juntos

Los cinco elementos básicos del trabajo en conjunto son:

1. Interdependencia:

Es el núcleo del trabajo en equipo y se logra cuando los integrantes entienden que la única manera de llegar a la meta es hacerlo juntos. El esfuerzo que todos realizan los beneficia a sí mismos y a los demás, así como el fracaso los afecta en lo individual y en lo colectivo. Es además necesaria para la resolución constructiva de conflictos.

2. Responsabilidad:

Ya sea individual o grupal, el aprendizaje del equipo es tarea de todos. Cada uno de los participantes debe tener claros los objetivos y lo que se espera de sí.

3. Interacción:

La única manera de trabajar cooperativamente es interactuar con los demás, para llegar a acuerdos, completar tareas y motivarse unos a otros.

4. Habilidades sociales:

Trabajar en conjunto es mucho más complejo que hacerlo solo, pues se requiere aprender cómo funciona cada persona. Cada quien tiene una manera especial de trabajar y de aprender; trabajar en equipo implica conocer a los demás y ser tolerantes. Es importante establecer relaciones de cordialidad que promuevan la confianza y faciliten la comunicación.

5. Evaluación:

No es posible mejorar sin detenerse a hacer un análisis del desempeño del grupo. El equipo debe estar abierto a autoevaluarse y escuchar de sus compañeros los aspectos a cambiar para la próxima tarea. Esta retroalimentación los ayudará a obtener mejores resultados.

La habilidad de trabajar de manera colaborativa es un activo que muchos líderes y reclutadores valoran hoy en día. Ya sea en un ambiente laboral deportivo o cotidiano, recuerda que apoyarte en los demás y al mismo tiempo brindarles a ellos lo mejor de ti, es la clave para alcanzar fácilmente todo lo que te propongas.

C) Técnicas de apoyo y aprendizaje colectivo hacia el crecimiento de un objetivo

El trabajo en equipo supone siempre una dinámica especial que puede variar de grupo a grupo y que es, en definitiva, lo que hace que ese conjunto de personas funcione o no. Así, lo que puede servir para un grupo de personas puede no ser útil para otro. El trabajo en equipo supone también que uno puede llegar a conocer más profundamente a sus compañeros, conociendo sus capacidades, sus limitaciones, su forma de pensar y de enfrentar diferentes situaciones, etc. Esto se hace muy visible por ejemplo en los trabajos en equipo realizados en ámbitos empresariales o incluso en los que forman parte de distintos niveles de gobierno en los cuales se requieren muchas áreas y grupos de personas a disposición.

4.1.2 ¿Qué es la motivación?

La motivación es la causa del movimiento, aquello que nos hace avanzar hacia un objetivo con la promesa de mejorar, de satisfacer una necesidad. Se trata de un proceso interno que

activa, dirige y perpetúa una conducta. No obstante, existen elementos externos que pueden influir sobre ella, como pueden ser:

- Baja remuneración económica.
- Ausencia de objetivos.
- Falta de desarrollo profesional.
- Monotonía en el puesto de trabajo.
- Jornadas de estrés y exceso en la carga de trabajo.
- Mala relación con los compañeros.
- Falta de comunicación.
- Ausencia de reconocimiento.

Estos factores extrínsecos pueden acabar desembocando en el síndrome de Boreout. Se trata de un trastorno de complicado diagnóstico cuyos síntomas pueden relacionarse con los de una depresión, un trastorno obsesivo compulsivo o una etapa de duelo. Es en estos momentos de dificultad cuando contar con un liderazgo potente en la empresa puede revertir el ánimo del empleado y dar un giro de 180° a su situación .

a) La importancia de un líder fuerte:

El papel del líder va mucho más allá de la dirección de proyectos, tiene un gran componente humano. Como responsable de un grupo, puede ver cómo su equipo consigue los objetivos, pero si descuida el lado personal de las relaciones laborales, ¿puede considerarse un buen líder?

A la larga, si un empleado no está contento en su puesto acabará por marcharse de la compañía y el equipo de trabajo que cumplía con los objetivos propuestos se irá desmantelando poco a poco. Para evitar esto, un buen líder puede poner en práctica varias

iniciativas para fidelizar al talento que van mucho más allá de la simple remuneración económica.

b) Cómo motivar a los profesionales:

Un aumento de sueldo, así como un bonus ocasional, solo supondrán un pequeño plus momentáneo en la moral del profesional que se diluirá rápidamente, pues aquello que le provoca malestar seguirá presente en su día a día. Para evitar esto, estas son algunas de las estrategias que las organizaciones pueden poner en práctica para mantener la motivación a largo plazo:

- Definirle a cada profesional su labor y su rol dentro de la compañía.
- Proveer al empleado de los recursos necesarios para que pueda desempeñar satisfactoriamente su actividad.
- Promover programas dirigidos a la mejoría del control emocional y la resolución de problemas.
- Facilitar la formación y la información.
- Fomentar la flexibilidad y favorecer la conciliación.
- Promover la participación de los trabajadores en la organización y mejorar las redes de comunicación.
- Incentivar el trabajo en equipo para mejorar el clima de trabajo.

c) Team Building:

Precisamente este último punto es el más importante para que los profesionales se sientan cómodos en la oficina. Vivir es convivir, tanto a nivel personal como a nivel profesional. Pasamos buena parte de nuestro día a día en el puesto de trabajo, relacionándonos con personas que no hemos elegido, al contrario de lo que ocurre en la esfera privada.

Por ello, es responsabilidad de la empresa poner en marcha las iniciativas y actividades necesarias, si fuera el caso, para facilitar un clima laboral sano y agradable. De hecho, el ambiente laboral es el tercer motivo por lo que los empleados elegirían una empresa para trabajar según el informe Employer Brand Research 2018. El respeto, la predisposición, la empatía o el aprendizaje mutuo son actitudes que se pueden incentivar y que facilitarán las relaciones interpersonales y, en consecuencia, el ambiente en la empresa.

Apostar por el Team Building, como su propio nombre indica, actividades diseñadas a la formación de equipos, puede aportar incontables beneficios para la empresa. Algunos de ellos son:

- Aumenta la motivación de los profesionales y equipos.
- Incentiva el autoconocimiento, las fortalezas y debilidades de uno mismo.
- Mejora la comunicación entre los empleados y los diferentes departamentos.
- Asienta las relaciones personales dentro de la plantilla y, por tanto, el ambiente laboral general.
- Reduce y previene el estrés, así como aumenta la resistencia al mismo.
- Refuerza la confianza y la cooperación.
- Potencia la creatividad al maximizar el potencial individual.
- Permite el análisis de áreas de mejora y su corrección.
- Incrementa el sentimiento de pertenencia y el espíritu de equipo.

Algunas de las prácticas más habituales para elevar la satisfacción y motivación de los empleados son la creación de grupos de trabajo y el fomento de dinámicas grupales (como los brainstormings), la apuesta firme por la cooperación online (chats, blogs, páginas corporativas...) -muy útil cuando alguno de los miembros del equipo trabaja a distancia-, promover actividades fuera del ámbito laboral o, por ejemplo, habilitar una zona de ocio y descanso en la que los profesionales puedan distenderse tranquilamente.

4.1.3 ¿Qué es la negociación?

Una de las tareas de un profesional de los Recursos Humanos es saber negociar tanto con los trabajadores, sindicatos, empresarios, Administración etc. Además a lo largo de nuestra vida siempre hay cosas que negociar, cosas que discutir, posiciones que defender, cosas que queremos y gente que quiere otras; para ser un gran negociador se debe tener:

- a) Con conducta asertiva hacemos referencia a aquella habilidad que tiene el negociador al poseer una mente abierta, ser capaz de situarse en la posición del contrario; sólo puede uno comunicarse con alguien al que se comprende. Trata de comprender con objetividad el punto de vista de la parte contraria.
- b) Escucha activa: La habilidad de la escucha activa, la posee aquel negociador que domina la comunicación y las técnicas de escucha. Es esencial saber escuchar: activamente, creativamente, comprensivamente. Permite que la otra parte termine su frase. No se debe juzgar, ni dar consejos.
- c) Preguntar: El arte de preguntar es muy utilizado, hay que preguntar en todo momento para obtener el máximo de información posible, también, el preguntar sirve para resolver problemas que surgen en la negociación. Es aconsejable que al principio de la negociación no se utilicen preguntas cerradas (obligan a una respuesta, Sí o No), ya que la otra parte se puede sentir presionada.

En ningún caso se puede negociar satisfactoriamente sin desarrollar un plan de acción, una estrategia o una táctica. Existen muchas tácticas o estrategias de negociación éstas son sólo un ejemplo:

- La táctica del “salchichón” no es en definitiva otra cosa que conseguir concesiones gradualmente, consistente en no solicitar de entrada la totalidad de lo pretendido, lo

que podría asustar a la otra parte, sino una pequeña porción, una simple “rodaja”, para, cuando se haya conseguido, seguir pidiendo otra más, y luego otra, y así sucesivamente.

Por ejemplo: no solicitar a la vez, en una negociación colectiva, aumentos de salario, vacaciones, reducción de jornada de trabajo, sino una cosa cada vez.

- La Gran Muralla consiste en ser inflexible y no ceder. Básicamente se caracteriza por desgastar al oponente indicando que no hay otra alternativa posible a la que planteamos. Hay que utilizarla con precaución y valorando muy bien el poder del oponente.
- La táctica “no es oro todo lo que reluce” consiste en atrapar a la otra parte con una oferta muy atractiva pero que progresivamente se va revelando como menos sugestiva. Por ejemplo, muchos bancos utilizan esta táctica en sus anuncios de supercuentas, ofrecen unos altos intereses que luego no son tantos si tenemos en cuenta las comisiones, gastos... En cualquier caso ya se ha generado en usted el deseo de abrir una supercuenta.
- La táctica del ultimátum no debe utilizarse nunca al principio de la negociación. Sólo se debiera acudir a ella cuando haya indicios de que la otra parte está dispuesta a ceder. Es un táctica de presión frontal. hay que tener cuidado de no provocar un rompimiento de la negociación a un estancamiento, a menos que tenga alternativas nuevas para reencauzar la negociación.
- En la táctica de la ausencia, en un momento dado de la negociación, una de las partes descubre que quien tiene que dar la aprobación está ausente y nadie sabe cómo entrar en contacto con él.

- La táctica “Disculpe, me lo puede repetir” nos permite tener ventajas a la hora de negociar en base a nuestra deficiente capacidad de interpretar las palabras de la otra parte.

Esto permite, por ejemplo, hacer repetir preguntas difíciles, ganar tiempo para reflexionar y encontrar buenas respuestas, para volver atrás sobre ciertos compromisos con un “lo siento no lo entendí bien” o “eso no es lo que quería decir”.

- La táctica “La mafia” se produce cuando una persona somete a otra a algún tipo de manipulación basada en inconveniencias para su estado de satisfacción personal.

Así, cuando se coloca a la otra persona en una silla incómoda, o más baja que la propia, o con la luz de frente en plena cara? Se trata de conseguir algún tipo de ventaja basándose no en argumentos o habilidades dialécticas sino en argucias o incomodidades de tipo físico o emocional.

- La táctica “del enfado” suele ser una forma efectiva de indicar al oponente que hemos llegado al límite de nuestras concesiones. Casi siempre se trata de mostrar un enfado, pero controlado, claro, para tratar de obtener alguna ventaja en el trato

4.2 La gestión del cambio

Gestión del cambio es un enfoque estructurado para gestionar los aspectos de cambio relacionados con las personas y la organización para lograr los resultados comerciales deseados. Su objetivo es ayudar a la administración, los empleados y las partes interesadas a aceptar y aceptar el cambio en su entorno empresarial actual.

Esto a menudo implica realizar evaluaciones formales de impacto de cambio, desarrollar planes de acción individuales, mejorar las comunicaciones y proporcionar capacitación para contrarrestar la resistencia. El resultado es que estos planes ayudan a alinear los cambios a la dirección estratégica general de la organización.

La Gestión del Cambio es, cada vez menos, un aspecto puntual en la cronología de una organización, y más un proceso que debe incorporarse en el día a día de la misma. Para gestionar el cambio de manera ágil y eficaz, los líderes deben contar con la información idónea en el momento oportuno.

En el libro La toma de decisiones, el autor Santiago Lazzati define la gestión del cambio como: el cambio en cualquiera de los elementos de una organización (estrategia, estructura de sistemas, etc.).

También, nos indica que la gestión del cambio comprende dos grandes apartados:

1. El diagnóstico de la situación actual
2. El diseño e implementación de la situación deseada

Cabe destacar que existen diferentes tipos de intervenciones en una gestión del cambio:

1. Sobre las personas
2. Sobre los sistemas de información
3. Sobre los procesos
4. Sobre los productos
5. Sobre la estrategia, etc.

Además, estas intervenciones tienen un efecto doble, como muestra el ejemplo del autor; una modificación de estructura afecta al comportamiento de las personas.

Por otro lado, para una adecuada gestión del cambio, es necesario definir:

1. Por qué
2. Para qué
3. Qué
4. Cómo
5. Con qué
6. Quién
7. Cuándo

8. Cuánto
9. Dónde

4.2.1 La naturaleza del cambio:

La gestión del cambio es un proceso complejo, para el que no hay respuestas perfectas. Implica una serie de factores interrelacionados, que dependen de la organización, de la reorientación de objetivos y del contexto. Incluso los directivos son promotores de cambio en su función de dirigir a otros en la consecución de los objetivos:

- Iniciativa organizacional: cuando el cambio ocurre en niveles altos, y el directivo es parte de la implementación.
- Iniciativa del propio director: cuando identifica necesidades y oportunidades, y lleva a cabo estrategias para implementar el cambio.

En general el cambio puede ser fruto de diversos factores en diferentes ámbitos como:

1. **Ámbito económico:** situaciones de crisis o auge en la economía de los países.
2. **Ámbito geopolítico:** cambios de carácter político, cambios legislativos, entre otros.
3. **Ámbito social:** cambios en las preferencias de los consumidores, tendencias cambiantes, entre otros.
4. **Ámbito empresarial:** globalización de mercados, nuevas tecnologías, alianzas, fusiones, entre otros.
5. **Ámbito laboral:** cambios en la legislación laboral, desempleo estructural, movilidad geográfica, entre otros.
6. **Ámbito directivo:** cambios en la cultura organizacional, cambio de liderazgo, entre otros.

4.2.2 ¿Qué es la gestión del cambio?

La gestión del cambio es la forma de dar respuesta, es el proceso de mejora. Si los equipos y las personas no comprenden la necesidad de cambiar, de mejorar corren el riesgo de ser eclipsados por el contexto, dejándolos sin medios para responder y adaptarse.

Es responsabilidad del director comunicar la visión con convicción y confianza, para ganar el compromiso de los colaboradores con el cambio. Es probable que la dinámica de este cambio no sea popular o tenga en un principio, adeptos, ese es parte del reto liderar el cambio.

La figura 1. Representa las implicaciones en el proceso de gestión del cambio para un líder. Se observa que el reto es importante, donde la inteligencia emocional del líder juega un papel preponderante en su adaptación positiva para poder enfrentar las altas y bajas que el proceso de transición implica. Además, debe ser el guía del equipo, mediante una comunicación eficaz, para conducir la desorientación, desilusión, hostilidad y la ansiedad inicial de los miembros hacia el desarrollo de nuevas capacidades para mejorar su desempeño.

4.2.3 El líder como promotor del cambio

Previo a profundizar en el tema, es importante describir algunas de las situaciones más comunes durante la resistencia al cambio por parte de los miembros de los equipos de trabajo:

- Insatisfacción:

Antes de llevar a cabo el cambio, los miembros clave de la organización tienen la capacidad de adoptar nuevas actitudes y nuevos comportamientos, deben estar insatisfechos con el status quo. Esta insatisfacción del director o líder, debe ser lo suficientemente profunda como para comenzar a sentir una pérdida de confianza en sí mismos y en su organización.

La insatisfacción es un factor clave, por ser la fuente de energía o motivación para el cambio. Lo que sigue es preguntarnos: ¿De dónde proviene esa insatisfacción con el statu quo? Numerosas investigaciones coinciden en que la condición que más frecuentemente impulsa el cambio es la crisis. No obstante, cabe la posibilidad de estimular y dirigir el cambio sin crisis. Pero la lección para todo directivo es saber usar las crisis externas como motores para dirigir el cambio planificado.

Si la idea es no esperar a que surja una crisis y si la insatisfacción es la condición por excelencia para el cambio, entonces los directivos promotores de cambio deben crear insatisfacción en la organización.

- Formas para crear insatisfacción:

La percepción y dirección del cambio constituyen un imperativo de gestión y una tarea directiva orientada al logro de resultados. El reto del director como promotor es cómo introducir los cambios necesarios para alcanzar el nivel de competitividad deseado de cara a reposicionar a la organización en el nuevo entorno.

Su responsabilidad es crear y dirigir el cambio, lo cual se concreta en percibirlo o provocarlo para gestionarlo adecuadamente, aportando soluciones creativas para lograr los objetivos propuestos.

Para motivar el cambio, los líderes del cambio, deben crear insatisfacción, a continuación, se describen cuatro formas para crear insatisfacción:

1. Utilizar información sobre el entorno competitivo de la organización con idea de generar debates sobre los problemas inmediatos o futuros. En ocasiones, los miembros de la alta dirección no entienden la falta de preocupación de los empleados sobre la productividad, el servicio al cliente o los costes. Esto es consecuencia de que la dirección no dedicó el tiempo necesario para poner a los empleados en contacto con la información del negocio. De hecho, esta información se suele mantener en secreto, por considerarla confidencial.

En la actualidad las empresas que tratan de ser más competitivas, han comenzado a comunicar esta información a sus empleados y dirigentes sindicales.

2. Utilizar información sobre las percepciones y preocupaciones de los empleados sobre el manejo de la organización, puede ser una poderosa herramienta para crear insatisfacción entre los directivos. Así como la información sobre la competencia puede ser una herramienta para estimular el descontento hacia abajo, también, las encuestas de actitud (a través de entrevistas o cuestionarios) pueden ser herramientas para estimular la insatisfacción hacia arriba. Muchos directores desconocen que sus subordinados se sienten poco comprometidos por el control excesivo que ejercen, o también, puede poner en evidencia a una dirección que no entiende cómo la organización ha ido perdiendo vitalidad por la excesiva burocratización de parte de los grupos staff corporativos.

3. Establecer el diálogo sobre el sentido de la información, no vale solamente con brindar información hay que desarrollar un diagnóstico de las razones subyacentes de los problemas de la organización. Esto es importante porque permite, tanto a los directores, como colaboradores, intercambiar información sobre sus respectivas hipótesis, para desarrollar una explicación compartida de sus dificultades.
4. Crear la energía para el cambio, por medio de establecer metas alcanzables y esperando que los colaboradores las alcancen.

El acto gerencial de crear expectativas es una manera de crear insatisfacción, de entre los requisitos para que el director se erija como líder del cambio, destacan la credibilidad y la confianza.

4.2.4 Los requisitos para convertirse en líder del cambio:

- Visión clara de lo que se pretende lograr: lo primero con lo que debe contar el directivo promotor, es claridad en los objetivos, una visión de la situación futura que se pretende alcanzar, capacidad de focalizar lo fundamental.

La visión es un requisito previo e imprescindible, es la imagen mental del estado futuro y posible de un proyecto, que resulta atractivo para todos los que intervienen en su ejecución; es la imagen clara de la situación futura, que mejora el estado actual, de ahí que la misma proceda de la realidad. Ver gráfico I. Visión del cambio.

- Preparación, buena reputación y competencia profesional: no es preciso ser el que más sabe, pero si la persona que domina la problemática fundamental en los diferentes ámbitos en que intervendrá con una imagen positiva de la organización.
- Confianza en sí mismo, madurez y equilibrio emocional: las dificultades y obstáculos que sobrevienen al cambio son inevitables, se requiere serenidad y equilibrio emocional para conducir al equipo sin sobrepasar la tensión normal que todo cambio produce.
- Convicción, entusiasmo y coraje: además del convencimiento el directivo promotor debe estar ilusionado y entusiasmado con el proyecto.
- Poder y autoridad personal: antes trabajamos el tema del poder y la autoridad, en todo proceso de transformación es necesario superar resistencias y hacer frente a los opositores, para lo cual serán necesarias ciertas formas de poder como las coercitivas o

utilitarias, las cuales deberán ser sabiamente administradas. Para ejercer el poder es necesaria la autoridad, moral o de liderazgo, de jerarquía.

- Capacidad de persuasión e influencia: capacidad de influir sobre los seguidores para que ejecuten y lleven a buen fin el proyecto.
- Proactividad: el directivo proactivo no espera a que sean las circunstancias o factores externos los que resuelvan sus problemas o le propicien un entorno favorable para el cambio, sino que, él mismo toma la iniciativa, actúa, recorre y hace su propio camino, en cada momento opta por la mejor alternativa y asume la responsabilidad de los resultados.
 - Los gestores del cambio: no hay líder sin cambio ni cambio sin líder:

En la actualidad, nos movemos en entornos dinámicos y, por consiguiente, las organizaciones necesitan ser flexibles y ser capaces de cambiar con agilidad cuando sea necesario. Para ello, necesitan personas que tengan capacidad de cambiar las cosas y saber a dónde hay que ir, y esta es, precisamente, una de las habilidades que caracteriza al líder.

Esta reflexión nos vuelve a llevar al punto de partida, y es que no podemos gestionar el cambio si no contamos con el líder adecuado.

En el libro *Gestión del cambio*, la autora Martínez Guillén identifica una serie de aspectos a tener en cuenta para gestionar el cambio en las organizaciones de una forma eficaz.

Estos son:

1. Conocer las razones por las que una empresa debe cambiar.
2. Conocer lo mejor posible en qué áreas debe cambiar la empresa.
3. Asumir el liderazgo en los cambios.
4. Planificar y disponer de directrices de acción que les permitan implantar y dar coherencia al proceso del cambio.

Martínez Guillén identifica la innovación como: el principal gestor del cambio en una organización, en concreto la innovación sistemática, la cual consiste en una búsqueda organizada de cambios a los cuales podría someterse la organización.

Ésta innovación se llevaría a cabo mediante la búsqueda de oportunidades en siete áreas concretas, siendo las cuatro primeras dentro de la propia organización:

1. Lo inesperado: éxitos, fracasos y sorpresas.

2. Lo incongruente: cómo es y cómo debía ser.
3. Necesidad de unos procesos de cambio.
4. Desmoronamiento: cambios súbitos en la estructura de la empresa.

- Resistencia al cambio:

En muchas organizaciones, a pesar de su importancia, existe cierta tendencia a resistirse al cambio. En el libro *Gestión del cambio*, el autor Juan Ferrer identifica los principales motivos por los que ciertas organizaciones son reacias al cambio.

Éstos son:

1. Perder algo: muchas personas tienen miedo a perder algo (poder, dinero, influencia, etc.) durante el proceso de cambio o a la conclusión de este.
2. No entenderlo: no explicar bien el proceso de cambio, sus implicaciones y resultados, puede sembrar desconfianza o temor en algunas personas debido al desconocimiento y falta de información.
3. Estar contaminados: es muy importante controlar los rumores en la organización, pues estos pueden esconder mentiras, datos falsos, etc., que interferirán negativamente en el cambio.
4. Diferente punto de vista: en algunas ocasiones, puede que todos los miembros de la organización estén de acuerdo con llevar a cabo el cambio, pero diferirán en la forma.
5. Personalidad anti cambio: hay muchas personas que tienen comportamientos o conductas más estables, organizadas o estructuradas y tienen miedo al cambio.

Por otro lado, el autor identifica las siguientes herramientas para poder vencer esa resistencia al cambio:

1. Información.
2. Formación.
3. Escuchar.
4. Hacer a las personas partícipes.
5. Apoyar a las personas en el proceso.
6. Negociar.
7. Imponer.

8. Manipulación.

Algunos consejos para la gestión del cambio.

En el libro gestión documental en las organizaciones, Patricia Russo nos ofrece los siguientes consejos para la gestión del cambio:

1. Compartir la información.
2. Comunicar los objetivos del proyecto desde el principio.
3. Motivar e involucrar al personal.
4. Identificar los puntos que ofrecen resistencia al cambio para ayudarlos.
5. Formar en todo al personal.
6. Crear iniciativas para el intercambio de opiniones y sugerencias.

BIBLIOGRAFÍA

La función directiva en la escuela pública: retos y necesidades

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/funcion-directiva-escuela.html>

Innovación de la educación y docencia Omar

Mejía Pérez

Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, México

<https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-2606.pdf>

Dirección escolar e innovación educativa Miguel

Angel Santos Guerra

Universidad de Málaga

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1895/b11796959.pdf?sequence=1>

Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica INEE

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/DirectricesBasResumen.pdf>

Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela?

Oscar Nail Kröyer

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35626140002.pdf>

Convivencia escolar: casos y soluciones

Carmen Martorell Pallás

Universidad de Valencia

<file:///C:/Users/52961/Desktop/DISE%C3%91AR%20ANTOLOG%C3%8DAS/MODELOS%20DE%20ADM%20INISTRACI%C3%93N%20EDUCATIVA/CONVIVENCIA-ESCOLAR-CASOS-Y-SOLUCIONES.pdf>

Cómo aprovechar una adecuada gestión de la información en centros educativos para tomarme mejores decisiones

<https://www.isotools.org/2017/08/12/gestion-de-la-informacion-en-centros-educativos/>

Gestión de la información escolar

Yajaira Pérez

<https://www.eoi.es/blogs/gestioneducativa/2017/03/01/gestion-de-la-informacion-escolar-10/>

Gestión de la información en el centro educativo: un tema de importancia en la educación del siglo XXI

Neuza Martínez Segura.

<https://www.eoi.es/blogs/gestioneducativa/2017/02/27/gestion-de-la-informacion-en-el-centro-educativo-un-tema-de-importancia-en-la-educacion-del-siglo-xxi/>

Imagen institucional, colaboración y promoción externa del centro. Comunicación inter eintra centros

http://formacion.intef.es/pluginfile.php/87279/mod_imsdp/content/8/2c_imagen_institucional_colaboracin_y_promocin_externa_del_centro_comunicacin_inter_e_intra_centros.html

La imagen del centro educativo desde la perspectiva de los directivos

Joaquín Gairín Sallán; Aleix Barrera Corominas; Marita Navarro Casanovas. Miembros del Equip de Desenvolupament Organitzacional - EDO - UAB (Universitat Autònoma de Barcelona)

<https://www.educaweb.com/noticia/2012/03/12/imagen-centro-educativo-perspectiva-directivos-5341/>

La investigación educativa en el hacer docente Nelia

González

Universidad del Zulia

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>

Metodología de la investigación educativa Manuel

Álvarez González

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI405-66662005000200593

El concepto de calidad en la educación: construcción, dimensiones y evaluación

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>

Evaluación Institucional de la Educación Superior en México. Las bondades de la Evaluación Institucional.

Alba Lucero González Balleza

<https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/E019.pdf>

Administración y Dirección del Factor Humano en Instituciones Educativas

http://online.aliat.edu.mx/adistancia/adfactor/s5_01.html

Importancia del Trabajo en Equipo

<https://www.importancia.org/trabajo-en-equipo.php>