

UNIVERSIDAD SAN PEDRO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACION
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO



**Gerencia Educativa Estratégica y Conducción Administrativa
en Instituciones Educativas Públicas Secundarias. Distrito de
Huacho – 2016**

**Tesis para obtener el grado de doctor en educación con mención en
gestión y ciencias de la educación**

Autor

Morán y Rosales Manuel Anselmo

Asesor

Cueva Valverde William Honorio

Huacho – Perú

2019

PALABRAS CLAVE

Tema	Gerencia educativa estratégica y Conducción administrativa
Especialidad	Educación secundaria

KEYWORDS

Theme	Strategic educational management and administrative management
Specialty	Secondary education

PALAVRAS-CHAVE

Tema	Gestão educativa estratégica e condução administrativa em instituições educativas públicas secundárias. Distrito Huacho 2016
Especialidade	Secondary education

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Línea de investigación	Área	Sub Área	Disciplina	Sub – líneas o campos de investigación
Gestión de la educación	5. Ciencias Sociales.	5.9. Otras Ciencias Sociales	Ciencias Sociales, Interdisciplinaria	Gestión y calidad.

TITULO

Gerencia Educativa Estratégica y Conducción Administrativa en Instituciones Educativas Públicas Secundarias. Distrito de Huacho – 2016

Strategic Educational Management and Administrative Conduct in Secondary Public Educational Institutions. District of Huacho – 2016

Gestão educativa estratégica e condução administrativa em instituições educativas públicas secundárias. Distrito Huacho – 2016

RESUMEN

El informe de investigación titulado: *Gerencia educativa estratégica y conducción administrativa en instituciones educativas públicas secundarias. Distrito de Huacho-2016*. Cuyo propósito fundamental del estudio fue: *Determinar la relación entre la gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa de las instituciones educativas públicas del nivel secundario en el distrito de Huacho en el 2016*. El estudio estaba representado con una muestra de 96 docentes de instituciones educativas de Mercedes Indacochea Lozano y San Martín de Porres del cercado de Huacho, y se seleccionó el diseño de investigación Descriptivo Correlacional con dos muestras de docentes. Obteniéndose como resultado fundamental que *si existe una relación entre la gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa de las instituciones educativas públicas del nivel secundario en el distrito de Huacho – 2016*. Resultados que deben permitir realizar un estudio aplicativo en el futuro.

ABSTRAC

This research report is entitled: Relationship between strategic educational management and administrative management of public secondary educational institutions in the district of Huacho in 2016. Whose fundamental purpose of the study was: To determine the relationship between the strategic educational management and the administrative conduction of the public educational institutions of the secondary level in the district of Huacho in 2016. We worked with a sample of 96 teachers from Indacochea Lozano and San Martín de Porres institutions in the Huacho area, and we selected the Correlational Descriptive research design with two samples of teachers. Obtaining as a fundamental result that if there is a relationship between the strategic educational management and the administrative management of the public educational institutions of the secondary level in the district of Huacho – 2016. Results that should make it possible to carry out an application study in the future.

RESUMO

O relatório de pesquisa intitulado: Gestão educacional estratégica e gestão administrativa em instituições públicas de ensino médio. Distrito de Huacho-2016. Cujo objetivo fundamental do estudo foi: Determinar a relação entre a gestão educacional estratégica e a gestão administrativa das instituições públicas de ensino de nível médio no distrito de Huacho em 2016. O estudo foi representado por uma amostra de 96 professores de instituições de ensino de Mercedes Indacochea Lozano e San Martín de Porres da cerca de Huacho, e o desenho de pesquisa Descritivo Correlativo foi selecionado com duas amostras de professores. Obter como resultado fundamental que existe uma relação entre a gestão estratégica da educação e a gestão administrativa das instituições de ensino públicas de nível secundário no distrito de Huacho - 2016. Resultados que deverão permitir um estudo de aplicação no futuro.

INDICE

PALABRA CLAVE.....	i
TITULO.....	ii
RESUMEN.....	iii
ABSTRAC.....	iv
RESUMO.....	v
INDICE.....	vi
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Antecedentes y fundamentación científica.....	1
1.1.1 Antecedentes.....	1
1.1.2 Fundamentación científica.....	4
Justificación de la investigación.....	11
1.3. Problema.....	12
1.4. Conceptualización y Operacionalización de las variables.....	12
1.5. Hipótesis.....	16
1.6. Objetivos:.....	16
II. METODOLOGIA.....	16
2.1 Tipo y diseño de investigación.....	16
2.2 Población y muestra.....	17
2.3 Técnicas e instrumentos recolección de datos.....	18
III. RESULTADOS.....	20
IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	47
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	51
5.1 Conclusiones.....	51
5.2 Recomendaciones.....	52
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
VII. AGRADECIMIENTO.....	56
VIII. APÉNDICES Y ANEXOS.....	57
Anexo N° 01: Instrumento de Recolección de datos	
Anexo N° 02: Matriz de consistencia lógica	
Anexo N° 03: Matriz de consistencia metodológica	

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes y fundamentación científica

1.1.1 Antecedentes

Los antecedentes que se considera a continuación son los que han seleccionado teniendo en cuenta el criterio de su aproximación al tema que se está investigando:

Pérez, J. (2010). En su investigación en la Escuela Normal Mixta “Pedro Nufio” concluye que: El liderazgo practicado por el director en la Escuela normal “Pedro Nufio” es el carismático y el transaccional relacionado con la Transformacional, donde se respeta los derechos humanos; lo que significa, aceptar la hipótesis planteada en el estudio. Por tanto, la administración y gestión practicada por el director fortalece y garantiza los derechos de los docentes, en dicha institución educativa.

Felipe, L. y Gerardo, N. (2010): En su estudio, llegan a la siguiente conclusión:

La etapa de reconocimiento, capacitación y adaptación (inducción) del recurso humano es importante como parte del proceso de cambio de cada miembro de la comunidad educativa (docentes, padres de familia y estudiantes) y de estrategia de gestión de la Institución Educativa; ya que, como proceso de formación personal y académica debe ser permanente de los mismos para involucrarlo, motivarlo y participen en la evaluación de actividades con actitud positiva y proactiva. Así mismo; permití reconocer que la propuesta fue diseñada de acuerdo a las características de la Institución Educativa Distrital Rafael Uribe Uribe en la Jornada de la mañana y que su proceso de implementación produjo miedo e incertidumbre en la comunidad educativa hasta que vieron las mejoras en el servicio.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) Buenos Aires (2013): Restricciones estructurales a la innovación. Plantea lo siguiente:

Restricciones estructurales a la innovación. Plantea: Que la gerencia educativa para su desempeño es de control y difícilmente adaptables a

situaciones diferentes, limitando al director a una administración general de recursos, disociando las actividades pedagógicas, no proporcionando e impidiendo la construcción de una visión global de la organización. Es más, la organización que rompe estos parámetros y al ser supervisados son sancionados con penalidades, considerándolas como conductas impropias y transgresoras.

Ayala, S. (2003): *Gerencia Educativa: Teoría y pensamiento administrativo*. Presenta el siguiente resumen en su trabajo de investigación:

El mundo está sufriendo una serie de cambios y nuevos retos en los diversos sectores (político, económico, tecnológico, salud, educación, etc.), América Latina como el Perú no puede escapar de estas transformaciones limitadas y complejas que modifican la articulación del estado con la sociedad civil; en este sentido el sistema educativo juega un papel primordial y estratégico de la calidad de su acción, actualización y desarrollo de competencias en el docente como recurso humano.

Algunos demandan que para la innovación de la gestión educativa en el Perú es necesario superar el concepto pedagógico de educación. El cual debe verse como entidad productora de conocimiento, cultivo de actitudes interpersonales de convivencia y de promover la construcción del propio aprendizaje.

Gestión estratégica en educación es generar recursos que se administren, para contar con personas necesarias y realicen acciones requeridas de calidad.

Quiroz, R. (2011): *Planeación estratégica y desarrollo organizacional en instituciones educativas*. En su resumen: Refiere que se ha convertido en una tarea crítica para su evaluación, acreditación y financiamiento; cuya función es regir los cambios organizacionales para el desarrollo institucional, como definió los valores, la función, prioridades y planes de trabajo de la institución educativa para afrontar los retos académicos. Sin embargo, existen pocos reportes sobre la organización académica.

En la última década en México, la planeación del sistema educativo ha pasado por diversos procesos de descentralización, debido a su complejidad han

creado unidades de planeación en las dependencias educativas básica (López,

1993). Paralelamente las instituciones superiores se han interesado por responder al cambio de la sociedad, a través de su misión social y estructura organizacional. En virtud de esta relación se han generado diversos procesos de evaluación y acreditación educativa.

Quintero, J. (2012): Cambio organizacional y liderazgo gerencial en las organizaciones inteligentes. En su resumen hace mención que las organizaciones perduran y se adecuaran a los cambios inevitables, requiriendo para ello de un liderazgo que de confianza en cada integrante y garantice la dirección. A estos líderes se suele denominar "Agentes de Cambio".

Liderazgo es la capacidad de influencia que ejerce una persona sobre los demás para promover cambios y lograr metas establecidas (visión, misión y plan estratégico). La gerencia permite diseñar estructuras orgánicas, planes formales, propicia el orden y relaciona lo ejecutado con lo planificado. El liderazgo gerencial abarca ambos aspectos sumando a ello la actitud proactiva, productiva, promoviendo productos y servicios de calidad, con responsabilidad social, laboral, medioambiental respetando los derechos humanos; logrando la excelencia en sus actividades cotidianas y desarrollo integral de ser humano.

González (2011): El liderazgo del director y la actuación del docente en el contexto de la gerencia educativa. Se encontró, en sus resultados, que: (a) La mayoría de los directores investigados, aplican diferentes tipos de liderazgo, siendo ecléctico el modelo de liderazgo que impera; (b) una alta mayoría de docentes no está motivado para el trabajo y (c) un alto porcentaje de docentes no participa en las actividades que se planifican en la institución. Estos resultados son consistentes para afirmar que el tipo de liderazgo que asumen los directores investigados, incide de manera desfavorable en el comportamiento de los mismos, afectando la calidad gerencial en el contexto educativo.

1.1.2 Fundamentación científica

Gerencia educativa estratégica

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007), programa innovadoras funciones gerenciales en el sistema educativo, uno de ellos: las instituciones educativas debe plantear un plan estratégico vinculado con la sociedad y que sus estudiantes sean desenvueltos con valores que respondan a su comunidad. Ello quiere decir que deben ser eficiente y eficaz para alcanzar la excelencia y que respondan a las necesidades de su comunidad educativa, con criterios de pertinencia. Así mismo; los colegios públicos y privadas deben aumentar su nivel de exigencia para incrementar su conocimiento, desarrollar competencias específicas y que su personal directivo sea competitivo. Crea incertidumbre en la comunidad educativa influyendo en la toma de decisiones. Ortiz (2005), refiere: Estos cambios se lograrán si las escuelas, trabajen en base a un plan estratégico; modificando su tipo y forma de aplicación por la dirección. (p. 15). Para Dordelly (2009), la gerencia estratégica es un instrumento imprescindible para el manejo de recursos, funcionamiento de la estructura organizativa y alcanzar los objetivos establecidos por la institucionales. El gerente educativo es aquel que optimiza los recursos disponibles, valora el capital humano (estimula, guía, capacita, entre otros), para cumplir con las metas trazadas en el proceso de toma de decisiones, sea en las estratégicas administrativas u/y operativas.

Rincón y Núñez (2008), refiere: son líderes que ejercen funciones académico (asignar tareas, evaluar desempeño, orientar el proceso de enseñanza) y administrativas (Diseñan políticas institucionales y propician relaciones interpersonales). generan cambios en sus escuelas a partir de una adecuada dirección. Sin embargo, en los países latinoamericanos, incluyendo el Perú aún es una debilidad la forma de gerenciar las instituciones escolares por los directivos debido al desconocimiento del proceso estratégico y la identificación con la cultura organizacional. Así mismo; Hernández (2006),

señala que muchas tomas de decisiones han fracasado por no contar con recursos humanos preparados, ni planes estratégicos que responda a los requerimientos reales institucionales y de la sociedad.

Por lo anteriormente expuesto, es necesario considerar sus bases teóricas del presente estudio, que a continuación se señalan.

Gerencia: Puede definirse de dos formas:

Como Parte o elementos de una organización con una comunicación apropiada entre ellas y la otra como actividad de gerenciar una institución en cualquier espacio. Para Chiavenato (2008) la palabra gerencia está vinculada con el área laboral, organizacional, posesión de actitudes, capacidades, con un fin el de obtener resultados adecuados para el funcionamiento de una institución u organización. Y "para ocupar el puesto de gerente, debe asumir actitud de liderazgo, aptitudes positivas y adaptarse a situaciones particulares o similares" (p.31).

Para Robbins y Coulter (2008) gerencia es "un proceso que organiza, guía los recursos para llegar a concluir actividades con eficacia y eficiencia" (p.8).

Gerencia Estratégica

Herramienta empleada por un líder, para dirigir, establecer cambios, definir objetivos, establece estrategias y toma de decisiones en un tiempo determinado en una organización garantizando una eficiente gestión.

David (2006) y Dessler (2008) ambos coinciden en sus definiciones de gerencia estratégica "arte de expresar, establecer y valorar decisiones, tareas que permiten a una institución alcanzar sus objetivos". David incluye además el análisis FODA

Thompson y Strickland (2009) lo conceptualiza como "el proceso administrativo donde se establece la visión estratégica, normas, acciones, objetivos y tiempo de ejecución, evaluación y mejora." (p.6). Para Frances (2006), lo define como los lineamientos estratégicos detallados en guías de acción o planes, con presupuesto a los que se asignan recursos humanos.

Gerencia estratégica es el mecanismo donde la institución organiza la información cualitativa y cuantitativa, clarificada los objetivos establecidos y prioriza las acciones, permitiendo la toma de decisiones, compromiso, disciplina, para que la organización se convierta en proactiva.

Elementos de la Gerencia Estratégica aplicados por los directivos de las instituciones educativas

Es el proceso de establecer las políticas y estrategias de intervenciones mediante la optimización de los recursos de una organización maximizando sus resultados. Dessler (2008) refiere que la gerencia estratégica tiene como elementos:

Visión, administrativas

Misión, Capacidad del desempeño prospectivo,

Capacidad de definir la dirección de la organización,

Define políticas, objetivos y metas.

Compromiso gerencial en todo el proceso productivo

Valora sus recursos humanos como el capital más valioso.

Para Chiavenato (2008) los elementos son: funciones, planeación y monitoreo

Funciones de la Gerencia Estratégica

Según Dessler (2008) la gerencia estratégica tiene como función básicas: planificación, dirección, organización y control.

a. Planificación

Elemento principal en los procesos administrativos de toda organización educativa, para alcanzar altos niveles de eficiencia y eficacia en la gestión. Y es la primera de las cuatro funciones administrativas.

Para Chiavenato (2008) la planificación incluye elaborar y establecer la misión y los objetivos de la institución. Así mismo, Galarraga (2003), indica que es "un proceso proactivo, donde se desarrollan instrucciones y establecen planes, acciones, con el fin de alcanzar metas y objetivos específicos".

Esta etapa permite:

Construir la visión y misión.

Coordinar las acciones

Resalta los objetivos.

Establece los recursos a necesitar para que la institución opere eficientemente.

Planeación proceso formal donde se fijan metas específicas, estableciéndose planes detallados para alcanzarlas. ***Estructura de la planificación:*** Enlaza tres tipos de planes:

1. Planes estratégicos: esfuerzo sistemático y formal, establece propósitos, objetivos y estrategias para desarrollar y aplicar los planes específicos enmarcados en las políticas y logro de los objetivos de la institución
2. Programas a mediano plazo
3. Planes operativos.

b. Organización:

Chiavenato (2008) no dice que es el acto de organizar, construir e integrar los recursos y órganos responsables de administrar la institución. Melinkoff (2006) y Gibson y Otros (2009) coinciden en señalar que abarca todas las actividades administrativas según responsabilidades jerárquicas. Razón por la cual los directivos deben, proporcionar un ambiente adecuado para facilitarles el cumplimiento de las tareas asignadas a cada integrante.

c. Dirección

Para Martínez (2005); Soto (2006) y Koontz y O" Donell (2007) la dirección está relacionado con el liderazgo por el manejo del recurso humano, comunicación asertiva y las relaciones interpersonales en la administración, a través del cual el personal comprende y contribuye, a la efectividad y eficiencia para alcanzar los objetivos de la institución.

d. Control

Rincón y Núñez (2008) el control es parte de la administrativa donde las actividades se confronta con los estándares determinados. Permitiendo hacer una retro alimentación para fortalecer las debilidades encontradas durante el

proceso de ejecución de los planes estratégicos. Así como, para motivar o sancionar o sea punitivo.

Dimensiones de la gestión educativa

Gestión educativa: organización sistémica de relación de aspectos o elementos de la escuela. comunidad educativa (director, docentes, estudiantes, personal administrativo, de mantenimiento, padres y madres de familia, la comunidad local, etc.), las relaciones establecidas, enmarcado en un contexto cultural, con normas, reglas, principios generando ambientes y condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

Permiten observar y monitorizar acciones pedagógica, administrativa, institucional y comunitaria de una organización educativa. Según Manual del Ministerio de Educación del Perú (2011):

a. Dimensión institucional

Esta dimensión identifica la organización de los integrantes de la comunidad educativa para un adecuado funcionamiento.

Esta dimensión investiga y sistematiza las acciones de funcionamiento de la estructura formal (organigramas, tareas, distribución de trabajo, uso del tiempo y de los espacios) e informal (vínculos, formas de relacionarse, prácticas cotidianas, ritos y ceremonias que les caracteriza) de un centro educativo, teniendo en claro sus políticas, sus principios y su visión que guía la gestión. Así mismo; Promueve y valora el desarrollo de competencias individuales y del grupo, para el desarrollo de particularidades y autonomía respondiendo a exigencias y cambios del contexto social.

b. Dimensión pedagógica

Esta dimensión abarca al proceso de la enseñanza-aprendizaje, la diversificación curricular, las programaciones sistematizadas en el proyecto curricular (PCI), las estrategias metodológicas y didácticas, la evaluación de los aprendizajes, la utilización de materiales y recursos didácticos. Además; la función, prácticas pedagógicas, el dominio de planes y programas, manejo

de enfoques pedagógicos; estrategias didácticas, estilos de enseñanza, las relaciones con los estudiantes, la formación y actualización del profesor.

c. Dimensión administrativa

Incluyen gestiones, estrategias de manejo de los recursos (humanos, materiales, presupuestos, procesos técnicos de información, tiempo, seguridad e higiene, supervisión, control evaluación y propuestas) de la institución educativa, cumplimiento de la normatividad, favoreciendo el logro de los objetivos institucionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

d. Dimensión comunitaria

La relación de la institución con la comunidad de la cual es parte. La integración y participa de la cultura comunitaria (valorando, comprendiendo sus necesidades y demandas) e integrantes (padres de familia y organizaciones de la comunidad) los cuales debe responder a objetivo que promuevan las alianzas estratégicas para el mejoramiento de la calidad educativa.

Fundamentos de la conducción administrativa

a. Percepción de la realidad educativa Huachana

La educación secundaria que se desarrolla en el distrito de Huacho depende del Ministerio de educación. Este órgano gubernamental cuenta con la DREL (Dirección Regional de Educación de Lima) que tiene 9 UGEL, lo que da lugar a encuadrarnos dentro de la UGEL N° 09 por ser nuestra circunscripción territorial.

La EBR está a cargo de la Dirección General de Educación Básico Regular (DIGEBR). La Educación Básica Regular (EBR) comprende los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria (Artículo 36 de la Ley 28044). Está dirigida a los niños y adolescentes que cursan en forma escolarizada y no escolarizada el proceso educativo:

Educación inicial: Se ofrece cunas (Infantes menores de 3 años), jardines (preescolares de 3 a 5 años) y programas no escolarizados para niños de bajos

recursos en zonas rurales y urbano-marginales. La Constitución de 1993, obliga

a la población comprendida en estas edades a cursar la educación inicial.

Educación primaria: Este nivel atiende a niños entre los 6 a 11 años de edad y dura seis años. Requiriendo aprobar por lo menos lenguaje o matemáticas y un promedio de 11 (sistema vigesimal de evaluación) y es promovido de grado.

Educación secundaria: Atiende a jóvenes entre 11 o 12 a 16 o 17 años de edad. Se subdivide en dos ciclos: el primero es obligatorio, dura dos años y es general para todos los alumnos, el segundo, es diversificado, con opciones científico-humanista y técnicas. Este nivel dura cinco años.

Podemos decir que este modelo de administración divide las acciones administrativas, de las técnicas, pedagógicas y comunitarias, concentrando las primeras en manos de los directivos y que este modelo es un “modelo rígido de organización”, porque ya, viene normado desde nivel central donde su concepción y estructura restringe el desarrollo de innovaciones internas o externas.

b. ¿Qué es administrar una institución educativa?

Es el proceso de gestión de la institución educativa permitiendo perseguir cumplir objetivos y metas institucionales. Un administrador es un planificador de estrategias es el principal actor que prevé las consecuencias de las decisiones que se adopten.

1. El contenido de las actividades administrativas. Son tres tipos de

- 1) Dotación de los recursos humanos y materiales.
- 2) El control normativo.
- 3) La organización tareas institucionales: el tiempo y el espacio.

c. La organización de la administración.

Contribuyen a los procedimientos administrativos los siguientes aspectos:

- 1) Elaboración y sistematización de información: Análisis de los datos, para diagnosticar la realidad y buscar posibles soluciones.

- 2) La comunicación asertiva: El flujo informativo debe llegar a toda la población de todos los niveles de la institución.

d. Las dimensiones de la conducción administrativa:

debemos conceptualizar eficacia y eficiencia.

Eficacia qué debe hacerse en la institución educativa.

Eficiencia manera en que debe ser hecho a partir de la optimización de los recursos.

La Institución educativa es eficaz y eficiente, cuando los objetivos de saber, saber-hacer, saber-ser son logrados en forma satisfactorio; los recursos humanos son ubicados según sus competencias; los recursos materiales y económicos son empleados adecuadamente.

1.2 Justificación de la investigación

América Latina y en especial Perú observamos que aún existen debilidades y desconocimiento por los directivos para gerenciar las organizaciones escolares y cumplimiento con sus funciones.

El presente estudio encuentra su justificación en la práctica de los colegios en el nivel secundario, en forma particular observamos en algunas autoridades que no asumen su liderazgo y funciones que les corresponde realizar y aplicar una gerencia educativa estratégica. Sumándose a ello la crisis educativa, el incremento de la población estudiantil en nuestro país, falta de directivos competitivos que desestiman las herramientas de los planes estratégicos y no se identifican con la cultura organizacional, para el logro y funcionamiento efectivo de la estructura orgánica del colegio. Así mismo, existe un divorcio entre la forma de dirigir una institución educativa de la zona rural y urbana; ya que, el primero adolece de un monitoreo de las actividades realizadas por los profesores, generando apatías e incumplimiento de los proyectos planificados, unidades didácticas y planes de clase. En las zonas urbanas los directivos y docentes se reducen en practicar las actividades rutinarias, programaciones repetitivas año tras año, cumplimiento de horarios, tramitación de documentos, no ejerciendo una gerencia desde su cargo

jerárquico. Esta realidad genera, que los colegios estén al margen de las reformas educativas, no aplicando en los procesos de enseñanza, promoviendo resistencia al cambio de los recursos humanos (directivos, docentes y alumnos).

De otro lado, la *relevancia social* del presente estudio estriba en considerar que el gerente debe valorar y motivar a su personal proactivo y asertivo. Los directivos de las instituciones educativas públicas y privadas requieren incrementar el aspecto cognitivo, desarrollar competencias específicas, el cual permitirá liderar apropiadamente los colegios y alcanzar los objetivos trazados; evitando las incertidumbres en la comunidad educativa y los desaciertos.

Desde una *perspectiva práctica* el estudio se justifica porque en la actualidad no hay estudios referidos a encontrar una relación entre el modo de gerenciar educativa y estratégicamente con la conducción administrativa de las instituciones educativas públicas en nuestro medio.

1.3 Problema

¿Cuál es la relación entre gerencia educativa estratégica y conducción administrativa de las instituciones educativas públicas del nivel secundario en el distrito de Huacho en el 2016?

1.4 Conceptualización y Operacionalización de las variables

a) Variable 1: Gerencia educativa estratégica

Definición conceptual

Gerencia educativa estratégica es la capacidad de generar, integrar, enlazar y mantener los recursos con que cuentan para lograr las metas de las instituciones educativas públicas y privadas. Se denomina al proceso de aprendizaje adaptados a la organización educativa interna (estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos) como a su entorno.

Definición operacional

VARIABLE 1 DIMENSIONES / ASPECTOS		INDICADORES
Gerencia educativa estratégica.	1. Dimensión institucional	<ul style="list-style-type: none"> a. Ofrece un marco para la sistematización y el análisis de las acciones b. Señala aspectos de estructura que en cada centro educativo dan cuenta de un estilo de funcionamiento. c. Se refiere a los aspectos que pertenecen a la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, d. Manifiesta el uso del tiempo y de los espacios) como los que conforman la estructura informal (vínculos, formas de relacionarse, e. Manifiestan estilos en las prácticas cotidianas, ritos y ceremonias que identifican a la institución). f. Promueve y valora el desarrollo de habilidades y capacidades individuales y de grupo, con el fin de que la institución educativa se desarrolle y desenvuelva de manera autónoma, g. competente y flexible, permitiéndole realizar adaptaciones y transformaciones ante las exigencias y cambios del contexto social. h. Tiene en claro las políticas institucionales que se desprenden de los principios y la visión que guía a la institución y que se traducirán en formas de hacer en la conducción de la gestión.
	2 Dimensión pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> a. Esta dimensión se refiere al proceso fundamental del quehacer de la institución educativa y los miembros que la conforman: la enseñanza-aprendizaje. b. La concepción incluye el enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje, la diversificación curricular, las programaciones sistematizadas en el proyecto curricular (PCI), las estrategias metodológicas y didácticas, la evaluación de los aprendizajes, la utilización de materiales y recursos didácticos.

		c. Comprende también la labor de los docentes, las prácticas pedagógicas, el uso de dominio de planes y programas, el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, los estilos de enseñanza, las relaciones con los estudiantes, la formación y actualización docente para fortalecer sus competencias, entre otras.
	3 Dimensión administrativa	a. Manejo de recursos económicos, materiales, humanos, procesos técnicos, de tiempo, de seguridad e higiene y control de la información. b. Cumplimiento de la normatividad y c. Supervisión de las funciones.
	4 Dimensión comunitaria	a. Se relaciona con la comunidad de la cual es parte, conociendo y comprendiendo sus condiciones, necesidades y demandas. b. Se integra y participa de la cultura comunitaria. c. Alude a las relaciones de la institución educativa con el entorno social e interinstitucional, considerando a los padres de familia y organizaciones de la comunidad, municipales, estatales, organizaciones civiles, eclesiales, etc. d. Participación y debe responder a un objetivo que facilite establecer alianzas estratégicas para el mejoramiento de la calidad educativa.

b) Variable 2: Conducción administrativa

Definición conceptual

La conducción administrativa no es más que la ejecución y evaluación de las tareas y funciones del ámbito administrativo de una institución educativa pública o privada de nuestro medio teniendo en cuenta los procesos de planificación estratégica, para cumplir de manera eficiente y con eficacia.

Definición operacional

VARIABLE 2	DIMENSIONES/ ASPECTOS	INDICADORES	ÍTEMS
Conducción administrativa	Ausentismo	Se identifica con la institución. Participa en las actividades realizadas por la institución. Organiza actividades. Emite explicaciones cuando falta. Es frecuente sus inasistencias a la institución.	5 ítems
	Tensiones en las relaciones grupales	Frecuenta conflictos personales y grupales. Promueve la tolerancia entre sus compañeros de trabajo. Participa dando soluciones o dando alternativas ante los conflictos ocasionados por sus compañeros. Cumple porque lo presionan sus jefes o compañeros.	4 ítems
	Permanencia del personal	Siempre está solícito ante cualquier emergencia. Es participativo ante las contingencias. Frecuenta en su puesto laboral y no es capaz de abandonarlo.	3 ítems
	Rendimiento académico	Puntajes altos Puntajes regulares o moderados Puntajes bajos	3 ítems

VARIABLE 2	DIMENSIONES/ ASPECTOS	INDICADORES	ÍTEMS
Conducción administrativa	Eficacia	a. Conocimiento de las necesidades y demandas. b. Establecimientos de objetivos precisos y consensuados. c. Utilización del entorno. d. Acento sobre la calidad y la equidad. e. Concreción del plan de acción	5 Ítems

	Eficiencia	a. Sistema de comunicación adecuado. b. Sistemas de resolución de conflictos. c. Mecanismos de control y evaluación. d. Motivación y satisfacción laboral. e. Clima organizacional armónico. f. Roles armónicamente diferenciados. g. Competencia en materia de gestión. h. Procesos de toma de decisiones	8 ítems
--	------------	---	---------

1.5 Hipótesis

La relación entre la gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa es imperfecta, de las instituciones educativas públicas del nivel secundario en el distrito de Huacho – 2016.

1.6 Objetivos:

a. Objetivo general

Determinar la relación entre la gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa de las instituciones educativas públicas del nivel secundario en el distrito de Huacho en el 2016.

b. Objetivos específicos

- Identificar los niveles de la gerencia educativa estratégica en las instituciones educativas públicas del nivel secundario en el distrito de Huacho.
- Identificar los niveles de conducción administrativa de las instituciones educativas públicas del nivel secundario en el Distrito de Huacho.
- Establecer la relación entre gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa de las instituciones educativas públicas del nivel secundario en el distrito de Huacho en el 2016.

II. METODOLOGIA

2.1. Tipo y diseño de investigación

2.1.1. Tipo de investigación

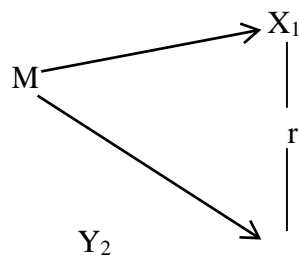
El presente estudio es No experimental cuyo diseño descriptivo Correlacional

de acuerdo con *Hernández, Fernández y Baptista (2014)*. La presente investigación se hace en base a datos reales y básicos, permitiendo la contratación con la hipótesis al marco teórico y teorías.

2.1.2. Diseño de Investigación

Es correlacional por que pretende relacionar y medir ambas variables establecidas en el mismo contexto y sujetos en la mayoría de los casos.

El Diseño es el siguiente:



Donde:

M= Muestra de estudio

X₁ = Gerencia educativa estratégica

Y₂ = Conducción administrativa

r = Relación

2.2. Población y muestra

2.2.1. Población

Está conformada por la totalidad de 244 docentes, entre nombrados y contratados que laboran en el nivel secundaria, de las instituciones educativas públicas del distrito de Huacho en el 2016.

2.2.2. Muestra

El tipo de muestreo

Se ha trabajado con el muestreo no probabilístico y se ha optado por “grupos intactos” por ser pequeña la población de las instituciones educativas y al azar

se ha seleccionado una institución educativa pública Mercedes Indacochea Lozano y la Institución Educativa pública San Martín de Porres ambas de Huacho.

El tamaño de la muestra

Se tiene como muestra representativa

Número Total de docentes : (96)

I. E. Mercedes Indacochea Lozano : (70)

I. E. San Martín de Porres : (26)

2.3. Técnicas e instrumentos de investigación

2.3.1. Las técnicas

Se ha utilizado la encuesta aplicado directamente a los profesores estructurada debidamente con preguntas abiertas y cerradas con el fin de determinar los indicadores que influyen sobre las variables.

2.3.2. Los instrumentos

El *formato de encuesta* como elemento fundamental. A partir de ello para registrar la información con respecto a la gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa de las instituciones públicas seleccionadas.

2.3.3. Descripción de las técnicas para el procesamiento

2.3.3.1. La tabulación de datos

El proceso de acopio de los resultados consistió en tabulación de los datos que están contenidas en las encuestas y las entrevistas.

- ✓ Comprende los procesos para la obtención de los resultados numéricos relacionados a las técnicas e instrumentos de las variables en estudio.
- ✓ Es la codificación de las respuestas obtenidas en las encuestas y entrevistas.
- ✓ Incluye la tabulación, codificación y diseño de tablas y figuras de los datos.

- ✓ Los resultados serán presentados en tablas y/o figuras donde se explica la relación de las dos variables.
- ✓ La representación estará adecuado a nuestro diseño a través el análisis estadístico de datos de medidas de correlación.

El codificar los datos facilitó el ingreso al programa Excel de Microsoft Windows 2016, el procesamiento de las mismas se realizará utilizando el software estadístico informativo Statistical Package For The Social Sciences (SPSS) V17, 0

2.3.3.2. Procesamiento y análisis de los datos

El uso de los programas de informática como el Excel y SPSS versión 17, facilito el procesamiento de los datos, resumen del procesamiento, el análisis estadístico y descripción de la interpretación. Así mismo; involucra la elaboración y su transformación de los mismos mostrados en tablas o figuras. Las técnicas estadísticas descriptivas empleadas son las correlacionales.

III. RESULTADOS

3.1. Resultados de la gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa Pública Mercedes Indacochea Lozano- Huacho

Tabla N° 1: Estadísticos de las dimensiones de gerencia educativa estratégica de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho.

Gerencia educativa_estratégica		Dimensión Institucional	Dimensión Pedagógica	Dimensión administrativa	Dimensión Comunitaria	
N	Válido	0	70	70	70	
	Perdidos	70	0	0	0	
Media			1,23	1,60	1,71	1,56
Mediana			1,00	2,00	2,00	1,00
Moda			1	2	1	1
Desviación estándar			,685	,493	,764	,694
Varianza			,469	,243	,584	,482
Mínimo			0	1	1	1
Máximo			3	2	3	3

Tabla N° 2: frecuencias de la dimensión institucional de gerencia educativa estratégica de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mala	6	8,6	8,6	8,6
	Regular	46	65,7	65,7	74,3
	Buena	14	20,0	20,0	94,3
	Muy buena	4	5,7	5,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

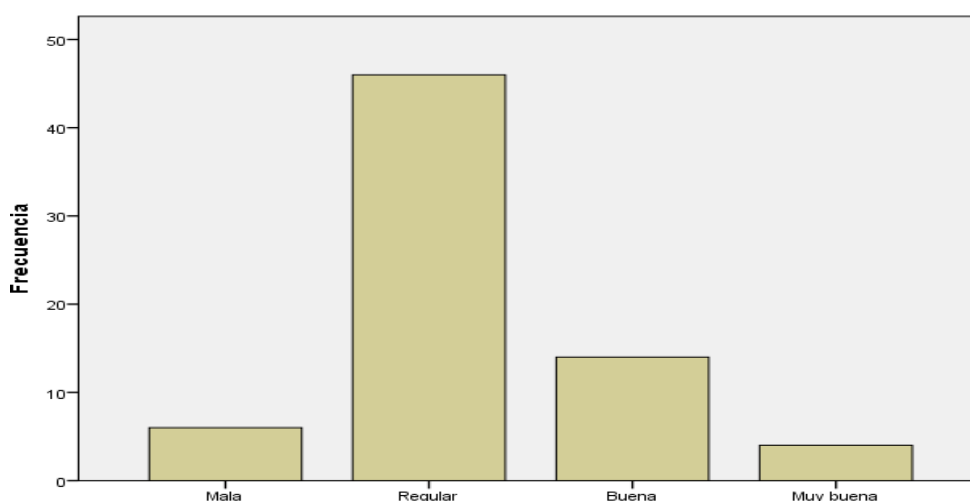


Figura N° 1: frecuencias de la dimensión institucional de gerencia educativa estratégica de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho

Interpretación

En la tabla N° 2, se aprecia que 46 profesores que representan el 65,7 % afirman que la gestión de la dimensión institucional es regular; y solo 4 docentes que representan el 5,7 % señalan que es muy buena la conducción institucional; 14 docentes que representan el 20 % indican que es buena la conducción y 6 docentes que representan el 8,6 % afirman que es mala la gerencia institucional.

Tabla N° 3: frecuencias de la dimensión pedagógica de la gerencia educativa estratégica de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	28	40,0	40,0	40,0
	Buena	42	60,0	60,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

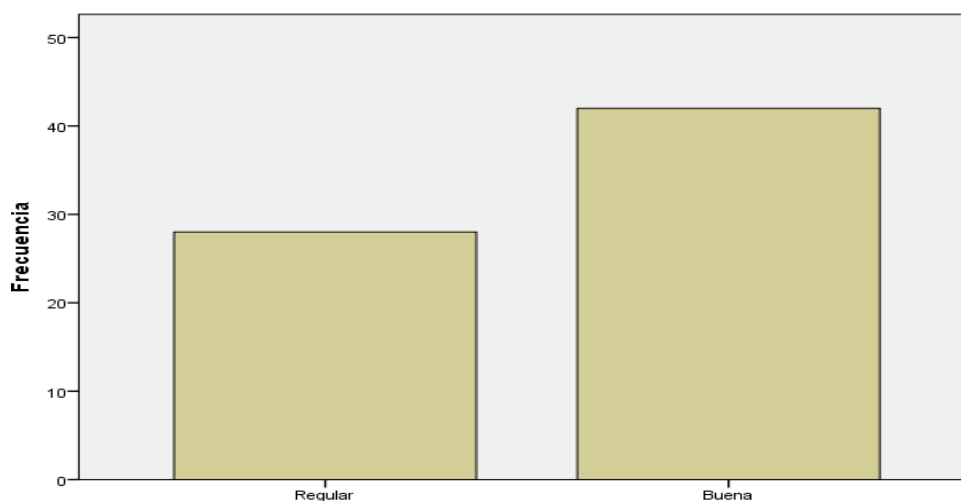


Figura N° 2: frecuencias de la dimensión pedagógica de gerencia educativa estratégica de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho

Interpretación

En la tabla N° 3, se aprecia que 42 docentes, representan el 60 % afirman que la gestión de la dimensión pedagógica es buena y solo 28 docentes que representan el 40 % señalan que es regular la conducción pedagógica de la Institución educativa.

Tabla N° 4: frecuencias de la dimensión administrativa de la gerencia educativa estratégica de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	33	47,1	47,1	47,1
	Buena	24	34,3	34,3	81,4
	Muy buena	13	18,6	18,6	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

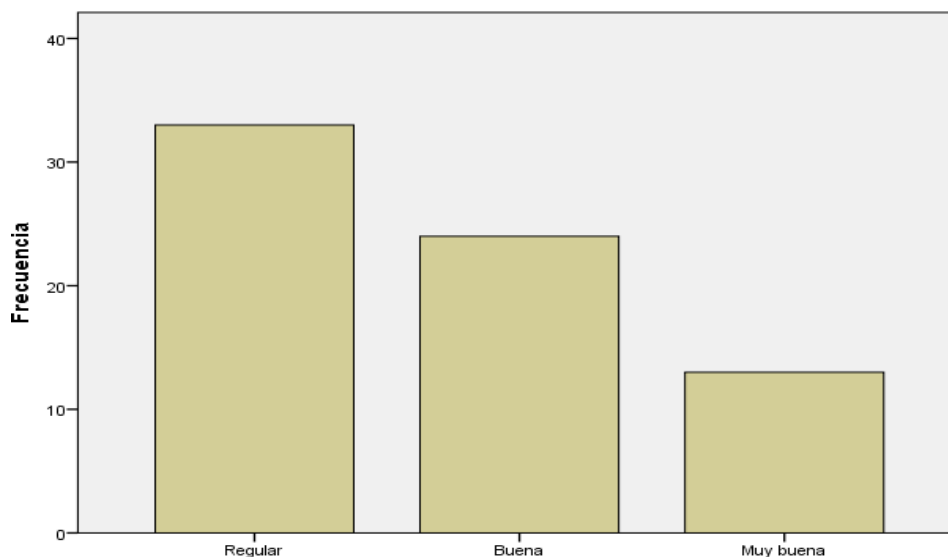


Figura N° 3: frecuencias de la dimensión administrativa de la gerencia educativa estratégica de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho.

Interpretación

En la tabla N° 4, se visualiza que 33 docentes que representan el 47,1 % afirman que la gestión de la dimensión administrativa es regular; y solo 13 docentes que representan el 18,6 % señalan que es muy buena la conducción administrativa de la gerencia educativa estratégica.

Tabla N° 5: frecuencias de la dimensión comunitaria de la gerencia educativa estratégica de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	39	55,7	55,7	55,7
	Buena	23	32,9	32,9	88,6
	Muy buena	8	11,4	11,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

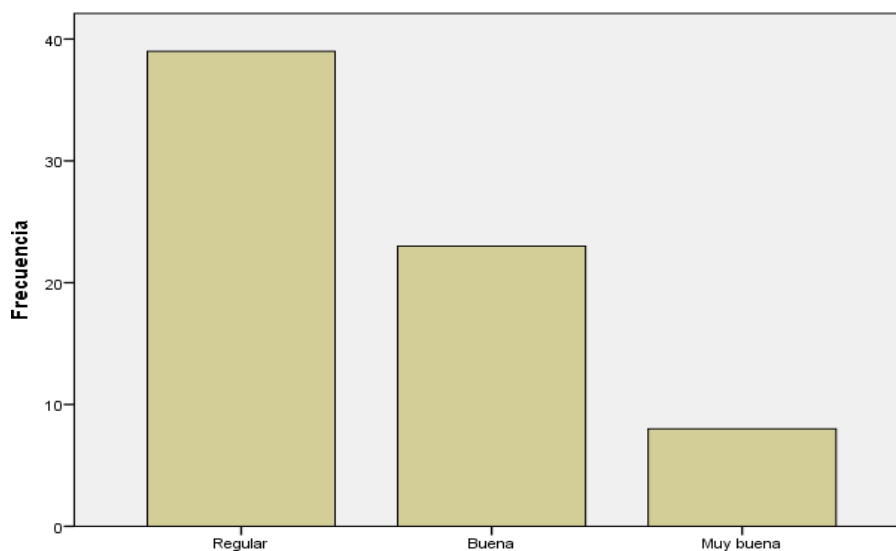


Figura N° 4: frecuencias de la dimensión comunitaria de la gerencia educativa estratégica de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho

Interpretación

En la tabla N° 5, se aprecia que 39 docentes que representan el 55,7 % afirman que la gestión de la dimensión comunitaria es regular; y solo 8 que equivalen al 11,4 % señalan que es muy buena la conducción comunitaria; Y solamente 23 docentes que representan el 32,9 % indican que es buena la conducción comunitaria de la gerencia educativa estratégica de la institución Educativa.

3.2. Resultados de la Conducción administrativa de la IEP. Mercedes Indacochea Lozano- Huacho

Tabla N° 6: Estadísticos sobre la conducción administrativa de la IEP. Mercedes Indacochea Lozano- Huacho

		Conducción Administrativa	Ausentismo	Existencia de tensiones en relaciones grupales	Permanencia del personal	Rendimiento Académico
N	Válido	0	70	70	70	70
	Perdidos	70	0	0	0	0
Media			,83	,34	,64	1,47
Mediana			1,00	,00	1,00	1,00
Moda			1	0	0	1
Desviación estándar			,450	,478	,660	,503
Varianza			,202	,229	,436	,253
Mínimo			0	0	0	1
Máximo			2	1	2	2

Tabla N° 7: Frecuencias de la tasa de ausentismo de la conducción administrativa de la IEP Mercedes Indacochea Lozano Huacho

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	baja	14	20,0	20,0	20,0
	Moderada	54	77,1	77,1	97,1
	Alta	2	2,9	2,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

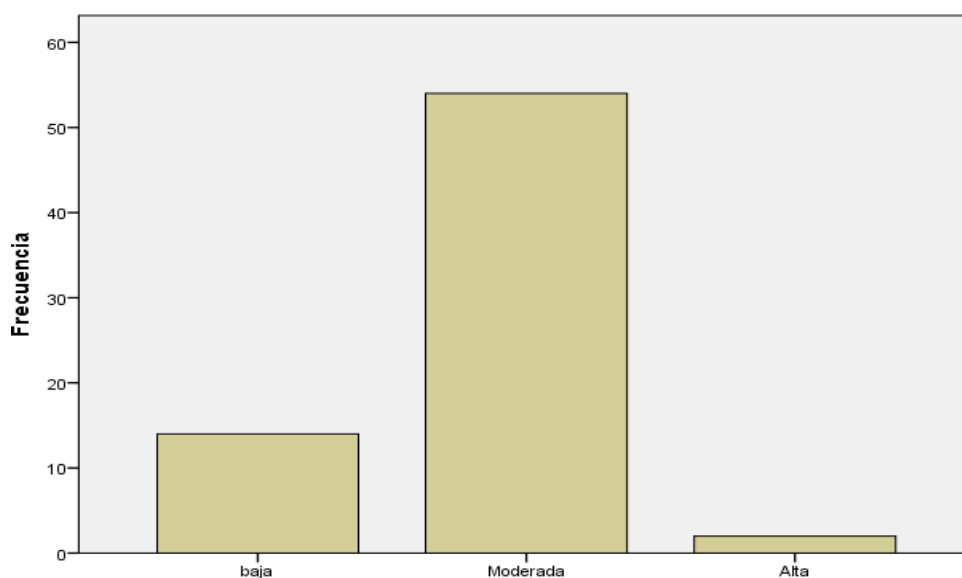


Figura N° 5: Frecuencias de la tasa de ausentismo de la conducción administrativa de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho

Interpretación

En la tabla N° 7, se aprecia que 54 docentes que representan el 77,1 % afirman que la tasa de ausentismo de la conducción administrativa de la Institución Educativa es moderada; sin embargo, 2 docentes que representan el 2,9 % de docentes que señalan que es alta la tasa de ausentismo; y 14 docentes que representan el 20 % indican que es baja el ausentismo de los estudiantes.

Tabla N° 8: Frecuencias de la existencia de tensiones en relaciones grupales de la conducción administrativa de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ausencia	46	65,7	65,7	65,7
	Presencia	24	34,3	34,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

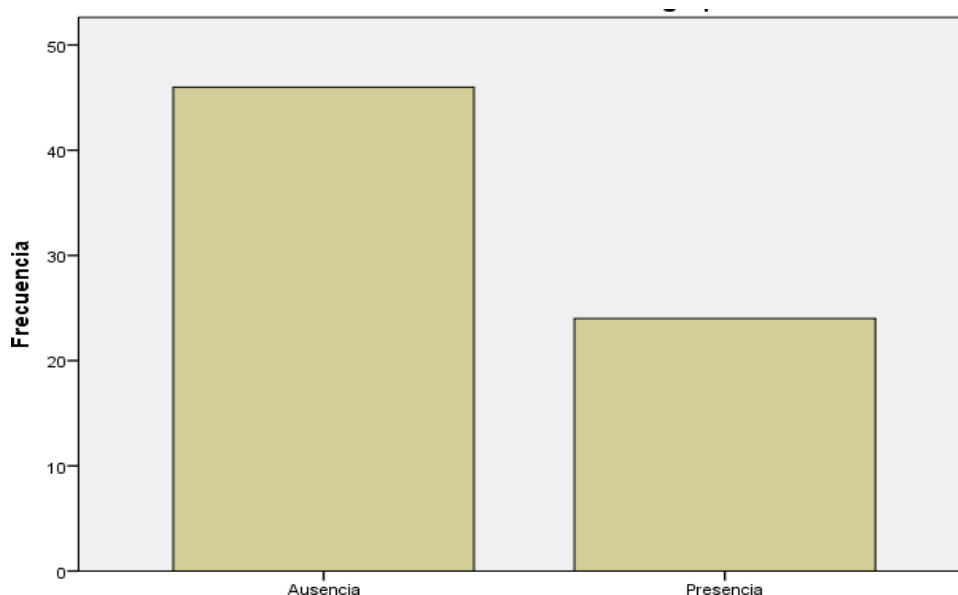


Figura N° 6: Frecuencias de la existencia de tensiones en relaciones grupales de la conducción administrativa de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho

Interpretación

En la tabla N° 8, se aprecia que 46 docentes que representan el 65,7 % afirman que la hay ausentismo de tensiones en las relaciones grupales en la conducción administrativa de la Institución Educativa; sin embargo, 24 docentes que representan el 34,3 % de docentes que señalan que hay presencia de tensiones en las relaciones grupales en la Institución Educativa.

Tabla N° 9: Frecuencias de la permanencia del personal en la conducción administrativa de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	32	45,7	45,7	45,7
	Casi siempre	31	44,3	44,3	90,0
	Siempre	7	10,0	10,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

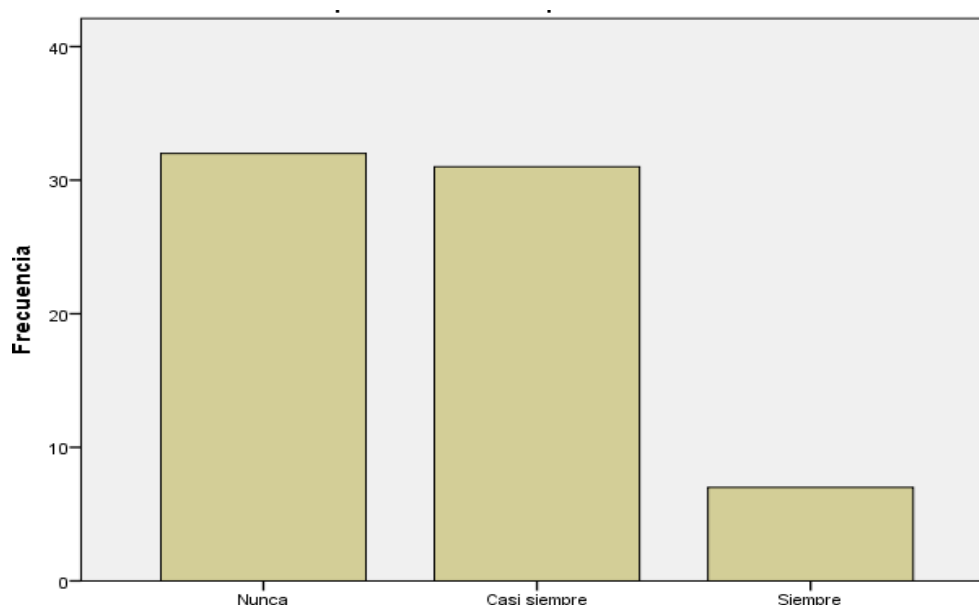


Figura N° 7: Frecuencias de la permanencia del personal en la conducción administrativa de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho.

Interpretación

En la tabla N° 9, se aprecia que 32 docentes que representan el 45,7 % afirman que nunca dejan de estar permanente el personal en la conducción administrativa de la Institución Educativa; 31 docentes que representan el 44,3 % de docentes que señalan que casi siempre se da la permanencia del personal en la Institución Educativa; sin embargo, 7 docentes que representan el 10 % dicen siempre es la permanencia del personal.

Tabla N° 10: Frecuencias del rendimiento académico de la conducción administrativa de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Proceso	37	52,9	52,9	52,9
	Logrado	33	47,1	47,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

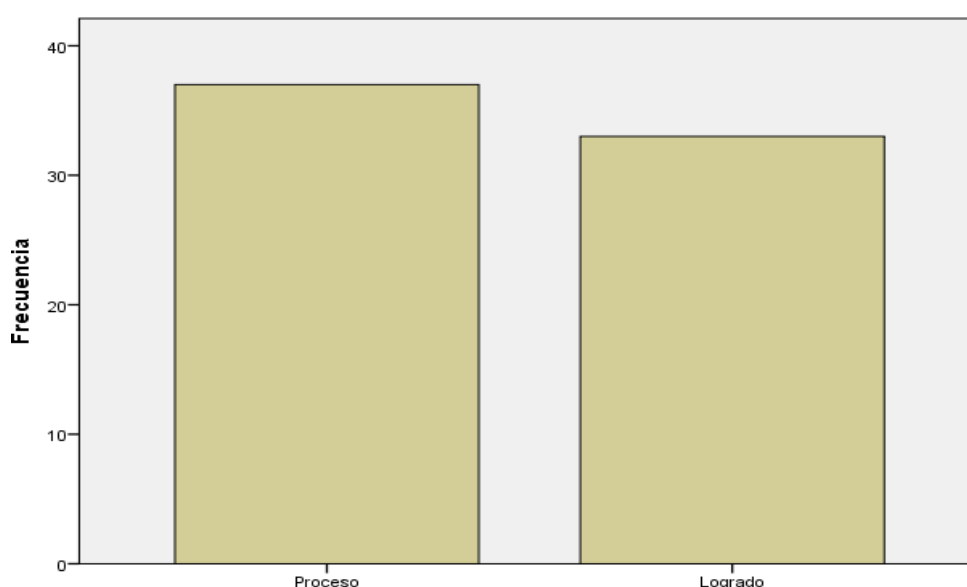


Figura N° 8: Frecuencias del rendimiento académico de la conducción administrativa de la IEP Mercedes Indacochea Lozano- Huacho

Interpretación

En la tabla N° 10, se aprecia que 37 docentes que representan el 52,9 % afirman que el rendimiento académico de los estudiantes está en proceso en la Institución Educativa; 33 docentes que representan el 47,1 % de docentes que señalan que han logrado las metas previstas del rendimiento académicos de los estudiantes de la Institución Educativa.

Tabla N° 11: Correlaciones entre gerencia educativa estratégica y conducción administrativa de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano- Huacho

		Dimensión Institucional	Dimensión Pedagógica	Dimensión administrativa	Dimensión Comunitaria	Ausentismo	Existencia de tensiones en relaciones grupales	Permanencia del personal	Rendimiento Académico
Dimensión Institucional	Correlación de Pearson	1	,146	-,150	-,143	,082	,244	,183	-,191
	Sig. (bilateral)		,228	,214	,237	,499	,042	,129	,113
	N	70	70	70	70	70	70	70	70
Dimensión Pedagógica	Correlación de Pearson	,146	1	,192	-,627**	,470**	,590*	,000	-,748**
	Sig. (bilateral)	,228		,111	,000	,000	,000	1,000	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70
Dimensión administrativa	Correlación de Pearson	-,150	,192	1	,272*	,193	,034	,025	,092
	Sig. (bilateral)	,214	,111		,023	,110	,780	,840	,451
	N	70	70	70	70	70	70	70	70
Dimensión Comunitaria	Correlación de Pearson	-,143	-,627**	,272*	1	-,277*	-,663**	-,071	,672**
	Sig. (bilateral)	,237	,000	,023		,020	,000	,557	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70
Ausentismo	Correlación de Pearson	,082	,470**	,193	-,277*	1	,277*	-,063	-,407**
	Sig. (bilateral)	,499	,000	,110	,020		,020	,606	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70
Existencia de tensiones en relaciones grupales	Correlación de Pearson	,244*	,590	,034	-,663**	,277*	1	,210	-,501**
	Sig. (bilateral)	,042	,000	,780	,000	,020		,081	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70
permanencia del personal	Correlación de Pearson	,183	,000	,025	-,071	-,063	,210	1	-,097
	Sig. (bilateral)	,129	1,000	,840	,557	,606	,081		,426
	N	70	70	70	70	70	70	70	70
rendimiento Académico	Correlación de Pearson	-,191	-,748**	,092	,672**	-,407**	-,501**	-,097	1
	Sig. (bilateral)	,113	,000	,451	,000	,000	,000	,426	
	N	70	70	70	70	70	70	70	70

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 11 se observa que se obtuvo $r = 1$ existiendo una correlación entre la gerencia educativa estratégica: dimensión institucional y la conducción administrativa de la IE. Mercedes Indacochea Lozano de Huacho, es una correlación positiva perfecta; mientras que en la dimensión pedagógica se obtuvo una $r = 0,146$ demostrándose una correlación positiva muy débil; por qué mientras mejor sea la gerencia educativa estratégica dimensión institucional y pedagógica, mejor será la conducción administrativa, tanto en los niveles de 0,01 (bilateral) o 0,05 (bilateral) de probabilidad.

Sin embargo, en la gerencia educativa estratégica: dimensión administrativa se obtienen $r = -0,150$, siendo una correlación negativa muy débil y en la dimensión comunitaria se obtienen un $r = -0,143$ donde se evidencia también una correlación negativa muy débil lo que significa que mientras que la gerencia educativa estratégica en las dimensiones administrativa y comunitaria aumenta la conducción administrativa disminuye y viceversa, tanto en los niveles de 0,01 (bilateral) o 0,05 (bilateral) de probabilidad.

Por otro lado, en la variable conducción administrativa se obtiene un $r = 0,082$ en la dimensión ausentismo de la conducción administrativa, en la dimensión existencia de tensiones en las relaciones grupales un $r = 0,244$ y en la dimensión permanencia del personal un $r = 0,183$ de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) se puede afirmar que existe una correlación positiva muy débil entre las dimensiones señaladas con la gerencia educativa estratégica de la IE. Mercedes Indacochea Lozano de Huacho. Por lo tanto, se puede afirmar que la correlación entre la gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa de la institución Educativa de Mercedes Indacochea Lozano de Huacho es significativa; por qué están asociadas, tanto en los niveles de 0,01 (bilateral) o 0,05 (bilateral) de probabilidad.

Prueba de hipótesis no paramétricas

Tabla N° 12: Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Dimensión Institucional es normal con la media 1 y la desviación estándar 0,685.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000 ¹	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de Dimensión Pedagógica es normal con la media 2 y la desviación estándar 0,493.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000 ¹	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de Dimensión administrativa es normal con la media 2 y la desviación estándar 0,764.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000 ¹	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de Dimensión Comunitaria es normal con la media 2 y la desviación estándar 0,768.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000 ¹	Rechazar la hipótesis nula.
5	La distribución de Ausentismo es normal con la media 1 y la desviación estándar 0,450.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000 ¹	Rechazar la hipótesis nula.
6	La distribución de Existencia de tensiones en relaciones grupales es normal con la media 0 y la desviación estándar 0,478.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000 ¹	Rechazar la hipótesis nula.
7	La distribución de permanencia del personal es normal con la media 1 y la desviación estándar 0,660.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000 ¹	Rechazar la hipótesis nula.
8	La distribución de rendimiento Académico es normal con la media 1 y la desviación estándar 0,503.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000 ¹	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,05

¹Lilliefors corregida

Como se observa en la tabla 12 al probar las hipótesis de Kolmogorov y Smirnov para una muestra se comprueba que la decisión que se toma es rechazar la hipótesis nula. La Gerencia Educativa estratégica permite una conducción administrativa en la I.E. públicas del nivel secundaria Mercedes Indacochea Lozano del distrito de Huacho en el 2016.

Nivel de significancia: Error tipo I, $\alpha = 0.05$ (5%). Esto es, el error que se cometería al rechazar la H_0 , demostrándose la H_1 verdadera.

Prueba Estadística: Prueba no paramétrica de correlaciones.

Decisión Estadística:

Gerencia educativa estratégica y conducción administrativa: El análisis de las varianzas de dos vías por rangos de Friedman para muestras relacionadas es de, 000, por lo que se concluye que en lo siguiente:

La gerencia educativa estratégica permite una conducción administrativa en las Institución Educativa pública del nivel de secundaria de Mercedes Indacochea Lozano del distrito de Huacho en el 2016.

3.3. Resultados de la gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa Pública de San Martín de Porres. Huacho

Tabla N°13: Estadísticos Resultados de la gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa Pública San Martín de Porres. Huacho

		Gerencia_educativa_estratégica	Dimensión Institucional	Dimensión Pedagógica	Dimensión administrativa	Dimensión Comunitaria
N	Válido	0	26	26	26	26
	Perdidos	26	0	0	0	0
Media			1,12	1,46	2,65	2,58
Mediana			1,00	1,00	3,00	3,00
Moda			1	1	3	3
Desviación estándar			,326	,508	,562	,578
Varianza			,106	,258	,315	,334
Mínimo			1	1	1	1
Máximo			2	2	3	3

Tabla N°12: Estadísticos Resultados sobre la dimensión institucional de la gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa Pública San Martín de Porres. Huacho

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	23	88,5	88,5	88,5
	Buena	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

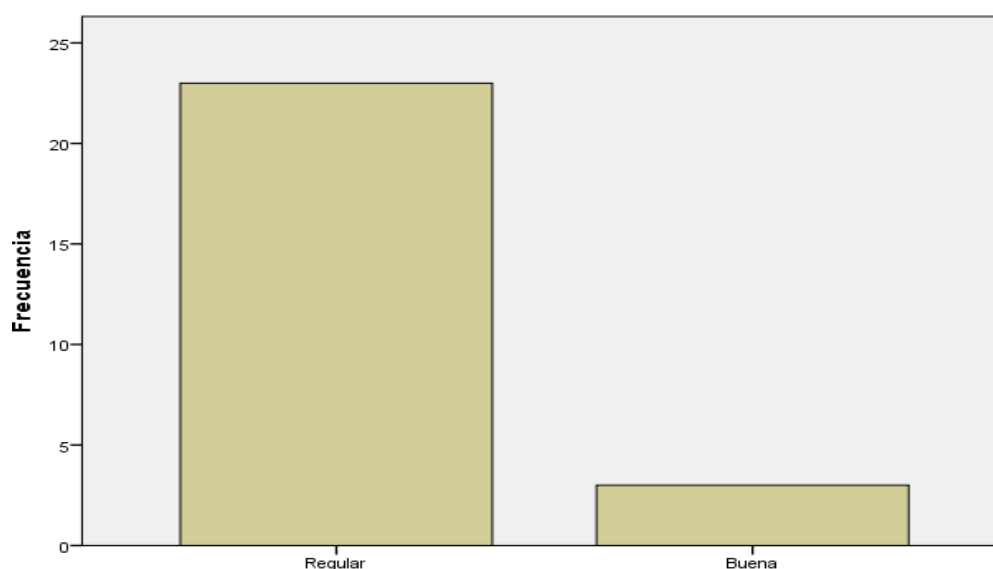


Figura N° 9: Estadísticos Resultados sobre la dimensión institucional de la gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa Pública San Martín de Porres. Huacho

Interpretación

En la tabla N° 12, se aprecia que 23 personas (88,5 %) afirman que la gestión de la dimensión institucional es regular; y solo 3 docentes que representan el 11,5 % señalan que es buena la conducción institucional en la gerencia educativa estratégica.

Tabla N°14: Estadísticos Resultados sobre la dimensión pedagógica de la gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa Pública San Martín de Porres. Huacho

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	14	53,8	53,8	53,8
	Buena	12	46,2	46,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

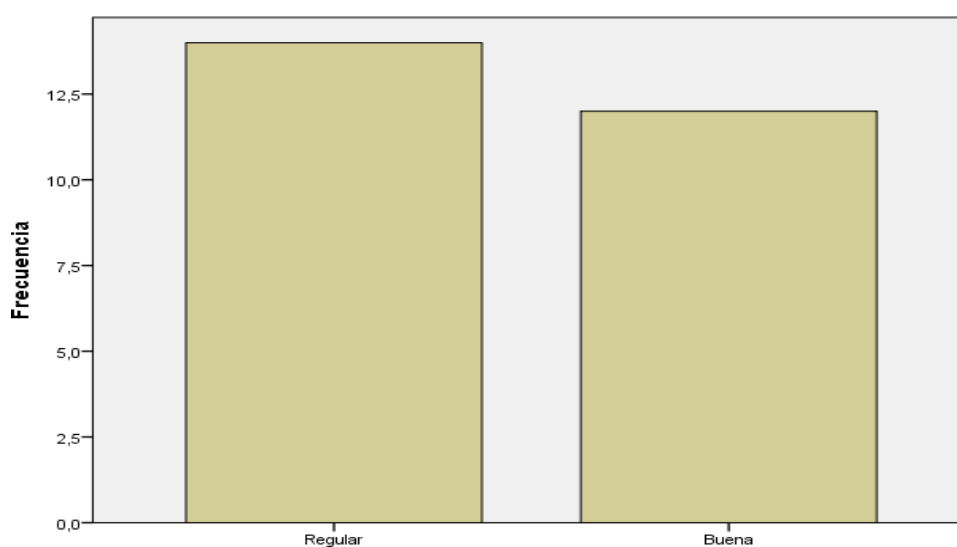


Figura N°10: Estadísticos Resultados sobre la dimensión pedagógica de la gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa Pública San Martín de Porres. Huacho

Interpretación

En la tabla N° 13, se aprecia que 14 docentes que representan el 53,8 % afirman que la gestión de la dimensión pedagógica es regular y solo 12 docentes que representan el 46,2 % señalan que es buena la conducción pedagógica de la Institución Educativa.

Tabla N°15: Estadísticos Resultados sobre la dimensión administrativa de la gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa Pública San Martín de Porres. Huacho

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	1	3,8	3,8	3,8
	Buena	7	26,9	26,9	30,8
	Muy buena	18	69,2	69,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

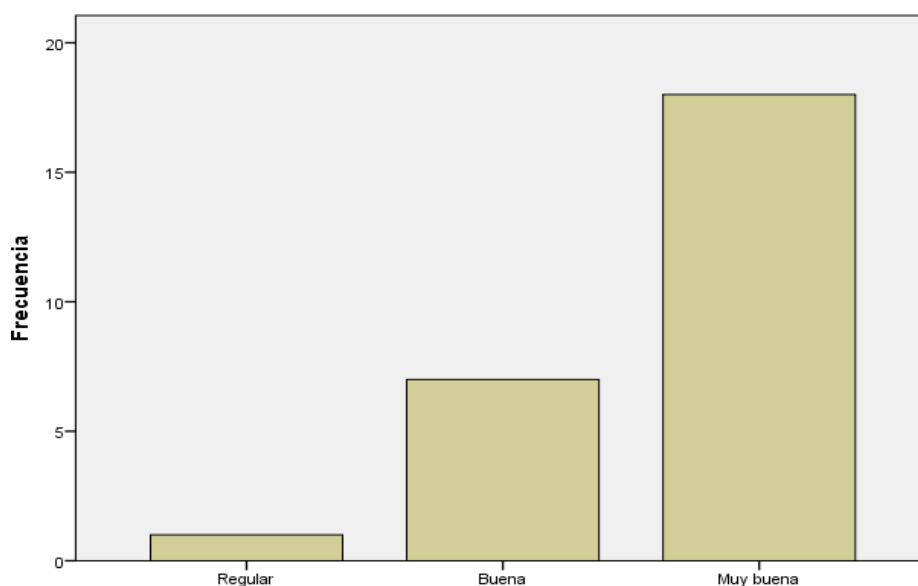


Figura N°11: Estadísticos Resultados sobre la dimensión administrativa de la gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa Pública San Martín de Porres. Huacho

Interpretación

En la tabla N° 14, se visualiza que 18 docentes que representan el 69,2 % afirman que la gestión de la dimensión administrativa es muy buena; 1 docente que representan el 3,8 % señala que es regular la conducción administrativa de la gerencia educativa estratégica de la institución educativa.

Tabla N°16: Estadísticos Resultados sobre la dimensión comunitaria de la gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa Pública San Martín de Porres. Huacho

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	1	3,8	3,8	3,8
	Buena	9	34,6	34,6	38,5
	Muy buena	16	61,5	61,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

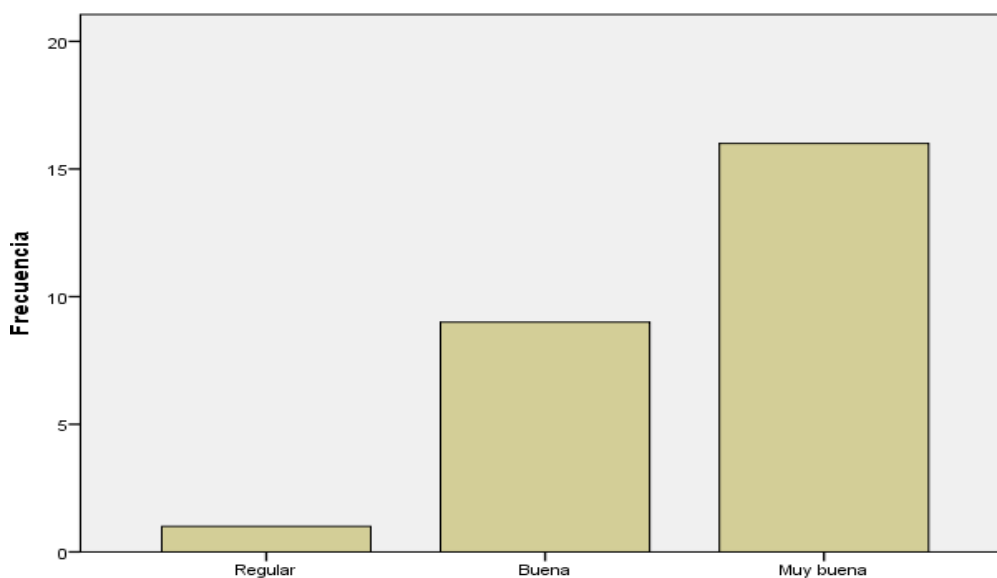


Figura N°12: Estadísticos Resultados sobre la dimensión comunitaria de la gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa Pública San Martín de Porres. Huacho

Interpretación

En la tabla N° 15, se aprecia que 16 docentes que representan el 61,5 % afirman que la gestión de la dimensión comunitaria es muy buena; y solo 1 docente que representan el 3,8 % de docente señalan que es regular la conducción comunitaria; Y 9 docentes que representan el 34,6 % indican que es buena la conducción comunitaria de la gerencia educativa estratégica de la institución Educativa.

3.4. Resultados de la conducción administrativa de la Institución Educativa Pública San Martín de Porres. Huacho

Tabla N° 17: Estadísticos sobre la conducción administrativa de la Institución Educativa Pública San Martín de Porres de Huacho.

		Ausentismo	Existencia de tensiones en relaciones grupales	Permanencia del personal	Rendimiento Académico
N	Válido	26	26	26	26
	Perdidos	0	0	0	0

Tabla N° 18: Estadísticos sobre la dimensión de ausentismo de la conducción administrativa de la IEP San Martín de Porres de Huacho.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	baja	6	23,1	23,1	23,1
	Moderada	17	65,4	65,4	88,5
	Alta	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

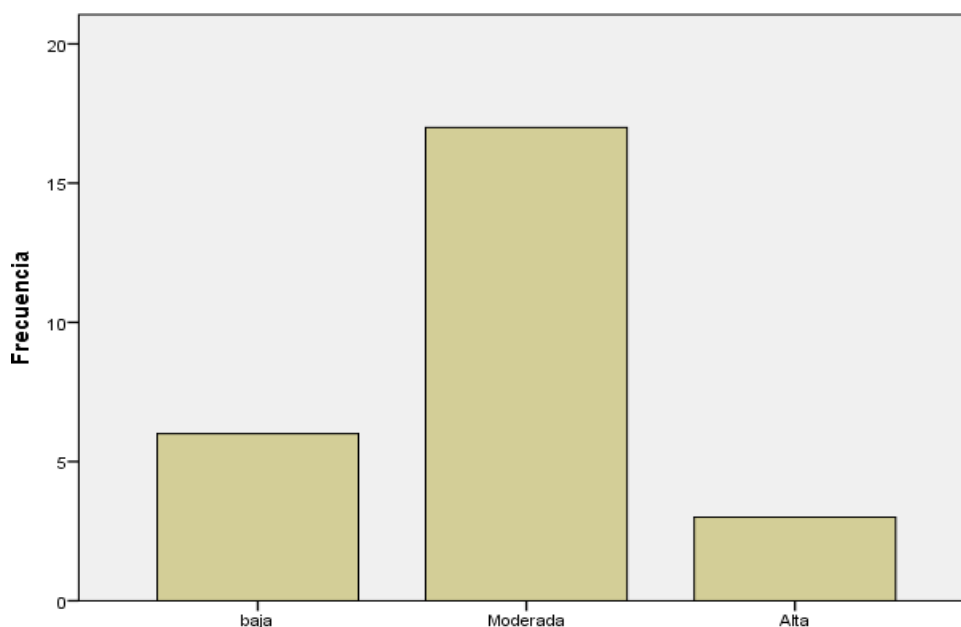


Figura N° 13: Estadísticos sobre la dimensión de ausentismo de la conducción administrativa de la IEP San Martín de Porres de Huacho.

Interpretación

En la tabla N° 7, se aprecia que 17 docentes que representan el 65,4 % afirman que la tasa de ausentismo de la conducción administrativa de la Institución Educativa es moderada; sin embargo, 3 docentes que representan el 11,5 % de docentes que señalan que es alta la tasa de ausentismo; mientras que 6 docentes que representan el 23,1 % indican que es baja el ausentismo de los estudiantes.

Tabla N° 19: Estadísticos sobre la dimensión de existencia de tensiones en relaciones grupales de la conducción administrativa de la IEP San Martín de Porres de Huacho.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ausencia	22	84,6	84,6	84,6
	Presencia	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

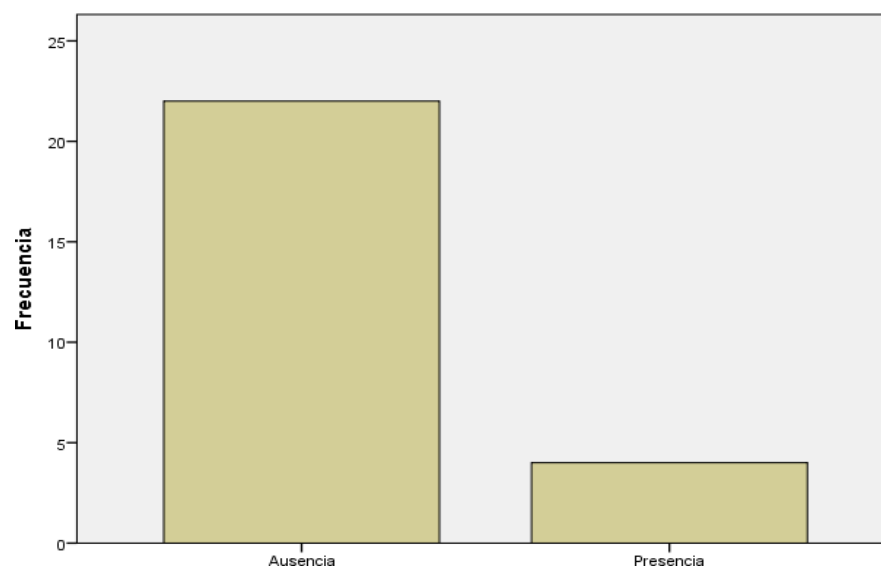


Figura N° 14: Estadísticos sobre la dimensión de existencia de tensiones en relaciones grupales de la conducción administrativa de la IEP San Martín de Porres de Huacho.

Interpretación

En la tabla N° 8, se aprecia que 22 docentes que representan el 84,6 % afirman que la hay ausentismo de tensiones en las relaciones grupales en la conducción administrativa de la Institución Educativa; sin embargo, 4 docentes que representan el 15,4 % de docentes que señalan que hay presencia de tensiones en las relaciones grupales en la Institución Educativa.

Tabla N° 20: Estadísticos sobre la dimensión de permanencia del personal de la conducción administrativa de la IEP San Martín de Porres de Huacho.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	10	38,5	38,5	38,5
	Casi siempre	11	42,3	42,3	80,8
	Siempre	5	19,2	19,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

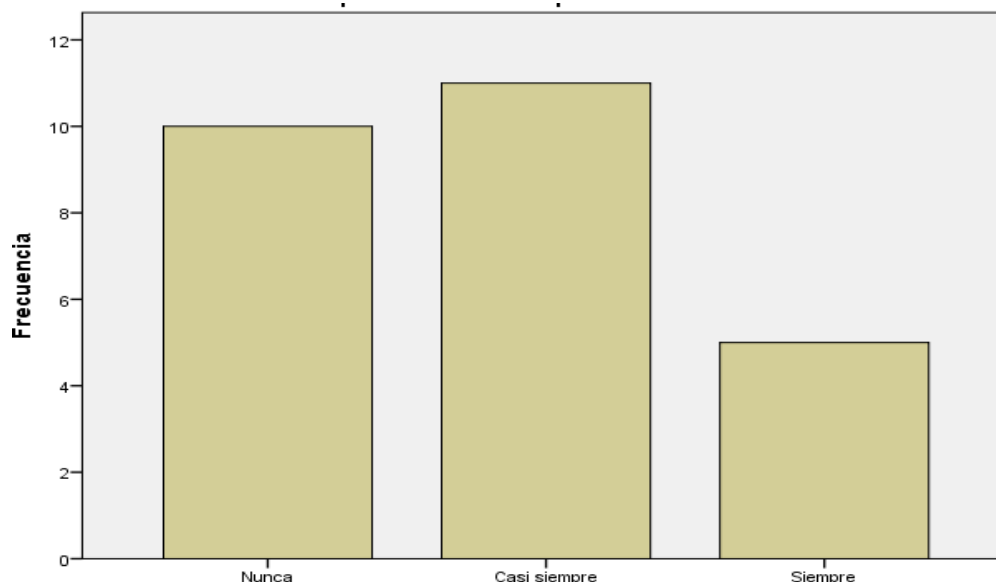


Figura N° 15: Estadísticos sobre la dimensión de permanencia del personal de la conducción administrativa de la IEP San Martín de Porres de Huacho.

Interpretación

En la tabla N° 9, se aprecia que 11 docentes que representan el 42,3 % afirman que casi siempre dejan de estar permanente el personal en la conducción administrativa de la Institución Educativa; 5 docentes que representan el 19,2 % de docentes que señalan que siempre se da la permanencia del personal en la Institución Educativa; sin embargo, 10 docentes que representan el 38,5 % dicen nunca de da la permanencia del personal.

Tabla N° 21: Estadísticos sobre la dimensión de rendimiento académico de la conducción administrativa de la IEP San Martín de Porres de Huacho.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Proceso	6	23,1	23,1	23,1
	Logrado	20	76,9	76,9	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes

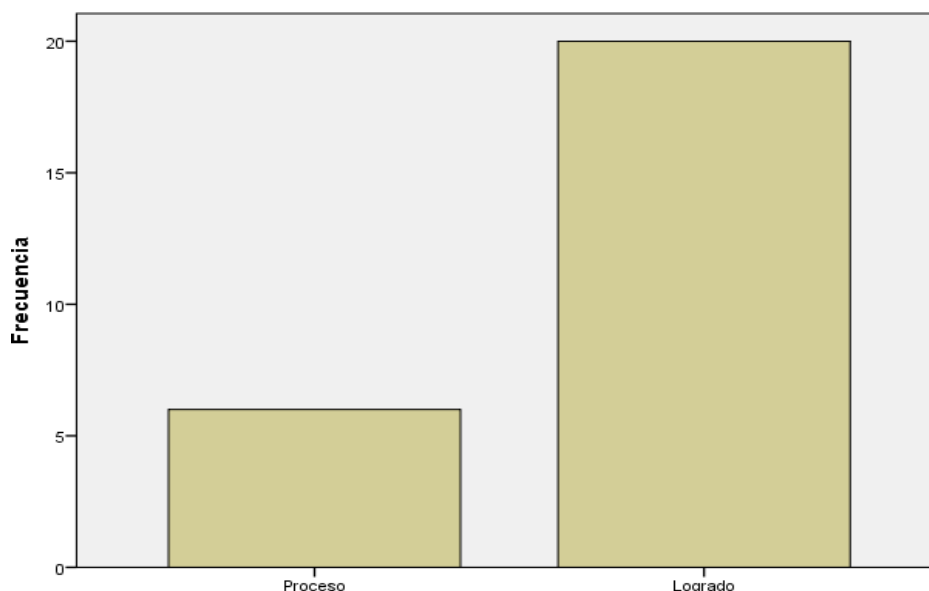


Figura N° 16: Estadísticos sobre la dimensión de rendimiento académico de la conducción administrativa de la IEP San Martín de Porres de Huacho.

Interpretación

En la tabla N° 10, se aprecia que 20 docentes que representan el 76,9 % afirman que el rendimiento académico de los estudiantes lo han logrado; 6 docentes que representan el 23,1 % de docentes que señalan que están en proceso las metas previstas del rendimiento académicos de los estudiantes de la Institución Educativa.

Tabla N°22: Correlaciones entre la gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa de la Institución Educativa Pública de San Martín de Porres. Huacho

		Dimensión Institucional	Dimensión Pedagógica	Dimensión administrativa	Dimensión Comunitaria	Conducción Administrati va	Ausentismo	Existencia de tensiones en relaciones grupales	permanencia del personal	rendimiento Académico
Dimensión Institucional	Correlación de Pearson	1	-,334	,008	,057	. ^a	-,136	-,154	,095	,198
	Sig. (bilateral)		,095	,967	,781	.	,506	,453	,646	,333
	N	26	26	26	26	0	26	26	26	26
Dimensión Pedagógica	Correlación de Pearson	-,334	1	,302	,419*	. ^a	,185	,461*	-,808**	-,592**
	Sig. (bilateral)	,095		,134	,033	.	,365	,018	,000	,001
	N	26	26	26	26	0	26	26	26	26
Dimensión administrativa	Correlación de Pearson	,008	,302	1	,640**	. ^a	-,247	-,119	-,165	-,344
	Sig. (bilateral)	,967	,134		,000	.	,224	,562	,422	,085
	N	26	26	26	26	0	26	26	26	26
Dimensión Comunitaria	Correlación de Pearson	,057	,419*	,640**	1	. ^a	,204	-,058	-,473*	-,409*
	Sig. (bilateral)	,781	,033	,000		.	,318	,779	,015	,038
	N	26	26	26	26	0	26	26	26	26
Conducción Administrativa	Correlación de Pearson	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a
	Sig. (bilateral)
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ausentismo	Correlación de Pearson	-,136	,185	-,247	,204	. ^a	1	,085	-,506**	-,110
	Sig. (bilateral)	,506	,365	,224	,318	.		,679	,008	,594
	N	26	26	26	26	0	26	26	26	26
	Correlación de Pearson	-,154	,461*	-,119	-,058	. ^a	,085	1	-,469*	-,019

Existencia de tensiones grupales	Sig. (bilateral)	,453	,018	,562	,779	.	,679		,016	,925
	N	26	26	26	26	0	26	26	26	26
permanencia personal	Correlación de Pearson	,095	-,808**	-,165	-,473*	. ^a	-,506**	-,469*	1	,602**
	Sig. (bilateral)	,646	,000	,422	,015	.	,008	,016		,001
	N	26	26	26	26	0	26	26	26	26
rendimiento Académico	Correlación de Pearson	,198	-,592**	-,344	-,409*	. ^a	-,110	-,019	,602**	1
	Sig. (bilateral)	,333	,001	,085	,038	.	,594	,925	,001	
	N	26	26	26	26	0	26	26	26	26

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

a. No se puede calcular porque, como mínimo, una de las variables es constante.

En la tabla 22 se obtuvo $r= 1$ existiendo una correlación positiva perfecta entre la gerencia educativa estratégica: dimensión institucional y la conducción administrativa en la I.E. Mercedes Indacochea Lozano; por qué mientras mejor sea la gerencia educativa estratégica dimensión institucional mejor será la conducción administrativa; mientras que en la dimensión pedagógica se obtuvo una $r= -0,334$ demostrándose una correlación negativa débil demostrándose una asociación inversa mientras mejor sea la gestión educativa en la dimensión pedagógica inversamente será la conducción administrativa, tanto en los niveles de 0,01 (bilateral) o 0,05 (bilateral) de probabilidad tanto en los niveles de 0,01 (bilateral) o 0,05 (bilateral) de probabilidad.

Mientras que en la dimensión administrativa con un $r= 0,008$ y en la dimensión comunitaria con $r= 0,057$ de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) existe una correlación positiva muy débil entre la dimensión administrativa y comunitaria con la conducción administrativa tanto en los niveles de 0,01 (bilateral) o 0,05 (bilateral) de probabilidad.

Por otro lado, en la variable conducción administrativa dimensión ausentismo se obtiene un $r= -0,136$ y en la dimensión existencia de tensiones en las relaciones grupales un $r= -0,154$, y en la dimensión de la permanencia del personal $r= -0,095$ en los tres casos existe una correlación negativa muy débil lo que significa que mientras mejor sea la gerencia educativa estratégica no será mejor la conducción administrativa en las dimensiones ausentismo, la existencia de tensiones grupales y permanencia del personal y viceversa; sin embargo, en la dimensión rendimiento académico se obtiene un $r=0,198$ de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) se afirma que existe correlación positiva muy débil entre rendimiento académico con la gerencia educativa estratégica tanto en los niveles de significación 0,01 (bilateral) o 0,05 (bilateral) de probabilidad de la I.E.P. San Martín de Porres de Huacho.

Por lo tanto, se puede afirmar que la correlación entre la gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa es significativa; por qué están asociadas, tanto en los niveles de 0,01 (bilateral) o 0,05 (bilateral) de probabilidad

Prueba de hipótesis

Tabla N° 23: Resumen de la prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las distribuciones de Dimensión Institucional, Dimensión Pedagógica, Dimensión administrativa, Dimensión Comunitaria, Ausentismo, Existencia de tensiones en relaciones grupales, permanencia del personal and rendimiento Académico son las mismas.	Análisis de varianza de dos vías por rangos de Friedman para muestras relacionadas	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,05

Como se observa en la tabla se comprueba que la decisión que se toma es rechazar la hipótesis nula.

La Gerencia Educativa estratégica permite una conducción administrativa en las IEP del nivel secundaria del distrito de Huacho en el 2016.

Nivel de significancia: Error tipo I, $\alpha = 0.05$ (5%). Esto es, el error que se cometería al rechazar la H_0 , siendo esta verdadera.

Prueba Estadística: Prueba no paramétrica de correlaciones.

Decisión Estadística:

Gerencia educativa estratégica y conducción administrativa: El análisis de las varianzas de dos vías por rangos de Friedman para muestras relacionadas es de, 000, por lo que se concluye que en:

La gerencia educativa estratégica permite una conducción administrativa en las instituciones educativas públicas del nivel secundaria de Mercedes Indacochea Lozano y San Martín de Porres del distrito de Huacho en el 2016.

IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, se puede afirmar que la hipótesis es aceptada de acuerdo a los resultados obtenidos; es decir: La relación existente entre la gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa es la imperfecta.

En segundo lugar, se evidencia que en la tabla N° 2, se aprecia que 46 docentes de la Institución Educativa Pública Mercedes Indacochea Lozano que representan el 65,7 % afirman que la gestión de la dimensión institucional es regular; Mientras que en la Institución Educativa san Martín de Porres señalan en la tabla N° 12, que 23 docentes que representan el 88,5 % afirman que la gestión de la dimensión institucional es regular, coincidiendo con la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano.

En la tabla N° 03, se aprecia que 42 docentes (60 %) afirman que la gestión de la dimensión pedagógica es buena y solo 28 personas (40 %) señalan que es regular la conducción pedagógica de la I.E. Mientras que CE San Martín de Porres en la tabla N° 13, se aprecia que 14 profesores (53,8 %) manifiestan que la gestión de la dimensión pedagógica es regular y solo 12 docentes (46,2 %) señalan que es buena la conducción pedagógica de la Institución Educativa, por lo que se concluye que la gerencia educativa estratégica con respecto a la dimensión pedagógica en la I.E. Pública Mercedes Indacochea Lozano es mejor con respecto a la Institución Educativa Pública San Martín de Porres de Huacho.

En la tabla N° 04, de la Institución Educativa Pública Mercedes Indacochea Lozano se visualiza que 33 docentes (47,1 %) afirman que la gestión de la dimensión administrativa es regular; y solo 13 docentes que representan el 18,6 % señalan que es muy buena la conducción administrativa de la gerencia educativa estratégica. Mientras que en la Institución Educativa Pública San Martín de Porres coincidentemente concuerdan en la tabla N° 14, se visualiza que 18 docentes que representan el 69,2 % afirman que la gestión de la dimensión administrativa es muy buena; 1 docente que representan el 3,8 % señala que es regular la conducción administrativa de la gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa. Por lo tanto, en ambas instituciones la gerencia educativa estratégica en su dimensión administrativa afirma los docentes que son regular.

En la tabla N° 05, se aprecia que 39 docentes que representan el 55,7 % de la Institución Educativa Pública Mercedes Indacochea Lozano afirman que la gestión de la dimensión comunitaria es regular; y solo 8 docentes que representan el 11,4 % de docentes señalan que es muy buena la conducción comunitaria; Y solamente 23 docentes que representan el 32,9 % indican que es buena la conducción comunitaria de la gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa. Y en la Institución Educativa Pública San Martín de Porres coinciden en la tabla N° 05, se aprecia que 39 docentes que representan el 55,7 % afirman que la gestión de la dimensión comunitaria *es regular*; y solo 8 docentes que representan el 11,4 % de docentes señalan que es muy buena la conducción comunitaria; Y solamente 23 docentes que representan el 32,9 % indican que es buena la conducción comunitaria de la gerencia educativa estratégica de la institución educativa. Por lo tanto, en ambas instituciones la gestión educativa estratégica con respecto a la dimensión comunitaria es regular.

Por otro lado, con respecto a la conducción administrativa, en la tabla N° 7, se aprecia que 54 docentes que representan el 77,1 % afirman que la *tasa de ausentismo de la conducción administrativa de la Institución Educativa es moderada*; sin embargo, 2 docentes que representan el 2,9 % de docentes que señalan que es alta la tasa de ausentismo; y 14 docentes que representan el 20 % indican que es baja el ausentismo de los docentes. Mientras que en la I.E. Pública San Martín de Porres se aprecia en la tabla N° 07, que 17 docentes que representan el 65,4 % afirman que la tasa de ausentismo de la conducción administrativa de la Institución Educativa *es moderada*; sin embargo, 3 docentes (11,5 %) señalan que es alta la tasa de ausentismo; mientras que 6 docentes (23,1 %) indican que es baja el ausentismo de los estudiantes.

Los resultados de Pérez (2010) llega a concluir contrariamente a nuestros resultados, cuando afirma que:

- El liderazgo aplicado es el Transformacional es positiva relación el liderazgo carismático y el transaccional con respecto a los derechos humanos.
- El liderazgo aplicado por el director se caracteriza por autoridad, empatía, conductas facilitadoras, retroalimentación y motivadoras a su labor.

De igual manera, distinto a nuestros resultados, Felipe, L. y Gerardo, N. (210). Llegan a las conclusiones: El docente como mediador social debe constituir la cultura que se

vive en la institución y comunidad educativa. La etapa de presentación, adaptación y acompañamiento de la persona se debe protocolizar para promover cambios en la organización. Además, la comunidad educativa sugiere promover mayor exigencia para la formación personal y académico de los estudiantes de la I.E.P. Mercedes Indacochea Lozano que solamente llegan en proceso el rendimiento académico; sin embargo, en la Institución Educativa Pública San Martín de Porres el rendimiento académico fue logrado.

Instituto Internacional de Planeamiento De La Educación (IIPE) Buenos Aires (2013): Restricciones estructurales a la innovación. Plantea: Que la gerencia educativa para su desempeño es de control y difícilmente adaptables a situaciones diferentes, limitando al director a una administración general de recursos, disociando las actividades pedagógicas, no proporcionando e impidiendo la construcción de una visión global de la organización. Es más, la organización que rompe estos parámetros y al ser supervisados son sancionados con penalidades, considerándolas como conductas impropias y transgresoras.

En esa dirección de los investigadores señalados anteriormente es Ayala, S. (2003) Señala que: América Latina como el Perú no puede escapar de estas transformaciones limitadas y complejas que modifican la articulación del estado con la sociedad civil; en este sentido el sistema educativo juega un papel primordial y estratégico de la calidad de su acción, actualización y desarrollo de competencias en el docente como recurso humano.

Algunos demandan que para la innovación de la gestión educativa en el Perú es necesario superar el concepto pedagógico de educación. El cual debe verse como entidad productora de conocimiento, cultivo de actitudes interpersonales de convivencia y de promover la construcción del propio aprendizaje.

Gestión estratégica en educación es generar recursos que se administren, para contar con personas necesarias y realicen acciones requeridas de calidad.

Quiroz (2011): Planeación estratégica y desarrollo organizacional en instituciones educativas. En su resumen: Refiere que se ha convertido en una tarea crítica para su evaluación, acreditación y financiamiento; cuya función es regir los cambios organizacionales para el desarrollo institucional, como definí los valores, la función,

prioridades y planes de trabajo de la institución educativa para afrontar los retos académicos. Sin embargo, existen pocos reportes sobre la organización académica.

En la última década en México, la planeación del sistema educativo ha pasado por diversos procesos de descentralización, debido a su complejidad han creado unidades de planeación en las dependencias educativas básica (López, 1993). Paralelamente las instituciones superiores se han interesado por responder al cambio de la sociedad, a través de su misión social y estructura organizacional. En virtud de esta relación se han generado diversos procesos de evaluación y acreditación educativa.

Quintero (2012): Cambio organizacional y liderazgo gerencial en las organizaciones inteligentes. En su resumen hace mención que las organizaciones perduran y se adecuaran a los cambios inevitables, requiriendo para ello de un liderazgo que de confianza en cada integrante y garantice la dirección. A estos líderes se suele denominar "Agentes de Cambio".

Liderazgo es la capacidad de influencia que ejerce una persona sobre los demás para promover cambios y lograr metas establecidas (visión, misión y plan estratégico). La gerencia permite diseñar estructuras orgánicas, planes formales, propicia el orden y relaciona los ejecutado con lo planificado. El liderazgo gerencial abarca ambos aspectos sumando a ello la actitud proactiva, productiva, promoviendo productos y servicios de calidad, con responsabilidad social, laboral, medioambiental respetando los derechos humanos; logrando la excelencia en sus actividades cotidianas y desarrollo integral de ser humano. Sin embargo, los resultados de la investigación que se expone los resultados son otros, por que las variables son más específicas.

Por último, González (2011): manifiesta: que los directores investigados, en su mayoría, aplican diferentes tipos de liderazgo, siendo ecléctico el modelo de liderazgo que impera; (b) una alta mayoría de docentes no está motivado para el trabajo y (c) un alto porcentaje de docentes no participa en las actividades que se planifican en la institución. Estos resultados son consistentes para afirmar que el liderazgo de los directores investigados, incide de manera desfavorable en el comportamiento de los docentes, afectando la calidad de la gerencia en el contexto educativo.

En la investigación que se expone aplican tan sólo un modelo de liderazgo que limita el cumplimiento de la gestión educativa estratégica.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

- *Los niveles de gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa Pública Mercedes Indacochea Lozano- Huacho se aprecia el 65,7 % afirman que la gestión de la dimensión institucional es regular. El 60 % afirman que la gestión de la dimensión pedagógica es buena. El 47,1 que la gerencia estratégica administrativa es regular. El 55,7 % afirman que la gestión de la dimensión comunitaria es regular. Y el 32,9 % indican que es buena la conducción comunitaria de la gerencia educativa estratégica. Por lo tanto, la gerencia educativa estratégica en la Institución Educativa Pública Mercedes Indacochea Lozano es buena en la dimensión pedagógica y en la conducción comunitaria; mientras que en la dimensión institucional y la dimensión administrativa es regular.*
- *Los niveles de gerencia educativa estratégica de la Institución Educativa Pública San Martín de Porres. Huacho, se aprecia que el 88,5 % afirman que la gestión de la dimensión institucional es regular. El 53,8 % afirman que la gestión de la dimensión pedagógica es regular. El 69,2 % afirman que la gestión de la dimensión administrativa es muy buena. Y el 61,5 % afirman que la gestión de la dimensión comunitaria es muy buena. Por lo tanto, la gerencia educativa estratégica en la Institución Educativa Pública San Martín de Porres es buena en la dimensión administrativa y en la dimensión comunitaria; mientras que en la dimensión institucional y la dimensión pedagógica es regular.*
- *Los niveles de conducción administrativa de la Institución Educativa Pública Mercedes Indacochea Lozano- Huacho se concluye que el 77,1 % de docentes afirman que la tasa de ausentismo de la conducción administrativa de la Institución Educativa es moderada, el 65,7 % afirman que la hay ausentismo de tensiones en las relaciones grupales en la conducción administrativa de la Institución Educativa. que el 45,7 % afirman que nunca dejan de estar permanente el personal en la conducción administrativa de la Institución*

Educativa. Y el 52,9 % afirman que el rendimiento académico de los estudiantes está en proceso en la Institución Educativa.

- Los niveles de la *conducción administrativa de la I.E. P. San Martín de Porres*. Huacho. Se aprecia que el 65,4 % afirman que la tasa de ausentismo de la conducción administrativa de la I.E. es moderada. El 84,6 % refiere que la hay ausentismo de tensiones en las relaciones grupales y el 42,3 % dice que casi siempre dejan de estar permanente el personal en la conducción administrativa de la I.E. Y el 76,9 % afirman que el rendimiento académico de los estudiantes lo han logrado.
- De acuerdo con el método estadístico de Pearson la correlación imperfecta entre la gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano de Huacho su correlación es significativa; por qué están asociadas, tanto en los niveles de 0,01 (bilateral) o 0,05 (bilateral) de probabilidad.
- De igual manera, la correlación es imperfecta entre la gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa de la I.E. San Martín de Porres de Huacho; por qué están asociadas ambas variables, tanto en los niveles de 0,01 (bilateral) o 0,05 (bilateral) de probabilidad.

5.2. Recomendaciones

- a. Se sugiere diseñar y aplicar a las autoridades educativas una propuesta de Gerencia Educativa Estratégica, basada en las teorías científicas modernas de la administración de instituciones educativas, para superar las dificultades en la conducción administrativas en las I.E.P. de nivel secundario del distrito de Huacho.
- b. Deben realizarse investigaciones sobre los criterios de formación continua de los maestros de las distintas Instituciones de Huacho.
- c. Se debe diseñar implementar y aplicar una propuesta de administración administrativa coherente a las demás dimensiones a fin de lograr una auténtica gestión en las instituciones educativas públicas de Huacho.

- d. Debemos resolver la interrogante: ¿por qué los docentes no profundizan la gestión académica de las instituciones públicas de Huacho?

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almaguer, T. (1998): *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje*, Trillas, Lima.
- Alonso, C. (1994). *Los Recursos Informáticos y los Contextos de Enseñanza y Aprendizaje*. Horsori. Barcelona.
- Ander Egg. (1983): *Introducción a la planificación*. Buenos Aires. Humanitas.
- Barajas, M. (1997). *La Escuela de las Tecnologías*. Pirámide. Madrid.
- Barbero, J. (1999). *Nuevos Canales de Comunicación en la Enseñanza*. Pirámide. Madrid.
- Beynon, C. y MacKay, R. (1999). *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*. Praxis. Barcelona.
- Benavides, O. (2008). *Competencias y Competitividad. Diseño para organizaciones latinoamericanas*. Bogotá: Mc Graw Hill
- Bedoya, R. (2007). *Formación de Formadores*. Bogotá: Norma
- Blanco, B. (1999). *Camino al Futuro*. McGraw-Hill. Barcelona.
- Cabero, J. (2001). *Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: aportaciones a la enseñanza*. Forja. Madrid.
- Cabrero, R. (2000). *Tecnologías de Información y Comunicación: Aportaciones a la Enseñanza*. Paidós. Barcelona.
- Chacón, A. (1998). *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*. Praxis. Barcelona.
- Chadwick, C. y Vásquez, J. (1979). *Teorías del Aprendizaje para el Docente*. Tecla. Santiago de Chile.
- Chiavenato, I. (2008). *Comportamiento Organizacional*. México: Editorial Thomson.
- Covington, M. (2008). *Autorregulación y aprendizaje escolar*. Madrid: Síntesis
- Cruz, B. (2009). *Competencias en la formación profesional*. Madrid: Alianza.
- David, F. (2006). *La Gerencia Estratégica*. Bogotá: Fondo Editorial Legis

- Davis, K. y Newstrom, J. (2006). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. México: Mc Graw Hill
- Escobar, H. (1987). *Notas para una Didáctica Constructivista*. Sena. Bogotá.
- Santinelli, R. y Siñeriz, L. (2001): *Construcciones con regla y compás en el entorno*. Cabri. Epsilon.
- Socas, M. (2002). *Las interacciones entre iguales en clase de matemáticas. Consideraciones acerca del principio de complementariedad en educación matemática*. Relime Vol. 5, Núm.2.

Fuentes hemerográficas:

- Bachmann, Ingrid; Harlow, Summer (2012). «*Interactividad y multimedialidad en periódicos latinoamericanos: avances en una transición incompleta*». Cuadernos de Información, 30: 41-52.
- Cepal/Unesco, Serie de Libros de la Cepal, nº 33, 1992, p. 119
- Flores Martínez, P. (2005). Profesores de matemáticas reflexivos: formación y cuestiones de investigación. Revista de didáctica de las matemáticas: Universidad de Granada.
- Fortuny Aymemí Josep María y Cobo Lozano Pedro (2005). La tutorización humana y artificial en la resolución de problemas de matemáticas. en: RED: Revista de Educación a Distancia, ISSN 1578-7680, Nº. 2. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Manassero A. Dimensionalidad de las causas percibidas en situaciones de éxito y fracaso educativo. Ed. Revista de Psicología Social, Madrid. 1999.

Fuentes documentales:

- Bianchini, A. (1999). Metodología para el Desarrollo de Aplicaciones Educativas en Ambientes Multimediales. Universidad Metropolitana de Caracas.
- Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. En <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/.html>. 14-03-2011.

VII. AGRADECIMIENTO

*Un agradecimiento especial a Dios y a nuestra madre
La Virgen María por iluminarme y guiarme día a día,*

*A mi amada esposa Ana Rosa Chang Chirito,
Q.E.P.D. por su constante e invaluable apoyo
En todos los momentos de mi vida.*

*A mis hijos: Manuel Jesús y Verónica Anais
Que son la razón de mi existencia.*

*A mi gran amigo y asesor Dr. William Honorio Cueva
Valverde; quien me orientó permanentemente para la
Realización de este trabajo.*

*Al equipo de docentes y compañeros del doctorado
Que me ayudaron a cristalizar mis nobles ideales
Con su amistad, sabias enseñanzas y consejos.*

VIII. APÉNDICES Y ANEXOS

ANEXOS N° 1: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS



UNIVERSIDAD SAN PEDRO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
SECCIÓN DE POSGRADO EN EDUCACIÓN

ENCUESTA A DOCENTES SOBRE
GERENCIA EDUCATIVA ESTRATÉGICA

Estimado docente

La presente encuesta tiene el propósito de recopilar información sobre la gerencia educativa estratégica. La encuesta es totalmente anónima y su procesamiento será reservado. Te pedimos responder a ella con sinceridad y en su totalidad y, de antemano, te damos las gracias por tu colaboración.

Instrucciones: Marca con una "X" la respuesta que creas conveniente.

Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
0	1	2	3

DIMENSIÓN 1: DIMENSIÓN INSTITUCIONAL				
1. Dimensión institucional	0	1	2	3
1 Existe un marco para la sistematización y el análisis de las acciones				
2 Señala aspectos de estructura que en cada centro educativo dan cuenta de un estilo de funcionamiento.				
3 Se refiere a los aspectos que pertenecen a la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo,				
4 Manifiesta el uso del tiempo y de los espacios) como los que conforman la estructura informal (vínculos, formas de relacionarse,				
5 Manifiesta estilos en las prácticas cotidianas, ritos y ceremonias que identifican a la institución).				
6 Promueve y valora el desarrollo de habilidades y capacidades individuales y de grupo, con el fin de que la institución educativa se desarrolle y desenvuelva de manera autónoma,				
7 Competente y flexible, permitiéndole realizar adaptaciones y transformaciones ante las exigencias y cambios del contexto social.				

8	Tiene en claro las políticas institucionales que se desprenden de los principios y la visión que guía a la institución y que se traducirán en formas de hacer en la conducción de la gestión.				
2 Dimensión pedagógica					
9	Se refiere al proceso fundamental del quehacer de la institución educativa y los miembros que la conforman: la enseñanza-aprendizaje.				
10	Incluye el enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje, la diversificación curricular, las programaciones sistematizadas en el proyecto curricular (PCI), las estrategias metodológicas y didácticas, la evaluación de los aprendizajes, la utilización de materiales y recursos didácticos.				
11	Comprende también la labor de los docentes, las prácticas pedagógicas, el uso de dominio de planes y programas, el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, los estilos de enseñanza, las relaciones con los estudiantes, la formación y actualización docente para fortalecer sus competencias, entre otras.				
DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA					
12	Maneja los recursos económicos, materiales, humanos, procesos técnicos, de tiempo, de seguridad e higiene y control de la información.				
13	Cumple con la normatividad y				
14	Supervisa las funciones.				
DIMENSIÓN COMUNITARIA					
15	Se relaciona con la comunidad de la cual es parte, conociendo y comprendiendo sus condiciones, necesidades y demandas.				
16	Se integra y participa de la cultura comunitaria.				
17	Alude a las relaciones de la institución educativa con el entorno social e interinstitucional, considerando a los padres de familia y organizaciones de la comunidad, municipales, estatales, organizaciones civiles, eclesiales, etc.				
18	Participa y debe responder a un objetivo que facilite establecer alianzas estratégicas para el mejoramiento de la calidad educativa.				
TOTAL PARCIAL					
TOTAL GLOBAL					



**UNIVERSIDAD SAN PEDRO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
SECCIÓN DE POSGRADO EN EDUCACIÓN**

**ENCUESTA A DOCENTES SOBRE
CONDUCCIÓN ADMINISTRATIVA**

Estimado docente

La presente encuesta tiene el propósito de recopilar información sobre la conducción administrativa. La encuesta es totalmente anónima y su procesamiento será reservado. Te pedimos responder a ella con sinceridad y en su totalidad y, de antemano, te damos las gracias por tu colaboración.

Instrucciones: Marca con una "X" la respuesta que creas conveniente.

Indicadores		Escala		
		Bajo	Moderado	Alto
Ausentismo				
1	Se identifica con la institución.			
2	Participa en las actividades realizadas por la institución.			
3	Organiza actividades con entusiasmo			
4	Emite explicaciones cuando falta.			
5	Es frecuente sus inasistencias a la institución.			
Tensiones en las relaciones grupales		Ausencia	presencia	
6	Es frecuente los conflictos personales y grupales que genera.			
7	Es tolerante con sus compañeros de trabajo.			
8	Participa dando soluciones o dando alternativas ante los conflictos ocasionados por sus compañeros.			
9	Cumple porque lo presionan sus jefes o compañeros de trabajo.			
Permanencia del personal		Nunca	Casi siempre	siempre
10	Siempre está solícito ante cualquier emergencia.			
9	Es participativo ante las contingencias.			
10	Frecuenta en su puesto laboral y no es capaz de abandonarlo			
Rendimiento académico		Inicio	Proceso	Logrado
	Puntajes altos			
	Puntajes regulares o moderados			
	Puntajes bajos			
TOTAL PARCIAL				

ANEXOS N° 2: MATRIZ DE CONSISTENCIA LÓGICA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES
¿Cuál es la relación entre gerencia educativa estratégica y conducción administrativa de las instituciones educativas públicas del nivel secundario en el distrito de Huacho en el 2016?	Objetivo general	Existe una relación entre la gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa de las instituciones educativas públicas del nivel secundario en el distrito de Huacho – 2016.	Variable 1 Gerencia educativa estratégica	Dimensión institucional
	Determinar la relación entre la gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa de las instituciones educativas públicas del nivel secundario en el distrito de Huacho en el 2016.			Dimensión pedagógica
				Dimensión administrativa
	Específicos			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar los niveles de conducción administrativa de las instituciones educativas públicas del nivel secundario del distrito de Huacho. ✓ Identificar los niveles de la gerencia educativa estratégica en las instituciones educativas públicas del nivel secundario del distrito de Huacho. ✓ Establecer la relación entre gerencia educativa estratégica y la conducción administrativa de las instituciones educativas públicas del nivel secundaria del distrito de Huacho en el 2016
		Fundamentación		
		Eficacia		
			Eficiencia	

ANEXOS N° 3: MATRIZ DE CONSISTENCIA METODOLÓGICA

VARIABLES	TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACION	POBLACION Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOJO DE INFORMACIÓN	TECNICAS E INSTRUMENTOS DE PROCESAMIENTO DE INVESTIGACIÓN
VI: Gerencia educativa estratégica	TIPO DE INVESTIGACIÓN: Investigación aplicada	POBLACIÓN 244 docentes de las instituciones educativas públicas del nivel secundario Mercedes Indacochea Lozano y San Martín de Porres del distrito de Huacho en el 2016.	TÉCNICAS: <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • (Pre test y Post) 	TÉCNICA DE CONTRASTACIÓN T Student Varianza Desviación estándar
VD: Conducción administrativa	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Diseño Descriptiva Correlacional.	MUESTRA La muestra estará constituida por 96 docentes instituciones educativas públicas del nivel secundario Mercedes Indacochea Lozano y San Martín de Porres del distrito de Huacho en el 2016.	INSTRUMENTOS: <ul style="list-style-type: none"> • Formato de encuesta 	INSTRUMENTOS DE CONTRASTACIÓN Tablas y figuras estadísticas

**PROPUESTA DE GESTIÓN
EDUCATIVA ESTRATÉGICA Y
CONDUCCIÓN ADMINISTRATIVA
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS
PÚBLICAS
HUACHO-PERÚ**

Manuel Anselmo Morán y Rosales

AUTOR

Universidad San Pedro



**Propuesta de Gestión Educativa
Estratégica y conducción administrativa
de instituciones educativas y públicas de
Huacho**



Agradecimientos	7
Presentación	9
I. EL CAMBIO EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	13
Referentes internacionales	15
Principios de la calidad educativa	18
Referentes nacionales	23
Marco institucional	24
II. EL MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA	25
¿En qué consiste?	25
¿De dónde surge?	25
¿Cuál es su propósito?	26
III. GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA: CONCEPCIONES CLAVE	26
La gestión	27
La gestión educativa estratégica	28
Gestión institucional	29
Gestión escolar	33
Gestión pedagógica	35
Interrelación entre los tres niveles de gestión	36

IV. COMPONENTES DEL MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA	37
Liderazgo compartido	39
Trabajo colaborativo	40
Prácticas docentes flexibles	44
Planeación estratégica	46
Características básicas	48
Evaluación para la mejora continua	50
Participación social responsable	53
Rendición de cuentas	56
Libertad en la toma de decisiones	58
Relación entre los componentes de la gestión educativa	59
V. DIMENSIONES Y ESTÁNDARES	61
Dimensiones de la gestión escolar	63
Pedagógica curricular	64
Organizativa	67
Administrativa	68
Participación social comunitaria	69
Relación entre dimensiones	69
Estándares educativos	71
VI. HERRAMIENTAS DEL MGEE	72
El Plan Estratégico de Transformación Escolar	73
El portafolio institucional	76
El pizarrón de autoevaluación	77
VII. PROSPECTIVAS DEL MODELO	78
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

Agradecimientos



Recuperar las lecciones aprendidas es una gran tarea de primer orden y es imprescindible agradecerlo a quienes contribuyen para lograrlo; sobre todo cuando el saber de las buenas prácticas pedagógicas se ha generado por muchos. El mérito mayor es de los maestros y maestras en equipos de trabajo conscientes de lo fundamental del cambio que han emprendido, con fundamento y entusiasmo, procesos de transformación de sus prácticas de la gestión en sus instituciones educativas de educación básica.

De estas experiencias han aprendido todos y se ha contribuido a que más maestros y maestras se sumen a esta tarea fundamental; las coordinaciones de colegas han forjado condiciones para el diálogo inteligente entre gestores de la calidad y que han tomado decisiones oportunas en las mencionadas instituciones educativas, en pro de mejores resultados educativos.

A la coordinación de las autoridades educativas de Huacho corresponde retomar las lecciones aprendidas del proceso vivido, sumadas a los aportes generosos de académicos que a través de sus investigaciones realizadas y de las instituciones que han contribuido con ideas sustantivas a dar

Presentación



Los colegios secundarios de nuestro medio enfrentan retos que la llevan a convertirse como entes del cambio y la transformación social, reorientando su misión de cara a las nuevas demandas de la sociedad a la que se debe.

Es eminente el cambio de la gestión de los colegios para mejorar la calidad de la educación básica; no es un cambio rápido es un proceso de cambio a largo plazo, que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores del colegio (directivos, docentes, alumnos, padres de familia, supervisores, asesores y personal de apoyo) y conlleva a crear y consolidar formas de hacer distintas, que permitan mejorar la eficacia y la eficiencia, lograr la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa.

El Ministerio de Educación tiene como propósito fundamental lograr una mayor calidad de los resultados educativos, a partir de la transformación de propuestas de gestión de las escuelas, promoviendo la construcción de un modelo de gestión basado en la capacidad para la toma de decisiones fortalecida, de un liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social responsable, prácticas docentes y de aprendizajes para la vida no solo para las instituciones educativas más flexibles que atiendan a la diversidad de los alumnos y una gestión basada en la evaluación para la mejora continua y la planeación estratégica, impulsando la innovación educativa con docentes emprendedores.

El suscrito que realiza la presente investigación en donde se me solicita que presente una propuesta sobre la gestión educativa estratégica, como alternativa a la presentación de mi tesis sustentada para obtener el grado del doctorado en la Universidad San Pedro de Chimbote, considera esta experiencia de gestión para ponerla en práctica en las instituciones educativas de Huacho, con el propósito de transformar la gestión en las escuelas de educación básica se incluye como paradigma de avanzada el “Modelo de Gestión Educativa Estratégica” (MGEE) para su implementación.

Ahora más que nunca, es pertinente impulsar este Modelo y orientarlo hacia los diferentes niveles de concreción de la gestión, con una visión transformadora para que desde diferentes sectores se generen estrategias inteligentes innovadoras que abran paso a resultados educativos cada vez más prometedores para los alumnos; razón de ser, fundamento y sentido del sistema educativo del Perú.





El cambio en las instituciones educativas

- Referentes internacionales
 - Principios de la calidad educativa
- Referentes nacionales
 - Referentes institucionales

I



Referentes internacionales

Lo cierto es que es necesario un cambio en la gestión educativa estratégica y la conducción administrativa en los jardines, escuelas y colegios que hoy constituyen las instancia donde se brinda la educación básica en el Perú son parte de nuestro medio y particularmente de Huacho-Perú. Por tal razón, ha de comprenderse el *qué* debe cambiar y el *cómo* se puede lograr de la mejor manera; se debe interiorizar simultáneamente que el cambio, el *qué* y el *cómo*, se da en un proceso de interacción y reconfiguración constante en el magisterio nacional.

Considerando en el plano internacional, referido a los movimientos del cambio en el ámbito educativo, responde al *qué* debe cambiar y al *cómo* efectuar tal cambio, son las premisas claves, un punto de partida para la implementación de reformas educativas en el plano de la gestión de largo alcance en las instituciones educativas. Fullan señala al respecto que:








Las innovaciones resultan claras después de sus resultados exitosos, jamás se aprecian desde su origen o por anticipado. *Ver para creer*, es la idea popular en todo ámbito, incluso en el sector educativo. Dado este razonamiento limitado respecto de la transformación necesaria y urgente de la educación, es que los procesos son más lentos, poco respaldados y altamente criticados.

Ahora corresponde entender como emprender acciones de mejora en colectivo. Constituye un gran desafío para aquellos que creen en la necesidad de vincular la eficacia y la mejora de la escuela resultados educativos y formas de gestión, es identificar los mecanismos mediante los cuales estos dos aspectos del conocimiento se complementan, es una realidad muy compleja pero posible; por lo tanto, se continúa en la búsqueda analítica y práctica para contar con elementos certeros que hagan posible contribuir con las escuelas a realizar con éxito su proceso de transformación y, por supuesto, a conseguir mejores resultados para todos sus alumnos.

La planificación de la escuela es el punto de partida. Pero existen diversos tipos de planificación no son desconocidos para las escuelas; la planificación de su desarrollo puede verse desde perspectivas diferentes y recibir nombres distintos en cada lugar. Esto es consecuencia de la diversidad de sus orígenes, la autoevaluación y el análisis basado en la escuela, el desarrollo del currículo y la voluntad política necesaria para alcanzar una mayor responsabilidad en la mejora de los centros y de los sistemas educativos mismos.

Lo primero que se debe precisar los propósitos de la planificación del desarrollo y su devenir; más que debatir aquellas cuestiones surgidas en este marco, interesa manifestar las finalidades que se perciben en este proceso en coherencia con los paradigmas que deben responder a las cuestiones contemporáneas del saber.

Muchos defensores del cambio educativo están de acuerdo en que su objetivo último es mejorar la calidad del aprendizaje. MacGilchrist (1994) sugiere que, además, hay otros objetivos para orientar el trabajo en la escuela, puede controlar su propio trabajo. Estos objetivos fundamentales podrían resumirse en los siguientes:

-  Mejorar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.
-  Incorporar e interpretar las exigencias de una política educativa externa.
-  Autorizar a la escuela a hacerse cargo de su propio desarrollo (auto sostenimiento).
-  Hacer partícipes a los padres de familia en los compromisos educativos desde el marco normativo.
-  Desarrollar mecanismos que permitan el seguimiento, la supervisión, el monitoreo y la responsabilidad compartida.
-  Precisar los medios para coordinar el apoyo procedente de la estructura educativa.
-  Seleccionar un enfoque y herramientas de gestión que puedan ser utilizados por directores para planificar sus procesos y controlar su presupuesto.

Los colegios deben nivelar su autonomía con los controles gubernamentales estatales, provinciales o nacionales para ocuparse de las exigencias que se deriven de éstos, sin ser dominadas a su vez por dichas exigencias. En esencia, deben saber que se dirigen, en términos de mejora y eficacia, hacia la consecución de mejores experiencias de aprendizaje y resultados para los alumnos y alumnas.

Las finalidades señaladas envían mensajes de desarrollo y responsabilidad a las escuelas y al propio sistema; fines que están asociados, evidentemente, a las nociones que el sistema educativo viene impulsando en los escolares durante la última década.



Principios de la calidad educativa

En los Objetivos de Desarrollo del Milenio, creados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se contempla lograr la enseñanza primaria universal y se señala que *“la calidad de la educación, es tan importante como la matrícula”*. Este enunciado es conocido por 190 países que integran la ONU, entre ellos el Perú.

La reflexión teórica sobre calidad educativa es muy extensa y, evidentemente, responde a las peculiaridades de nuestro sistema educativo y a sus concepciones ideológicas; mucho se ha discutido sobre cómo mejorar la calidad de la educación, sin embargo, al no contar con una definición clara de este concepto se sigue promoviendo el debate por la calidad educativa.

Actualmente el Sistema Educativo Peruano incorpora una educación de calidad proponiendo un currículo nacional de educación Básica donde se incorpora el modelo de calidad a través de la propuesta de los estándares de calidad para trabajarlo de manera efectiva en todo el territorio peruano. Pero, lógicamente es necesario consolidarlos y que los maestros y maestras comprendan claramente la calidad educativa y que debe instaurarse una cultura de calidad en todo el magisterio nacional.

El presente Modelo pretende recuperar la propuesta derivada del debate internacional relacionado con la búsqueda de consensos sobre la noción de calidad educativa, no con el afán de establecer un concepto único y aplicable para todas las instancias del sistema educativo nacional, sino con la intención de aportar elementos y abrir espacios de discusión que generen significados compartidos, con el fin de que cada instancia educativa en su ámbito de competencia se apropie de éstos y los implemente en los términos concertados.

Lo cierto es que se debe comprender la educación como un derecho fundamental y como un bien público irrenunciable,⁹ que el Estado está obligado a respetar, asegurar, proteger y promover con los ciudadanos; por lo tanto, hablar de calidad en la educación ha de hacerse en el marco de los derechos y obligaciones del Estado, cuestión que no se agota al proveer insumos, servicios y productos presuntamente orientados a “elevationarla”.

Referentes nacionales

Actualmente ante el avance arrollador del conocimiento exigen a los sistemas educativos la capacidad de actualización continua de sus currículos y de los talentos humanos; es decir, los docentes; que la universalización del acceso y la heterogeneidad socio- cultural y económica crecientes reclaman de los sistemas educativos, y especialmente de la escuela, una alta capacidad para desarrollar estrategias y modalidades de funcionamiento y de enseñanza diferenciadas; que los cambios en el mundo del trabajo necesitan la formación de un conjunto de competencias básicas y potentes en todos los que lo conforman; y, finalmente, que tanto los requerimientos de conformación de un ciudadano para la convivencia democrática del presente siglo, exigen al sistema educativo que asuma una mayor responsabilidad en la formación de la personalidad de las personas y de los alumnos en particular.

Ante un conglomerado de preguntas que surgen: ¿puede un sistema educativo hacerse cargo de estos nuevos desafíos con sus actuales estructuras de organización y funcionamiento?, ¿son aptas las modalidades en que los sistemas educativos se organizaron a lo largo de un siglo para responder adecuadamente a los cambios en la sociedad del presente? y ¿qué es necesario cambiar?

En la última década, en el Perú, se habla con mayor énfasis sobre el tema de la gestión en el ámbito educativo. Se destaca, en la política del sector, el asunto de *la transformación de la gestión escolar*, de esta manera se da inicio a una serie de experiencias orientadas para lograr dicho fin.

Lo que interesa precisar aquí son las concepciones que fueron derivándose de este término fundamental, con la intención de acercarse a la noción que subyace a la propuesta educativa de cambio que se ha implementado en los colectivos escolares decididos a transformar sustantivamente las características de su gestión, sus formas de organización, de funcionamiento, de interacción entre actores y con la comunidad; pero sobre todo, comprometerse consigo mismos por los resultados educativos, al procurar para todos sus alumnos oportunidades diferenciadas para el aprendizaje.

Para alcanzar tal objetivo, en el contexto nacional se diseñaron líneas de acción en la política pública educativa,¹⁰ entre las que destacan:

- a.** Establecer condiciones necesarias mediante modificaciones a la normativa, reorganización administrativa, fortalecimiento de la supervisión e impulso a la participación social para lograr el cumplimiento efectivo del calendario escolar, el aprovechamiento óptimo del tiempo y la vigencia de las normas organizativas que regulan el funcionamiento de los colegios.
- b.** Fortalecer las facultades de decisión de directivos y colegiado escolar con el fin de que establezcan medidas organizativas y pedagógicas adecuadas para alcanzar los propósitos educativos y tengan la capacidad para decidir su participación en programas o acciones extracurriculares convocados por agentes internos y externos al sistema educativo.
- c.** Reorientar el ejercicio de la función de los directivos de los colegios y fortalecer sus competencias profesionales, de tal modo que ejerzan eficazmente sus funciones académicas y promuevan el mejoramiento continuo de la calidad de la escuela.
- d.** Promover la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas mediante la asesoría y la evaluación con el fin de establecer prácticas educativas en el aula y en la escuela, congruentes con los propósitos fundamentales de la educación básica y los principios de la convivencia democrática.
- e.** Extender el tiempo destinado a las labores propiamente educativas en la jornada escolar, de acuerdo con las características de los diversos niveles y modalidades de la educación básica y las necesidades de las escuelas, que aseguren el logro del aprendizaje de los alumnos.

En este panorama nacional, entra en vigor una iniciativa con una visión renovada que se concreta en la incorporación de la calidad en los colegios y recupera este conjunto de supuestos al pretender incorporar en la escuela pública peruana un modelo de autogestión basado en los principios ya enunciados, que ubica a la escuela como centro de toda iniciativa del sistema educativo.

En este marco, se define a un “colegio de calidad” como aquella que asume en colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos; se compromete con la mejora continua del aprovechamiento escolar; se constituye en un centro seguro y útil a su comunidad que cuenta con infraestructura, equipamiento y tecnología de vanguardia; contribuye con equidad al desarrollo integral de sus alumnos para que desarrollen competencias, habilidades y valores para alcanzar una vida plena que les permita una convivencia democrática, participación en el trabajo productivo y aprender a lo largo de su vida. En este caso, se focaliza a la calidad educativa en componentes como la participación social, la mejora continua y el logro académico a través de la planeación estratégica.

Marco institucional

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) se ha conformado en el contexto del sistema educativo nacional acorde con sus lineamientos fundamentales, con el fin de apoyar a las instituciones educativas para mejorar la calidad de sus servicios sin ignorar las tendencias y recomendaciones del ámbito internacional, referidas a disminuir el aislamiento educativo y aumentar el desarrollo de competencias de los ciudadanos, que les permitan enfrentar los retos de la globalización.

El MGEE está sólidamente fundado en las normas jurídicas, en los principios filosóficos y de interés social considerados en la Carta Magna, el cual señala que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la patria y la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Del mismo modo, se fundamenta en la Ley General de Educación que establece el desarrollo de un proceso educativo basado en principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía entre educandos y educadores, que promoverá el trabajo en grupo, la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones.

En materia de política pública educativa, los últimos dos programas sectoriales hacen énfasis en la transformación de la gestión escolar para incrementar la calidad de los servicios educativos, a partir de sus objetivos y a través de sus líneas estratégicas de acción.

II

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica



¿Qué es?

¿De dónde surge?

¿Cuál es su propósito?

II. El Modelo de Gestión Educativa Estratégica para las instituciones educativas de Huacho



¿En qué consiste?

Un modelo es un conjunto de representaciones de la realidad, elaborado para facilitar su comprensión y estudiar su comportamiento, asociado con el conocimiento previo y la experiencia. Ésta es subjetiva, en tanto su conocimiento es concreto, porque refiere a una situación que puede inferirse desde premisas y supuestos; para ser comprendida por un número mayor de personas, es necesario darle forma y sentido.

Para contextualizar el MGEE, es preciso partir de una definición de modelo conceptual, como la desarrollada por Johnson-Laird (2007), quien señala:

Nuestro conocimiento del mundo depende de nuestra habilidad para construir representaciones mentales acerca del mismo. Los modelos tienen como finalidad comprender y explicar sistemas físicos y sociales con los que interaccionamos continuamente y de esta manera, anticipar y predecir sus comportamientos; no representa todos los elementos de la realidad, el sujeto sólo incorpora a éste los aspectos de los sistemas que son objeto de interés.

Un modelo educativo es, entonces, una representación de carácter conceptual de la compleja realidad educativa, que surge a partir de aproximaciones sucesivas a las interacciones y prácticas que ocurren en ésta; permite comprender una parte de esta muy diversa esfera, por lo tanto, requiere de un esfuerzo de clasificación, cualificación y recuperación de elementos comunes en un grupo altamente representativo, que pueda ser trasladado para su aplicación en escenarios similares, dada su naturaleza genérica.

El modelo de gestión educativa estratégica se puede definir como el conjunto de representaciones valiosas que clarifican los factores y procesos de transformación de la gestión en sus distintos niveles de concreción de una determinada institución educativa.

En su conjunto, facilita el conocimiento de los componentes que lo integran y propicia la mejora de la práctica pedagógica de la gestión a través de la selección e implementación de elementos pertinentes para discernir la naturaleza de interconexión entre la teoría y la práctica, en un ciclo continuo entre las representaciones de la realidad educativa y su posible transformación. El modelo antecede y precede a la práctica, pero al mismo tiempo, la práctica recrea y genera nuevos modelos; construyéndose una secuencia y relación recíproca.

¿De dónde surge?

El MGEE surge en un momento coyuntural de política educativa de nuestro país con el fin de superar los obstáculos para el logro educativo identificados en el sistema educativo nacional. En esta circunstancia se contemplaron con precisión las capacidades de autogestión de los actores en los distintos niveles educativos; con el propósito de impulsar niveles más altos de autonomía en los colegios escolares y potenciar la toma de decisiones, la implementación de estrategias de mejora en su contexto y desde su propia intervención en escenarios de corto, mediano y largo plazo.

En nuestra realidad considero aspectos de los movimientos internacionales de reforma para la calidad educativa, como el de eficacia escolar y el de mejora de la escuela, para concretarse hoy en el movimiento de *transformación de la escuela por la eficacia y la mejora*.

El movimiento de *eficacia* escolar se basa en los resultados de aprendizaje de los alumnos y en los factores del centro escolar que coadyuvan al logro de dichos resultados, en el supuesto de que los estudiantes pueden alcanzar el máximo nivel posible de aprendizajes, a pesar de los factores externos a la escuela.

El de *mejora* de la escuela se centra en la relación entre los profesores y la cultura escolar para generar estrategias de mejora, a través del trabajo conjunto. Su enfoque se sostiene en la capacidad de la escuela para generar su propio cambio y mejorar los resultados de los alumnos.

Y el de *transformación de la escuela por la eficacia y la mejora*, busca promover la capacidad de cambio y transformación de la escuela, a partir de una concepción amplia de los resultados educativos de los alumnos y al centrar la innovación en la mejora de los procesos de aula. En este caso, se observa la transformación de arriba-abajo, del sistema como soporte institucional a la innovación de la escuela y desde ésta al sistema educativo como generadora de propuestas de cambio. Se suman premisas como la profesionalización de los actores educativos, la implicación de la comunidad y la planificación del cambio.

De esta manera, el modelo recupera componentes clave derivados de movimientos de cambio educativo que reconocen los rasgos más relevantes y, a la vez, aportan fundamentos emanados del proceso de transformación educativa de las escuelas beneficiadas por el Programa. Así, emerge una propuesta innovadora con la firme intención de transformar la organización de las escuelas, con un enfoque estratégico.

¿Cuál es su propósito?

El propósito fundamental Como ya se señaló, en la actualidad se reconoce la importancia de promover la gestión educativa estratégica en todas las escuelas de educación básica, de lo cual surge la necesidad de desplegar el marco teórico referencial que subyace a esta propuesta. En un proceso de mejora continua, se desarrolla un esfuerzo colectivo por sistematizar los conceptos fundamentales que conforman el Modelo de Gestión Educativa Estratégica para nuestra región y de manera particular para Huacho.



Gestión educativa estratégica: concepciones clave



La gestión

La gestión educativa estratégica

Gestión institucional

Gestión escolar

Gestión pedagógica

III. Gestión Educativa

Estratégica: concepciones clave



Partimos de la premisa que la gestión estratégica es una competencia en sí misma y al mismo tiempo una meta competencia.

Al hablar de la gestión educativa estratégica, se hace referencia a múltiples aspectos que comprende el sistema educativo; para efectos de comprenderlo mejor definiremos primero que es gestión y luego que significa el concepto completo de gestión educativa estratégica, finalmente se precisará los niveles de concreción de la misma y, al final, expresar cómo se concibe cada uno de sus componentes desde la perspectiva del autor que propone.

La gestión

La gestión son las amplias posibilidades reales de una institución o empresa para resolver alguna situación o alcanzar un fin determinado. Se puede decir que es el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

Para Mintzberg y Stoner (1995):

... definen a la *gestión* como la disposición y organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. Pudiera generalizarse como el arte de anticipar participativamente el cambio, con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado de una organización; es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado.

El concepto gestión, tiene tres significados y su aplicación.

El primero, se relaciona con la *acción*, donde la gestión son las acciones realizados por uno o más sujetos para obtener o lograr algo; es una forma de proceder para conseguir un objetivo o fin determinado por personas. Es decir, está en la acción cotidiana de los sujetos, por lo que se usan términos comunes para designar al sujeto que hace gestión, como el gestor, ya sea como rol o función, y a la acción misma de hacer la gestión: gestionar.

El segundo, la gestión se refiere al proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción de un área determinada del campo laboral, sea para describir, comprender o explicar tales fenómenos. En este terreno, la gestión es un objeto de estudio de quienes se dedican a investigar, lo que demanda la creación de conceptos y categorías para analizarla. Investigar sobre la gestión es reconocer las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, análisis crítico e interpretación, apoyados en teorías, hipótesis y supuestos.

La tercera acepción, implica la *innovación* y el *desarrollo*, en éste se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y hacerla *eficiente*, porque utiliza mejor los recursos disponibles; *eficaz*, porque logra los propósitos y fines perseguidos; y *pertinente*, porque es adecuada al contexto y a las personas que la realizan.

Esta nueva forma de actuación se pueden construir a partir de varias fuentes, como la reflexión de los sujetos sobre su propia acción (*lo que expresa autonomía y capacidad de autotransformación*); el diseño y la experimentación de formas renovadas de acción basadas en el conocimiento producido por la investigación (*lo que supone procesos de formación y aprendizaje*); y la invención de nuevas formas de acción sustentadas en la generación de herramientas de apoyo a la acción (*lo que exige la difusión y el desarrollo de competencias para su uso*). Gracias al proceso de innovación de la gestión, se han generado conceptos que detonan una actuación distinta de los sujetos.



La gestión educativa estratégica

La gestión en el campo educativo se ha clasificado, para su estudio, en tres categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer y niveles de concreción en el sistema: gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica, las cuales se representan en el gráfico siguiente.

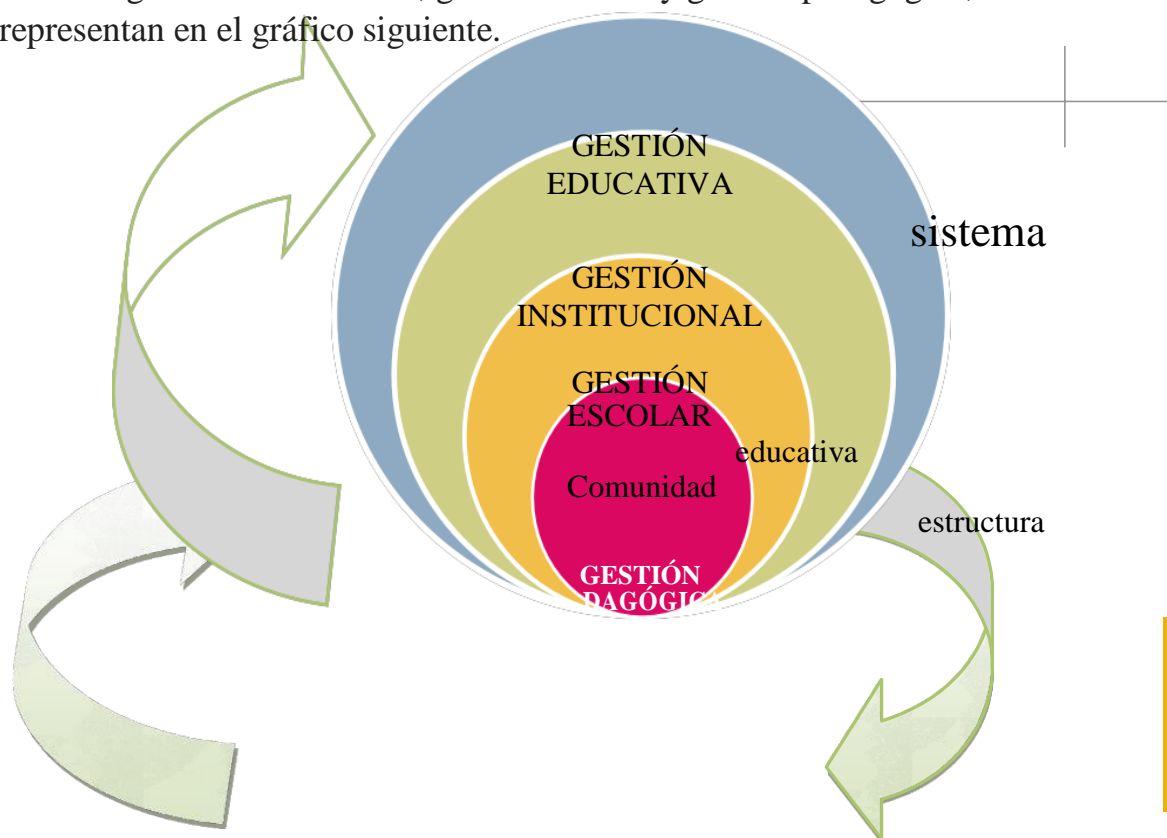


Fig.1: Gestión educativa, sus niveles de concreción y sus relaciones.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la UNESCO (2000), define que la *gestión educativa* es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, tanto horizontal como verticalmente, dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación. Por otro lado, la gestión educativa, son las acciones desplegadas por los gestores que dirigen los espacios organizacionales de un todo

que integra conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático.

La gestión educativa se establece como una política del sistema educativo; establece las relaciones, articulaciones e intercambios entre currículos, programas de apoyo y propuestas que aterrizan en la escuela. Para que una gestión educativa sea estratégica, ha de concretarse a partir de ciclos de mejoramiento constante de procesos y resultados, que se desarrollan con la implementación de ejercicios de planeación y evaluación.

La gestión educativa estratégica es, entonces, una nueva forma de comprender, organizar y conducir, tanto al sistema educativo como a la organización escolar; pero esto sólo es así cuando el cálculo estratégico situacional y transformacional se reconoce como uno de sus fundamentos y sólo en la medida en que éste precede, preside y acompaña a la acción educativa de modo tal que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas.

Las principales características de la gestión educativa estratégica son: las categorías de gestión señaladas, ya que en conjunto forman parte

- a. *Centralidad en lo pedagógico.* Parte de la idea de que las escuelas son la unidad clave de organización de los sistemas educativos y que el trabajo medular, de las escuelas y del sistema mismo, consiste en la generación de aprendizajes para todos los alumnos.
- b. *Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización se deben poner en vigencia porque son flexibles.* Supone la necesidad de que los diversos actores educativos posean los elementos indispensables para la comprensión de los nuevos procesos, oportunidades y soluciones a la diversidad de situaciones.
- c. *Trabajo en equipo,* que proporcione a la institución escolar una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover.

También tiene que ver con los procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo, que para ser efectivos deben desarrollarse de manera colegiada.

- d. *Apertura al aprendizaje y a la innovación.* Ésta se basa en la capacidad de los actores de encontrar e implementar nuevas ideas para el logro de sus objetivos educacionales; así como para romper inercias y barreras, favoreciendo la definición de metas y priorizando la transformación integral. Las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de encarar y resolver sistemáticamente situaciones adversas, generar nuevas aproximaciones, aprender de la propia experiencia y de la de otros, y originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas.
- e. *Asesoramiento y orientación para la profesionalización.* Consiste en que existan espacios de reflexión para la formación permanente, para “pensar el pensamiento”, repensar la acción, ampliar el poder epistémico y la voz de los docentes; se trata de habilitar circuitos para identificar áreas de oportunidad y generar redes de intercambio de experiencias en un plan de desarrollo profesional.
- f. *Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro,* que se planteen escenarios múltiples ante situaciones diversas, a partir de objetivos claros y consensos de altura para arribar a estadios superiores como institución; donde los actores promuevan una organización inteligente, rica en propuestas y creatividad que estimulen la participación, la responsabilidad y el compromiso compartido.
- g. *Intervención sistémica y estratégica.* Supone visualizar la situación educativa, elaborar la estrategia y articular acciones para lograr los objetivos y metas que se planteen; supone también, hacer de la planificación una herramienta de autorregulación y gobierno para potenciar las capacidades de todos para una intervención con sentido.

Gestión institucional

Son las estrategias como la organización traduce lo establecido en las políticas institucionales; se refiere a los subsistemas y a la forma en que agregan

al contexto general sus particularidades. En las instituciones educativas, establece las líneas de acción de cada una de las instancias de administración educativa.

Desde esta categoría, ha de comprenderse que la orientación, la generación de proyectos, programas y su articulación efectiva, no se agota en la dimensión nacional; resulta impostergable una visión panorámica del hecho educativo, de las interrelaciones entre todos los actores, en todos los planos del sistema mismo.

Es preciso plantear las demandas y descubrir las competencias de las organizaciones, de las personas y de los equipos en cada uno de los ámbitos: nacional, estatal, regional y local, porque se han puesto en el centro de la transformación del sistema educativo objetivos desafiantes: calidad con equidad para todos, profesionalización docente y consolidación de escuelas inteligentes; entre otros asuntos de suma trascendencia.

En general, la gestión de las instituciones educativas comprende acciones de orden administrativo, gerencial, de política de personal, económico-presupuestales, de planificación, de programación, de regulación y de orientación, entre otras. En este orden de ideas, la gestión institucional es un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí en la institución educativa, que emprenden las administraciones para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa.

Dicha acción educativa se vincula con las formas de gobierno y dirección, con el resguardo y puesta en práctica de mecanismos para lograr los objetivos planteados en el sector educativo hacia la calidad; en este marco, el hacer se relaciona con evaluar al sistema, sus políticas, su organización y rumbo, para rediseñarlo y reorientarlo al cumplimiento cabal de su misión institucional. Asimismo, este tipo de gestión no sólo tiene que ser eficaz, sino adecuada a contextos y realidades nacionales, debido a que debe movilizar a todos los elementos de la estructura educativa; por lo que es necesario coordinar esfuerzos y convertir decisiones en acciones cooperativas que permitan el logro de objetivos compartidos, los cuales han de ser previamente concertados en un esquema de colaboración y alianzas intra e interinstitucionales efectivas.

Entonces, la gestión institucional educativa como medio y como fin, que responde a propósitos asumidos como fundamentales, que se convierte en una acción estratégica, que tiene como objeto promover el desarrollo de la educación, que se compromete con el logro de resultados de calidad y que incluye una cultura evaluativa como instrumento clave para el desarrollo institucional, vale potencialmente, en su contenido y en su máxima expresión, tanto para la escuela como para el sistema educativo nacional.

Gestión escolar

Tapia (2003), señala en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que abandone certidumbres y propicie acciones para atender lo complejo, lo específico y lo diverso; que sustituya las prácticas que no le permiten crecer, que busque el asesoramiento y la orientación profesionalizantes, que dedique esfuerzos colectivos en actividades enriquecedoras, que concentre la energía de toda comunidad educativa en un plan integral hacia su transformación sistémica, con una visión integral y factible. El IIPP de la UNESCO (2000) define a la gestión escolar como:

... el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

El enfoque estratégico de la gestión escolar consiste en las acciones que despliega la institución para direccionar y planificar el desarrollo escolar, de acuerdo con una visión y misión precisas, compartidas por todos los actores; considera la capacidad para definir la filosofía, valores y objetivos de la institución y para orientar las acciones de los distintos actores hacia el logro de tales objetivos. Además, toma en cuenta la capacidad para proyectar la institución a largo plazo y para desplegar los mecanismos que permitan alinear a los actores y los recursos para el logro de esa visión.

En este proceso, la base fundamental se centra en las estrategias y las

actitudes, más que en la estructura, los organigramas y los sistemas. La gestión adquiere sentido como gestión escolar estratégica cuando entran en juego las experiencias, capacidades y habilidades de los actores, sus aptitudes, las estrategias que utilizan para desempeñar sus funciones, la actitud que se asume frente a los procesos y las competencias que ha desarrollado la escuela para resolverlos.

En otros términos, la gestión escolar ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que buscan reconocer la complejidad y multiplicidad de asuntos que la constituyen. Así, desde una perspectiva amplia del conjunto de procesos y fenómenos que suceden al interior de la escuela se entiende por gestión escolar, el ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores *que están relacionados con la 'forma' peculiar de hacer las cosas en la escuela*, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica.

Gestión pedagógica

Está relacionado con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo trabaja el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, y cómo lo evalúa y, además, la manera de relacionarse con sus alumnos y los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros.

Para Batista (2001) la gestión pedagógica es el quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos. Entonces la práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje.

Por lo tanto, la gestión pedagógica busca aplicar los principios generales de la misión educativa en un campo específico, como es el aula y otros espacios de la educación formal debidamente intencionada. Está determinada por el desarrollo de teorías de la educación y de la gestión; no se trata sólo de una disciplina teórica, su contenido está influido además por la cotidianeidad de su práctica. De este modo, es una disciplina aplicada en un campo de acción en la cual interactúan los planos

de la teoría, los de la política y los de la praxis educativa.

La gestión pedagógica está ligada a la calidad de la enseñanza y su responsabilidad reside principalmente en los docentes frente a grupo, para Zubiría (2006) el concepto que cada maestro tiene sobre la enseñanza es el que determina sus formas o estilos para enseñar, así como las alternativas que ofrece al alumno para aprender.

Ahora bien, las formas de enseñanza de los docentes no pueden estar desligados de la noción sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos, es necesario saber cómo aprenden y qué necesitan para lograrlo, sin obviar las características y condiciones que puedan estar a favor o en contra del propósito de aprender.

Por ello es importante que a la planeación de aula le preceda un ejercicio de evaluación que valore tales particularidades, a fin de facilitar el proceso de enseñanza con estrategias pensadas para beneficiar el logro de los propósitos curriculares, tarea que debe estar evidentemente ligada a los objetivos y la visión institucionales.

En tanto los maestros empeñan sus esfuerzos, corresponde a los actores educativos que desempeñan funciones directivas, de asesoría, de acompañamiento, de supervisión y de coordinación de servicios, apoyar y favorecer, desde su ubicación en el sistema educativo, que la gestión pedagógica adopte un enfoque estratégico y se oriente a la búsqueda permanente por mejorar la calidad de la enseñanza, pues no deja de ser un propósito fundamental de la gestión escolar y la gestión institucional.

La perspectiva de la gestión pedagógica en el Modelo, retoma estos planteamientos en los estándares sobre la práctica docente que pretenden detonar procesos de autoevaluación, retroalimentación y reconocimiento de impactos en materia de logro educativo, así como la concreción de los principios de la calidad educativa en los espacios donde se generan los aprendizajes.

Interrelación entre los tres niveles de gestión

La concreción de las acciones en los distintos niveles de gestión perfila un modelo de gestión educativa; se apuesta a enfocar su organización, su funcionamiento y sus prácticas hacia una perspectiva gestora de resultados educativos; así, el papel de los actores cobra especial relevancia porque centran su atención en la generación de dinámicas internas de cambio, que parten de revisar cómo hacen lo que hacen y qué resultados están obteniendo.

Este enfoque supone, la construcción de una cultura de colaboración entre los actores, quienes basados en el convencimiento colectivo de su capacidad para gestionar el cambio hacia la calidad educativa, según Hopkins & Reynolds (2006), empeñan sus esfuerzos por hacer sostenible ese cambio al actuar de manera deliberada por la transformación de sus propias prácticas como condición para mejorar los aprendizajes de los alumnos; de acuerdo con Bolívar (2002), es preciso formar comunidades que se preocupen por aprender a hacer mejor las cosas. Finalmente, como lo señala Hopkins, hacer una buena escuela depende de cada escuela.

Las ideas fuerza de la gestión institucional, escolar y pedagógica sostienen que, en contextos inciertos y bajo condiciones cambiantes, es preciso reinventar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, prácticas y cultura de las organizaciones educativas. Se propone que no sólo las escuelas públicas Huacho, sino la meso y la macro estructura del sistema educativo nacional adopten y adapten este modelo en el marco de la reorientación de sus fines, el establecimiento de una filosofía y nuevos propósitos, así como la focalización de esfuerzos que privilegien la mejora de las prácticas educativas.

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica centra su atención en una configuración global del bagaje educativo a través de la concurrencia de los actores en los distintos niveles de la gestión, donde se generen espacios para la discusión inteligente de las políticas institucionales y de las maneras de intervención en función de propósitos educativos amplios, como la renovación curricular, la profesionalización docente, la definición del perfil de egreso, el aseguramiento de resultados, el abatimiento del rezago, entre otros factores asociados a la calidad.


Es por ello que la gestión educativa estratégica cobra un fuerte sentido en

razón de que los actores la asuman como un modo regular de pensar y hacer, planteándose siempre acciones en función de retos y perspectivas de largo alcance.

En este enfoque de transformación es necesario plantearse ¿cuáles son las oportunidades que se abren?, ¿cuáles son las limitaciones a superar?, ¿qué alternativas de acción han de diseñarse para superar viejos esquemas y concepciones anquilosadas? y ¿cómo han de implementarse?

IV

Componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica

-  **Liderazgo compartido**
- Trabajo colaborativo**
- Prácticas docentes flexibles**
- Planeación estratégica**
- Características básicas**
- Evaluación para la mejora continua**
- Participación social responsable**
- Rendición de cuentas**
- Libertad en la toma de decisiones**

IV. Componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica



Para Senge (1995) dice que es “el aspecto más sutil del pensamiento estratégico consiste en saber qué debe suceder”, pero no basta con idear, es necesario tener una percepción de la realidad como “un todo”, para poder comprender su complejidad, analizar sus interrelaciones y actuar en consecuencia, por lo tanto, quien hace la reflexión y la observación no puede desprenderse de esa realidad, porque es parte de ella.

Así, el pensamiento *sistémico*, el pensamiento estratégico y la creatividad vienen a constituir una visión integral de la realidad que recupera el sentido y la razón del objeto de estudio. En este sentido, una intervención sistémica y estratégica supone identificar y seleccionar las alternativas a seguir, y elaborar la ruta de situaciones a implementar para lograr los objetivos que se plantean; supone hacer de la planificación una herramienta para el trabajo cotidiano, para el funcionamiento y la organización, y desde luego, considerar las competencias para orientar la intervención hacia la transformación.

El Modelo cuenta con ocho componentes, los cuales se vinculan e interrelacionan; ninguno tiene privilegio sobre otro y el grado de atención que merecen es dado por el usuario del Modelo de acuerdo con las necesidades y características de su ámbito de incidencia.

Una representación gráfica del Modelo implica una mirada tridimensional y dinámica de interacción entre sus componentes, lo que permite una comprensión amplia del mismo. En un intento por comunicarlo en su máxima expresión, se visualiza de la manera siguiente:

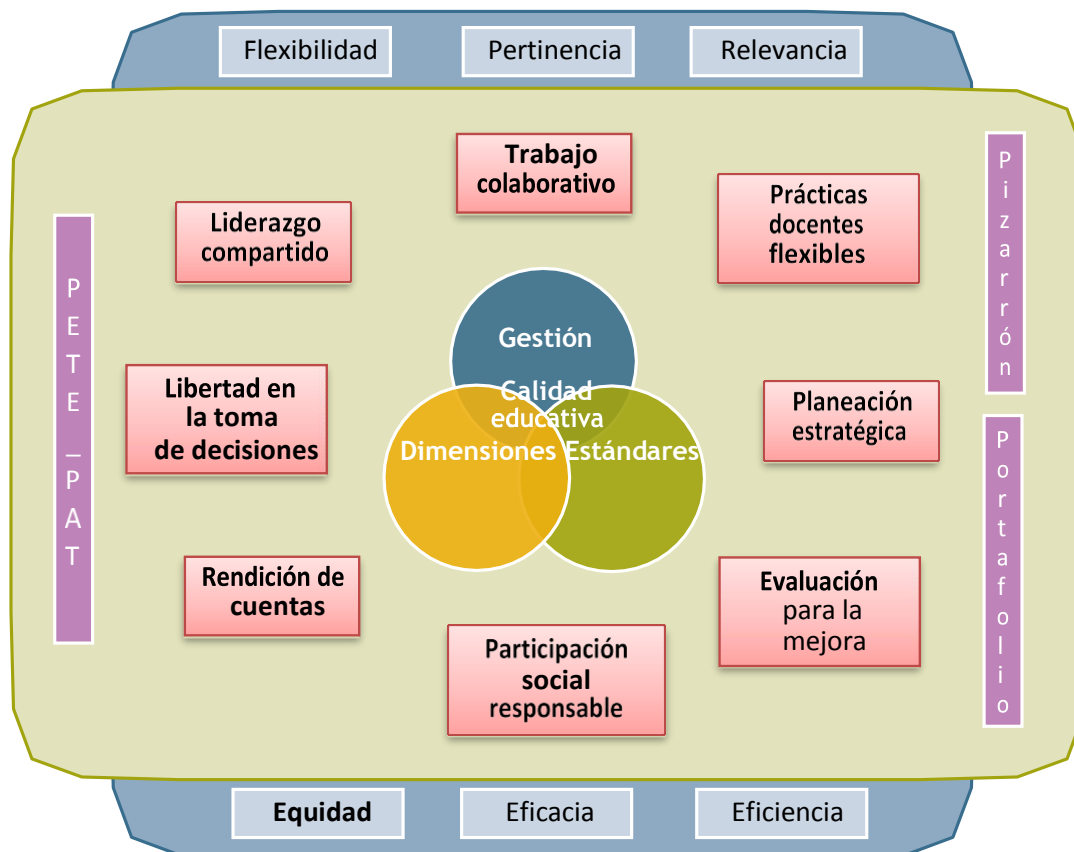


Fig.2. Representación gráfica del Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

Como se puede apreciar, en el plano que sirve como base a esta representación se ubican los tres principios de la calidad educativa (equidad, eficacia y eficiencia); en el centro de un segundo plano, está la convergencia de la gestión, las dimensiones y los estándares, interrelación propuesta en este modelo como vía de acceso a la calidad educativa. La gestión y sus niveles de concreción ya han sido abordados, en tanto sus dimensiones se tratan en un capítulo más adelante, así como la relación con los estándares de gestión, práctica docente y participación social.



Liderazgo compartido

Aunque el liderazgo generalmente se asocia con el desempeño del directivo, por ser considerado el líder por excelencia de una institución, es necesario que se reconozca la existencia de una estructura organizativa donde hay una micropolítica que determina el rol de los actores.

Ahora bien, el liderazgo de manera unipersonal cual sería creer que sólo el directivo puede desarrollarlo, no obstante debe reconocerse que en cada institución o instancia educativa a veces hay otros liderazgos no reconocidos o no compartidos, la cuestión es ¿cómo compartir los diferentes liderazgos al igual que las diversas potencialidades de una organización? y ¿cómo hacer que las capacidades y habilidades particulares de quienes integran una organización puedan potenciarse en función de un liderazgo conjunto?

Surge, entonces, otra categoría que merece la pena valorar: la de un “buen líder”, que viene a potenciar a la de director, porque hay directores que tienen la posibilidad de desarrollar aún más su liderazgo.

Esta categoría implica desarrollar una serie de capacidades y habilidades, como analizar las interrelaciones existentes dentro de un sistema, entender los problemas de forma no lineal y ver las relaciones causa-efecto a lo largo del tiempo; trabajar en equipo y desarrollar procesos para elaborar visiones compartidas; aprender de la experiencia y de los errores; cuestionar supuestos y certidumbres; desarrollar la creatividad y mecanismos para la transferencia y difusión del conocimiento; así como generar una memoria organizacional, entre otras.

También requiere de una serie de atributos y cualidades como la anticipación, la proyección, la concertación, la animación, la empatía y el asertividad, aunque para ello no existe una formación específica establecida, son cualidades que se conforman con la experiencia en el campo, se obtienen en procesos formativos personales y de desarrollo profesional.

El sistema educativo nacional históricamente ha promovido la formación de directivos sobre la marcha; es decir, se nombran directivos por antigüedad, por vía escalafonaria o por algún tipo de mérito, sin que previo al ejercicio de la

función exista alguna preparación sistemática o formación inicial para el desempeño del cargo.

Un buen liderazgo, en consecuencia, es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, así como de la gestión de la función supervisora; el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes; y en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo.

Se ha definido al *liderazgo directivo efectivo* como “el proceso de conducir a un grupo de personas en una determinada dirección por medios no coercitivos”,¹⁹ es decir, el papel que juega el directivo, que va más allá del desempeño del puesto en función del nombramiento, que se preocupa y ocupa del desarrollo de los procesos al igual que de las personas. Así, prima un interés superior por lograr los objetivos y cumplir las metas, que además son compartidas por el equipo de docentes, personal de apoyo, padres de familia y alumnos.

También se puede entender al liderazgo como *un conjunto de prácticas intencionadamente* pedagógicas e innovadoras; diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los actores educativos.

El liderazgo dinamiza las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes.

Para que un individuo pueda desarrollar un liderazgo no sólo necesita tener conocimiento del sector, sino también una visión compartida con sus colaboradores, conducirse con honestidad, compromiso con los intereses colectivos y capacidad para relacionarse con las personas.

Casares (1996) señala que directores escolares y administradores de escuelas deben ser verdaderos líderes, “no sólo administradores”, sino ejecutivos emprendedores orientados hacia resultados con un espíritu de cambio y crecimiento permanente de la calidad de sus servicios y de su administración escolar, es decir, un líder no puede conformarse con asegurar que “todo marche

bien”, sino buscar permanentemente fórmulas y estrategias que logren que “todo esté mejor”, involucrando al equipo de colaboradores en esa búsqueda, en la formulación de propuestas y alternativas de solución.

Visto así, el liderazgo transformacional, según Bernal (2001)²⁰, puede ser el más eficaz y adecuado para dirigir u organizar los centros de trabajo o dependencias, siempre hacia el cambio y hacia la mejora y, dado que se está frente a una situación caracterizada especialmente por la variable del “cambio”, se presenta hasta ahora como el que mejor se adapta a la situación que viven los centros de trabajo y dependencias de servicios educativos.

Por tanto, reflejar la presencia o ausencia de liderazgo en los centros de trabajo es y será siempre una parte concomitante a la calidad educativa; es por ello que debe ser considerado factor para la transformación de la gestión directiva.

En el caso de las escuelas, si se considera que el director escolar es el administrador de la organización llamada “escuela” (Owens, 1976) y entre las funciones que le competen está una esencial: *ejercer liderazgo*, entonces “independientemente del estilo de dirección que se desarrolle en una institución educativa, la dirección tiene una influencia significativa, ya que su actuación incide en todos los procesos del centro educativo; en el comportamiento del personal, de los alumnos, de coordinación, en la definición del trabajo, la planificación, supervisión de la tarea y personal, y otros” (Rosales, 1997).

En este sentido, el director líder favorece que la comunidad educativa pueda idear nuevas soluciones a viejos problemas, es receptivo y busca potenciar su profesionalización. Además, “propicia la utilización de toda su capacidad intuitiva-lógica, refuerza la satisfacción, el rendimiento y eficacia de sus colaboradores, y revitaliza su papel de motor y agente de cambio” (Ferrer, 1987).

Al respecto, Morán (2008) afirma que los principales factores que han permitido a los directivos generar experiencias exitosas son: el trabajo en equipo, buena comunicación, adecuada visión y planeación, apoyo de colaboradores y libertad de acción, entre otros. Asimismo, distingue como prácticas decisivas para lograr un liderazgo efectivo, el que los directivos tengan que:

1. *Desafiar los procesos*, es decir, atreverse a innovar, a crear y a intervenir en los procesos establecidos.
2. *Inspirar una visión compartida*, donde el beneficio colectivo trascienda más allá del conocimiento y potencial individual.
3. *Habilitar a otros para que actúen*, entendiendo que el poder de decisión debe ser un ejercicio desconcentrado y compartido, para que “otros” sean también líderes y desarrollen sus potencialidades; es una nueva forma de promover la relación líder-liderados.
4. *Modelar el camino*, lo cual significa que cada líder tiene como una de sus más finas funciones la liberación permanente, desde sus posibilidades, de aquellos obstáculos que puedan inhibir el desarrollo del liderazgo de otros.
5. *Dar aliento al corazón*, es decir, que debe haber una fuerte carga anímica y motivacional generada desde la posición del líder hacia todos y cada uno de los colaboradores.

Estos serían unos primeros apuntes que se ponen a consideración de quienes de- sean atreverse a compartir la responsabilidad y la capacidad de dirigir, demostrándose a sí mismos que el liderazgo involucra a los colaboradores y que son éstos los primeros beneficiados con el estilo que se adopte, la relación que se establezca y las líneas de trabajo que se estipulen

La conformación de equipos de trabajo se da en tiempos y formas diversas, mas esto no significa tácitamente que sus miembros trabajen en equipo, pues se presentan una serie de implicaciones que es necesario reconocer, como: la adaptación de los nuevos miembros a las formas de trabajo existentes, la conjunción de liderazgos, la apropiación de los propósitos de grupo, la inclusión en tareas colectivas y la aportación de la individualidad para la construcción colectiva, entre otras.

Estas implicaciones se convierten en tarea fundamental de una organización; se re- quiere de esfuerzos que adquieren sentido siempre y cuando

se concentran en lograr la concurrencia de factores como voluntad, decisión y participación por parte de los miembros de la organización, de los que muestran alguna resistencia a los propósitos de orden general y de los que se integran. Establecer dinámicas de colaboración en un equipo se convierte entonces, en una tarea compleja y permanente, pues de ello depende el funcionamiento del equipo como tal.

Trabajo colaborativo

Un equipo es un conjunto de individuos con habilidades complementarias, que dependen unos de otros para establecer y cumplir propósitos y metas compartidas. Cuando estas personas suman esfuerzos para resolver un objetivo común, anteponen su interés para lograrlo y consiguen desarrollar una buena comunicación, altos niveles de confianza, cooperación y colaboración. Para distinguir la efectividad en un trabajo de equipo, habrá que remitirse a su capacidad de organización, a su funcionamiento y a sus resultados.

La colaboración se refiere a la expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover.

Un trabajo colaborativo en las instituciones educativas implica procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo. Establecer un sistema de colaboración contribuye a la generación de un clima organizacional en el ámbito del sistema educativo, escuela y aula que posibilite la libre expresión, la comunicación bidireccional, el diálogo en el tratamiento y la resolución de conflictos, confianza, armonía y respeto en las relaciones interpersonales, donde se establezcan acuerdos y se cumplan.

Un clima de “colegas” es una condición clave para asegurar el éxito de los propósitos fundamentales del equipo, puede facilitar tareas de organización para enfrentar retos complejos y representa además un bastión para otros desafíos.

En suma, se entiende al *trabajo colaborativo* como la conjunción de esfuerzos de una organización educativa para lograr objetivos comunes en el marco de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a alcanzar una visión compartida; impulsar este componente supone una comunicación abierta, el intercambio de ideas y el aprovechamiento de la pluralidad de ideas en un estricto orden profesional.

Este componente enfatiza una dinámica de trabajo que caracterice y enorgullezca a los equipos, que haga trascendentes los logros y que trastoque aspectos de carácter cultural; razones de peso por las cuales el MGEE incluye al trabajo colaborativo y sus anexos, precedentes que sientan bases y generan perspectivas de desarrollo colectivo, fundamentales en un proceso de mejora continua.

Prácticas docentes flexibles

A propósito de la gestión pedagógica, en la que se concretan los aprendizajes, el MGEE plantea este componente y lo asocia con el desempeño profesional del personal docente, que toma en cuenta las características, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, y permite propiciar oportunidades pedagógicas diferenciadas. En este sentido, se tiende a una atención diversificada que aproveche múltiples recursos y medios didácticos.

Las prácticas docentes flexibles son la propuesta que el MGEE hace a los maestros, respecto a las formas y los fines de su práctica cotidiana que, más allá de conformarse con lograr un conjunto de contenidos curriculares, debe asegurar que los alumnos desarrollen competencias que les permitan integrarse y desenvolverse con plenitud en los niveles educativos posteriores y en la vida misma.

Para ello, es indispensable reflexionar en las formas de organizar grupos, en el aprovechamiento de espacios, en la creación de ambientes de aprendizaje, en el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (tic), en la creación de estrategias y secuencias didácticas que impliquen a los alumnos el ejercicio de sus múltiples inteligencias, en la formación de valores y, en general, en todas aquellas formas de gestión pedagógica susceptibles de ser tratadas en el

marco de la formación continua de los profesores, a fin de configurar prácticas que perfilen una atención diferenciada.

De acuerdo con Loera (2006), las prácticas docentes flexibles son actividades de los maestros orientadas a asegurar aprendizajes en los estudiantes. Específicamente, se asocian a la configuración del ambiente áulico, la estructura de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la gestión de los recursos instruccionales.

En este Modelo, se asume que un docente, antes de *enseñar*, debe tener la disposición a aprender; aprender de los demás y de su propia práctica, a fin de que pueda acumular el “saber” y desarrollar el “saber hacer” resolviendo situaciones complejas.

El mayor reto del equipo docente es alinear la planeación estratégica escolar con la planeación didáctica, de tal modo que los principios filosóficos que se proponen en el MGEE se consoliden en la gestión de los aprendizajes; por ejemplo, al plantearse unos valores que enmarcan la relación de los distintos sectores de la comunidad escolar en el plan general, éstos deben “vivirse” cotidianamente en los espacios de aprendizaje, principalmente en el aula, sólo así pueden constituirse los grupos escolares como organizaciones que aprenden de lo que hacen.

Anticiparse al fracaso escolar significa que cada profesor, desde el momento de planear, considere los saberes previos, las características, capacidades, estilos y ritmos de los estudiantes, que le permitan propiciar oportunidades diferenciadas. Debe ubicar, atender y, en su caso, canalizar a los alumnos que por alguna razón (condición física, psicológica, emocional, socioeconómica, familiar o cultural), tienen mayores dificultades de aprendizaje y por ende están expuestos a reprobación o a desertar. Ubicar y atender bajo un enfoque preventivo a un estudiante en situación de vulnerabilidad, contribuye a una mayor equidad, condición para la calidad educativa. Para ello, deberá contar con la información que arrojan las evaluaciones externas de carácter internacional, nacional y estatal; datos que aportan elementos para el diálogo y discusión pertinente entre docentes, para plantear estrategias que permitan elevar

el nivel de logro de la escuela a partir de la atención efectiva de los alumnos. Además, deberá compartir con sus colegas y con los servicios de asesoría interna y externa estas situaciones que le representen un factor de riesgo.

De ahí la importancia de reconocer que una práctica docente frontal, unidireccional insensible y homogénea, no puede trastocar las condiciones de los estudiantes como individuos y, por lo tanto, no atiende a su diversidad.

Por otra parte, se apuesta a que el equipo de docentes centre su preocupación y responsabilidad por orientar y reorientar permanentemente, no sólo su desempeño frente a grupo sino todas las acciones de la institución hacia el cumplimiento de la misión pedagógica, que determinen una práctica docente abierta, flexible, dinámica, planeada y sistemática, enfocada al logro de aprendizajes significativos y de calidad para sus alumnos.

Planeación estratégica

Dada su particularidad, este componente ha sido el más desarrollado y el que más ha generado innovaciones, porque se parte de retomar el sentido del *qué*, del *cómo*, del *cuándo* y del *para qué* se planea. Desarrollar este componente, en las escuelas que han “vivido” el MGEE, requirió de un instrumento de planeación que dinamizara los demás componentes y, al mismo tiempo, facilitara la intervención sobre la gestión escolar desde la perspectiva de los actores educativos, éste fue el denominado Plan Estratégico de Transformación Escolar (pete), y en el ámbito de la meso estructura educativa se han construido propuestas de intervención, desde los planos nacional y estatal, en el mismo sentido que las escuelas pero aplicado al contexto de la supervisión escolar, a través del Plan Estratégico de Transformación de la Supervisión Escolar (petse).

La planeación estratégica es definida como el proceso sistémico y sistemático para la mejora continua de la gestión, derivado de la autoevaluación y basado en consensos, que direcciona las acciones del colectivo escolar hacia escenarios deseados a mediano plazo.

Una planeación estratégica es participativa cuando en la escuela se involucra a los alumnos, padres de familia, maestros, director y, como apoyos externos, al supervisor, jefe de sector y/o de enseñanza. Su diseño, ejecución y seguimiento es responsabilidad de todos ellos y muestra los deseos de mejora y

las formas que, desde su punto de vista, son las idóneas para obtenerla, dando respuesta a la capacidad de decisión basada en el conocimiento de su contexto.

El carácter *participativo* de la planeación denota su principal atributo e ilustra la tendencia del Modelo en su conjunto. El enfoque de ésta es *estratégico* y se concreta en la herramienta denominada PETE a tratarse más adelante, ante la necesidad de llevar este ejercicio más allá del entorno escolar y de los períodos de alcance, para que adoptara cursos de acción que partieran de la definición de una filosofía y cultura escolar determinados por objetivos y metas a mediano plazo, tomando en cuenta los diversos escenarios que pudieran presentarse al momento de ejecutar las acciones planeadas. Este precepto supera de entrada, los criterios y alcances de los ejercicios de planeación tradicional, porque sitúa a los responsables en el papel de estrategias y diseñadores de escenarios susceptibles de construirse.

En un sentido amplio, la planeación estratégica es el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y operación de proyectos de intervención que relacionan las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades. Es un cálculo que a partir de las situaciones existentes se orienta a las metas y objetivos con una clara visión, resguardando los aspectos de implementación y su respectiva evaluación.

Situacional es concebida como un proceso continuo y sistemático de análisis y diálogo entre los actores de una comunidad educativa específica, para seleccionar una dirección de acciones clave de resultados que cambian situaciones al superar resistencias.

Cuando la planeación se convierte en un proceso que se realiza de forma permanente, participativa y con base en consensos, no hay un planificador sino un facilitador de la planificación situada dentro de la comunidad educativa; misma que se convierte en un sistema de auto-organización, autorregulación y auto planificación. Para efectos de evitar ambigüedades entre el significado y uso de los términos *planeación (ser)* y *planificación (hacer)*, desde esta perspectiva, la primera hace alusión a lo que se piensa transformar y la segunda al modo de concretar y documentar lo que se piensa.

En este sentido, la planeación atiende tanto a objetivos como a medios y al

proceso de crear una viabilidad para éstos. El fin de la planeación es exponer las bases para acuerdos generales y el establecimiento de oportunidades para la atención de necesidades.

Características básicas

El análisis estratégico aplicado a las dimensiones de la gestión, se caracteriza por su capacidad para construir consensos y visiones holísticas, es decir, prevalece una manera de ver las cosas en su totalidad y en su complejidad, pero de la misma forma, han de apreciarse interacciones, particularidades y procesos finos; que, por lo regular, no se perciben si los aspectos que conforman el todo se estudian por separado. Una vez que se reconocen estas especificidades y el todo, es posible organizar el trabajo optimizando esfuerzos y reduciendo riesgos en un sentido sistémico.

Según este enfoque, los centros escolares y el sistema educativo exploran qué se espera de éstos; los primeros en cuanto al desarrollo significativo de las disciplinas académicas, y el segundo en la satisfacción de expectativas de la sociedad en el marco educativo. Para dilucidar esta cuestión, es preciso explorar la situación interna prevalecte y fortalecerla con una visión externa, lo cual redundaría en un análisis de naturaleza prospectiva que confronte activamente el presente en función del futuro y facilite la identificación de las estrategias que permiten ir de la situación actual al futuro que se ambiciona.

Así, la planeación estratégica propicia la cohesión organizacional al desarrollar acuerdos básicos sobre las prioridades institucionales. Además, posibilita identificar los aspectos claves, es decir, desarrollar medios eficientes para impactar en aspectos que aumentan sustancialmente su eficacia social. Con base en los acuerdos grupales y del conocimiento interno y externo se propicia el planteamiento de proyectos pertinentes y factibles.

En tanto, la planeación estratégica aplicada a la gestión educativa intenta responder a preguntas como: ¿Qué propósitos institucionales fundamentales (misión) se intentan cumplir?, ¿qué cambios se deben realizar en las formas tradicionales de gestión para lograr tales propósitos? y ¿cómo se van a realizar esos cambios? Para ello, las estrategias son el camino que se debe transitar para lograr los objetivos y las metas planteadas, en tanto los compromisos son la

garantía que se establece para cumplirlos.

Es indudable que aplicar las políticas y programas institucionales previstos para impulsar la calidad del sistema educativo, requiere de la formulación de estrategias creativas y eficaces que orienten los recursos hacia el logro de los resultados que plantea la política educativa actual. Por ello, esta visión impulsa a cristalizar la planeación estratégica en las instancias educativas, teniendo en cuenta algunas consideraciones:

Evitar la “parálisis por el análisis”, que ocurre cuando los resultados estratégicos son insuficientes para satisfacer las demandas de la sociedad.

Dar un tratamiento adecuado a las resistencias personales para adoptar la cultura de la planeación y evaluación institucionales como estrategias de mejoramiento continuo de la calidad educativa.

Mantener la continuidad en la elaboración y aplicación de planes estratégicos para obtener los resultados esperados.

Contribuye a que las instituciones educativas no solamente reaccionen ante las demandas de sus universos de atención, permite monitorear los avances y tomar decisiones oportunas; además requiere:

Claridad en la misión y la visión de futuro.

Considerar los valores que comparte el personal de la institución educativa. Contemplar la realización de un balance de los recursos físicos, humanos, académicos y económicos con los que cuenta para responder a las expectativas y satisfacer las necesidades de la sociedad.

Proyección de las acciones y decisiones a realizar en el corto, mediano y largo plazo.

Evaluar los procesos y los resultados en los diferentes plazos.

Para que la planeación estratégica contribuya a la mejora continua debe ser realista; objetiva; basarse en datos, hipótesis o supuestos; apuntar hacia la construcción conjunta y basarse en un compromiso compartido por quienes intervienen en el proceso educativo. Ésta, se expresa en planes estratégicos y se concreta en programas anuales de trabajo, en los cuales se organizan todas las acciones institucionales pensando en el día con día, en obtener resultados en un mes o en un año, pero sin olvidar la visión estratégica, es decir, los resultados que

se quieren lograr a mediano y largo plazo.

El MGEE, la planeación estratégica considera elementos básicos como la misión, visión, objetivos, estrategias, metas, acciones e indicadores; que son referentes para la institución en términos del alcance máximo de los propósitos bajo su responsabilidad. Además, delimitan el campo de acción de la institución y permiten a los actores educativos contar con un panorama general de las grandes líneas de trabajo y los resultados por alcanzar. Del mismo modo, definen la población beneficiaria y canalizan los esfuerzos en la dirección adecuada. Por lo tanto, sirven como base en el proceso de planeación, programación y presupuestación. Precisamente el factor <planeación> es crucial en los procesos de transformación, pues lo que se planifica es justamente el cambio.

Evaluación para la mejora continua

Se define este componente como la valoración colectiva y crítica de los procesos imple-

mentados en sus fases de planeación, desarrollo e impacto, caracterizada por una actitud que asume la responsabilidad por los resultados propios y con apertura a juicios externos, factores fundamentales para la toma de decisiones.

Los individuos, al igual que las instituciones, tienden a hacer juicios de valor sobre determinados aspectos de la vida cotidiana; en el ámbito de la educación se considera que la importancia de emitir tales juicios consiste en que estén orientados a un destino predeterminado, que es: la mejora continua de los procesos. Así, se busca superar el enfoque tradicional de la evaluación educativa que se limita a la calificación y a la acreditación, y en un momento dado, a controlar o sancionar de manera cuantitativa el fenómeno educativo, que es esencialmente cualitativo.

El término “evaluación” es común en la vida cotidiana de las escuelas; está presente en el lenguaje de los docentes, los directivos y, evidentemente, las autoridades educativas. Si se profundiza un poco, es posible observar que se utiliza como sinónimo de pruebas, exámenes, test; instrumentos todos que son parte de un proceso de *medición*. Asimismo, la evaluación se suele asociar con el término y la acción de *calificar*, relacionado más con la *acreditación*. Lo anterior, de acuerdo con Tapia (2003), es sólo parcialmente correcto, pues la significación

del término alude a aspectos particulares de la evaluación.

programadas de reflexión sobre la acción, apoyado con procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información con la finalidad de emitir juicios fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de un programa [de acción] y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan revisar las acciones presentes y mejorar las acciones futuras.

Otra conceptualización refiere que la evaluación es “un proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente, con objeto de mejorar la actividad educativa valorada.

Se trata de una serie de acciones que implican un proceso de conocimiento para la acción: recopilar y analizar información, formular juicios de valor, tomar decisiones y diseñar nuevas formas de acción. En esta dinámica, es fundamental que las distintas instancias educativas se asuman en constante mejoramiento, que realicen los ejercicios evaluativos como puntos de partida, de llegada y de reorientación de la tarea educativa, sus métodos, sus formas y sus fines.

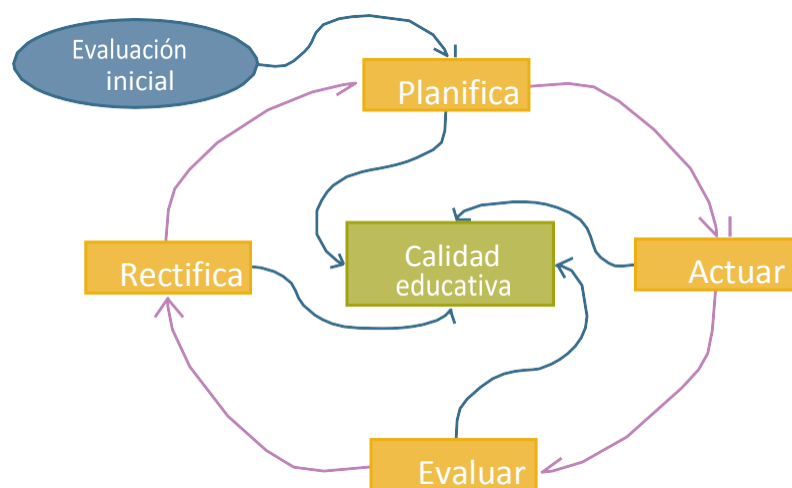


Fig. 3: Ciclo de mejora continua.

La evaluación como medio para la revisión de los procesos permite la formulación de estrategias de intervención propias para cada situación, mismas que deben discutirse, acordarse y consensarse para potenciar la satisfacción colectiva en función de mejoras sustanciales. Para tal efecto, se requiere de una evaluación inicial que sirva como punto de partida y comparación respecto de las posibles mejoras, de procesos de seguimiento y de metas finales claras como punto de llegada.

Es un proceso o conjunto de actividades programadas de reflexión sobre la acción, apoyado con procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información con la finalidad de emitir juicios fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de un programa [de acción] y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan revisar las acciones presentes y mejorar las acciones futuras.

Otra conceptualización refiere que la evaluación es “un proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente, con objeto de mejorar la actividad educativa valorada.

Se trata de una serie de acciones que implican un proceso de conocimiento para la acción: recopilar y analizar información, formular juicios de valor, tomar decisiones y diseñar nuevas formas de acción. En esta dinámica, es fundamental que las distintas instancias educativas se asuman en constante mejoramiento, que realicen los ejercicios evaluativos como puntos de partida, de llegada y de reorientación de la tarea educativa, sus métodos, sus formas y sus fines.

La evaluación como medio para la revisión de los procesos permite la formulación de estrategias de intervención propias para cada situación, mismas que deben discutirse, acordarse y consensarse para potenciar la satisfacción colectiva en función de mejoras sustanciales. Para tal efecto, se requiere de una evaluación inicial que sirva como punto de partida y comparación respecto de las posibles mejoras, de procesos de seguimiento y de metas finales claras como punto de llegada.

En este sentido, cada ciclo de planeación tiene como instrumento y eje transversal a la evaluación. El ciclo de mejora puede representarse de la

siguiente manera:

En la medida que se implementen eje Ejercicios de evaluación con una clara tendencia a la mejora, se elevan las expectativas de cada actor educativo. Ahora bien, establecer una cultura de evaluación orientada a la mejora, habilita a los actores educativos para actuar con oportunidad ante diversos escenarios, pues los ejercicios de evaluación permiten no sólo la valoración de avances sobre lo planeado, sino la formulación de mejoras a la planeación misma.

Como se habrá de explicar detalladamente en capítulos posteriores, la evaluación en este Modelo, adquiere una especial relevancia al considerarse la principal fuente de información para la toma de decisiones, de ahí la necesidad de que se implementen ejercicios de evaluación formativa o de proceso a medio ciclo escolar, pues de éstos depende el seguimiento oportuno de las acciones proyectadas en la planeación operativa a través del Programa Anual de Trabajo. Existen para tal efecto, herramientas como el *Portafolio institucional* y el *Pizarrón de autoevaluación*, entre otras, que pudieran ser utilizadas por cada centro o instancia para autoevaluarse, ya que permiten hacer un balance para identificar los avances que se tienen respecto a los objetivos y metas planteadas, así como los logros o dificultades que se están presentando en la realización de las acciones.

Una vez agotadas las acciones de la planeación anual, es necesario cerrar el ejercicio con una evaluación sumativa o de resultados que, como su denominación lo indica, permite identificar los logros y resultados que se hayan obtenido al concluir el ciclo escolar, y puede ser el elemento principal de la planeación de un nuevo ciclo, en virtud de identificar el grado de satisfacción del conjunto de acciones ejecutadas y, en forma particular, reconocer las satisfacciones e incluso las insatisfacciones para que puedan ser objeto de reprogramación en otros términos o bajo otras estrategias. El producto de un ejercicio de evaluación sumativa siempre deberá ser una nueva planeación, para que el ciclo de mejora continúe.

La evaluación para la mejora continua es un componente imprescindible del MGEE; es una oportunidad para dialogar, compartir observaciones y preocupaciones, y construir o fortalecer el trabajo colegiado entre actores educativos. Es también útil para modificar las formas de ver y entender lo que acontece en el hacer educativo, “implica generar procesos y formas de trabajo

colegiado dirigidas a auto revisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción”.²⁵

Participación social responsable

La participación social parte de las opiniones de la sociedad y sus organizaciones como evaluadoras de las políticas públicas para que éstas sean modificadas o reelaboradas al ejercer cierta presión considerando el bien común. En el caso de la escuela, está referida a la participación de los padres de familia, comunidad y organismos interesados en el acontecer de la escuela, en cooperar con el colegiado en la formulación y ejecución del plan escolar tomando decisiones conjuntas y realizando tareas de contraloría social.

Los órganos oficiales que desde la escuela estimulan dicha relación, aunque no son limitativos, son los Consejos Escolares de Participación Social (ceps) y las Asociaciones de Padres de Familia (apf), estas últimas, aunque no son parte del modelo, sí se reconocen como necesarias para que éste opere en las escuelas, entendiendo que también están al servicio de la comunidad escolar.

La sociedad está constituida por grupos de personas que actúan recíprocamente, que tienen actividades que se centran alrededor de una serie de objetivos comunes, que comparten creencias, actitudes y conductas colectivas. “Cuando se pertenece a grupos organizados con intereses afines, la relación personal es más directa y existen mayores oportunidades de establecer vínculos estrechos y definitivos que logran un beneficio común.”

Con la colaboración de la comunidad se origina una nueva actitud ante las autoridades escolares y municipales; la población, a través de su participación colectiva, procura resolver aquellos problemas que están dentro de sus posibilidades en corresponsabilidad con el fin de asegurar el bienestar general.

Con el desarrollo de la participación social se crea capital social, entendido como el conjunto de normas y vínculos que permiten la acción colectiva. El capital social no sólo es la suma de las instituciones que apuntalan una sociedad, sino que es el pegamento que las mantiene unidas (Banco Mundial), se funda en el valor intrínseco y colectivo de las comunidades y en las corrientes que surgen de estos grupos para apoyarse mutuamente.

El concepto de Robert Putnam, se refiere al valor colectivo que permite que prospere la colaboración y el aprovechamiento por parte de los actores individuales, de las oportunidades que surgen en las relaciones sociales.

En los últimos años se han destacado tres “fuentes” principales del capital social: la confianza mutua, las normas efectivas y las redes sociales. El capital social puede revitalizar la cohesión social, entendida como una disposición mental y de actitud para crear el espíritu de la comunidad.

Putnam distingue entre dos clases de capital social: el capital vínculo y el capital puente. El vínculo se da cuando la persona se socializa con otros semejantes de la misma edad, raza, religión, etc. Pero para crear sociedades pacíficas en un país multiétnico se necesita otra clase de vínculo, el que tiende puentes. Putnam afirma que los que cuentan con ambos tipos de vínculo se fortalecen mutuamente.

El Modelo propone este importante componente por considerar ineludible la responsabilidad de la escuela al vincular acciones con la comunidad de la que forma parte. La dimensión de capital social de la escuela se constituye por:

a. *La consolidación de la comunidad escolar*, considerando la permanencia de los directores y maestros en la escuela, la cultura instalada de trabajo colectivo (a través del Consejo Técnico) y el diseño de un proyecto de mejora académica de manera participativa, con responsabilidad en su ejecución y en sus resultados.

b. *Relaciones basadas en la confianza entre directores, maestros y padres de familia*, de manera que cada quien conoce el alcance de sus responsabilidades, se puede conversar amplia y abiertamente sobre los problemas. Las relaciones son armoniosas porque se cuenta con mecanismos para negociar conflictos y se intenta regular las relaciones personales con base en normas claras, algunas de ellas decididas por el propio colectivo.

c. *El compromiso explícito de maestros, padres y directivos por el aprendizaje significativo de los alumnos*, de manera que se consideran aliados en una tarea común. Los profesores solicitan a las madres (específicamente, aunque eventualmente a otros miembros de las familias) apoyo en actividades de enseñanza, tanto en el hogar como en la misma escuela. Las madres no sólo refuerzan lo que enseñan los maestros, sino que también comparten y estimulan competencias académicas y sociales propias, al aprovechar frecuentemente los recursos de la comunidad, la familia y la escuela.

No es posible concebir una escuela que busca incrementar su calidad, que no incluya la valiosa colaboración del sector padres de familia, porque en el paradigma de una nueva escuela pública, la calidad se concibe como un asunto que no sólo le corresponde al docente, sino que tanto las autoridades como los padres de familia y la comunidad misma, deben estar involucrados.

Pero la participación de los padres no se da por sí sola, se requiere crear condiciones desde la escuela y por cada docente con su grupo, en un claro afán de perfilar una relación que vaya más allá de la cooperación económica o la presentación de calificaciones parciales. Se requiere generar dentro del propio plan de aula, una serie de acciones intencionadas con el fin de lograr que los padres de familia apoyen a sus hijos en las tareas escolares con conocimiento pleno de propósitos, procedimientos y alcances, que den sentido al interés compartido por lograr un mejor desarrollo de las competencias de los alumnos.

En un sentido más amplio, la participación social está presente en todos los ámbitos de la gestión educativa, ya que les corresponde tanto a los tomadores de decisiones como a las meso estructuras, negociar o convenir la participación de los diversos organismos de la sociedad, así también promover que en los ámbitos cercanos a las escuelas se establezca esta condición.

Las sociedades que han incrementado el logro educativo de manera exitosa (Finlandia, Corea, Japón, Nueva Zelanda y Reino Unido, entre otras), confirman constantemente que la participación social en el ámbito escolar contribuye en forma muy significativa; en el ámbito nacional, las evaluaciones de calidad de los centros escolares también ratifican que las escuelas dignas de imitación por convertirse en escuelas de alta eficacia social destacan entre sus avances el incremento del logro educativo.

Rendición de cuentas

Se refiere a los procesos que establece el colegio para informar a la comunidad educativa de las actividades y resultados de su gestión; comprende el clima organizacional y el áulico, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y la administración de los recursos.

Es una denominación compuesta usada como traducción del término anglosajón *accountability*, aunque su aplicación no es precisamente transferible a nuestra cultura. Tiene sus orígenes en el sector privado, pero ha proliferado en el sector público para dar a conocer los resultados del ejercicio en dependencias, organismos, instituciones, programas y proyectos financiados con recursos del erario público.

En educación, de acuerdo con Poggi (2008), el concepto se difunde en un contexto reciente, caracterizado por aspectos tales como:




- a) una redefinición del papel del Estado,
- b) el fortalecimiento del discurso sobre autonomía escolar,
- c) el establecimiento de mecanismos para tomar decisiones y
- d) la producción de estándares y el desarrollo de sistemas de evaluación focalizados en resultados académicos.

A nivel macro del sistema, la rendición de cuentas está relacionada con el reconocimiento del grado en que un sistema cumple con su encomienda social. En tanto, en el nivel micro, las diferencias contextuales son determinantes para dar a conocer los resultados esperados, razón por la cual no es posible expresar un criterio específico sobre los resultados de una escuela, si éste procede de mecanismos estandarizados aplicados sobre un conjunto de escuelas; de ahí la importancia de que un centro escolar mantenga una línea de expresión de resultados en función de sus propios alcances, no en función de los alcances de un conjunto de escuelas.

La escuela debe tener previstos canales específicos para recibir y escuchar las pre-ocupaciones, quejas y demandas de los padres. Debe asumirse como normal que éstos no comprendan el sentido de ciertas normas o decisiones y prever un modo específico para escucharlos. De lo contrario, los descontentos se expresan y amplifican afuera de la escuela en forma especulativa.

Componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica

Cuando se mantiene una estrecha comunicación con la comunidad y con los padres de familia como los directos beneficiarios de la labor educativa:

-  Se les informa de los resultados de sus hijos antes de que sea el informe oficial y se les proporcionan opciones para mejorar los resultados del alumno desde la casa.
-  Se les avisa sobre la ejecución de la planeación y se les permite opinar si los resultados no han sido los esperados.
-  Se comunica a la comunidad en general los logros de la escuela y se reconoce la participación de los padres en un esquema de corresponsabilidad, en donde ellos piden, pero también rinden cuentas.

La transparencia y rendición de cuentas implica un cambio cultural basado en la confianza y en el convencimiento de que lo realizado es por el bien común sobre intereses personales; consiste en formar y/o recuperar el capital social al interior de las comunidades con la escuela como su promotora.

Es, además, una fuente generadora de confianza, un valor sin el cual difícilmente pueden concretarse las más profundas aspiraciones de un equipo de trabajo que desarrolla una función pública. Asimismo, rendir cuentas supone mostrar a la comunidad qué se hace y cómo se hace, con lo cual se generan condiciones para solicitar una colaboración más amplia de ésta, pues una comunidad bien informada está dispuesta a apostarse a favor de los asuntos relacionados con la fuente que genera la información y, en un dado caso, convertirse en la proyectora y difusora de esa información.

Rendir cuentas en los aspectos administrativo y financiero no es suficiente, han de considerarse los alcances colectivos en la transformación de la gestión y, de forma primordial, comunicar ampliamente el desarrollo de competencias y niveles de logro académico de los alumnos, lo que representa la importancia de este componente en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

Libertad en la toma de decisiones

En este aspecto, tanto la investigación como las políticas educativas han sido orientadas en las últimas décadas a recuperar la capacidad interna de las escuelas para tomar sus propias decisiones respecto a la resolución de asuntos internos que les competen; así, la promoción del desarrollo de ciclos de mejora en los centros escolares, donde los actores presentan un frente común para optimizar sus procesos y resultados, privilegia las decisiones internas que consideran la opinión y la voluntad de agentes externos, independientemente de la jerarquía institucional, quienes a partir de una visión y misión compartidas promueven la innovación de estrategias y acciones desde su propia concepción y realidad.

La toma de decisiones es un proceso complejo y de múltiples dimensiones, que no puede ser restringido a un único ámbito, en un solo tiempo ni ser generado por un único actor. Sólo se entiende si se considera a los distintos actores educativos quienes, a través de sus prácticas, ponen en funcionamiento procesos de toma de decisiones a sabiendas de lo que están haciendo.

IV El primer gran cambio que los actores escolares experimentan al implementar el MGEE es que, a partir de la identificación del estado de su gestión escolar, formulan ciclos de mejora en los cuales tienen el poder de tomar decisiones de carácter local o específico ante una situación dada, sin que su decisión sea supeditada a la autorización de otras instancias, como ocurría con el modelo predominante en la escuela del siglo pasado.

Visto desde otro ángulo, en la medida que los actores de una institución toman decisiones locales, incluso ante una situación global, se aproximan a la construcción de una escuela diferente, inserta en la localidad de la que forma parte, que se desarrolla a partir y por encima de sus debilidades. Así, este componente del Modelo, es una gran cualidad que distingue a una escuela vanguardista, de aquella anclada a viejos modelos que se concretaban a seguir instrucciones.

Por otro lado, se pretende romper con las formas tradicionales de control, donde la base del fenómeno educativo, que son los alumnos y los profesores, ejerce libremente sus derechos de enseñar y aprender, en una relación centrada

en el propósito que los vincula.

Se pretende que los centros educativos puedan tener mayor libertad de operación e innovación de sus planes y proyectos, pero eso implica que la estructura de la autoridad educativa, no sólo fomente, sino que favorezca y apoye con información y demás herramientas para que la escuela no sólo tome decisiones, sino buenas decisiones en función de la mejora continua.

Relación entre los componentes de la gestión educativa

La naturaleza transformadora del MGEE, hace posible la apertura y compromiso con la mejora continua de la acción educativa, misma que es compleja, singular e incierta, que necesita ser abstraída y representada a través de los componentes que más le caracterizan. Es así como este modelo representa de forma relevante la manera en que sus componentes se complementan, se implican, se imbrican, correlacionan y muestran su interdependencia.

El MGEE explicita el sentido de sus componentes, su proyección y sus significados, y aporta una correlación entre éstos, en un intento por explicarlos y alcanzar una nueva forma de hacer, es decir, una nueva cultura educacional, donde lo cotidiano transcurra en un clima innovador para desarrollar la tarea fundamental de formar para la vida.

Favorecer el desarrollo de cada uno de los componentes no implica que se traten por separado, pues la línea que divide los factores descritos en la composición de cada componente es muy frágil, y ante una situación específica de la cotidianidad escolar puede entrar en juego más de un componente.






De ahí la importancia de que sea objeto de estudio cada componente, pero en función de la interdependencia con los otros. No existe entonces una forma única de inter- conexión; lo que se puede señalar es que algunos de los factores clave de éxito para la implementación y consolidación de una propuesta como ésta es el desarrollo de líderes transformacionales, la planeación de procesos y la colaboración entre actores.

Lo que no debe pasar inadvertido es el énfasis que tienen los componentes de la gestión en la acción educativa.





Dimensiones y estándares

-  **Dimensiones de la gestión escolar**
-  **Pedagógica curricular**
-  **Organizativa Administrativa**
-  **Participación social comunitaria**
-  **Relación entre dimensiones Estándares educativos**

V. Dimensiones y estándares



Los estándares como referentes permiten a la escuela establecer procesos de autoevaluación, con los componentes como ejes transversales que se interrelacionan entre sí, ya que en algunos casos son base para la creación de condiciones, en otros casos son parte de los procesos permanentes y en otros, resultado de una buena gestión escolar. Los estándares no pueden ser clasificados como componentes, pues uno o más componentes pueden estar involucrados en un estándar.

Dimensiones de la gestión escolar

Éstas son, desde el punto de vista analítico, herramientas para observar, analizar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización y funcionamiento cotidiano de la escuela.

En este caso, las dimensiones a través de las que se propone hacer el análisis son cuatro: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social comunitaria. A continuación, se describen los contenidos que caracterizan a cada dimensión, los que habrá que considerar y valorar a fin de identificar la situación prevaleciente de cada escuela.

Pedagógica curricular

Esta dimensión se refiere al trabajo que se realiza en el aula y, como su nombre lo indica, analiza la relación que tiene el docente con los contenidos curriculares, la forma en que transmite conocimientos, desarrolla habilidades y destrezas en sus alumnos y establece un conjunto de valores al interior del aula.

Considera las formas de hacer e interactuar entre maestro, alumno y padres de familia para desarrollar las competencias de los estudiantes y tiene una estrecha relación con la gestión pedagógica que se realiza en la escuela.

Revisar y reflexionar acerca del proceso de enseñanza puede llevar a reconocer la relación entre significado y práctica que ejerce cada docente. Las formas o estilos que se aplican para enseñar a los alumnos muestran el concepto que tiene cada uno sobre lo que significa enseñar y determina las formas que se ofrecen a los estudiantes para aprender. Los profesores son los responsables de crear las condiciones que favorecen la construcción de aprendizajes en sus alumnos a partir del conocimiento que tienen de ellos y de sus necesidades.

Las formas o estilos de enseñanza de cada maestro pueden apreciarse en su planeación didáctica, en los cuadernos de los alumnos y en la autoevaluación de la práctica docente; conviene revisarlos y reflexionar acerca de las oportunidades que ofrece a los alumnos para aprender.

La mejora de los aprendizajes de los estudiantes constituye en sí la perspectiva de evaluación, sin embargo, en esta dimensión se requiere de la autoevaluación docente sobre su proceder más que la evaluación de los alumnos, ya que ésta es resultado del mismo.

El docente debe ser capaz de crear ambientes de aprendizaje exitosos que emerjan de las capacidades y condiciones propias de la situación concreta de cada comunidad educativa. Para ello debe considerar los estilos de aprendizaje de los alumnos, es decir, reconocer las formas con las cuales desarrollan mayor concentración, para hacer uso de las herramientas cognitivas como la observación, razonamiento, análisis, síntesis y retención, entre otras.

Tener conciencia de ello, permite a los maestros poner en práctica alternativas didácticas que propicien que el proceso de aprender sea significativo para cada alumno, atendiendo a aquellos que tienen necesidades especiales y/o discapacidad, o a quienes tienen alto o bajo nivel de logro

El hecho de que algunos estudiantes no muestren haber aprendido un mismo contenido al mismo tiempo que los demás, no significa que en el transcurso del grado no lo logren (ritmos de aprendizaje distintos), por ello se

requiere un seguimiento puntual a cada alumno.

Para el logro de todo lo anterior, el docente debe realizar la planeación de las actividades didácticas a desarrollar en el aula, ésta permite que el profesor diseñe el desarrollo de la clase e identifique algunas modalidades al interior del aula.

La planeación didáctica no es un trabajo en solitario; el maestro se reúne con otros para discutir las mejores estrategias de enseñanza y las formas de atención de ciertos alumnos, o bien para tomar acuerdos sobre cómo involucrar a los padres de familia. Algunas variantes de este trabajo colectivo son:

- ✚ Planeación en grupos. Los profesores se reúnen en colectivo, en equipos y, principalmente, en grupos para los del mismo grado para elaborar o compartir experiencias asociadas a la preparación de la clase.
- ✚ Siguiendo un proyecto del centro. Aquí se consideran los materiales, las actividades y las metas de un proyecto general de la escuela para definir la planeación de la clase.
- ✚ Con un formato o esquema. La planeación se ajusta a un formato o esquema que permite organizar las actividades, incluir aspectos específicos como actividades, tiempos, evaluación y uso de materiales de apoyo. También se identifican aquellos casos donde, a partir de un formato o instrumento de registro, se da seguimiento y orden a las actividades de la clase.
- ✚ Criterios compartidos. Los profesores tratan de unificar criterios de planeación y además, adecuar las actividades propuestas a las necesidades de los estudiantes. Correlación de contenidos. Con base en temáticas similares para desarrollar la planeación didáctica, un tema o contenido sirve como generador de la clase, vinculando las diferentes asignaturas.

La planeación didáctica permite optimizar el tiempo efectivo de trabajo en el aula al disminuir actividades colaterales como las salidas al sanitario, la entrega de materiales y las reuniones informales. Además, permite identificar los requerimientos de actualización y capacitación para orientar al Consejo Técnico Escolar en cuestiones de tipo pedagógico, al tratar aspectos asociados a problemas del aula como experiencias docentes, estrategias de enseñanza y aprendizaje, problemas con los estudiantes y de aprendizaje, planeación y uso de materiales de apoyo y didáctico, actualización del personal y análisis de materiales de apoyo al docente.

También la planeación del docente permite descubrir si lo planeado toma en

cuenta los enfoques del plan y programas de estudio para el tratamiento de los contenidos, y si éstos se articulan con los diferentes programas y proyectos que operan en la escuela y que contribuyen con el aprendizaje de los alumnos, además de verificar si considera la atención a la diversidad, es decir, si se proponen diversas rutas para atender a un conjunto de estudiantes que por naturaleza son distintos.

Asimismo, puede identificarse si los valores se trabajan únicamente en una asignatura o en todas.

La planeación docente es un elemento importante para el análisis y reflexión sobre las formas de enseñanza que se emplean de manera recurrente y que repercuten de algún modo en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Los materiales didácticos son de gran apoyo para dirigir los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En el aula, contribuyen a despertar la curiosidad, creatividad y formas de aprender a aprender. Todo lo que nos rodea puede ser un magnífico recurso didáctico y dependiendo del tratamiento de los contenidos se hace necesario utilizar otros materiales diferentes.

Otro elemento determinante es la evaluación, que junto con la planeación se convierten en herramientas orientadoras y retro alimentadoras del hacer del maestro. La evaluación a los alumnos es un instrumento valiosísimo que le permite identificar quién o quiénes no están logrando lo esperado o dónde están las dificultades o ausencias que tienen los alumnos para aprender; en tal sentido la reflexión propicia el reconocimiento de la relación existente entre las formas de cómo enseña y cómo evalúa y, los logros de sus estudiantes.

Otros factores que aportan información acerca de cómo enseña y evalúa, son: el diseño de los ejercicios que realizan los alumnos en los cuadernos, los exámenes que aplica el docente, así como los resultados obtenidos. Al revisarlos, encontrará situaciones que reflejan las formas de enseñanza y su impacto en el aprendizaje, por lo que será necesario reflexionar para reorientar algunas prácticas si es necesario.

Un elemento más, que depende en mucho de la actuación de los profesores, es el clima de aula. Las investigaciones señalan que uno de los factores determinantes en el logro educativo es el clima que se vive en la escuela y, por

ende, en cada aula. Esto lleva a reconocer cómo son las relaciones entre los maestros y sus alumnos y cómo se establecen éstas. El respeto hacia la persona y la confianza que se genera al interior del grupo marca pautas de conducta respecto a la relación con otros grupos y con los padres de familia.

El clima del salón de clases puede establecer la diferencia entre aprender o no hacerlo, generalmente conforme se sube de nivel, este factor se torna más difícil, lo cual tiene que ver con la forma en que el docente percibe a los estudiantes, qué expectativas tiene de ellos y cómo piensa que actuarán en su presencia. En los grados superiores de primaria y en secundaria, principalmente, el maestro puede mostrarse agresivo con los alumnos aun antes de conocerlos. Es común escuchar decir que “los adolescentes no tienen remedio”; esa pobre expectativa marca las actitudes del docente y los pobres resultados de aprendizaje

Organizativa

Esta dimensión considera la interrelación al interior del colectivo docente y de éste con los padres de familia. En ella están presentes los valores y las actitudes que prevalecen en los actores escolares. Los valores traducidos en actitudes son los sustentos que le sirven a la organización escolar para tomar las decisiones que considera más convenientes al enfrentar diversas situaciones.

Las organizaciones profesionales que sustentan su proceder en un código de ética bien cimentado, se aseguran de colocar en el centro de las decisiones a los beneficiarios del servicio y a la misión institucional para su cumplimiento, cuyo núcleo central se relaciona con ellos. Un criterio fundamental es el que tiene que ver con el logro educativo. Si todas las decisiones giran en torno a este criterio, los aprendizajes del alumnado mejorarán y sus resultados serán superiores a los que actualmente logran, porque la organización buscará promover nuevos conocimientos, mayor desarrollo de habilidades y mejores actitudes que favorezcan el propósito fundamental de la escuela pública y privada de Huacho.

Se sabe que en las organizaciones donde las relaciones son hostiles, conflictivas, inflexibles, indiferentes o distantes no generalizables, pero sí prevalecientes—existe un ambiente de aula y escolar poco favorable para la profesionalización del personal y, en consecuencia, para la calidad de los

aprendizajes de los estudiantes; asimismo no se genera la participación de todos los alumnos y padres de familia en las tareas de la escuela para su mejoramiento, por lo cual difícilmente se obtendrán resultados satisfactorios.

Las organizaciones escolares que asumen profesionalmente la misión que les ha sido encomendada y tienen su propia visión sobre lo que quieren obtener como resultados de calidad, se esfuerzan sistemáticamente por mejorar sus procesos y resultados, siempre encuentran oportunidades de mejora, se organizan para concentrarse en lo importante y buscan estrategias para impedir que lo urgente se convierta en la prioridad, dan seguimiento sistemático a los acuerdos y asumen compromisos de acción. Evalúan con periodicidad sus avances, modifican aquello que no contribuye con lo esperado y utilizan la autoevaluación como herramienta de mejora y sus indicadores como las evidencias de logro.

Por otra parte, en esta dimensión se considera también la asignación de responsabilidades a los diferentes actores de la escuela: las comisiones docentes (actos cívicos, seguridad e higiene, cooperativa o tienda escolar y guardias, entre otras), la operación del Consejo Técnico Escolar, así como la vinculación con la Asociación de Padres de Familia y el Consejo Escolar de Participación Social.

Administrativa

El análisis de esta dimensión permite el reconocimiento del tipo de actividades que desde la administración escolar favorecen o no los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el propósito de que puedan modificarse para mejorar los rendimientos educativos de los alumnos, las prácticas docentes y los directivos, y también del personal de apoyo y asistencia.

Las acciones de la dimensión administrativa se refieren a la coordinación permanente de recursos humanos, materiales, financieros y de tiempo, además de garantizar acciones de seguridad e higiene y control de la información relativa a todos los actores de la escuela, cumplimiento de la normatividad, así como la relación con la supervisión escolar en sus funciones de enlace entre las normas y disposiciones de la autoridad administrativa.

Dimensiones y estándares

Esta dimensión involucra la participación de los padres de familia y de otros

miembros de la comunidad donde se ubica la escuela. Mediante el análisis habrá que identificar la forma en que el colectivo, directivo y docentes, conocen, comprenden y satisfacen las necesidades y demandas de los padres de familia, así como la forma en que se integran y participan en las actividades del centro escolar, principalmente en aquellas que desde el hogar pudieran favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

También se consideran las relaciones que se establecen con el entorno social e institucional, en las que participan los vecinos y organizaciones de la comunidad, barrio o colonia, así como los municipios y organizaciones civiles relacionadas con la educación.

Conviene revisar las características de las relaciones que la escuela establece con las familias para apoyar corresponsablemente la formación integral de sus hijos. Un punto clave que puede favorecerlas es mantenerlos informados de los conocimientos, debilidades o ausencias que manifiestan sus hijos al inicio del ciclo escolar, así como de lo que se proponen lograr los profesores en relación con los aprendizajes de los alumnos al término del ciclo escolar, y cómo la familia puede apoyar para que esto suceda.

Relación entre dimensiones

Las cuatro dimensiones son importantes por sí mismas y al ser parte del todo se encuentran interrelacionadas; si se quisiera dar un ordenamiento a las mismas, la dimensión pedagógica curricular ocupa un papel preponderante, porque es preciso focalizar los quehaceres de todas las dimensiones en torno a los aspectos académicos, referidos al enseñar y al aprender. Es decir, es fundamental desarrollar nuevas formas de organización, administración y participación social y comunitaria que apuntalen los procesos y las prácticas orientados a resultados positivos de logro para que los propósitos educativos sean alcanzados; las dimensiones, entonces, han de generar y brindar las condiciones necesarias para que esta premisa de centralidad se logre. Éstas son factores determinantes para que los colectivos escolares transformen plenamente sus prácticas, con un sentido multidimensional que permita a sus alumnos desarrollar las competencias esperadas en la educación básica.

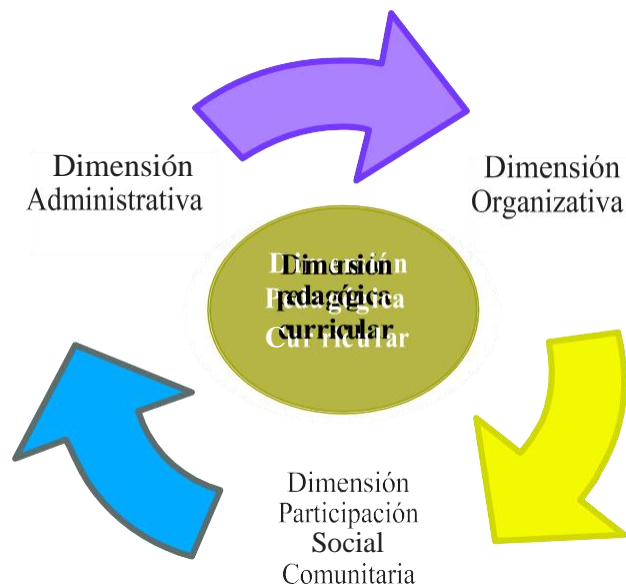


Fig.4. Interrelación entre las dimensiones de la gestión escolar.

En cada una de las dimensiones se pueden observar rasgos y aspectos varios de los componentes del Modelo, ya que en éste se describen situaciones referenciales en cuanto a enfoque, actores, actitudes, procesos, herramientas y otros asuntos que se han descrito; por ello, cada componente tiene relación con una o más dimensiones de la gestión. Así, al hablar de liderazgo directivo, se puede plantear desde lo curricular, lo organizativo o la participación social. Lo mismo pasa cuando se alude al trabajo colaborativo y a la participación social responsable, pues en la dimensión denominada como tal, están inmersas prácticas dialógicas entre actores, elemento fundamental en este enfoque.

Las dimensiones de la gestión son el marco en donde cobran vida, se relacionan y resignifican, tanto los aspectos señalados en los estándares de mejora, como los rasgos inherentes a los componentes del modelo mismo. Es, precisamente, a través de estas “ventanas” por donde se puede observar la dinámica, interactiva y vertiginosa realidad educativa y escolar.

Estándares educativos

Las dimensiones de la gestión escolar, al ser herramientas de análisis,

facilitan identificar los procesos que se llevan a cabo al interior de la escuela, analizarlos y establecer nuevas formas para iniciar o incrementar una mejora, sin embargo, no permiten fijar un punto de llegada que responda a metas comunes dentro del sistema educativo nacional. Para ello se establecen estándares educativos que permiten realizar comparaciones al interior de la escuela contra sí misma, para orientar hacia conceptos iguales sobre la mejora y calidad educativa. En este caso, los estándares no son prescriptivos, sino referencias que sirven de guía para dar rumbo a las acciones que emprende el colectivo escolar, por lo que son un instrumento para construir la escuela que se quiere tener en un futuro.

Un estándar puede ser entendido como un parámetro que sirve para reconocer los asuntos clave que son necesarios, de modo que favorezcan las decisiones que lleven a formular acciones que en el mediano o largo plazo permitan alcanzar cada uno de ellos y que estimulen el interés por desarrollar innovaciones. El Programa Escuelas de Calidad (pec) ha aportado al sistema educativo nacional, estándares enfocados hacia la calidad educativa, denominados: *Estándares de gestión, práctica docente y participación social en la escuela* (anexo).

Asimismo, cuenta con estándares referidos a la eficacia externa y logro educativo, que se miden con indicadores de impacto y resultados en escuelas y alumnos, ayudan a identificar si la escuela está cumpliendo con el propósito para el que fue creada y qué tanto satisface las demandas de la sociedad en función de los resultados educativos que obtienen sus estudiantes.

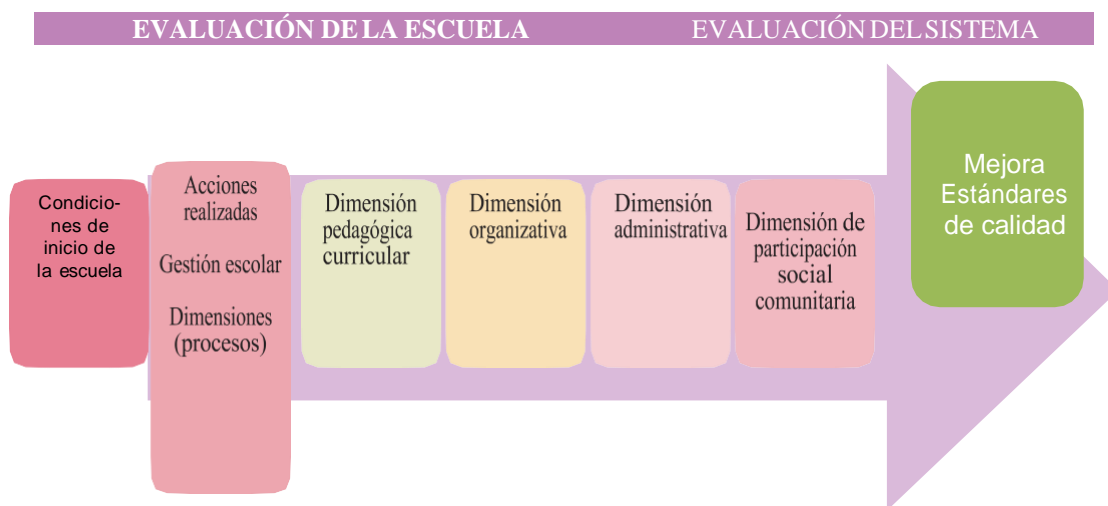


Fig.5.Lasdimensionesenelmarcodelaevaluación.

Se pretende que el centro escolar, al considerar los estándares como criterios de calidad, establezca las relaciones necesarias para incluir procesos de mejora asociados a compromisos y metas del documento de planeación que le permita avanzar en su mejora y buen funcionamiento. El Modelo no es cerrado, al contrario, es un modelo abierto y flexible que puede ser considerado para establecer procesos de implantación de sistemas de calidad total; si la escuela así lo considera, sus estándares pueden ser desglosados en indicadores para el cumplimiento de metas, y los componentes son la base para establecer procesos que los acompañan y que una vez documentados formen el sistema de calidad.

El resultado final de su aplicación es que la escuela sea autogestiva, es decir, que tome sus propias decisiones de manera informada y se convierta en una organización que aprende de sus aciertos y errores en el camino hacia la calidad educativa.



Herramientas del Modelo de Gestión Educativa Estratégica



**El Plan Estratégico de Transformación
Escolar El portafolio institucional
Pizarra de autoevaluación**

VI. Herramientas del Modelo de Gestión Educativa Estratégica



Este capítulo incluye una breve descripción de las herramientas del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), gracias a las cuales, hasta el momento, ha tenido importantes efectos en el contexto escolar. El propósito es contar con aproximaciones que permitan dilucidar ¿de qué manera se concretan los supuestos del MGEE) en aplicaciones prácticas.

El Plan Estratégico

Es la herramienta para desarrollar la planeación estratégica que surgió del pec a partir de considerar que, si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendría la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejora de la calidad del servicio educativo. Para el logro de lo anterior, se tuvo como propósito que la institución escolar construyera, con la participación de todos sus integrantes, un plan estratégico propio en el marco de los propósitos educativos nacionales. Así, al “identificar su situación prevaleciente, cada comunidad escolar ha de expresar su visión, metas, estrategias, compromisos e indicadores en un proyecto de desarrollo a mediano plazo —Plan Estratégico de Transformación Escolar (pete) y en programas anuales de trabajo, lo que conducirá al cambio planificado”.

A partir de la definición de elementos y formatos, así como la afinación de criterios y mecanismos de promoción y concertación, se expresó con precisión el enfoque: “avanzar hacia una gestión educativa estratégica para convertir a la escuela en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que abandona certidumbres y propicia actividades emergentes para atender lo complejo, lo específico y lo diverso; que sustituye a la autoridad

fiscalizadora por el asesoramiento y la orientación de profesionales; que en lugar de dedicar el esfuerzo a actividades aisladas y fragmentadas, concentra la energía de la comunidad en un plan integral y sistémico con visión de futuro”.

El Programa Anual de Trabajo (Pat), por su parte, es la herramienta de planeación operativa derivada del pete, que recupera los objetivos y las metas correspondientes al ciclo escolar próximo alineados a una dimensión y determinados estándares, que desglosa las acciones a realizar con la especificación de los nombres de los responsables de llevar a cabo o coordinar dichas acciones, incluye también los plazos o periodos previstos para la realización, los recursos necesarios en caso de que la acción lo requiera y los costos estimados de los recursos cuando éstos tienen que adquirirse o cuando la acción implica financiar algún servicio. Al mismo tiempo, este documento, además de ser un ejercicio de programación, sirve como presupuesto de los recursos disponible para un ciclo escolar.

Por su parte, la incorporación del pete como nuevo instrumento de planeación, a decir de Loera (2008), fue compleja, principalmente para las escuelas que ya venían desarrollando un proyecto escolar enfocado a un problema principal; tan sólo discernir entre “plan”, “programa” y “proyecto” requirió más de un ciclo escolar. De igual forma, identificar el estado de la gestión (autoevaluación) en función de las cuatro dimensiones y formular un plan a mediano plazo (cinco o seis años), no tenía precedentes en la cultura de la planeación en el sector educativo. No obstante, con la participación de los equipos de asesoría, poco a poco se fueron superando las limitaciones técnicas y mejorando las nociones y procedimientos para la construcción de esta herramienta de planeación a partir de la comprensión de sus elementos de fondo, como es el caso del enfoque estratégico, lo que propició una revisión profunda de sus elementos, a partir de las adaptaciones que se habían venido gestando en las entidades.

Las observaciones más recurrentes que justificaron las modificaciones de la propuesta inicial, hicieron referencia a “la falta de tiempo de los docentes para seguir una ruta que implica múltiples actividades y tareas, imprecisión para la integración de varios componentes metodológicos, así como la ausencia de orientaciones para realizar el seguimiento de las acciones planeadas y ejecutadas, y su valoración sistemática para mejorar gradualmente el servicio que ofrece la

escuela”, apreciaciones derivadas de reuniones de trabajo con directivos que habían implementado la versión inicial del plan de trabajo y que derivó en la afinación de su ruta metodológica.

A partir de entonces, el pete hizo énfasis en el enfoque de orientación de las actividades que la escuela realiza y su estrecha relación con los resultados esperados de la planeación, partiendo del cambio de percepción de los actores, tanto internos como externos, poniendo en manos de éstos la responsabilidad de intervenir para transformar sus formas de gestión. En este sentido el Programa se personaliza y se convierte en una estrategia para guiar dicho proceso con sustento en la creación, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de gestión de los actores escolares, aunque con la exigencia de desarrollar nuevas formas de liderazgo, trabajo en equipo, colaboración con los padres de familia y con los miembros de la comunidad, para tomar decisiones y actuar en función de aspiraciones de largo alcance. De esta manera, el pete se concretó a tener como elementos básicos: la autoevaluación de la gestión escolar, la visión (y valores), la misión (y compromisos), los objetivos (y el análisis de factores), las estrategias, las metas, las acciones y el Pat respectivo, así como estándares e indicadores para su seguimiento.

El portafolio institucional

Esta herramienta para el seguimiento de las acciones derivadas de la planeación permite al colectivo escolar, y en específico al director, llevar un control de insumos, productos y evidencias de los trabajos más relevantes. Para su óptimo funcionamiento, es necesario que se determine la forma en que se va a integrar la información generada durante el proceso; resultado del trabajo, o por efecto del uso de determinados instrumentos de captación de información (cuestionarios, encuestas, entrevistas, etcétera).

Para su conformación, se puede disponer de una carpeta, cartapacio, caja, cajón o archivo magnético/electrónico, donde se reúnan expedientes de documentos e información producida o recopilada, a modo de un archivo técnico; así como un diario de trabajo, a modo de memoria o bitácora de todo el proceso.

Para Loera (2007), es una colección de documentos elaborados de manera paulatina, de tal forma que constituya una secuencia cronológica de textos, gráficos, tablas, imágenes y otros elementos que permitan observar aspectos

específicos de la historia y la gestión de una escuela. Bernhardt (1999) señala que la información que se recabe, permite entender las acciones que se presentan en la escuela, con el propósito de propiciar mejoría continua y sistemática.

El portafolio se convierte en un elemento para la autoevaluación, que establece un proceso sistemático para deliberar de manera informada y pública acerca del mérito de decisiones o acciones para incentivar la mejora, con el fin de generar condiciones de aprendizaje y empoderamiento de los actores, pues a partir de los documentos que lo conforman se puede entender el plan, metas, acciones y logros de la escuela. Si el portafolio no adquiere esta dinámica, sería sólo un “archivo escolar”.

En ese sentido, el contenido del portafolio permite obtener y analizar información de los avances y logros generados en la acción cotidiana de la escuela, ya sea para fines de autoevaluación o evaluación externa, lo cual denota entre otras de sus características, que es alimentado por diversos actores, accesible a diversos usuarios, conformado por documentos relevantes y producciones escolares debidamente seleccionadas.

Pizarra de autoevaluación

Es una herramienta para la evaluación de procesos y resultados, que contiene una serie de elementos escritos y gráficos montados sobre un espacio físico determinado podría adaptarse un pizarrón escolar usado, una lona, etcétera—, que permiten dar seguimiento a los avances de estándares, objetivos y metas, así como rendir cuentas de los resultados obtenidos tras haber realizado una jornada de autoevaluación, de un ejercicio de la gestión escolar, y que podría efectuarse a mitad o al final del ciclo escolar.

El pizarrón de autoevaluación permite a la escuela identificar cuál es el sentir de todos los miembros de la comunidad educativa respecto de los logros adquiridos y lo que falta por hacer. Estas apreciaciones reflejan la percepción de la calidad del servicio ofrecido y debe ser considerada para la elaboración de un nuevo pat y si fuera necesario, el ajuste al pete como documento integrador. Toma como base los estándares que propone el Programa y así darle una visión más amplia al proceso de seguimiento. Además, propone la figura de un acompañante que, a través de su mirada externa, ayude en los procesos de reflexión del colectivo docente, que consiste en cuestionar lo que se considera una certidumbre, recomendar y sugerir nuevas formas de intervenir en la gestión.

Esta herramienta también se encarga de acompañar y apoyar a la escuela en el proceso de autoevaluación, mediante la aplicación y sistematización de la propuesta, así como el establecimiento de compromisos comunes con los diversos participantes. El colectivo escolar tiene la libertad de decidir quién es la persona idónea para fungir como su “acompañante”; se podría invitar al supervisor, al asesor de la zona, a otro directivo, a algún miembro del Consejo Escolar de Participación Social o a un académico de la región. Otro elemento de esta estrategia es el tablero de los estándares, cuya función es tenerlos a la vista para ser seleccionados, adecuados o adicionales.

VII

VII. Prospectivas del Modelo



El Programa Sectorial de Educación de Huacho se puede establecer que las instituciones educativas públicas y privadas que lo conforman deben asumir una política educativa que se enfoca a establecer modelos de gestión a nivel de sistema, que permitan la articulación y la formación de redes de aprendizaje entre las diferentes estructuras con impacto directo en las formas de hacer de las diferentes instancias de las instituciones educativas.

Como se ha expuesto, esto implica una visión en donde la escuela, como unidad de cambio y centro de atención del sistema, retroalimente a éste y le brinde insumos para establecer nuevas líneas de acción.

La vigencia de los modelos tiene como límite la satisfacción de las necesidades de sus beneficiarios. Por lo que respecta al MGEE en sus principios filosóficos hacia la calidad educativa, éste no se circunscribe a un tiempo o alcance determinados, pero sí se perfila como una política educativa en tanto resulte factible a las prioridades y aplicación práctica en los distintos contextos del sistema educativo nacional.

Este Modelo no es prescriptivo ni limitado, dada su naturaleza flexible ha de considerarse como:

Alternativa de cambio, planteada para núcleos o estructuras claramente establecidas y funcionales para detonar nuevos procesos de gestión.

Respuesta a los obstáculos del logro educativo, y en su conjunto constituye una alternativa para construir nociones más elevadas de la educación.

Guía orientadora para encauzar procesos de transformación y promover la conciencia sobre el cambio, su sentido y las formas de lograrlo.

Propuesta para incrementar el logro educativo, en tanto privilegia el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje e involucra a todos los actores educativos potenciando así la gestión pedagógica.

Estrategia articuladora, ya que permite tomar acuerdos y vincular acciones de los diferentes programas y proyectos educativos.

Oportunidad para redimensionar y concretar la participación social en un sentido más amplio de compromiso y corresponsabilidad.

Detonador de procesos profesionalizantes para los actores que intervienen en la gestión

La evolución natural de este Modelo tiende a consolidar las aplicaciones citadas en el marco de la equidad, pertinencia, relevancia, flexibilidad, eficacia y eficiencia, principios filosóficos de la calidad.

VIII. Referencias bibliográficas



- Almaguer, T., “La calidad en la educación pública en México”, *Revista Ege. Escuela de Graduados en Educación*, publicación bimestral, año 1, núm. 3, noviembre-diciembre 2000, itesm Universidad Virtual.
- Apud Nirenberg, Olga, *et. al.*, *Evaluar para la transformación*, Paidós (Tramas Sociales), Argentina, 2000.
- Azzerboni, Delia y Harf, Ruth, *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*, Novedades educativas, Argentina, 2003.
- Bolívar, Antonio, *Cómo mejorar los centros educativos*, Síntesis educación. Didáctica y organización escolar, España, 1999.
- “Autoevaluación institucional para la mejora interna” en M. A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar*, Tórculo, Santiago de Compostela, 1994.
- Braslavsky, Cecilia, “Necesidades y respuestas en la formación para la gestión y la política educativa en América Latina: tendencias y construcción de estrategias compartidas. Gestión institucional orientada a resultados educativos. Experiencia de autoevaluación” (liceo El Vergel, IX Región, Chile), en Cecilia Braslavsky y Felicitas Acosta (orgs.) *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*, Unesco: iipe, Buenos Aires, 2001.
- Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, presidente del informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xxi, 1ª ed., México, 1996.
- Fullan, Michael, *Líder en una cultura de cambio*, Octaedro, 1ª ed., Barcelona, 2002.
- y Hargreaves, *La escuela que queremos*, Biblioteca para la actualización del maestro, Modelo de Gestión Educativa, sep./ Amorrourtu, México, 2001.
- y Stiegelbauer, *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, 1ª

- reimpresión, Trillas, México, 2000.
- Harvey, Don y Brown, Donald, *An Experiential Approach to Organization Development*, Prentice Hall, Englewood Cliff, 1996.
- iipe-Unesco, *Planeamiento de la educación. Desafíos de la educación, Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*.
- ilica *Taller de liderazgo colaborativo*, Instituto de Liderazgo y Calidad A.C., México. Kotter, John, *El factor liderazgo*, Díaz de Santos, Madrid, 1990.
- Latapí, P., *Tiempo educativo mexicano I*, uag, México, 1996.
- Ley General de Educación de 1993.
- llece, *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile, Unesco, 2008.
- Loera, Armando, *Planeación estratégica y política educativa*, Documento de trabajo, s/f. Kotter, John, *El factor liderazgo*, Díaz de Santos, Madrid, 1990.
- MacGilchrist, Barbara, *et al.*, *Planning Matter. The Impact of Development Planning in Primary Schools*, Institute of Education, University of London, Paul Chapman Educational Publis- hing, 1995.
- Mata, Francisco Salvador, *et al.*, *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. II., Gileditores, México, 2004.
- Muñoz I., Carlos, *El problema de la educación en México: ¿Laberinto sin salida?*, cee, México, 1983.
- sep., *Buenas escuelas públicas mexicanas. Estudio de casos excepcionales de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad*, pec/sep., México, 2007.
- Caja de herramientas para colectivos escolares. Buenas prácticas de gestión y participación social en las escuelas públicas mexicanas*, pec/sep., México, 2007.
- Módulos de Apoyo. Documentos de Trabajo*, Programa Escuelas de Calidad, febrero 2003.
- Módulos para la Escuela. Documentos de Trabajo*, Programa Escuelas de Calidad, febrero 2003.
- Módulos para la Supervisión y la Asesoría. Documentos de Trabajo*, Programa Escuelas de Calidad, febrero 2003.

La práctica pedagógica video grabada, sep./Universidad Pedagógica Nacional, Colección Más textos 12, México, 2006.

oei, Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” [En línea] [http:// www.oei.es/efa2000jomtien.htm](http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm) [2009, enero12].

ocde, *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*.

ONU, *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2008*.

orealc-unesco Santiago, *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*, Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ept/ prelac), Unesco, Buenos Aires, 2007.

orealc-unesco Santiago, *El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 5, núm. 3., 2007 <http://www.rinace.net/vol5num3/art1.pdf>. Consultado el 20 de marzo de 2009.

Ornelas, C., *El sistema educativo mexicano*, cide/nf/fce, México, 1997.

Pozner de Weinberg, Pilar (redacción), *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*, capítulo II, iipe, Buenos Aires, 2000.

Perrenoud, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, Océano-Dolmen, Pedagogía, Chile, 1999.

Plan Estratégico de Transformación Escolar (pete), Programa Escuelas de Calidad. Dirección de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, sep., México, 2006.

Documentos para fortalecer la gestión escolar, sep., México, 2006.

Documentos de trabajo del Programa Escuelas de Calidad, engargolado, febrero de 2003. Programa Sectorial de Educación 2007-2012, Engargolado, sep., México, 2007.

Ruiz Ruiz, José María “La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 8, oei.

Sánchez Cerezo, Sergio (Dir. y otros comp.), *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 13ª reimpresión, Aula Santillana, España, agosto 1999.

Schmelkes, S., *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, sep., México, 1995.

sep. *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*, Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Dirección General de Evaluación, Reporte Final, México, 2001.

Stoll, Louise y Fink, Dean, *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*, Colección Repensar la Educación, Octaedro, España, 1999.

Unesco, *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*, texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. en línea, http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.html [2009, enero 15.

Páginas de Internet consultadas.

- http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5076684&fecha=31/12/2008
- <http://www.socialcapital-foundation.org/>
- (http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC_).
- <http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-3.htm> consultado el 21 de enero de 2006. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías núm. 7 mayo de 2000. “¿Calidad sin Liderazgo?” por Mariela Rosales.
- <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>
- <http://didac.unizar.es/jlbernal/Lid.trnasf.html>
- <http://rinace.net/arts/vol5num3.htm>
- www.rinace.net/vol6num2.htm, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Duk, Cynthia y Narvarte, Libe, “Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes”, vol. 6, núm. 2, 2008.
- http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

