FORMACIÓN MULTIDIMENSIONAL PARA DIRECTIVOS DE ENTIDADES ACADÉMICAS: UNA PROPUESTA

María Elena Pensado Fernández

UNA PROPUESTA

ISBN: 978-607-8617-22-7

RED IBAI

RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN

FORMACIÓN MULTIDIMENSIONAL PARA DIRECTIVOS DE ENTIDADES ACADÉMICAS: UNA PROPUESTA

MARÍA ELENA PENSADO FERNÁNDEZ

2019

AUTOR
MARÍA ELENA PENSADO FERNÁNDEZ

FORMACIÓN MULTIDIMENSIONAL PARA DIRECTIVOS DE ENTIDADES ACADÉMICAS: UNA PROPUESTA

FORMACIÓN MULTIDIMENSIONAL PARA DIRECTIVOS DE ENTIDADES ACADÉMICAS: UNA PROPUESTA

AUTORES

MARÍA ELENA PENSADO FERNÁNDEZ

EDITOR LITERARIO Y DE DISEÑO

DANIEL ARMANDO OLIVERA GÓMEZ

EDITORIAL

©RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. 2019

RED IBAI

RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN

EDITA: RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C
DUBLÍN 34, FRACCIONAMIENTO MONTE MAGNO
C.P. 91190. XALAPA, VERACRUZ, MÉXICO.
TEL (228)6880202
PONCIANO ARRIAGA 15, DESPACHO 101.
COLONIA TABACALERA
DELEGACIÓN CUAUHTÉMOC
C.P. 06030. MÉXICO, D.F. TEL. (55) 55660965
www.redibai.org
redibai@redibai.org
Derechos Reservados © Prohibida la reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma o medio sin permiso escrito de la editorial.
Fecha de aparición. 05/04/2019

ISBN: 978-607-8617-22-7

9 786078 617227

Sello editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C. (607-8617)
Primera Edición
Ciudad de edición: Xalapa, Veracruz, México.
No. de ejemplares: 200
Presentación en medio electrónico digital: Cd-Rom formato PDF 2 MB
ISBN : 978-607-6817-22-7

FORMACIÓN MULTIDIMENSIONAL PARA DIRECTIVOS DE ENTIDADES ACADÉMICAS: UNA PROPUESTA

María Elena Pensado Fernández

Mayo de 2018

ÍNDICE GENERAL

Presentación 1
Agradecimientos 2
Resumen 3
INTRODUCCIÓN 4
I. GESTIÓN DIRECTIVA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO 33
LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR 34
GESTIÓN EDUCATIVA 37
GESTIÓN DIRECTIVA 48
NECESIDADES DE FORMACIÓN DIRECTIVA 54
FORMACIÓN DE COMPETENCIAS DE PARA LA GESTIÓN DIRECTIVA EN ORGANIZACIONES EDUCATIVAS 58
PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL 65
II. ESCENARIO CONTEXTUAL DE LA GESTIÓN DIRECTIVA 81
UN PANORAMA INTERNACIONAL 81
PERSPECTIVA NACIONAL 88
ESPACIO SITUACIONAL DE LA INVESTIGACIÓN 89
UNA VENTANA A LA NORMATIVA INSTITUCIONAL 92
EN TORNO A LOS DIRECTIVOS, DESDE LA PLANEACIÓN UNIVERSITARIA 97
LAS FACULTADES EN ESTUDIO, ENTIDADES ACADÉMICAS DE DOCENCIA 106
III.MARCO METODOLÓGICO 108
TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN 111
INSTRUMENTOS 111
VALIDEZ DE EXPERTOS 112
DIMENSIONES Y CATEGORÍAS ANALÍTICAS 112
POBLACIÓN 120
MUESTRA DE PARTICIPANTES 121
GESTIÓN DE ACCESO A ENTIDADES 122
TRABAJO DE CAMPO 122

PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADOS 123
IV. RESULTADOS..... 125
RESULTADOS CON BASE EN LA FIPEDF (PERFIL DE LOS PARTICIPANTES) 125
ESPACIO FÍSICO..... 128
RESULTADOS CUALITATITVOS..... 128
GESTIÓN DEL DIRECTOR 129
DIMENSIÓN PERSONAL/INSTITUCIONAL..... 129
DIMENSIÓN ECONÓMICA..... 157
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA..... 159
DIMENSIÓN POLÍTICA 165
DIMENSIÓN CULTURAL..... 167
DIMENSIÓN SABERES NECESARIOS 170
DIMENSIÓN CONTEXTO INSTITUCIONAL 177
DIMENSIÓN CONCEPTOS GENERALES…….....179
DIMENSIÓN OTROS ASPECTOS……181
V.CONCLUSIONES……186
VI. PROPUESTA DE EJES TEMÁTICOS PARA LA FORMACIÓN MULTIDIMENSIONAL DE DIRECTIVOS DE ENTIDADES ACADÉMICAS……..…...193
REFERENCIAS……...199

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Las competencias del Director Académico (DA) “Efectivo” basado en el modelo tri-circular…….Pág. 74

Tabla 2 Síntesis de propuestas de algunos autores con respecto al cargo de Director de instituciones educativas……...Pág 76

Tabla 3 Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en diferentes países iberoamericanos, pertenecientes a la RedAGE (Red de apoyo a la Gestión Educativa)……..Pág 81

Tabla 4 Ejes, Programas y Escenario del Plan de Desarrollo 2025 de la UV…….Pág. 98

Tabla 5 Variable, Dimensiones, Categorías, Descripción de categorías y preguntas de entrevista……..Pág. 114

Tabla 6 Entidades de Docencia por Área Académica, campus Xalapa UV……Pág. 121

Tabla 7 Área Académica y codificación de participante (Director)……Pág. 122

Tabla 8 Tipo de personal, antigüedad, estudios formales, estudios específicos en administración y/o gestión directiva, por participante de las seis áreas…..Pág. 127

Tabla 9 Relación del articulado de la Ley Orgánica, con las respuestas de los sujetos de análisis…….Pág. 143

Tabla 10 Relación del articulado del Estatuto General, con las respuestas de los sujetos de análisis……Pág. 144

Tabla 11 Respuestas de los directores que no se relacionan de manera explícita con el articulado de la LO o del EG……..Pág. 145

Tabla 12 Saberes que expresan necesitar los directivos para el desarrollo de su gestión directiva……...Pág. 172

Tabla 13 Competencia y saberes para la formación de directivos de entidades académicas…….Pág. 196

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Paradigma Multidimensional de Administración de la Educación…Pág. 44

Figura 2 Modelo base para diseñar las competencias del director académico…….Pág. 73

Figura 3 Presencia de la Universidad Veracruzana en la entidad……..Pág. 90

Figura 4 Representación gráfica del Paradigma Multidimensional de Sander (1996)……..Pág. 169

Presentación

El propósito de este libro es presentar una propuesta de formación dirigida a los directivos de entidades académicas de instituciones de educación superior. Si bien se ha partido de un contexto situacional específico para el desarrollo de la investigación, particularmente en la Universidad Veracruzana, también en cierto que, con base en la revisión documental realizada tanto para el abordaje teórico como para el análisis del estado del conocimiento y del contexto internacional y nacional, las necesidades de formación para este tipo de gestores en el campo educativo son sustancialmente compartidas.

Toda organización, por su naturaleza social, demanda de quienes las encabezan competencias que sean acordes al dinamismo natural que caracteriza a las mismas en su devenir cotidiano, enfatizado por un marco institucional y un entorno externo sin duda cambiante y demandante de una gestión atinente y oportuna.

El caso estudiado ha recuperado la voz de directores de facultad de áreas académicas de artes, biológico-agropecuaria, ciencias de la salud, económico-administrativa, humanidades y técnica, a partir de lo cual se han identificado puntos de convergencia.

Se incluye: análisis teórico, estado del conocimiento, marco contextual que va de la visión internacional a la local, marco metodológico y resultados obtenidos. El componente central está representado por la propuesta de formación desde un enfoque multidimensional, que recupera tanto la parte personal, la experiencia, la visión institucional, así como las necesidades expresadas por los participantes en la investigación.

La propuesta no pretende asumirse agotada, estática o inamovible; por el contrario, se reconoce su precariedad en tanto va dirigida a sujetos y organizaciones estrictamente sociales, dedicados a la educación y, sobre todo por fundar su contenido de estudio de un recorte específico de la vida universitaria; por tanto, será necesaria su reconfiguración atendiendo a las características contextuales y a la naturaleza de la gestión directiva de que se trate. Lo que sí es susceptible de afirmarse es la necesaria formación en competencias directivas, si de responsabilidad social se trata, y si se busca lograr objetivos de calidad en el campo educativo.

María Elena Pensado Fernández

Agradecimientos

Nunca es suficiente con unas palabras para dedicar o agradecer a quienes incondicionalmente han estado cerca de mí en este proceso hasta ver culminado un producto. Quiero agradecer a Dios porque me ha bendecido y me ha apoyado para alcanzar diferentes etapas en mi vida no sólo profesional; gracias Señor. También deseo agradecer a mis padres que aunque no tengo la fortuna de contar con ellos hoy, los abrazo desde mi corazón y hasta donde estén siempre los tengo presentes y reconozco sus incontables esfuerzos por apoyar mis proyectos de vida. También expreso mi agradecimiento a mis hermanas Guadalupe y Patricia, que sin más me han extendido su mano cada vez que la he necesitado, permitiendo con ello que lograra yo culminar esta etapa. Muy especialmente agradezco a mi hija, María Fernanda, porque he ocupado tiempo simultáneo a este proyecto, y ha significado un cambio de planes en no pocas ocasiones, robando un espacio que es suyo, gracias Fergy, gracias hijita, te quiero muchísimo; te dedico este libro, que es para mí un logro importante, pero para ti espero sea una motivación para tu formación, en la que siempre contarás conmigo por supuesto. Finalmente, y no por eso menos importante, quiero expresar un agradecimiento muy sentido a Mode, ya que sin su sensibilidad, su sabiduría, sus palabras de aliento y su invaluable apoyo, no hubiera visto terminado este trabajo. Mi gratitud a quienes como expertos y como amigos contribuyeron en alguna etapa del trabajo compartiendo sus saberes.

RESUMEN

La función de dirección de una entidad de docencia se relaciona con diferentes niveles y dimensiones de toda la organización. Su responsabilidad media entre las políticas educativas, el marco institucional, la vida de la entidad evidentemente conformada por sujetos sociales, y la vinculación con el entorno, a través de funciones como dirigir, planear, tomar decisiones, organizar, supervisar, conciliar, evaluar, entre otras. Los directores cuentan con una formación disciplinaria, y no en todos los casos en temas de gestión, lo que abre un escenario susceptible de mejoramiento en competencias específicas para revaluar y renovar su desempeño, en convergencia con objetivos eminentemente educativos. En tal sentido, y con el propósito de contar con un sustento actualizado y pertinente que fundamentara una iniciativa de fortalecimiento de la gestión directiva en entidades de docencia, se hizo necesario fotografiar el perfil de los directores de facultad de una universidad pública de la región sur-sureste del país.

El objetivo general de la investigación fue analizar la gestión directiva de entidades de docencia, desde una perspectiva multidimensional, para identificar necesidades de formación. El estudio fue descriptivo, desde un enfoque cualitativo en tanto se trata de un proceso social. Se utilizaron las técnicas de análisis documental, observación a través de una lista de cotejo y la entrevista. Asimismo, se realizó un proceso de análisis mediante categorías del discurso vinculadas a la perspectiva multidimensional de interés, y enriquecida mediante una categoría emergente a partir del discurso de los directivos.

Entre los resultados generales, se encuentra que los directivos reconocen la labor como compleja, que la mayor carga y el mayor tiempo está vinculado a procesos administrativos más que académicos y que, sin distingo de la formación de los directivos y de la antigüedad en el cargo, han expresado necesitar formación específica para el mejoramiento de su desempeño, debido a constantes cambios institucionales de corte administrativo y normativo, y a la demanda de trámites e informes de instancias sobre todo internas a la institución.

La propuesta de formación multidimensional para directivos de entidades académicas, deviene por tanto de esta investigación, partiendo de reconocer al director como uno de los actores estratégicos para el desarrollo de la vida institucional educativa y dedicada en gran parte a la formación de profesionistas.

INTRODUCCIÓN

Las organizaciones educativas, al igual que otras organizaciones sociales, aluden al orden, estructura y funciones orientados a la misión, visión y objetivos institucionales, en el marco de un contexto social más amplio. Entiéndase entonces que una institución, por intención propia o por las condiciones del entorno, experimenta cambios constantes que las pone de frente a desafíos que no siempre se resuelven de manera oportuna y pertinente. Las universidades públicas no están ajenas a este escenario.

Las instituciones educativas de nivel superior constituyen un espacio social de alta relevancia al otorgárseles un valor inconmensurable para la formación de estudiantes, la generación y aplicación de conocimientos y la vinculación con la sociedad. En este nivel educativo, el valor y las exigencias en el campo de la formación de recursos humanos se magnifican en virtud de que representa, en el mejor de los casos, la culminación de la formación profesional a través de estudios de nivel técnico, licenciatura o posgrado e integración de la vida profesional en un contexto social determinado.

El compromiso que recae sobre éstas, se estima por una parte, como potenciador en un horizonte de crecimiento y desarrollo de personas, de profesionistas que mediante su incursión en la sociedad perfilan impactos favorables en diversos ámbitos de ésta. Por otra parte, imperan condiciones que parecen dislocar su funcionamiento, y que la obligan a un constante ejercicio de reconfiguración para mantener el rumbo acorde a su razón de ser.

El carácter complejo del proceso educativo tiende a dominar, provocando un desplazamiento de responsabilidades hacia agentes centrales, hacia los directivos, quienes tienen tareas y cometidos que trascienden el marco formal materializado en políticas, planes, programas, normativas. Su desempeño les demanda prudencia pero también acciones inmediatas que exigen el despliegue de competencias congruentes con el marco institucional y con los eventos en muchas ocasiones inesperados y de naturaleza disímil.

Por tanto, la gestión directiva se ve condensada y no pocas veces confrontada a la luz de la formalidad y la vida cotidiana intra y extramuros; a lo que habrá que sumar a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, con sus propias historias, necesidades, intereses.

Procurar el avance, el fortalecimiento y la consolidación de las funciones sustantivas, sugiere también impulsar el fortalecimiento de la gestión de quien encabeza una entidad académica, encaminándose hacia la fusión entre las áreas de naturaleza académica, administrativa-financiera, política, social, cultural y hasta personal, desde una perspectiva multidimensional de la gestión educativa[1].

Los directivos asumen uno de los roles clave para la transformación de una escuela. Por esta razón, resulta de importancia singular partir de una base sólida de formación que lo sitúe en una ventajosa condición de dirigente, de gestor, de líder de una de las organizaciones más importantes y complejas de nuestra sociedad, la escuela.

Este panorama muestra que un director debe cumplir con múltiples funciones a la vez, tiene muchos planos qué tocar como parte de su responsabilidad. Aun cuando no puede afirmarse que es el único responsable, sí tiene el gran encargo de ser un guía educativo desde una perspectiva multidimensional, en la que se distinguen al menos, estilos y modelos de gestión, así como aspectos de tipo económico, pedagógico, político, cultural e incluso, factores de tipo personal.

La gestión del director de entidad de docencia constituye una función de gran importancia. No puede darse el lujo de descuidar alguna de estas áreas o dimensiones. Por tanto, él es fuente clave para entender la gestión de la dirección de entidad, y por tanto, poder señalar necesidades de formación que permitan mejorar dicha gestión.

Aun sin pretender generalizar, es frecuente que un directivo cuente con amplias credenciales en torno a su formación disciplinaria; no resulta así en cuanto a una formación en temas de índole directivo, que en este caso implica aristas como la administración, la pedagogía, la cultura, la relevancia, el sentido humano tanto de

[1] Como resultado del avance obtenido a lo largo del proceso, se ha publicado una parte de la investigación en la Revista Ciencia Administrativa de la Universidad Veracruzana, Número 2 Año 2015 y Número 1 Año 2017.

su persona como para la comunicación con los demás miembros de la comunidad, entre otras dimensiones centrales para su formación y ejercicio del cargo.

Por lo tanto, la intencionalidad de esta investigación está dirigida a responder la pregunta de investigación siguiente:

> ¿Cómo desarrollan directores de entidad de docencia su gestión, desde una perspectiva multidimensional, que identifique sus necesidades de formación al respecto?

Los objetivos, general y específicos, son:

General,

> Analizar la gestión de directivos de entidad de docencia, desde una perspectiva multidimensional, para identificar necesidades de formación

Específicos,

1. Analizar el perfil actual del director
2. Caracterizar la gestión directiva a partir de la voz de los responsables directos de la función
3. Identificar las necesidades de formación

MÉTODO

Acceder a este plano institucional-social donde confluyen actores, procesos, dinámicas cambiantes de diferente naturaleza, exige mirarse bajo un lente cualitativo.

Desde el enfoque cualitativo, el cuestionamiento responde a una problemática de orden social educativo. La selección de los directivos se hizo por conveniencia, en virtud de que interesa abordar la gestión directiva a un director de cada una de las seis áreas académicas conforme la estructura actual de la institución (artes, biológico-agropecuaria, ciencias de la salud, económico-administrativa, humanidades y técnica). Por tanto, el número total de facultades como espacios de aproximación para esta investigación fue de 6. La elección de una de las facultades por cada área se hizo a través del método de azar simple.

El estudio es de tipo descriptivo con un alcance a la interpretación. Se utilizaron las técnicas de análisis documental, encuesta a través de cuestionario cerrado, entrevista y observación.

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

El abordaje del objeto de estudio ha requerido la definición de términos que constituyen una parte medular de la investigación. Los conceptos esenciales son: gestión directiva, necesidad de formación y perspectiva multidimensional.

ALCANCE Y DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

El trabajo se desarrolló con un enfoque cualitativo. El alcance cualitativo se orientó hacia un nivel de análisis para la descripción hasta la interpretación. Conforme los objetivos de la investigación, se ha buscado "especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, Metodología de la Investigación, 2010, pág. 80).

La investigación se realizó en una institución pública de educación superior del sur-sureste del país, particularmente en la Universidad Veracruzana, institución pública de educación superior del estado de Veracruz. Se delimitó el estudio a entidades académicas de docencia del campus Xalapa. La población en estudio estuvo conformada por 6 Directores de facultad, uno de cada una de las seis áreas académicas en que se encuentra estructurada la institución.

Por su parte, el estudio es de tipo transversal dado que respondió a un corte específico en el tiempo, lo que da lugar a reconocer que los resultados son válidos en el marco del escenario de este estudio.

Los logros alcanzados a partir de fuentes primarias de información, dejaron ver una necesidad de formación, asociada a factores de diferente naturaleza, como punto de atención conveniente para el fortalecimiento de la gestión de directores de entidades de docencia y por ende, el mejoramiento del proceso educativo en un marco de organizacional social.

ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de la investigación, así como evidentemente para la obtención de resultados acordes al objeto de estudio, y los objetivos planteados, se ha estructurado el documento en 6 apartados. En esta sección se presentan algunos antecedentes que aluden a la educación, a la universidad pública y a la figura del directivo escolar, como hilo central. Asimismo, alrededor de esta figura se hace el planteamiento del problema.

En un primer apartado, se presenta el Capítulo I Gestión directiva en el contexto educativo, en el que se abordan las teorías y conceptos centrales como resultado de una revisión de literatura en concordancia con la delimitación del objeto de estudio. En éste, se presentan temas como la organización escolar, gestión educativa, gestión directiva, necesidades de formación, formación por competencias y perspectiva multidimensional.

El segundo apartado se refiere al Escenario contextual de la gestión directiva, en el que se expone una mirada que va de lo global a local, con relación a políticas públicas de orden mundial hasta el nivel institucional de la propia universidad como espacio de estudio. Asimismo, un cuerpo de información derivada de un análisis documental que abona al objeto de estudio.

El Marco metodológico se presenta en el apartado tres, en el que se muestra la metodología utilizada describiendo las características del tipo de investigación, población, muestra, técnicas e instrumentos, así como el procedimiento de análisis correspondiente.

En el apartado 4 se ha concentrado el reporte de análisis de los resultados, cuya estructura de presentación se corresponde con las categorías de análisis, así como con la información obtenida durante la investigación.

El apartado cinco contiene conclusiones que se han concebido como tentativas, en virtud de que se comprende que el conocimiento no es acabado, y de que se exponen nuevas vetas de investigación que pueden ampliar y profundizar para abordar, desde otras ópticas y recortes, el presente objeto de estudio.

Finalmente, se presenta la Propuesta para la formación de Directivos de entidades académicas de docencia, en el nivel superior.

OTROS ESTUDIOS VINCULADOS AL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Es pertinente presentar como referencia otros estudios realizados sobre el tema de la gestión directiva, cuyos enfoques permiten reconocer el campo en cuestión como susceptible de estudio y de innovación, para mejorar no sólo por sí misma la gestión, sino ampliando el lente dado su impacto en la formación de profesionistas, y en espacios más allá de los centros escolares.

Fortalezas y debilidades de la gestión universitaria desde la visión de los gestores, es una investigación realizada por Rodríguez y Aguiar (2015), de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España, y publicada en 2015 trabajo que, refieren las autoras, parte del proyecto coordinado por Sánchez, M. (coord.) Formación de gestores y construcción de una red de buenas prácticas para el gobierno y la gestión de la universidad (EDU2011-264). La finalidad perseguida fue la de identificar las buenas prácticas de gestión desarrolladas por los responsables académicos, con el objetivo final de diseñar y poner en práctica un programa de formación para el gestor universitario. Su preocupación parte de que en las universidades españolas observan que el profesor tiene asignado un triple rol: como docente, como investigador y como gestor. En algunos casos desempeñan dichos roles con formación previa y en otros sin ésta, como sucede con la actividad de gestión. A partir de esto, realizaron entrevistas, siguiendo un guion semiestructurado, a gestores universitarios que ya han desempeñado cargos o se encuentran desempeñando cargos en instituciones de educación superior, para investigar acerca del acceso a la gestión universitaria, sobre las preocupaciones y apoyos para el ejercicio del cargo, en los aprendizajes derivados del ejercicio de la gestión y, finalmente en las necesidades de formación. Una vez realizadas las entrevistas, se procedió al tratamiento y análisis de los datos recogidos mediante el software MAXQDA.10, partiendo del sistema de categorías previo que tenían las

entrevistas en relación con las preguntas y el carácter de la misma, por lo que, se clasificó la información siguiendo el análisis tipológico (Boronat,2005). El protocolo de la entrevista responde a las siguientes dimensiones: acceso a la gestión universitaria; preocupaciones y apoyos en el ejercicio del cargo, aprendizajes derivados del ejercicio de la gestión y necesidades de formación en gestión. Los resultados las llevan a evidenciar que los gestores universitarios acceden a la gobernanza universitaria en determinados momentos de su vida profesional, a través de diferentes vías, por múltiples motivos, y que además, se encuentran a lo largo del periodo de gestión, con variadas situaciones que les han permitido extraer una serie de aprendizajes derivados de la misma y reclamar la necesidad de formación. En este último aspecto, los contenidos que deben estar relacionados con la formación son: Legislación (departamentos, tareas de los equipos directivos, competencias académicas y pedagógicas, organigrama - estamentos universitarios y derechos y deberes del profesorado); Gestión (organización de centros y departamentos, gestión de la calidad, aplicaciones informáticas de gestión, procedimientos administrativos, gestión de presupuestos y sistemas de garantía de calidad); Comunicación (gestión en la organización de eventos, habilidades de comunicación, protocolo, difusión y marketing); y, Dirección (resolución de problemas y conflictos, estrategias de mediación y negociación, toma de decisiones y trabajo en equipo) es decir, una formación integral).

Isabel Cantón (2013) hace una interesante revisión del tema de la dirección escolar y reflexiona sobre sus debilidades y fortalezas, para pasar a realizar propuestas de cambio que se moverán desde los momentos actuales a los futuros aunque sin garantías de acierto en los tiempos. Específicamente su objetivo ha sido revisar la dirección de los centros educativos a partir de sus antecedentes, señalar las formas de acceso, la posible formación para la dirección y la incidencia en los centros de una dirección de calidad. Algunas de las principales conclusiones que plantea son las siguientes: El tema de la dirección es clave en la mejora de la educación por lo que las políticas de un país debieran ir hacia una exquisita preparación, formación y selección de los directores de los centros educativos; Los tres modelos de acceso a la dirección son la oposición, la elección y la selección;

Ha de basarse en una buena formación en competencias para la gestión en el ámbito pedagógico y en el personal y administrativo, además de para el liderazgo efectivo, acaso emocional, en el centro; Se señalan las dificultades que tiene el proceso de selección de directores al decidir quién selecciona y con qué criterios se hace; A los requisitos de acceso al cargo debe añadirse la necesidad de evaluación interna y externa la incidencia del director en el rendimiento de los alumnos, en la satisfacción del profesorado y en las familias, nos hace abogar por un director comprometido con la calidad cuya misión, visión y valores sean los faros que iluminen el quehacer del centro que dirige: Principio de Arquímedes.

Una investigación que representa un antecedente de valor en función del interés de este estudio, es la que realizaron los autores Araya-Orellana, J P; Figueroa-Huencho, V d L; Pliscoff-Varas, C. H. (2014), a la que denominaron Desafíos a la formación de los futuros directivos públicos del siglo XXI. Su propósito fue reflexionar sobre los desafíos que supone la formación universitaria de los futuros directivos públicos a partir de las presiones del contexto desde una perspectiva conceptual; esto ha querido aportar a la discusión y a la reflexión en torno a los procesos de definición de contenidos formativos que permitan a los futuros directivos públicos ser actores reales de cambio, vinculados con la realidad, capaces de aportar al desarrollo de sus países sin perder de vista la perspectiva valórica que debe guiar sus acciones. Por otra parte, desde una perspectiva empírica, ha posibilitado conocer con profundidad un caso particular y los focos en los cuales debe centrar su atención la formación universitaria de directivos públicos, facilitando la realización de estudios comparativos con casos similares o aportando a los procesos que se pueden estar llevando adelante en otros entornos, donde existen desafíos compartidos sobre los procesos de modernización de la gestión pública y de cambio en las sociedades. El estudio se orientó como exploratorio sin pretender confirmar hipótesis sino más bien construir conocimiento a partir de un modelo de estudio, surgido desde la observación de una experiencia concreta que se convierte en guía principal para las indagaciones. Por lo tanto, la muestra no es representativa sino intencionada, respetando el criterio de “redundancia” de la información, para que la muestra fuese suficientemente amplia pero, al mismo

tiempo, la información obtenida no mostrara claros signos de repetirse, de extrema similitud o de incapacidad de aportar elementos nuevos al análisis. Las preguntas que orientaron el desarrollo de los grupos focales se ordenaron respecto a cuatro ejes temáticos: 1) las demandas y necesidades que surgen desde la sociedad chilena y desde las políticas de modernización de la gestión pública; 2) las necesidades formativas exigidas por la misión institucional; 3) las demandas que surgen de los desarrollos de la profesión a la luz de los retos hacia los directivos; 4) las demandas que surgen de las experiencias y desarrollos que se están dando en los centros más avanzados en la enseñanza de la profesión y disciplina. Los resultados de estos grupos focales han sido complementados con otras fuentes de información, entre las que se encuentran la revisión de fuentes documentales (consultando normativas institucionales, lineamientos estratégicos de la universidad, artículos de investigación sobre la disciplina, documentos históricos sobre la carrera, documentos específicos de trabajo, documentos elaborados por organismos internacionales, medios de prensa, entre otros), análisis comparativo nacional e internacional (a la luz de las propuestas formativas de otros centros de estudio, tanto nacionales como internacionales, a través de la comparación de sus mallas) y coloquios (con otras universidades de la región para compartir experiencias y sus aprendizajes en procesos similares). Para el análisis de contenidos se ocupó la metodología de “Grounded Theory” (teoría anclada), la cual facilita la construcción de conocimiento sobre la base de conceptos al construir modelos teóricos sobre las interrelaciones de los diferentes aspectos del fenómeno estudiado (Strauss y Corbin, 1990). Se concluye que existe la necesidad de entender la formación de los directivos públicos desde una perspectiva dinámica, donde existe una serie de aspectos esenciales que se mantienen en el tiempo, pero donde se deben agregar y contextualizar otros igualmente importantes. Las universidades deben desarrollar sistemas de monitoreo del entorno, que les permitan mantenerse vigentes y brindar a la sociedad los profesionales que ésta requiere. Esto es de gran relevancia cuando la medición y la definición de indicadores del entorno son privilegiadas dentro de los planteamientos de las nuevas tendencias de gestión pública. La definición de los sellos diferenciadores

que puedan convertirse en “ventajas competitivas” en los contenidos formativos de los directivos públicos y, en definitiva, de la respuesta que las universidades entregan a la sociedad y a sus continuos cambios. En ese sentido, la vinculación de documentos estratégicos y declaraciones valóricas, junto con miradas interdisciplinares, pueden favorecer la identificación de nichos de formación que potencien las definiciones curriculares, con el objeto de favorecer el rol decisional que deberán asumir los futuros directivos públicos. Junto con ello, se resalta la necesidad de involucrar a diferentes actores en el proceso, lo cual no sólo se convierte en un importante insumo para establecer contenidos formativos, sino que permite socializar y posicionar la labor directiva pública, favoreciendo su comprensión y valoración por el medio.

Es de resaltar la importancia que representa para este trabajo el antecedente de investigación realizado por Sergio Antonio Escamilla Tristán (2007), al que llamó El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional. Dicho trabajo se realizó con la pretensión de identificar las necesidades de formación de los directivos de educación básica del Estado de Nuevo León. Se llevó a cabo como investigación para identificar las necesidades formativas de los directores escolares, con una propuesta de complementariedad metodológica mediante el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas. Fue un estudio empírico-analítico y la investigación fue descriptiva, aplicada y ExPost-Facto, transversal, en su modalidad de estudio de campo. La unidad de análisis fue el director escolar de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) del Estado de Nuevo León, con una muestra de 310 directores seleccionados utilizando el método aleatorio sistemático, con observación de 18 escuelas. Los hallazgos indican que la mayoría de los directivos no han recibido formación específica para desempeñar sus funciones. Se considera necesario institucionalizar una instancia educativa que se responsabilice de la formación con carácter de obligatoria de los aspirantes a ocupar el cargo. La formación de los directores escolares en servicio se considera como un proceso que ha de estar contextualizado; a partir de las problemáticas que se presentan en los centros escolares, por lo que los directores habrán de participar en el diseño de dicho proceso, vinculando teoría y práctica y formando redes para

compartir conocimiento individual y configurar un conocimiento colectivo. Además se requiere de adecuación normativa específicamente en lo que se refiere a las funciones directivas.

Con los objetivos de caracterizar las funciones del equipo directivo de escuelas municipales, analizar sus actuaciones como agentes de innovación educativa y cómo asumen el liderazgo y promueven la participación, así como con la intención de interpretar los modos de actuación de los directivos en los centros educativos, de caracterizar el actual perfil del directivo municipal en relación con su actuación en la promoción de las innovaciones, presentar una propuesta para la detección de necesidades formativas del equipo directivo escolar, en 2007, Molina Yuncosa, Nuby / Contreras Chacón, Azael Eduardo (2007) desarrollaron la investigación Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos. El estudio descriptivo-interpretativo inscrito en el paradigma cualitativo, cuya información fue recogida a través de cuestionarios y entrevistas. Se seleccionó una población de ocho escuelas municipales adscritas al municipio San Cristóbal (Estado Táchira – Venezuela). Los ejes que orientaron la detección y clasificación de las necesidades estuvieron dirigidos a describir: 1. Qué hacen los directivos, 2. Qué les impone la ley con referencia a las funciones que le son inherentes al cargo, 3. Cuál es su actuación dentro del centro y 4. Cuáles son las exigencias que desde la dinámica escolar y las reformas educativas se les pide en torno a su ejercicio. se expresan hallazgos como la burocratización y la debilidad de los procesos formativos relacionados con el ejercicio de las funciones directivas, entre otros; asimismo, se establecen algunas conclusiones entre las que destacan la necesidad de crear planes de formación con base en el estudio previo de necesidades reales, sentidas y potenciales que apunten hacia la construcción y consolidación del perfil y las competencias necesarias para la actuación y ejercicio de la función directiva escolar. En este sentido, se presenta una propuesta para la detección de las necesidades formativas de los directivos escolares en función de su realidad contextual. Los directivos dedican la mayor parte de su tiempo a realizar tareas administrativas y rellenar impresos estadísticos, pero por otra parte, debemos resaltar que manifiestan estar conscientes de ello, por lo tanto demuestran

preocupación por no poseer las estrategias ni las competencias necesarias para enfrentar las exigencias que su rol les impone. La formación en materia directiva y organizativa debe comenzar desde la fase inicial y extenderse de manera continua y permanente. Cualquier intento de formación para directivos debe partir de una evaluación de las necesidades desde una dimensión holística, colaborativa, con fundamento en las reflexiones y exigencias del propio directivo y del contexto, con la finalidad de evitar criterios sesgados, basados en lineamientos meramente teóricos administrativos, alejados cada vez más de la relación estrecha que debe existir entre todos los sectores de participación en la gestión escolar, la cultura, el contexto escolar-social. El proceso de formación debe entenderse desde la actuación directiva como el medio o el espacio facilitador de la participación democrática que conduce a la elaboración, desarrollo, ejecución y evaluación de proyectos institucionales dirigidos a lograr la innovación y la transformación. Los autores comparten con Gairín (1996) que “la detección de necesidades debe respetar la naturaleza de los contextos donde se realiza y a quien va dirigida”(p.56); en este sentido, asumimos “las necesidades” como la carencia de algo que se considera inevitable y que es susceptible de ser suplida con procesos formativos, con la convicción de que, en algunos casos, la formación no es suficiente para satisfacer todas las necesidades y resolver los problemas ingentes e inéditos, pero es la vía más expedita sobre la cual se fundamenta cualquier otra alternativa de solución a los dilemas que plantea la función directiva. Asimismo, concluyen que todo proceso de detección y análisis de necesidades debe considerar e incorporar directamente a aquellos a quienes afecta y responder, por una parte, a una planificación concreta e intencionada, con objetivos claramente definidos, recursos, instrumentos e interpretaciones pertinentes; por otra, a un fuerte y sentido compromiso social con reformas con sentido humanista y social. De otra manera, si se asume en forma individual y coercitiva, desde niveles superiores al centro o desde otras realidades ajenas al contexto, redundaría en escepticismo, improvisaciones, agotamiento de recursos, tiempo y esfuerzo. • Detectar necesidades formativas debe ser el paso previo para cualquier toma de decisiones dentro del centro y, en nuestro caso, para elaborar proyectos y planes de formación.

• Por la naturaleza compleja y cambiante de las necesidades no se puede pretender que cualquier estudio que de su detección se haga, en un tiempo y espacio específico, se mantenga en forma lineal e incólume y opere prescriptivamente como principio aplicable a todo contexto; por el contrario, debe ser continuo, cíclico, flexible, ajustado a los acontecimientos que se generen y a las respuestas que demande cada realidad particular

Sin duda uno de los mayores aportes para esta investigación, en el plano de los antecedentes investigativos, lo constituye un estudio realizado por Sandoval-Estupiñán, L. Y., Camargo-Abello, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A. & Halima, F. C. (2008), al que denominaron Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. Con éste, se buscó suscitar un proceso de reflexión en torno a la formación de directivos de instituciones de educación básica y media, y de explorar las necesidades sentidas por los mismos desde tres perspectivas: Primero, desde la práctica cotidiana del directivo En segundo término, desde la ruta o trayectoria formativa del directivo docente Por último, desde la política educativa, que orienta el perfil del directivo docente y exige competencias para el desempeño de esa función. Un estudio de caso de Colombia, sobre el estado de formación de la enseñanza y de la formación en gestión y política educativa, de una muestra de 17 programas correspondientes a nueve ciudades capitales de diferentes regiones del país. Se finaliza la investigación afirmando que los directivos docentes han sido formados en teorías empresariales, las cuales se trasladan con cierta facilidad a lo educativo sin una reflexión profunda y coherente con los fines, y que esos contenidos han permeado la política educativa y las prácticas directivas, e influido en la concepción misma de la institución educativa, en la manera de actuar del directivo y en el uso de un lenguaje empresarial, y así se reflejan con menos preponderancia las teorías alimentadas por el saber educativo y pedagógico.

Joaquín Gairía Sallán y Diego Castro Caecero realizaron una investigación denominada Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria de España, (2010), cuyo objetivo principal es diagnosticar de forma contextual las problemáticas fundamentales que afectan a la dirección y gestión de

los centros educativos, sobre todo públicos, de enseñanza obligatoria en España. Esta investigación fue desarrollada en el contexto del primer encuentro internacional de RedAGE (Red de Apoyo a la Gestión Educativa en Iberoamérica). El estudio focaliza los condicionantes del sistema y sus problemáticas en relación a la dirección escolar para, posteriormente, identificar tanto los sistemas de apoyo externo existentes como las actuaciones organizativas internas que las instituciones promueven para responder a las problemáticas planteadas. Finalmente, profundiza sobre las posibles alternativas relacionadas con la organización y gestión de los centros educativos de enseñanza obligatoria. La obtención de los datos, fundamentalmente cualitativos, procede de las entrevistas a cuarenta y cinco expertos del sistema educativo español entre directores, inspectores, asesores, etc. El análisis de los datos destaca reflexiones en torno a la creciente importancia de la autonomía institucional, la necesaria profesionalización del modelo de dirección y de la carrera docente, la preocupación por los resultados escolares y la búsqueda de la eficacia del sistema.

Grace Álvarez de Alarcón, Ana Victoria Puentes de Velásquez, William Guzmán Baena, Jesús María Vidal Arias (2009) desarrollaron el estudio Gestión: un aporte para el mejoramiento de las instituciones educativas. Su intención fue la de contribuir al mejoramiento de los procesos de gestión en las organizaciones educativas del contexto, a través de una investigación cualitativa basada en entrevistas no estructuradas aplicadas al personal directivo, docente, estudiantes y padres de familia; también por medio de la observación con el propósito de verificar información de documentos oficiales e institucionales. Los resultados evidencian los aciertos como también algunas dificultades en los procesos de gestión, que impiden el desarrollo institucional y el mejoramiento cualitativo de la educación. En este sentido, se realizaron acciones de sensibilización, actualización y acompañamiento con el fin de iniciar procesos tendientes a la cualificación de la gestión. Dado que la nueva gestión educativa propone el mejoramiento integral de los procesos internos y externos de la institución y que durante el estudio se observó mayor énfasis hacia el manejo de procesos organizativos, administrativos y de aplicación de las políticas gubernamentales (diligenciamiento de formatos, actualización de estadísticas,

informes y otras formalidades), es conveniente que la Secretaría de Educación y la Dirección de Núcleo proporcionen mayor autonomía a los Directivos y docentes para que haya espacios en los que sea posible el ejercicio de la profesionalidad y la consolidación de experiencias pedagógicas, que les permitan formular y realizar su propio proyecto educativo orientado al mejoramiento de la calidad de la educación, el aprendizaje y ejercicio de la democracia participativa y el logro de equidad y pertenencia social y, por supuesto, contribuir a elevar la calidad de vida de las comunidades del entorno. Es necesario hacer énfasis en una problemática que se reiteró a través de todo el estudio, tanto en la aplicación de instrumentos como en los testimonios tomados directamente de los estamentos de la comunidad educativa. Se trata de la carencia y/o insuficiencia de recursos de toda índole: de planta física, materiales, financieros, carencia y asignación extemporánea de docentes. Esto de ninguna manera permite una gestión educativa de calidad y para el caso de las instituciones educativas oficiales es de responsabilidad estatal.

Carmen Bonnefoy, Gamal Cerda, Shila Peine, María Durán, Yeleni Ponce (2004) realizaron una investigación denominada Gestión Directiva Universitaria: Un Instrumento para su Evaluación cuyo objetivo central fue configurar un instrumento que examinara el constructo teórico “Gestión de Directivos Universitarios”; adicionalmente buscaron validar la Escala de Evaluación de la Gestión Directiva (E.E.G.D.), para evaluar la calidad de la Gestión de directivos de Instituciones Universitarias. La investigación tuvo un carácter descriptivo con un diseño de investigación transversal–correlacional, dado que se pretendía examinar la forma en que se percibe el fenómeno analizado “gestión directiva” en el marco de instituciones universitarias, y del mismo modo, cómo se correlacionan internamente sus componentes o dimensiones, en función de las opiniones expresadas por funcionarios universitarios ligados en primera línea de jerarquía respecto del cargo de Director de Departamento, de Carrera u otros. La población objetivo estuvo constituida por aquellos sujetos que trabajan en instituciones universitarias y que pertenecen a la línea directa en el organigrama, tanto ascendente como descendente respecto de la persona que ocupa el cargo denominado Director de Departamento, en términos genéricos. Por ende, desde el punto de vista

ascendente la población está constituida por quien es el superior inmediato del Director, generalmente quien ocupa el cargo genérico de Decano de Facultad, y desde el punto de vista descendente, son todos los docentes, con jornada contratada, superior a media jornada, que pertenecen al Departamento evaluado. El procedimiento de muestreo fue no probabilístico casual o de sujetos voluntarios, dado que se debió contar con la voluntad de éstos para participar. Decanos que evaluaron a 53 Directores de Departamento y un total de 100 docentes que evaluaron Directores. Los hallazgos permitieron evidenciar que diseñar, construir y validar un instrumento de medición en el ámbito de las ciencias humanas es de por sí un proceso complejo, no sólo por la secuencia rigurosa de pasos que la constituyen, sino adicionalmente, por la naturaleza epistemológica inherente a tales ciencias, pues los constructos que se intentan objetivar no poseen las características de los llamados objetos físicos y, aún más, los instrumentos que se utilizan para examinar su presencia, no gozan de un consenso unánime, ni poseen la condición de norma única contra la cual contrastar una eventual observación particular. Más bien, las condiciones de construcción y validación, comportan la adherencia a ciertos supuestos necesarios para lograr la rigurosidad requerida por un instrumento que se ponga a disposición de la comunidad científica en el área. Los índices de confiabilidad y de discriminación de los ítemes son altamente significativos. Lo que respalda su estructura final, la que puede observarse detalladamente en su versión última que se adjunta al final de este apartado. En la medida que la organización tenga conocimiento de las competencias presentes en los directivos universitarios, será posible evaluar su desempeño, lo que dará paso a un certero perfeccionamiento y plan de incentivo, que motive las acciones que optimicen los procesos de gestión y el cumplimiento de estándares de calidad previamente establecidos por la organización. De esta manera, el óptimo desempeño de quienes dirigen estas instituciones, posibilitará un clima apropiado que fomente la motivación de las personas, satisfacción laboral y el consecuente compromiso organizacional, facilitando la consecución de la calidad total como un objetivo claro y compartido.

Hacia un modelo alternativo de gestión universitaria: un estudio sobre la dirección de Universidad de Sevilla ha sido el título de la investigación que Inmaculada Martínez-García (2015) realizó con la finalidad de analizar los aspectos que caracterizan el cargo de la dirección de departamento profundizando en las trayectorias profesionales previas en gestión y las motivaciones de acceso al cargo. Examinar la percepción que existe sobre la figura de dirección de departamento. Indagar en las opiniones sobre la profesionalización de la gestión universitaria y las necesidades formativas para el ejercicio de los cargos. Fue un Estudio de Caso como estrategia de investigación (Scholz & Tietje, 2002; Yin, 1994), ya que se pretende comprender la realidad de los/as directores/as de departamento en la Universidad de Sevilla como modelo de Universidad española. Se trata de un estudio mixto en el que se hace uso tanto de técnicas de carácter cualitativo como de carácter cuantitativo. Los participantes fueron 30 directores/as de departamento en ejercicio. Los resultados indican que la dirección departamental colisiona con las características tradicionales de la institución universitaria (Lucha de poder, modelo individualista, ausencia de mecanismos de control, falta de unión entre las partes, etc.), y ante este panorama surge una idea de hacer gestión más centrada en los conceptos dirección y liderazgo. Uno de los principales hallazgos de este estudio es la relevancia que tiene la figura de dirección departamental dentro de la institución universitaria, su singularidad y las características del cargo, por lo que los protagonistas demandan visibilidad y ser tratados en función de las peculiaridades e intereses del departamento que gestionan. En la dirección de departamento, por tanto, quedan implicadas en el desempeño real del cargo dos tareas, la gestión y el liderazgo, sin embargo el exceso de gestión, materializado en tareas burocráticas es el que prevalece en la tarea de dirección, no dejando espacio a otras tareas consideradas más relevantes.

María José Lemaitre, Mario Maturana, Elisa Zenteno y Andrea Alvarado (2012) realizaron una investigación acerca de los Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena. Este estudio se propuso hacer una contribución al mejoramiento en la gestión en las IES del país, mediante la

generación de conocimiento que resulte de utilidad para el aseguramiento de la calidad. Su objetivo principal fue identificar y caracterizar factores asociados a la gestión institucional que favorecen dicha mejora, para luego precisar cómo su desarrollo, en el contexto del sistema nacional de aseguramiento de calidad y específicamente los procesos de acreditación institucional, se ha expresado en acreditaciones por más tiempo. Se propuso identificar y caracterizar los procesos de consolidación de mecanismos de aseguramiento de calidad en instituciones, procesos incipientes aún no consolidados, y procesos rezagados, dando cuenta del estado actual de cada uno de ellos. Con este propósito se seleccionaron diez universidades, las que se dividieron en tres grupos, considerando la evolución que cada institución ha tenido entre uno y otro proceso de acreditación institucional. Para el desarrollo de la investigación, se seleccionaron instituciones que, de un proceso de acreditación al siguiente, presentaron mejoras, las que no mejoraron, o incluso retrocedieron en sus resultados en el mismo lapso. El estudio de la realidad de estas diez instituciones se realizó utilizando dos fuentes. La primera, los acuerdos de acreditación institucional publicados en la página web de la Comisión Nacional de Acreditación. La otra fuente fue un cuestionario autoaplicado, el que fue difundido y contestado en formato digital. Este estuvo orientado a obtener información respecto de la existencia de políticas, mecanismos y/o procedimientos de aseguramiento de la calidad en las instituciones (años de entrada en vigencia, etc.), así como también sobre las formas en que existen o se expresan dichas políticas, sobre todo con relación a sus mecanismos internos de aseguramiento de la calidad. La aplicación del instrumento fue de carácter intencionado, ya que se realizó en una muestra de autoridades seleccionadas por su vinculación con el tema del aseguramiento interno de la calidad, y por su participación en la toma de decisiones sobre gestión y docencia. Como resultados, exponen que se caracterizaron los procesos de cambio al interior de las universidades que se generan a partir de la acreditación institucional, identificando además los ámbitos de la gestión en los que ocurren las principales transformaciones. Asimismo, el estudio permitió identificar la existencia de elementos comunes a las universidades que se encuentran en un mismo estadio, y diferentes entre instituciones con desarrollo incipiente y consolidado.

Finol de Franco, Mineira, Vallejo, Ruth, García de Hurtado, María Cristina (2012), hicieron un estudio que se llamó Gestión directiva en el marco de la evaluación institucional en organizaciones educativas multiciencias, buscando analizar la gestión desarrollada por el personal directivo en el marco de la aplicación de la evaluación institucional en organizaciones educativas pertenecientes al Municipio Escolar Maracaibo. El estudio fue de tipo descriptivo, analítico, bajo un diseño de campo, no experimental; contó con una población censal de noventa y seis sujetos (21 directivos y 75 docentes) a quienes se les aplicó un cuestionario contentivo de cincuenta ítems, validado por expertos, cuya confiabilidad calculada mediante la fórmula Alfa de Cronbach obtuvo un índice de 0,89. Los resultados indican coincidencias entre los encuestados en relación a que casi siempre implementan los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa, sumativa es decir antes, durante y después de planificar, organizar, dirigir, supervisar cualquiera de las áreas ya sea la curricular, la de recursos, administrativas-organizacional, impulsando con ello la retroalimentación y toma de decisiones oportunas para modificar o mantener las acciones tendentes a prestar un servicio educativo de calidad. Por otro lado, opinaron que algunas veces y nunca definen criterios, tales como la efectividad, eficiencia, eficacia para efectuar procesos evaluativos al interior de los centros educativos que lideran. Los datos obtenidos permitieron analizar la gestión directiva en el marco de la evaluación institucional, develando la existencia en las tres instituciones en estudio de ciertas debilidades en relación a la aplicación de los criterios o parámetros inherentes a la evaluación institucional como proceso sistemático, participativo que sin lugar a dudas debe efectuarse al interior de las organizaciones educativas; no sólo para dar cumplimiento a lo normado en la materia a través del artículo 45 de la Ley Orgánica de Educación (2009), sino también para que el personal directivo como gerentes educativos puedan direccionar su gestión con altos niveles de efectividad, eficiencia y eficacia organizacional. Por otra parte, el nuevo escenario educativo demanda que el directivo en aras de promocionar una gestión transparente, desburocratizada e innovadora ejecute junto a los miembros de la comunidad educativa procesos de evaluación institucional, en función de tomar decisiones conjuntas, oportunas

dirigidas a reorientar y/o mejorar las actividades administrativas-organizacionales, pedagógicas, comunitarias, fijando los objetivos, rediseñando el plan institucional, determinando la estructura organizativa de apoyo a la programación escolar; en fin posibilita el mejoramiento continuo de la acción directiva.

Por su parte, Mario Uribe Briceño realizó (2010) un interesante estudio al que llamó Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. La metodología para levantar competencias conductuales se basó en entrevistas a directivos escolares con distintos roles a los cuales se les consultó sobre su comportamiento pasado frente a eventos o incidentes críticos. Una vez levantadas las competencias se construye el perfil del cargo. Con la participación y colaboración de directivos de todo el país y especialistas en temas específicos, se establecieron tres ámbitos de gestión orientadores de la actividad directiva, se levantaron competencias directivas propias de esos ámbitos y finalmente se agruparon competencias según cargo, dando paso entonces a los perfiles del director, jefe técnico, inspector general y orientador. El presente artículo presenta el perfil del Director Reezigt y Creemers (2005:407-424) haciendo referencia al rol de los directivos, indicando que estos están llamados a asegurar actividades que permitan el aprendizaje continuo de todos los miembros del establecimiento (prácticas en la caso de los docentes y aprendizajes en el caso de los estudiantes), buscando la excelencia académica y mejoras sustentables en el tiempo. Para cumplir con estas expectativas entendemos que no basta solo la vocación directiva, esta debe estar orientada por una política que regule su carrera y un sistema de desarrollo profesional continuo que mejore sus competencias. En la actualidad los perfiles de competencias desarrollados, están siendo utilizados con diferentes objetivos. Por las universidades para los procesos formativos en los cursos de perfeccionamiento, por algunos sostenedores como guías en procesos de selección y por el Ministerio de Educación explorando nuevas formas de evaluación para incentivos o desarrollo profesional. Las competencias son capaces de describir aquellas habilidades, conductas y conocimientos que es posible movilizar y que aseguran un desempeño esperado ante “problemas o desafíos

predecibles o estructurados previamente" pero no son capaces de anticipar los contingentes. En este sentido, hay mayor conciencia que el proceso que utiliza una persona para resolver problemas, está más relacionado con su conocimiento del problema específico que con el tipo o características del problema per se (Frederiksen, 1984, citado en Leithwood, 2009:20), por tanto, frente a un trabajo como el que se presenta, sabemos que hay "zonas indeterminadas de la práctica" que no tenemos capacidad de abordar o anticipar y ello constituye un limitación estructural propio del levantamiento de competencias y que en situaciones reales cuando se ve sobrepasada la descripción de las mismas es la experiencia (buena práctica aprendida en el quehacer) la que se impone.

En (2013), Trinidad Mentado Labao realizó un Caso práctico de la formación de directivos en contextos universitarios, con el objetivo de conocer las necesidades reales en torno a la formación para el desarrollo de la acción directiva y delimitar las posibles acciones formativas. Este caso lo realizó con 37 directores de departamentos, grupos de discusión y entrevistas y se obtuvo una batería organizada de tareas y actividades. La autora encontró que los directivos principiantes manifiestan realizar actividades por lo general, breves, diversas y discontinuas, lo que hace pensar que son más activos que reflexivos. Consideran necesario poseer capacidades de comunicación, negociación y resolución de conflictos. Asimismo, reporta que la formación orientada a las necesidades, prioridades y estrategias de la organización es uno de los pilares a considerar en la formación de directivos universitarios junto con la incorporación continua de conocimientos técnicos, de capacidades y habilidades relacionadas con el ejercicio de la función directiva, el marco normativo y las innovaciones tecnológicas. Para poder plantear una formación de directivos es necesario tener en cuenta que la formación debe considerar la necesidad de una preparación específica y diferenciada de la del docente; debe estar centrada en aquellos roles considerados como más difíciles: líder, técnico, etc.; tiene que permitir desarrollar estrategias para llevar a cabo el trabajo directivo con éxito; y, por último, debe considerar la existencia de un modelo de dirección participativo propio de los departamentos universitarios. El desarrollo profesional de los directivos de departamento

universitario exige la transformación de su competencia estrictamente pedagógica en competencia educativa y administrativa, en la dinámica de las interacciones con múltiples agentes y de la confrontación con una gama de esquemas interpretativos diversificados. En conclusión, la gestión de las organizaciones es siempre un tema complejo pero sujeto a racionalización y mejora, y aunque las universidades sean un caso especial, no dejan por ello de ser un determinado tipo de organización susceptible de desarrollo y sus recursos humanos, susceptibles también de formación y aprendizaje.

Dennisse Carvajal Delgado (2015) llevó a cabo la investigación Requerimientos jurídicos de la administración de la educación a la luz de las exigencias de la administración educativa moderna en 2015. Su objetivo fue analizar los requerimientos jurídicos de la administración de la educación a la luz de las exigencias de la administración educativa moderna y la elaboración de una propuesta que oriente al profesional en administración de la educación en el abordaje de situaciones jurídicas desde el ejercicio de su puesto. El tipo de investigación desarrollada es cualitativa de tipo fenomenológica. Se utiliza la entrevista abierta como instrumento para la recolección de datos para el estudio, visitando de manera personal once directores y directoras del circuito 04. Entre los hallazgos encontrados se determinan una serie de competencias y conocimientos necesarios para un adecuado ejercicio de la gestión jurídica de la educación, se identifica la normativa jurídica que todo director debe conocer, se identifican los conocimientos que tiene el personal directivo sobre el procedimiento administrativo y se evidencian una serie de limitaciones que actualmente poseen las y los profesionales en administración de la educación.

Por su parte, Yadira Abarca Hernández, Lizeth Aguilar Zumbado, María del Rosario Cambronero Oviedo, José Enrique Chavarría Chavarría, Leonardo Fabio Moya Obando (2013) realizaron un estudio denominado La gestión de la institución educativa y su vínculo con la comunidad, con la finalidad de analizar la gestión de los centros educativos Unidad Pedagógica Rafael Hernández Madriz, Escuela Santiago Crespo Calvo, Liceo Nocturno de Ciudad Colón, Colegio San José de la Montaña y Liceo Ambientalista de Horquetas, con respecto al vínculo con la

comunidad del contexto educativo. Para esto, se seleccionaron diferentes centros educativos que pertenecen a contextos comunales distintos y poder ofrecer con mayor amplitud, mediante un estudio cualitativo, los alcances que la gestión de la educación conlleva con respecto a las relaciones que se estructuran con su comunidad para lograr los objetivos institucionales. La población de este estudio está conformada por los administradores de la educación de las organizaciones escolares investigadas, los coordinadores académicos de los diferentes niveles, los presidentes de las juntas administrativas, de los patronatos escolares y de las juntas de educación, así como los supervisores de los circuitos educativos donde se localizan las instituciones participantes. Dentro de las conclusiones del estudio del resalta la importancia de la gestión de la educación con la comunidad a la cual pertenece en el logro de los objetivos educativos. La gestión de una institución educativa requiere de una planificación efectiva y estratégica que contemple a todos los actores involucrados en el accionar de una organización educativa. Por lo tanto, es deber del director lograr vincular su gestión con la participación de la comunidad en su institución educativa. En general es evidente que producto de los hallazgos generados en el estudio la articulación de la gestión educativa y la comunidad es fundamental en el desarrollo organizacional de toda institución educativa en aras de lograr los fines y objetivos de la educación. No es posible el desarrollo de las instituciones educativas sin la participación activa, democrática y permanente del contexto comunal, este es un componente que influye en forma positiva o negativa en la gestión de la educación, la comunidad es parte de las instituciones educativas y la administración de la educación debe direccionar su quehacer en conjunto con esta articulación centro educativo y comunidad

Con la finalidad de describir los estilos de gestión de los directores de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata en las prácticas de gestión escolar, María Eugenia Vicente (2013), realizó la investigación denominada La dirección escolar: Racionalidades y estilos de gestión educativa, con el objetivo de describir los estilos de gestión de los directores de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata en las prácticas de gestión escolar. Se realizaron entrevistas a doce directivos

de ocho escuelas secundarias básicas públicas, dos escuelas secundarias básicas privadas y dos escuelas secundarias técnicas. Particularmente, el análisis de las entrevistas se orientó a caracterizar las racionalidades que sustentan los diferentes estilos de gestión directiva a través de las dimensiones: I) las funciones administrativas y pedagógicas que desarrollan, II) el reconocimiento del conflicto en el funcionamiento institucional y III) la relación entre la dirección y los diferentes actores sociales que conforman la escuela. Análisis de doce entrevistas realizadas a directores en las que se analizan los saberes burocráticos y pedagógicos que constituyen sus funciones, el lugar otorgado al conflicto, el vínculo entre la dirección y los diferentes actores sociales. Concluye la autora que en los estilos de gestión conviven prácticas orientadas a la normalización de la institución con lógicas que atienden a la diversidad y conflictos que interpelan a la función directiva. Las entrevistas a directivos que día a día llevan a cabo la tarea de gestionar una institución educativa nos permite reconocer que en la práctica educativa de la dirección escolar habita la irrupción y el orden, la diversidad y la normatividad, preguntas y soluciones. En tensión y equilibrio.

Alfredo Gorrochotegui-Martell (2011) realizó la investigación llamada Un modelo de "coaching" en directivos escolares con el objetivo de facilitar conversaciones con alguien "externo" a la realidad de la escuela que se lidera, para poder visualizar, reflexionar y comprender mejor "con una opinión ajena" el modo en el que se deben tratar y orientar las acciones y decisiones personales; incidir en el liderazgo personal del directivo, a través de reuniones personales en las que se establezcan metas y pasos de mejoramiento personal según un modelo de competencias, y ayudar a desarrollar las áreas personales de mejora, según ese modelo de competencias y las circunstancias en las que se trabaja. Para el estudio se utilizó una metodología cualitativa. La razón fundamental por la que se eligió esta metodología fue que en los procesos de "coaching" se obtienen detalles complejos de fenómenos como sentimientos, procesos de pensamientos y emociones, difíciles de extraer por otros métodos de investigación convencionales. Los resultados muestran que hay que contar siempre con el apoyo de los directivos escolares, y justificar claramente ante ellos la importancia de un proceso de "coaching", para que

se comprometan con la experiencia. El autor concluye que sería interesante y enriquecedor, para la comunidad científica y los expertos en gestión escolar, poder evaluar, desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, en qué medida las competencias de liderazgo permiten no solo lograr configurar equipos directivos eficaces, un clima organizacional y escolar positivo, sino un real mejoramiento en el logro de los objetivos de aprendizajes de los centros educativos, a través de un proceso de "coaching".

Por su parte, en (2012) German Albeiro Castaño Duque y Gregorio Calderón Hernández, realizaron una investigación relacionada con la incidencia de la gestión humana en la calidad de la educación básica y media, caso Departamento de Caldas, con el propósito de incidir en el mejoramiento de la calidad en las instituciones de educación diseñando estrategias desde la gestión humana que apalanquen la efectiva gestión de los directivos docentes de la educación oficial del Departamento de Caldas. Para ello, trabajaron con 26 instituciones educativas que en el proceso de autoevaluación se ubicaron en los niveles más bajos (existencia y pertinencia) en 13 municipios de Caldas. Se utilizó la complementariedad de métodos (cualitativo y cuantitativo): en lo cualitativo se recolectaron las percepciones de los rectores de las instituciones educativas sobre calidad de la educación y la incidencia que ellos tienen desde la gestión humana; desde el abordaje cuantitativo se aplicó una encuesta dirigida a todos los actores del proceso. Este abordaje metodológico se realizó citando a 22 rectores a quienes se les aplicó una entrevista a profundidad. Desde el abordaje cuantitativo se aplicó una encuesta estaba dirigida a rectores, coordinadores, profesores, administrativos, padres de familia, representantes estudiantiles y representantes del sector productivo/comunitario. Los resultados se analizan desde cinco dimensiones: percepción de resultados de calidad por parte de los docentes y directivos, desarrollo de competencias según la percepción de los docentes, clima organizacional, gestión educativa y prácticas de alto rendimiento.

Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la Región de Valparaíso fue el nombre de la investigación que, en (2010), realizó César González

a fin de identificar, describir y analizar prácticas institucionales asociadas a la gestión directiva que inciden en la generación de contextos de protección y de riesgo frente a las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar en establecimientos educacionales municipalizados de la Región de Valparaíso. El estudio se realizó en dos fases: una de carácter cuantitativo y otra de naturaleza cualitativa. Durante la fase cuantitativa de la investigación, se buscó conocer la percepción de los estudiantes y profesores en relación con los hechos y situaciones de violencia dadas en sus unidades educativas y, a partir de ello, establecer una tipología preliminar de establecimientos en base al grado de violencia percibida, para luego, en el marco de la fase cualitativa, buscar profundizar la exploración a partir del análisis en profundidad de casos concretos. Ha sido posible, desde los resultados, evidenciar una estrecha vinculación en el contexto escolar de las tres variables que se encuentran a la base del estudio: 1) convivencia escolar, 2) significados y apreciaciones en torno a la violencia en el ámbito escolar, 3) gestión directiva y formas de abordaje a las situaciones asociadas a la violencia en el ámbito escolar. Así el liderazgo de los directivos, debe poseer características particulares que tienen relación con la comprensión del entorno en el cual opera la institución escolar, lo que en definitiva demanda procesos de ajustes constantes y por lo tanto de innovación y apertura. Se plantea, entonces, que esas características deben estar vinculadas con: 1. Generación de canales de relación y comunicación fluidas y permanentes internas y externas. Dado que los establecimientos no están aislados ni ajenos al contexto en el que están insertos, es necesario generar instancias de participación permanentes de los actores que componen la unidad y comunidad educativa. 2. Integrar aspectos subjetivos en la práctica de la gestión directiva, teniendo a la base una concepción de la educación basada en una mirada holística y cuyo objetivo es la construcción de un sujeto que a partir del desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos, pueda vivir en sociedad. 3. Propiciar un clima social escolar y de convivencia como pilares importantes y fundamentales en el desarrollo de cualquier proceso de aprendizaje. Si bien la escuela no puede estar exenta de los efectos de los procesos sociales mayores en los cuales se encuentra inserta, ciertamente modula estos procesos de manera particularizada en

relación con determinadas dinámicas institucionales que le son propias (Noel, 2008). Por lo tanto, la implementación de una Nueva Política de Convivencia Escolar, así como las medidas asociadas a la Gestión Directiva, hacen necesario potenciar espacios y momentos de reflexión, con el fin de resignificar los aspectos que, a partir de la experiencia y de las particularidades que presentan las escuelas y liceos, conllevan la concreción de estas políticas.

En (2013), Catherine Aldana Salazar, Lina MarÍa Castro Castaño, Alexander Gómez Valencia,Beatriz Ramírez Aristizabal, realizaron un estudio denominado Comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva, cuyo objetivo fue comprender dichas concepciones y representaciones que los actores educativos tienen frente a la política pública de inclusión, y la relación de ésta con la gestión directiva. El estudio tuvo una perspectiva cualitativa, a partir de tres tipos de factores: los Limitantes (condiciones ausentes o insuficientes que afectan el colectivo), los Inhibidores (condiciones que impiden o suspenden el desarrollo esperado) y los Potenciadores (condiciones que impulsan, dan fuerza, respalda y favorecen). Los grupos poblacionales delimitados en la unidad de trabajo en el proceso investigativo los abordamos desde varios contextos educativos así: Secretaría de Educación Municipal de Armenia, 3 funcionarios entrevistados (Secretario de Educación, Líder del Equipo de Calidad y Coordinadora Inclusión Educativa); de las Instituciones Educativas Camilo Torres y los Quindos entrevistamos los Directivos Docentes, 5 Docentes, 3 Padres de Familia y 3 Estudiantes de cada una. Los hallazgos muestran que La política pública de inclusión en las instituciones educativas Camilo Torres y los Quindío de la ciudad de Armenia, está potenciada por el clima escolar, inhibida por la no comprensión del concepto “escuela para todos” y limitada por la ausencia de la gestión directiva.

A manera de síntesis, la revisión de estos trabajos de investigación contribuye por una parte, a afirmar la vigencia del tema de la gestión directiva en instituciones educativas; por otra parte, a subrayar su importancia como factor clave para la mejora de la educación, aunque por supuesto, la gestión directiva no asume

el peso total, dado que coexisten múltiples elementos, procesos y contextos que van dinamizando a la educación institucionalizada, con resultados desiguales.

Aristas diversas se relacionan con el tema. El acceso de los gestores a la vida institucional de organizaciones educativas se da en diferentes circunstancias y momentos de su vida profesional. La mayoría de los directivos no está preparado para ejercer dicho cargo, con respecto a las competencias que le demanda.

Esto apunta a reconocer que desde las políticas públicas se debe promover la preparación, la formación, la selección, la evaluación de desempeño de los directivos gestores de la educación tanto hacia los aspectos mencionados, como su nexo con el rendimiento estudiantil, satisfacción del profesorado y de las familias, entre otros; todas estas tareas no son fáciles de emprender y llevar a cabo, pero sí son necesarias. Dicha formación no será suficiente si no se abordan los aspectos personal, pedagógico, administrativo y el liderazgo efectivo y, acaso, emocional para la escuela, aunado a aspectos normativos.

Se ha visto que los directivos ocupan gran parte de su tiempo en temas de tipo administrativo, cuyo enfoque proviene de teorías empresariales que se trasladan al campo educativo sin la necesaria reflexión, y dejando al margen el proceso educativo esencial; por lo que los directivos demuestran preocupación por no tener las competencias necesarias para enfrentar las exigencias que su rol les impone.

La formación en materia directiva y organizativa debe comenzar desde la fase inicial y extenderse de manera continua y permanente.

Por esto, se sugiere, como lo concluyen algunos estudios, que la formación de directivos para realizar su gestión en escuelas, además de ser obligatoria, debe entenderse desde una perspectiva dinámica y contextualizada que se oriente hacia la formación de profesionales de calidad que la sociedad requiere.

Finalmente, es de reconocer, asimismo, que las condiciones materiales y presupuestales de las instituciones educativas, primordialmente las públicas, intervienen de manera desfavorable a la gestión de los directores y no corre bajo la plena responsabilidad de los directivos. Esto conlleva también, a una limitante en el logro de resultados cualitativos en educación.

El campo de indagación y sobre todo de acción, resulta impostergable de abordar, así como las demás dimensiones presentes, sin duda, en la vida de las instituciones educativas y su inherente presencia en la sociedad.

De manera particular, esta investigación abona al conocimiento generado un aporte en un contexto específico de una universidad pública estatal, desde una perspectiva multidimensional, en virtud de que a partir de la investigación cualitativa, y aunque de manera un tanto diferenciada a partir de las seis áreas académicas, una regularidad empírica permite confirmar, por una parte que el gestor directivo no ingresa al cargo previamente preparado de forma expresa en el tema de la gestión; además, dedica gran parte del tiempo a la labor administrativa, y sobre todo que expresan los entrevistados una necesidad de formación en el tema central. Adicionalmente, se perfilan algunas líneas de formación que, desde su perspectiva son necesarias, partiendo de dicha mirada multidimensional que toca lo personal, la experiencia, la parte institucional, y las dimensiones pedagógica, administrativa, social y cultural, por mencionar lo más sobresaliente.

I. GESTIÓN DIRECTIVA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

En este apartado se expone el desarrollo de los conceptos centrales que aluden al tema de la investigación a fin de acercarse a la comprensión de los mismos, así como para sustentar el desarrollo de la investigación. Por tal motivo, se abordan fundamentalmente la gestión y la dirección como referentes obligadas en un contexto social, particularmente en el campo de las organizaciones educativas, desde los elementos característicos de dichas nociones, así como sus rasgos prevalecientes en la educación de nivel universitario.

> "Toda investigación requiere de constructos o referentes conceptuales que guíen las etapas siguientes de la investigación. En la investigación de naturaleza cualitativa los acercamientos teóricos son inicialmente temporales, ya que lo que comúnmente se conoce como marco o premisas teóricas son susceptibles de ser modificadas conforme se avanza en los hallazgos. Esto significa que la construcción de la teoría, además de que procede de los datos, es elaborada sistemáticamente en relación con ellos a lo largo del proceso investigativo. Podría señalarse que la elaboración de la teoría también es un proceso investigativo (Ruiz, 1996)." (Badilla Cavaría, Fundamentos del Paradigma Cualitativo en la Investigación Educativa, 2006, pág. 47).

Se exponen los componentes primarios desde los enfoques teóricos sobre los que se apoya esta investigación. Un referente teórico a destacar es Benno Sander (1996), quien ha propuesto un Paradigma Multidimensional de Administración de la Educación.

Joaquín Gairín, como experto en temas de gestión directiva de instituciones escolares, se constituye en otro de los pilares, sobre todo en lo que respecta a la formación de directivos de instituciones educativas.

De esta manera, y conforme el objetivo central del trabajo, se tejen relaciones entre nociones que, para este caso, constituyen nodos de respaldo a la temática de la Gestión Directiva.

Lo anterior, en una estructura escolar, que conlleva una organización apropiada a los fines y los diferentes elementos que la integran.

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La actividad humana se ha desarrollado de manera natural como un quehacer situado en diferentes momentos, lugares y condiciones a lo largo de la vida. No obstante, cuando se plantean propósitos específicos comunes, la figura organizativa social juega un papel central, pues si se prescinde de este ente, es menos factible el logro de objetivos y metas. Es bien sabido que una de las figuras sociales de mayor peso y por supuesto vigentes, es la organización, indistinta de su naturaleza pública o privada.

Con la finalidad de impulsar acciones formales pensadas para el desarrollo de actividades y el logro de objetivos, la organización social, constituida por sujetos con características y necesidades diversas, cumple determinada misión dentro de la sociedad, y más allá de una discusión entre desescolarización y reforma de la escuela, y abogando por esta última opción, no se puede perder de vista que una institución forma parte de una realidad social y que a ella se debe (Gairín Sallán, La organización escolar: contexto y texto de actuación, 2004).

En el caso de la educación, que puede concebirse como un proceso inacabado que busca el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, para su cometido ha necesitado de la conformación de una organización que la legitime, para atender su responsabilidad.

> "La escuela es un importante vehículo a través del cual un grupo social trasmite su historia y complejo de valores. Por medio de la educación se forman las personas y se establecen los vínculos económicos, políticos y culturales que mantienen estable a la sociedad o generan los procesos de cambio. La sociedad instituye a la escuela o a las organizaciones que la forman, condicionando en buena medida los procesos de institucionalización que se dan en ella." (Muñoz L., 2009, pág. 94).

Hablar de escuela o institución escolar, remite a referentes disímiles. La institución de esta naturaleza tiene el compromiso de promover el crecimiento, desarrollo y formación de las personas en el sentido más amplio, en contextos situados, dando impulso al mismo tiempo a un desarrollo globalmente entendido en

sus extensas esferas de la vida en sociedad. Aun cuando al hablar de escuela, se podría aludir a un mismo concepto, es claro que cada cultura, cada sociedad y hasta cada agente escolar (padres, alumnos, directivos, profesores) tiene su propia definición (Ortiz G. & Pensado F., 2013).

Gairín y Martín (2015), definen a los centros educativos como creaciones sociales cuyo origen y desarrollo se debe a los fines que la sociedad les ha encomendado y en tal sentido, son instrumentales y a la vez deben ser sensibles tanto a las demandas como a las necesidades sociales, en una realidad cambiante; esto les exige ofrecer respuestas adecuadas, modelos organizativos flexibles, asumir responsabilidades políticas y una mejor ordenación de recursos humanos, materiales y funcionales en torno a la realización de un proyecto pedagógico.

Para su funcionamiento, este tipo de organismos se estructura de acuerdo a características y necesidades particulares. Asimismo, dispone de recursos, estrategias y herramientas para el cumplimiento de su función. Entre los recursos cuenta por supuesto el alumnado y el equipo docente, además de trabajadores administrativos y los miembros de la sociedad cuando así aplica.

> "Equipos docentes, departamentos, coordinadores, comisiones de trabajo, todos estos sistemas de organización son, en realidad, la esencia de una institución pensada para la enseñanza. González (2003) comenta que las dimensiones constitutivas de la organización escolar son la estructura organizativa formal, las relaciones entre los individuos que la componen, los supuestos, los valores y las creencias organizativas, los procesos y las estrategias de actuación a través de las cuales la organización funciona y se relaciona con el entorno" (Abarca Hernández Y. , Aguilar Zumbado, Cambronero Oviedo, Chavarría Chavarría, & Moya Obando, 2013, pág. 93).

Entre el marco de actuación y las propuestas que sobre los centros educativos plantean Gairín y Martín (2015), se destacan las siguientes:

- Las instituciones educativas constituyen organizaciones complejas y cambiantes que necesitan de estructuras sólidas y apoyos técnicos permanentes que no vayan en detrimento de su propia evolución y consolidación como organizaciones autónomas con identidad propia y responsabilidades compartidas.
- El contexto organizativo de las instituciones educativas se configura a través de numerosas actuaciones de toda índole que precisan de un marco normativo

claro, sencillo y compartido que proporcione seguridad a los agentes y usuarios.

- Las propuestas organizativas que partan de las instituciones educativas han de apoyar e impulsar planes de mejora continua y, consiguientemente, metas de mejora de la calidad en educación.
- Conciencia profesional de docentes y directivos. Reconocimiento y apoyo a la profesión docente y responsabilidades directivas como soporte del sistema. Respuesta colectiva e individual de compromiso hacia la propia profesión y sus funciones dentro del sistema y las organizaciones.
- Reforzar la identidad y autonomía de los centros educativos. El centro educativo como núcleo operativo del sistema. Avanzar en los principios y práctica de la autonomía pedagógica, de gestión, funcionamiento y económica de los centros.
- Propiciar iniciativas de innovación en los centros
- Apoyar los programas de formación en centros para profesores y directivos.
- Potenciar el liderazgo. Apoyar el papel y trabajo de los directivos y coordinadores.
- Fundamentar las actuaciones de los centros en el principio de servicio público a la comunidad educativa (págs. 37-41).

Es por tanto, la escuela un espacio de significación ampliada para el beneficio tanto de personas como de grupos sociales. En el campo de la educación superior, esto no es excepción. Este enfoque se subraya si se considera que la Administración Pública es un tipo específico y diferenciado de organización que presenta una complejidad no alcanzada por ninguna organización del ámbito privado con objetivos distintos al educativo Carazo Muriel, 2013), citado por (Pereda Pérez, López-Guzmán Guzmán, & González Santa Cruz, 2014).

En este sentido, una organización con fines educativos requiere de una gestión que responda a ese mismo sentido.

GESTIÓN EDUCATIVA

El concepto de gestión asume diferentes connotaciones según quién y desde qué postura se define. Sin embargo, el término se asocia con llevar a cabo una acción, manejar, conducir una situación u organización con determinados propósitos. En algunos casos se habla de gestión como sinónimo de administración. Al igual que en otros campos, este concepto se ha trasladado al área educativa.

Entrar al campo de la administración para ubicarla en instituciones educativas obliga a desplegar sucintamente líneas generales acerca de los conceptos en torno de los cuales gira el objeto de estudio.

La educación, como campo social complejo, echa mano de áreas disciplinarias diversas y que para su abordaje no basta con una suma lineal de las mismas.

Esta concepción inter y multidisciplinaria se ha constituido en una necesaria significación y práctica conjugada entre administración y educación. Gestión Educativa es por tanto el constructo que da sentido al presente trabajo.

Por supuesto que hablar de gestión educativa nos aleja de una visión simplista. Como muchos otros conocimientos, la Gestión Educativa ha pasado por un proceso de construcción, desconstrucción y reconstrucción, desde diferentes tradiciones filosóficas y sociológicas, planteando renovados desafíos conceptuales en concordancia con las exigencias de escenarios sociales en que se mueve la educación y la gestión educativa.

La administración educativa surge en EE. UU. hace unos ciento veinticinco años y se la acredita a William Harold Payne, superintendente escolar de Michigan, por haber escrito, en 1875, el primer libro de administración escolar Chapters on school supervisión (Jerónimo T., 2008).

Según Casassús (2000) la gestión educativa es relativamente un campo joven, que surge en los Estados Unidos en la década de los años sesenta y se allega a América Latina en la década de los ochentas; en esta época la gestión educativa se encuentra en proceso de estructuración y de búsqueda de identidad

buscando aplicar los principios generales de la gestión al campo educativo, teniendo como objeto el estudio de la organización del trabajo en el área educativa, partiendo para ello de las teorías generales de la gestión y de la educación.

Cantero y Celman, 1999:54-63; Casassus, 1997:8-26; Frigerio, 2004; Sandoval, 2002, citados por Barrientos & Taracena (2008), afirman que el término gestión escolar es relativamente nuevo en el campo de la educación en México.

> "Como categoría institucional, su presencia se justificó a partir de la reforma de 1993 y, como categoría de investigación, empezó a perfilarse de manera más o menos clara entre finales de los ochenta y principios de los noventa. Las investigaciones también han permitido redefinir el concepto de gestión escolar. De esta forma, actualmente el término hace alusión al gobierno del centro escolar y a la participación de diversos actores en la toma de decisiones y en la puesta en marcha de acciones encaminadas a favorecer la formación de los alumnos" (págs. 114-115).

Al campo de la educación, se vincula el término management, palabra anglosajona, que significa gerencia, dirección. "En un tiempo pasado el management se definía como el arte de hacer que las cosas ocurran, de conseguir que el trabajo se haga a través de las personas. Hoy el foco del management es lograr que las personas den lo mejor de sí mismas, crezcan y se desarrollen a través del trabajo" (Fernández, 2002, pág. s/n).

La palabra "management" es adoptada por el discurso educativo con la intención de repensar las estrategias de optimización del servicio que prestan estas organizaciones, que más que productos ofrecen servicios. "Se trata de la posibilidad de generar condiciones para que algo tenga potencia, para que algunos se movilicen. La gestión educativa posee entonces un triple carácter: • Restitución. Generación de sentido; • Condiciones. Posibilidad de y para pensar la realidad; y, • Potencia. Pensamiento que transforma" (Jerónimo T., 2008, pág. 8).

Los estudios Frederick W. Taylor (1856-1915) y de Henri Fayol (1841-1925), sentaron las bases de la administración como ciencia a inicios del siglo XX. Su trabajo se centró, en principio, en el campo empresarial. No obstante, emergieron con el tiempo otras miradas que enriquecieron y ampliaron el campo de la

administración, al orientar su interés hacia un mayor número de elementos y procesos intervinientes en las organizaciones.

Evidentemente, este avance en la administración ha provocado el surgimiento de perspectivas diversas desde el plano teórico, con propuestas que de una u otra forma han impactado tanto los conceptos como las prácticas de esta ciencia. En esa evidencia, ha habido una diferenciación de enfoques y posturas que igualan o distinguen incluso los términos de administración y de gestión.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, presenta a la gestión como la acción y efecto de administrar y de acuerdo con esta definición, gestión y administración no son sinónimas (Botero C., 2009). Botero menciona bien que para algunos autores, la gestión es la capacidad de alcanzar lo propuesto, ejecutando acciones y haciendo uso de recursos técnicos, financieros y humanos. Por tanto, pueden distinguirse los conceptos de gestión y de administración, en donde la primera constituye un todo y, la segunda, es una parte de ese todo y se orienta al manejo de recursos, convirtiéndose en apoyo de la gestión.

Ballina (2000) en (Jiménez O., Trujillo R., & Rivera S., 2013) advierte en la teoría administrativa una problemática de tipo epistemológico ya que diversas teorías atribuyen a un mismo concepto diversos significados; y una problemática ideológica, al comprobar que las teorías corresponden a distintos contextos sociales de diferente ambiente de producción y consumo.

Es posible demostrar que el problema epistemológico que la autora refiere, no es nuevo, y que efectivamente no existe un acuerdo único que asigne una significación homogénea a ninguno de los dos conceptos que nos ocupan.

Hay quienes consideran que la administración ofrece las bases fundamentales para hacer una buena gestión.

Bajo estas premisas, la gestión educativa en el ámbito escolar se deja ver como un proceso altamente complejo, si se le sitúa en un marco de compromiso y responsabilidad social.

A pesar de las disyuntivas y de las polémicas de tipo teórico y práctico con respecto a los dos conceptos, puede afirmarse que sin distingo de posturas, en un

punto nodal las dos coinciden y se asemejan; esto es, ambos constituyen una acción de tipo social, con un fin asociado al logro de metas.

No dista de este enunciado la administración o gestión en el campo educativo.

Las organizaciones son entes que dan cabida y a su vez exigen para su buen funcionamiento de los conocimientos teóricos y de las aplicaciones prácticas situadas, de la administración o de la gestión.

Aun cuando la cuna de estos campos del saber fueron las organizaciones de tipo empresarial, se han transferido necesariamente a otros ámbitos, dentro de los cuales el educativo no es la excepción.

La escuela, como organización social dedicada a la formación de individuos, se ha apoyado en las disciplinas administrativas. También en este contexto se encuentran diferencias o indiferencias en el uso de ambos términos.

Gestión educativa, como disciplina, es el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación, influenciada por teorías de la administración pero también por otras disciplinas que enriquecen el análisis, como la propia administración, la filosofía, la psicología, la sociología y la antropología.

Gestión educativa también se considera el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución, su evaluación. Por tanto la gestión educativa está relacionada con la gestión administrativa.

Para Pozner (2011), gestión escolar es: centrarse en lo pedagógico; tener habilidades para trabajar con lo complejo y no en rutinas obsoletas que no dan respuesta a los problemas nuevos; habilitar culturas colaborativas o trabajo en equipo entendido como el aporte individual sumado al aporte y la capacidad de trabajar con otros; apertura al aprendizaje y la innovación; asesoramiento profesionalizante, retroalimentación, identificar y pensar problemas juntos, buscar respuestas alternativas y hacer; se requieren también culturas de trabajo a donde se sepa de manera conjunta el rumbo a seguir, culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro, no cualquier tipo de cultura de trabajo, y por último, intervenciones sistemáticas, organizadas, estratégicas.

La gestión educativa tiene contenido social; por tanto, no puede hablarse de gestión educativa despersonalizada. De esta manera, es un espacio para entender el mundo educativo como proceso social. Una mirada hacia adentro permite ver estructuras, normas y valores, acciones, infraestructura, marco social, planes, programas, objetivos educativos.

Por su parte Abarca y otros (2013) expresan que la administración de la educación es un proceso de trabajo organizado al interior de la institución, con un enfoque futuro que permite entonces el logro de los fines y objetivos educativos.

Casassus (2000) citado por Venegas (2011) explica que la gestión es un concepto más genérico que administración, porque va mucho más allá de la ejecución de instrucciones, de manera que gestión implica las acciones de planificar y las de administrar. En este contexto, la gestión educativa es un conjunto de procesos teóricos y prácticos dentro del sistema educativo, para cumplir ciertos mandatos formales, en donde se evidencia una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar" (Abarca Hernández Y. , Aguilar Zumbado, Cambronero Oviedo, Chavarría Chavarría, & Moya Obando, 2013, pág. 91).

Álvarez de Alarcón y otros (2009) exponen que el Grupo de investigación GEDUCAL consultó varios conceptos sobre gestión educativa y partiendo de esa base elaboraron y se acogieron a la definición siguiente:

> "Se entiende por Gestión Educativa la conducción planificada y creativa del conjunto de variables de una comunidad educativa o de un sistema educativo, a fin de alcanzar los objetivos y metas que se ha propuesto y en especial los más altos niveles posibles de formación humana, tendientes a mejorar la calidad de la vida humana y social, mediante los medios y recursos con que cuenta y los que pueda allegar y con los esfuerzos motivados y mancomunados del personal, con base en el mantenimiento de la estabilidad y el desarrollo organizacional ante la complejidad y los cambios que se dan en su contexto" (pág. 38).

Por su parte, Botero (2009) plantea que la gestión educativa es el conjunto de procesos, toma de decisiones y realización de acciones para llevar a cabo prácticas pedagógicas, así como su evaluación. Asimismo afirma: "…pueden existir prácticas administrativas sin que haya prácticas de gestión. En las prácticas de gestión la característica fundamental es la transformación que hace el sujeto, en este caso la persona humana" (pág. 1). También Botero refiere que para otros

autores, la gestión es la capacidad de alcanzar lo propuesto a través de acciones y uso de recursos técnicos, financieros y humanos.

> De ahí que se pudiera hacer una distinción entre los conceptos de "gestión" y de "administración". Donde la gestión es el todo y la administración es una parte del todo, tiene que ver con el manejo y uso de los recursos. Por lo tanto, para una buena gestión es necesario tener un buen esquema de administración; o simplemente, la buena administración es fundamental para la buena gestión. La administración se convierte así, no en un fin en sí misma, sino en un soporte de apoyo constante que responde a las necesidades de la gestión educativa. (Botero Chica, 2009, pág. 2)

Para este mismo autor, es importante aclarar que la gestión educativa busca aplicar los principios generales de la gestión presentes en la teoría de la administración al campo educativo específicamente. El objeto de la gestión educativa como disciplina, es el estudio de la organización del trabajo de las instituciones de este sector, por tanto, está influenciada por teorías de la administración, y también de otras disciplinas que han permitido enriquecer el análisis, como son la filosofía, la psicología, la sociología y la antropología entre otras.

En el período actual – la práctica está altamente influenciada por el discurso de la política educativa y por los esfuerzos en la ejecución de las políticas educativas. Por esto, la gestión educativa no es solamente pragmática como podría pensarse, sino que la dimensión política está inscrita en su práctica (Casassús, 2000, pág. 2).

Álvarez & otros (2009), citan a Lya Sañudo quien expresa

> “Cuando se habla o escribe sobre gestión, se piensa casi siempre en administración, y sus parámetros de funcionamiento se refieren a eficacia. Los que se dedican a la gestión están básicamente preocupados por la eficacia, en el sentido de criterios objetivos, concretos y medibles. Su estructura organizativa y sus interacciones personales deben producir rendimiento académico al costo más bajo. Y éste, como el mejor de sus propósitos, ya que a veces ni siquiera el aprendizaje aparece como tal y sus preocupaciones se centran exclusivamente en el trámite administrativo. Puede ser que el problema se encuentre en la idea generalizada de que los administrativos deben aplicar mecanismos automáticos que garanticen la eficacia. Sin embargo, comprender la vida de la escuela supone un propósito bien diferente y bastante más complejo e incierto que pretender especificar los factores organizativos que determinan su funcionamiento eficaz” Lya Sañudo. La Transformación de la Gestión Educativa: Entre el Conflicto y el Poder. (s.l. y s.f.) (Álvarez de Alarcón, Puentes de Velásquez, Guzmán Baena, & Vidal Arias, Gestión: un aporte para el mejoramiento de las instituciones educativas, 2009, pág. 38).

En tal sentido, debe entenderse que la gestión es dinámica, contextual, situada. Su competencia es más amplia que limitada. De otra forma, como concepto o como práctica no tendría injerencia y menos aún impacto en el mundo organizacional. “En realidad, la gestión educativa desempeña un papel político y cultural específico, históricamente construido y geográficamente situado” (Sander, 1996, pág. 18).

Gestionar presume un saber, pero no un mero saber técnico, sino un saber sobre el escenario en el que se interviene (Duschatzki & Birgin, 2001).

Por cuanto a los perfiles de personalidad y competencias, las autoras mencionan que los directores requieren para una gestión de resistencia eficaz: Competencias comunicativas, capacidad de escucha; Paciencia; Tolerancia a la frustración; Capacidad de lucha, confrontación, negociación; y, El deseo puesto en la tarea y los alumnos, aspecto sin el cual los anteriores pierden sentido y orientación (Duschatzki & Birgin, 2001).

Para Sander (1996) la gestión educativa tiene su propio cuerpo de conocimientos y prácticas, edificadas históricamente con base en la misión específica de las instituciones educativas en la sociedad.

> “La especificidad de la gestión educativa como campo teórico y praxiológico se define en función de la naturaleza de la educación como práctica política y cultural comprometida con la promoción de los valores éticos que orientan el ejercicio pleno de la ciudadanía en la sociedad democrática” (Sander, 1996, pág. 11).

Este mismo autor, afirma que la realidad compete a la gestión educativa a ofrecer respuestas y soluciones específicas a problemas reales propios de escuelas y universidades concretas. Cabe destacar que el autor aplica ambos términos como sinónimos por reconocer el intento moderno de la sociedad de distanciamiento de la teoría administrativa empresarial de lo educativo.

Sander propone un paradigma multidimensional de administración de la educación, cuya conceptualización tiene su origen en cuatro presupuestos básicos que son:

- Primero, la administración y la educación son concebidas como realidades globales que, para efectos analíticos, pueden ser

constituidas por múltiples dimensiones dialécticamente articuladas entre sí.

- Segundo, en el sistema educativo existen preocupaciones sustantivas o ideológicas, de naturaleza cultural y política, y preocupaciones instrumentales o técnicas, de carácter pedagógico y económico.
- Tercero, en el sistema educativo existen preocupaciones internas de carácter antropológico y pedagógico, y preocupaciones externas relacionadas con la economía y la sociedad más amplia.
- Cuarto, el ser humano, como sujeto individual y social históricamente
- responsable por la construcción de la sociedad y sus organizaciones en un conjunto de oportunidades históricas, constituye la razón de ser de la existencia del sistema educativo.

Bajo esta óptica antroposociopolítica es que define la naturaleza y utilización del paradigma multidimensional de administración de la educación como instrumento heurístico y praxiológico (Sander, 1996, pág. 58).

Lo expuesto anteriormente, lo esquematiza el autor de la manera siguiente:

Figura 1. Paradigma Multidimensional de Administración de la Educación

Dimensiones analíticas	Dimensiones sustantivas	Dimensiones instrumentales
Dimensiones intrínsecas	Dimensión Cultural (Criterio de relevancia)	Dimensión pedagógica (Criterio de eficacia)
Dimensiones extrínsecas	Dimensión política (Criterio de efectividad)	Dimensión económica (Criterio de eficiencia)

Fuente: (Sander, 1996, pág. 59). "La separación del conocimiento en dimensiones obedece exclusivamente a objetivos analíticos con subordinación estricta al criterio de totalidad" (pág. 67).

En tal sentido, la administración de la educación, dice el autor, se orienta por contenidos sustantivos y valores éticos que se construyen de manera colectiva como son la libertad y la equidad, lo que permite la participación ciudadana en la organización, para promover una forma de vida cualitativa en la escuela y la sociedad.

Esto conlleva una visión interdisciplinaria y, por tanto, exige una visión de totalidad de los fenómenos educativos, entendiendo totalidad estrechamente asociada a multidimensionalidad, en función de la multiplicidad de percepciones e interpretaciones de los fenómenos educativos.

Siguiendo al autor, la naturaleza de las dimensiones se caracteriza de la manera siguiente:

- Dimensión Económica (eficiencia). Esta dimensión, en el ámbito del sistema educativo, abarca recursos financieros y materiales, estructuras, normas burocráticas y mecanismos de coordinación y comunicación. Bajo esta dimensión, la administración programa y controla recursos, organiza estructuralmente la institución, fija papeles y cargos, divide el trabajo, establece normas de acción. La administración será eficiente en la medida en que sea capaz de optimizar la captación y utilización de los recursos financieros y los instrumentos materiales y tecnológicos en el sistema educativo y en sus escuelas y universidades.
- Dimensión Pedagógica (eficacia). Se refiere al conjunto de principios, técnicas y escenarios educativos intrínsecamente comprometidos con el logro eficaz de los objetivos del sistema educativo y de sus escuelas y universidades. Esta dimensión se relaciona estrechamente con todas las otras dimensiones de la gestión educativa, ofreciendo los instrumentos y elementos necesarios para la consecución de los objetivos de la educación, de manera eficaz.

> "A través de los años, la dimensión pedagógica de la gestión educativa ha sufrido un proceso de atrofia frente al énfasis generalizado en considerar la educación en función del desarrollo económico y tecnológico. La predominancia del papel económico atribuido a la educación ha condicionado la orientación de la gestión educativa que, imbuida en la lógica económica, muchas veces pasó a ser considerada como un acto empresarial. Como reacción a esta situación, en algunos ambiente académicos se ha acentuado una creciente preocupación por la administración como *acto pedagógico*, en la expresión de Muniz de Rezende…Los defensores de la dimensión pedagógica no pretenden obviar la dimensión económica, ni la relación de la educación con el desarrollo tecnológico. Al contrario, la preocupación de sus protagonistas es atribuir a la administración la responsabilidad de coordinar la creación y utilización de contenidos, espacios, métodos y técnicas capaces de lograr eficazmente los fines y objetivos de la educación en sus esfuerzos para cumplir con su papel económico, político y cultural en la sociedad…la

> gestión educativa debe evitar, en la expresión de Valnir Chagas "que el instrumental absorba lo principal y, de ese modo, el acto de administrar acabe por oscurecer o eliminar el de educar" (Sander, 1996, págs. 61-62)

- Dimensión Política (efectividad). Esta dimensión engloba la acción organizada de los integrantes de la escuela. Su importancia radica en las responsabilidades específicas del sistema educativo y de sus escuelas para con la sociedad, y en el hecho de que el sistema educativo funciona en el contexto de más variadas circunstancias contingenciales del medio ambiente. Aspectos antropológicos y pedagógicos de la gestión educativa son influenciados por variables externas muy poderosas. Por eso, si la administración de la educación no es capaz de direccionar adecuadamente la poderosa relación de los elementos intrínsecos de naturaleza humana y pedagógica con el medio ambiente, ella corre el riesgo de cerrar sobre sí misma al sistema educativo, reduciendo el espacio político en la comunidad. En esta dimensión, la administración de la educación busca la efectividad, un criterio esencialmente político, de acuerdo con el cual el sistema educativo debe atender a las necesidades y demandas sociales de la comunidad a que pertenece.
- Dimensión Cultural (relevancia). La dimensión cultural cubre los valores y las características filosóficas, antropológicas, biológicas, psicológicas y sociales de las personas que participan en el sistema educativo y de la comunidad en la cual funciona. Su característica básica es la visión de totalidad que le permite abarcar, comprensivamente, los más variados aspectos de la vida humana. Le cabe a la administración de la educación coordinar la acción de las personas y grupos que participan directa e indirectamente en el proceso educativo de la comunidad, con vistas a la promoción de la calidad de vida humana colectiva. Por esa razón, la administración de la educación será pertinente y significativa para las personas y grupos que integran el sistema educativo y su comunidad más amplia en la medida en que sea capaz de reflejar sus creencias y valores y sus orientaciones filosóficas y características sociales y políticas. La

administración será relevante en la medida que ofrezca las condiciones propicias para promover la calidad de vida humana en el sistema educativo, en sus escuelas y universidades y en la sociedad como un todo. (Sander, 1996).

> Hasta los años sesenta, las universidades simplemente parecían funcionar bien, por lo que la gestión no se consideraba como parte de la agenda de problemas que reclamaban una atención más urgente. Sin embargo, la presión hacia la búsqueda de una mayor calidad y la tendencia que perfilaba la restricción de los recursos para la educación superior han ubicado, cada vez con mayor insistencia, a la gestión como un tema central en la agenda. Esta intervención ha puesto en duda abierta la manera en la que se llevaba a cabo la gestión de las universidades: particularmente, se señalaba cada vez con mayor insistencia, que las públicas habían sido incapaces de organizarse de manera eficaz, es decir, adoptando ciertas prácticas institucionales que favorecieran una buena formación de los estudiantes, una adecuada organización académica o un manejo equilibrado y transparente de sus recursos financieros. Las políticas gubernamentales que se instrumentaron a partir de los años ochenta han tenido la clara intención de modificar la gestión del sistema y de las instituciones, al plantear nuevos objetivos y soluciones para mejorar el desempeño de las universidades. Tales políticas han impulsado dos procesos cruciales para pasar del mero gobierno a la gestión; nos referimos a los esfuerzos, cada vez más sistemáticos, de planeación y evaluación. La operación de estos procesos impuso a cada una de las instituciones la exigencia de clarificar con mayor precisión su misión y sus objetivos, desagregándolos en un conjunto de programas institucionales que pudieran ser revisados periódicamente para determinar su grado de avance (De Vries & Ibarra Colado, 2004, pág. 576).

Por esta razón, la educación de nivel superior debe orientar sus objetivos a trazar propuestas para la formación profesional, ocupacional y la educación técnica, permitiendo mejorar la calidad educativa con relación a las demandas de los sectores económicos, planificando y ejecutando acciones que conduzcan a cambios profundos (Botero Chica, 2009).

De acuerdo con esta premisa, el enfoque de los esfuerzos y recursos debe ser ampliado considerando que en la gestión todos los integrantes de la organización tienen que ver con la gestión educativa. Por ello,

> “La gestión educativa hace referencia a la acción y el pensar de los educadores en situaciones concretas, de las cuáles también es necesario distanciarse y representarse la realidad simbólicamente para reflexionarla, analizarla, expresarla y denunciarla. Debemos considerar que la gestión educativa posee, en sí misma, una complejidad que incluye las subjetividades de las personas, la realidad institucional y fundamentalmente, el entorno. Toda apreciación, definición o conceptualización acerca de la gestión educativa acarrea una posición frente a la realidad, posición pedagógico-política. Por esto se requiere repensar la gestión educativa desde la propia Latinoamérica, dado que aun poseyendo

> elementos teóricos valiosos, no se adapta en muchos casos a la propia realidad…. la gestión educativa debe ser pensada desde la propia realidad." (Jerónimo T., 2008, págs. 2-3).

En ese sentido, (Barrientos Noriega & Taracena Ruíz, 2008) retoman

> "[…] especialistas y autoridades educativas coinciden en señalar que si bien el problema es complejo e involucra una gran diversidad de factores, uno de los aspectos que con mayor urgencia debe revisarse es la gestión escolar y que es a través de ésta que se pueden crear las condiciones necesarias para promover avances en el aprendizaje, mejorar el logro de los objetivos institucionales y establecer ambientes adecuados para la formación de los diferentes miembros de la comunidad educativa (Espeleta, 2004; Pozner, 1887:27-53; Schmelkes, 1996:177-186)…nos parece relevante analizar la participación y estilos de gestión de los directores, ya que los hallazgos de investigación muestran que tienen un papel central en la construcción y transformación de la organización y toma de decisiones en las escuelas (Carriego,2005; Coronel, 2000:185-198; Elizondo, 2003; Furlan, Landesman y Pasillas, 2000:138-175; Nicastro, 2004)" (pág. 114).

Gestión educativa se considera entonces como un concepto y una práctica de la que forma parte la gestión directiva, ejercida ésta también en el marco de la organización escolar. Por ello, se aborda enseguida la noción de gestión directiva, como foco central de este trabajo.

GESTIÓN DIRECTIVA

La gestión en el ámbito educativo tiene matices propios que le otorga el contexto educacional. Sin embargo, la gestión pretende cumplir su misión, desde el espacio propio de los actores que la ejercen, permitiendo a las organizaciones imprimir su propio sello y atender el desarrollo de su quehacer en función de los objetivos y metas planteados. La diferenciación de posturas, estilos y alcances va a depender, en gran medida, del criterio de quien decide el rumbo y las formas de dirigir la escuela.

Hablar de gestión directiva alude a un tipo de enlace acción-sujeto que denota un quehacer desde cierto ángulo en una organización social. Desde esta perspectiva, se conjugan un actor y una función, en lo que se ha dado en denominar gestión directiva. Se introduce gestión directiva, como constructo de interés para esta investigación.

Como lo refiere Villarroel (2014) dirigir es mucho más que resolver casos, pues exige esencialmente descubrir y tratar con personas. Quien dirige, además de

administrar recursos continuamente, debe proyectar a la escuela hacia metas y desafíos tanto internos como hacia el exterior, creando redes para encontrar colaboraciones de otros entes con el centro que dirige, creando y compartiendo una visión integrada.

En este marco, queremos destacar una de las figuras centrales para guiar el curso de la organización escolar y su actividad, y esta figura está establecida jerárquicamente por el puesto más alto, que en muchos casos es denominado Director. Recae en éste una función central que encabeza el desarrollo de la actividad interna de la organización, y que impacta de alguna manera al entorno en el cual se inscribe. "…el tema central de la teoría de la gestión es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización" (Casassús, 2000, pág. 93).

La dirección es parte de la estructura y asume, en la generalidad de los casos, el timón de la organización, al menos en términos formales. Sin embargo, aunque representa a la institución y da la pauta para el quehacer educativo, no es solo el director quien determina el rumbo a seguir. Lo que sí es importante, es mencionar en su haber a la gestión, como parte inherente de todo quehacer organizacional de naturaleza educacional.

La dirección, en la responsabilidad de una cabeza denominada director o directivo, es un cargo que implica tareas propias de un contexto educativo, cuya acción está determinada por factores de índole diversa como son el momento histórico social específico, la normativa institucional, las condiciones de profesionalidad y personalidad del director, las demandas tanto intra como extramuros, entre otros factores. Esas condiciones, sin duda, convierten a la función directiva en una trama compleja de fuerzas y agentes que demandan cada vez más no sólo conocimientos sino habilidades y actitudes para buscar y conseguir los objetivos educativos con alto grado de aceptación y calidad muchas veces marcados por condicionantes y rutas desde los marcos internacionales.

Por cuanto al director o directivo específicamente, Fernández (2002) considera que los conceptos de jefe, directivo, gestor, manager tienen distintas denominaciones para una misma función. Según el autor, la dirección sirve para

gestionar la complejidad: planificar y presupuestar seleccionar, organizar y desarrollar al personal; establecer objetivos y realizar su seguimiento; así como resolver problemas.

> El director tiene la responsabilidad sobre todo lo que acontece en la institución (Pont, Nusche y Moorman, 2009), marca la pauta y la agenda para lograr el desarrollo educativo (Møller, Vedøy, Presthus y Skedsmo, 2009), y su rol es determinante en la calidad educativa (Cantón y Arias, 2008). Estas funciones señalan no sólo la importancia del puesto si no también el alto nivel de responsabilidad del director, dado que es el encargado de que la escuela funcione de manera adecuada y de alcanzar la calidad educativa (Villela-Treviño & Torres-Arcadia, 2015, pág. 42).

Así, la figura de un director se puede definir como una persona con un alto grado de autoridad formal y capacidad de decisión en la pirámide organizacional, quien desarrolla funciones o responsabilidades de dirección de personas y tareas, en línea con las metas y objetivos de la organización de que se trate (Hernández Núñez, S/A).

El director, como sujeto social y cabeza de la organización escolar, realiza sus funciones con características propias, conjugadas por diversos factores como son los personales, profesionales o sociales. Asimismo, se integran a su acción, por supuesto, los retos que la escuela le presenta, aunado a las condiciones del contexto externo a la propia institución.

Es así que el director realiza funciones de gestión, que implican planear con posibilidad de concreción, administrar recursos, promover educación de calidad, guardar y hacer guardar normas. A esto se suman discursos, culturas, contextos, necesidades, expectativas, cuya relación entre todos estos componentes hacen aún más compleja la tarea de la gestión del director en organizaciones de naturaleza educativa.

Montaner (2014) afirma que la autoridad formal le otorga al director un estatus específico dentro del organigrama del centro escolar. A partir de esa posición surgen las funciones directivas que se agrupan en tres categorías principales (Montaner, 2001, p. 30-33) citados por Parés (2008, p. 65):

I. Funciones interpersonales. Actividades directamente vinculadas con el trato y relación con las personas:

1.1 El director como cabeza visible
1.2 El director como líder
1.3 El director como enlace

II. Funciones Informativas. Encaminadas a la recuperación y transmisión de información:

2.1 El director como detector de situaciones

2.2 El director como difusión de información

2.3 El director como portavoz

III. Funciones de toma de decisiones. Implica su participación en el proceso den determinación de estrategias, mediante el cual se toman y se relacionan entre sí las decisiones significativas de la organización:

3.1 El director como promotor de acciones

3.2 El director como gestor de anomalías

3.3 El director como administrador de recursos (pág. 153).

De acuerdo con Cantón (2013), la importancia de la dirección de las escuelas es trascendental "…ya que como DEMING (1994) o JURAN (1995), entre otros, indican, los problemas de un centro educativo son en un 85% de la dirección, y el 15% restante a repartir entre todos los demás, lo que implica directamente a la dirección de los centros (pág. 165).

Con respecto al puesto y quehacer del directivo, Losada i Marrodán (1994) retoma una descripción que hace Albert, 1995, al respecto de un puesto directivo

> Desde una perspectiva estrictamente técnica de lo que sería la descripción de un puesto directivo, y siguiendo los parámetros que en 1943 sistematizó Edward N. Hay, estos puestos se podrían definir como aquellos que **consiguen sus resultados a través de otros puestos, y son guiados a su vez de una forma «lejana»,** y que inciden y deciden en las cuestiones estratégicas de la organización o una parte de ella, con implicaciones a medio y largo plazo. En consecuencia, son puestos **caracterizados** especialmente por un **alto nivel de responsabilidad** (con **margen de libertad** para actuar y cuya actuación tiene un nivel de **impacto directo** considerable sobre **magnitudes** relativamente importantes de la organización); que les conduce a abordar **niveles de problemas caracterizados por su complejidad, amplitud, y ambigüedad** en su definición; y que se requiere para su ejercicio unos **altos niveles de competencias** (ALBET, 1995). (pág. 412).

En este marco, Losada (1994) refiere que las ciencias de la gestión ubican la reflexión sobre el trabajo del director, a inicios del siglo XX, específicamente con el trabajo de Henri Fayol, quien publicara en 1916 su obra *Administración Industrial y General*, en la que se reflejaba su rica y exitosa experiencia en el mundo de las empresas industriales. Identificó un conjunto de funciones que para él eran la esencia para administrar: prever, organizar, mandar, coordinar y controlar. Sostuvo que la función directiva en el ámbito estatal o industrial son lo mismo «el papel

principal de la dirección de los servicios públicos [...] consiste en preparar la acción- prever y organizar- de los servicios públicos, cuidar de su cumplimiento –mandar y coordinar- y averiguar los resultados –controlar-» (FAYOL, 1961: 158), (pág. 413).

Considerando que estas funciones giran en torno a la gestión directiva, cabe tener presente que ésta va a expresarse desde miradas diversas.

Finol y otros (2012) consideran que la gestión significa la acción o las acciones que se emprenden para lograr los objetivos y las metas de la organización. Retoman de Robbins y Coutler (2005:51) “la coordinación de las actividades de trabajo a modo que se realicen de manera eficiente y eficaz con otras personas a través de ellas” y con base en estas líneas afirman que el personal directivo al poner en práctica su gestión, debe unificar criterios con el propósito de alcanzar la visión, la misión, los objetivos de la organización, logrando satisfacción y proyección de un servicio de calidad hacia la sociedad en general.

La Gestión Directiva se puede definir como el conjunto de fases sucesivas o procesos definidos por el director para concebir las estrategias orientadas a organizar conocimientos, cualidades, experiencias y habilidades de su personal para hacerlas pasar por una serie de estados cada uno más perfecto que el anterior (desarrollar) y darles la fuerza necesaria (fortalecer) para alcanzar su razón de ser (misión) y traducir en realidad su imagen mental futura (visión). De ahí entonces que Gestión Directiva puede ser definida como los procesos a través de los cuales el director concibe, prepara, desarrolla y fortalece el potencial del personal docente y administrativo para que actúen sobre los recursos organizacionales y puedan alcanzarse la visión y misión definidas formalmente (Arroyo Vale, 2009).

Según Hernández Núñez (S/A) la función directiva significa coordinar las actividades del personal que labora en la organización, correspondiendo al director ejercer dicha función. En la escuela, el director figura como el organizador de los trabajadores de ésta.

Para Arroyo Vale (2009), la gestión directiva puede ser delimitada como los procesos a través de los cuales el director de la organización escolar concibe, prepara, desarrolla y fortalece de manera particular y grupal, todo el potencial de su personal académico docente y administrativo con la finalidad de que actúen sobre

los recursos organizacionales y pueda así alcanzarse la visión y la misión formalmente definidas para la institución.

> La Gestión Directiva constituye el conjunto de fases sucesivas definidas (procesos) por el director, para crear y formar las estrategias (concebir), dirigidas a prevenir y organizar (preparar), el conjunto de conocimientos, cualidades, experiencias y habilidades que individual y colectivamente posee su personal (potencial), para hacerlas pasar por una serie de estados, cada uno más perfecto que el anterior (desarrollar) y darles la fuerza necesaria (fortalecer) para alcanzar su razón de ser (misión) y traducir en realidad su imagen mental futura (visión). La Gestión Directiva representa para el director un reto a su ingenio, pues debe hacer posible la ejecución de lo planeado dentro de la estructura organizacional formal e informal, definida para tal fin; a través de un proceso de relaciones interpersonales, que permitirá el funcionamiento de la organización dirigido a ofrecer un servicio educativo de excelencia y calidad; recurriendo para ello a las competencias y la motivación del personal docente y administrativo (pág. 5).

Este mismo autor, expone que la gestión directiva del currículum, puede ser precisada como la condición misma de la gestión directiva de la educación, y que tiene como competencia directa la toma de decisiones relativas a la determinación, diseño, dirección y desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje del estudiante como sujeto social y de la sociedad, en su búsqueda de esa imagen mental de individualidad y colectividad social, definido por la comunidad política, en el marco de una visión predefinida de sociedad.

Por tanto, la figura del director resulta de vital importancia para la organización escolar, aun reconociendo, como se ha mencionado antes, que no es el único que da vida al centro educativo, pero sí en el que desde su ubicación recae una responsabilidad suprema para la educación.

> Para la UNESCO (2010:12) el director tiene el rol esencial en la calidad de la enseñanza del centro, por lo que hay que hacer de la dirección una profesión atractiva, valorando su función, mejorando su formación, potenciando sus funciones y rindiendo cuentas. Reconoce que los centros con buenos resultados tienen una cierta autonomía, liderazgo, evaluación y responsabilización, a la vez que pide mejorar la selección de directores: “Un leadership exceptionnel dans le domaine pédagogique, soutien des enseignants, suivi des résultats, définition d’orientations claires” y más adelante el mismo informe establece un paralelismo identificador entre la calidad del director y la calidad del centro educativo (Cantón Mayo, 2013, pág. 170).

En definitiva, el tema de la dirección es central para mejorar la educación, por lo que las políticas de un país debieran ir hacia una exquisita preparación, formación

y selección de los directores de los centros educativos (Cantón Mayo, Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares, 2013).

NECESIDADES DE FORMACIÓN DIRECTIVA

Se parte de la afirmación que hacen Mentado y Rodríguez (2011), citado por (Rodríguez Pulido & Aguiar Perera, 2015), de que en la literatura sobre la universidad como organización educativa, las evidencias obtenidas demuestran que, en el ámbito europeo (en concreto en España) y en el ámbito estadounidense, son pocas las líneas de investigación y publicaciones orientadas a la profundización del conocimiento de los directivos de la enseñanza superior y de su formación.

> "Se cuenta con muy poca información sobre las funciones, responsabilidades, habilidades y competencias que debe tener un director académico en México. Su figura es someramente descrita por solo algunas universidades superiores; la mayoría no hacen referencia a su papel. Se describe con la función de estudio y aprobación de políticas académicas, métodos, planes, y programas de enseñanza, investigación y difusión académica (Universidad de las Américas 2010)" (Elizondo Montemayor, 2011, pág. 207).

Por una parte, esta aseveración otorga un valor vigente al trabajo que se realiza; por otra parte, constituye un referente que impulsa para ahondar en la indagación de estos temas cuyos actores centrales a diario realizan un trabajo que impacta no sólo al interior de las organizaciones educativas, sino que su proyección toca también, de alguna manera al entorno mediato e inmediato.

Si se acepta la idea de que cada vez parece más difícil lograr la calidad de la educación, conlleva a pensar que ésta no constituye un ente aislado o vinculado únicamente a un tipo especial de elementos escolares y por tanto, habrá que ampliar el lente para abarcar las variables y dimensiones que intervienen en un centro educativo y su relación con un entorno determinado.

Por eso, para mejorar la escuela, es necesario mejorar a las personas que participan en el proceso educativo, desde sus propios espacios de intervención. Los directores de escuela tienen una de las más altas responsabilidades como sujetos que encabezan una organización cuyo objetivo central es la educación de calidad.

La vida de una institución educativa no responde a estándares prestablecidos que le den certidumbre en su haber diario. Por el contrario, en tanto constituida por sujetos sociales, la institución escolar alberga una multiplicidad de ideales,

ideologías, intereses, retos, enfoques, compromisos, dificultades y también problemas con los cuales lidiar a diario. Las acciones de un director al frente de una escuela no se caracterizan por una acción mecánica y rutinaria que se resuelva con recetas elaboradas a priori.

Los desafíos que enfrenta cotidianamente el gestor directivo le exigen actuar con oportunidad, con fundamento, con habilidad, con sensibilidad y con rapidez, al menos, haciendo uso de los recursos al alcance, como para que la vida educativa no se detenga o no se trastoque sacándola del riel que conduce a los objetivos pretendidos.

Para González (2010), el equipo directivo tiene una función nodal, ya que es responsable de liderar el proyecto educativo y la gestión educativa de la escuela. Así es que el director o directora se constituyen en conductores y líderes de la organización escolar para la consecución del proyecto educativo institucional; esto centra sus objetivos no sólo en los resultados cuantitativos del proceso de aprendizaje, sino que debe buscar la formación integral de los estudiantes.

> El rol y funciones del director y su equipo directivo es, por lo tanto, un ámbito que merece la atención constante para su formación y consolidación como guías efectivos.
> Todo lo expuesto justifica los esfuerzos que se han realizado, desde la política pública en educación, al ofrecer a estos actores lineamientos que orienten su accionar. Es así como, entre otros instrumentos, el MINEDUC puso al servicio de directivos y equipos de gestión el denominado Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005a), donde se especifican los principales ámbitos que constituyen su campo de acción como agentes responsables de la conducción de la institución escolar. En este Marco se señala que, al menos, el ejercicio de la acción directiva debiese prestar especial atención a los ámbitos de liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, gestión del clima organizacional y convivencia (pág. s/n).

En tal sentido, ellos, los directores escolares, tienen en su haber la necesidad de formarse tanto teórica, como práctica y actitudinalmente para gestionar lo más cercanamente posible al ideal de educación, determinado por políticas y acciones que tienen su origen en ámbitos de orden mundial, nacional o local.

> El directivo escolar como gestor del cambio, tiene una participación significativa, coordinando la reingeniería educativa de la organización y promoviendo la innovación educativa en el aula, asimismo participa en la reforma educativa integral que ha sido marcada por las disposiciones internacionales, nacionales e institucionales. El directivo debe tener determinados conocimientos, habilidades, competencias, capacidades y aptitudes en su actuación, para lograr que la escuela que dirige sea efectiva, (eficaz y eficiente) (Hernández Núñez, S/A, pág. 3).

Elizondo (2011), retoma de la Association to Advance Collegiate Schools of Business, 2010, que un director tiene bajo su responsabilidad la toma de decisiones, que abarcan, con lo que establece el organigrama y las personas de apoyo tareas en las áreas siguientes: 1) programas educativos/currículos; 2) selección, promoción y desarrollo de profesores; 3) asuntos estudiantiles; 4) finanzas, y 5) relaciones públicas y de alumnos.

Sandoval y otros (2008) afirman que las necesidades de formación del directivo docente se entienden como las posibilidades de desarrollo y mejora en el ejercicio de su tarea directiva. Dichas posibilidades, de acuerdo con la unidad de la persona, se pueden abordar y comprender desde las dimensiones del Desarrollo personal y social, que se refiere al modo de ser y de comportarse, su capacidad de interacción con otros, de aceptación del otro y de donación personal; es la valoración que hace de sí mismo, de sus cualidades y su capacidad moral para ayudar a otros a mejorar desde su propio perfeccionamiento. Otra dimensión es la del Desarrollo profesional que se refiere al modo de hacer, es decir, a la capacidad técnica para realizar las tareas propias de su acción directiva: gestión pedagógica, gestión administrativa y social; asimismo contempla la valoración que hace de su capacidad de aprender y hacer que otros aprendan para generar cambios y mejoramientos y sistematizar experiencias y aprendizaje.

Sostienen los autores que la exploración de las necesidades de formación del directivo docente se pueden explicar y describir a partir de:

1. Unos saberes teóricos de carácter científico y técnico, propios de las diferentes disciplinas con las que se articula la acción directiva percibidas como necesarias por agentes externos o por el mismo directivo de acuerdo con la misión que le ha sido otorgada: ejemplo antropología, ética, pedagogía, administración, conocimientos jurídicos, e investigativos.
2. Unos saberes de acción, que proceden de la formación, de la práctica y de la experiencia vivida en las instituciones educativas; percibidas por el mismo directivo como necesarias, y aquellas que él considera que por su misión o rol su comunidad le exige dominar.

> “La importancia de consultar las necesidades de formación de directivos, a partir del análisis crítico que ellos mismos realicen, reflexionando sobre su propia práctica, tiene como finalidad reconocer que “los directores, a partir de su experiencia profesional, adquieren unos conocimientos, unas capacidades y unas competencias de un orden por

> completo diferente de los conocimientos y saberes objetivos" (Garant Michele, en Peletier Guy, 2003: 120) (pág. 14).

De acuerdo con Sabirón y Bernal (1988) cualquier razonamiento sobre la necesidad de una formación de inicio o de continuación parece consustancial a la función específica de los directores de las escuelas. A la par de un procedimiento de selección, se apareja la necesidad de una capacitación previa o posterior.

En este marco, se comparte el concepto definido por Gairín y otros, "…considerando como necesidad formativa de un individuo, grupo o sistema a la existencia de una condición no satisfecha e imprescindible para permitirle funcionar en condiciones normales y realizar o alcanzar sus objetivos" (Gairín, y otros, 1992, pág. 30). Asimismo afirma el autor que la detección de necesidades debe tener presente la naturaleza de los contextos donde se realiza y a quien va dirigida; por tanto, la detección de necesidades reafirma existe un espacio en la gestión del directivo que, mediante acciones de formación, debe atenderse a fin de que el impacto de su actuar permee no sólo su entorno más cercano.

Según Gairín y Castro (2011), el desarrollo profesional de los directivos en educación así como de otros agentes de la organización escolar, se vincula de manera directa a los procesos de mejoramiento de la organización, lo que se considera como requisito fundamental para el logro de los fines establecidos de acuerdo a las necesidades organizativas, y como una estrategia que le ofrece ventajas frente al cambio.

> "…las personas en puestos de decisión no tienen formación administrativa, y los administradores no tienen legitimidad para tomar decisiones" (Schwarzman, 1996)… La comunidad demanda programas efectivos, la empresa pide acciones inmediatas, la ciencia anhela recuperar la ética que sólo puede garantizarle el rigor académico, los gobiernos exigen resultados (matrícula, egresados, subsidios, autofinanciamiento) y los estudiantes reclaman ofertas reales de empleo e impacto social de su disciplina." (Lopera P., 2004, pág. 621).

Sin duda, las acciones de mejoramiento de personal en organizaciones educativas permean el desarrollo y resultados del propio proceso educativo, por lo cual adelantarse a las necesidades y atender las necesidades de formación de directivos va a ser una constante que afecte favorablemente tanto a la organización como a sus miembros y a la sociedad con la que interactúa.

> Invertir o no en la formación de funcionarios para la gestión educativa cooperará en acelerar o retrasar el desenlace de estos procesos de transformación. El tiempo es una variable que resulta muy importante considerar y en ese sentido la formación puede ser importante como un factor acelerador (UNESCO, 1999, pág. 6).

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN DIRECTIVA EN ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Es una práctica frecuente que se pasa de ser docente a ser director de la institución en la que se labora. Lo que frecuentemente sucede es que, similar a lo que pasa con el ejercicio de la docencia, no se cuenta con una formación especializada que respalde esta actividad educativa. En el campo de la dirección escolar, generalmente los directores no tienen una formación inicial que apoye su gestión en dichos cargos y en no pocas ocasiones carecen de una capacitación o formación durante el cargo.

Un director asume el cargo con la finalidad de conducir el proceso educativo en una organización escolar, a fin de crear las condiciones para la formación integral de los estudiantes, así como para orquestar los recursos que intervienen en las acciones simultáneas a tal objetivo central, sean éstas de índole interna y/o externa. Por supuesto, que el recurso humano es primordial. En el contexto educativo, todos los actores de una comunidad académica son agentes de cambio con un ejercicio de liderazgo importante en el desempeño de su papel; por eso reconocer, valorar, y potenciar ese liderazgo es una de las primeras tareas de todo gestor directivo. El director es un elemento clave para propiciar las condiciones favorables del ambiente escolar, lo que haga o deje de hacer el director conlleva a resultados concretos que fortalecen o disminuyen estas condiciones consideradas como propiciadores de un trabajo colectivo y participativo entre el personal a su cargo (Hernández Núñez, S/A).

> "…reconocemos que las funciones de la dirección se orientan a la supervisión y aplicación de normas. Por un lado, la supervisión entendida como fiscalización de la actividad docente (Dussel, 1993) y por otra parte, a la aplicación de directrices del gobierno central educativo: "tengo que ver lo que está bien, lo que está mal, lo que falta, si cada uno cumple con lo que tiene que hacer, con su misión". Posiblemente es en esta lógica que pierde

> fuerza las acciones de gestión en su dimensión pedagógica" (Vicente Pilquen, 2013, pág. 6).

Asimismo, y en lo que toca al ámbito externo a la institución, se dice que una comprensión cabal de los principios en que se fundan las relaciones entre la educación superior y el Estado es condición indispensable de calidad y responsabilidad para un director de institución educativa (UNESCO, 1995).

> "La escuela no está aislada. Por el contrario, muchas de sus actividades están directamente vinculadas con las que realizan otros actores de su comunidad. En ello el director es constructor de redes o lazos (Gvirtz y otras, 2011) que posibilitan el vínculo de la escuela con los actores que la interpelan y construyen diariamente, los docentes, los estudiantes y los padres" (Vicente Pilquen, 2013, pág. 7).

No obstante, no todo es miel sobre hojuelas, ya que en el acontecer diario como proceso social, emergen situaciones que demandan, además de conocimientos de tipo teórico, habilidades y actitudes que deben ponerse en juego para que la vida de la institución no se detenga. En tal sentido, la gestión directiva se constituye en un espacio estratégico para la educación.

Por tal motivo, y considerando que en educación superior se pueden tener retos aún de mayor envergadura, dada la naturaleza del nivel educativo del que se trata, una preparación específica para todo gestor directivo se convierte en una necesidad.

Ya en 1994, la UNESCO, a través de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), reconocía que hablar de gestión, era hablar de la unión de factores dispersos para hacer cosas que lleven a resultados deseados. Expone un recorrido sobre los cambios significativos que con respecto a la gestión se han sucedido, desde los años 50 y hasta la década de los 90, resumiendo que en tres decenios, la región transitó cronológicamente por cinco modelos de planificación y gestión: normativo, prospectivo, estratégico, estratégico-situacional y calidad total. Esto dio origen al Modelo GESEDUCA (GEStión EDUCAtiva) como un intento de ofrecer instrumentos y técnicas para los distintos niveles educativos.

La generación de dicho modelo se basó, entre otros aspectos, en la identificación de diversos problemas de la gestión educativa en América Latina: la concepción de la escuela como sistema cerrado, a través de excesivas normas,

procedimientos, burocracia; la centralización excesiva de las decisiones; la jerarquización organizativa a través de estructuras formales piramidales; la visión parcial de los problemas de gestión, centrándose en reformas curriculares sin evaluar procesos organizativos, administrativos y pedagógicos; el enclaustramiento de las instituciones escolares, ignorando la complejidad de las relaciones escuela-comunidad; la ausencia de evaluación de resultados; y, la ausencia de responsabilidad institucional de los actores participantes por los resultados de sus actividades.

Bajo este enfoque se avanza hacia un nuevo estilo de gestión educativa.

> Los avances teóricos y los cambios en organizaciones de vanguardia apuntan a un cambio en el paradigma organizacional. Desde el punto de vista de la organización y la gestión, se avanza hacia modelos descentralizados, participativos e interactivos. Los principios que caracterizan este nuevo estilo son: - La gestión centrada en los beneficiarios. - La concepción de la organización como un sistema abierto al aprendizaje. - Las estructuras participativas, de comunicación horizontal que privilegian la creatividad y el compromiso del colectivo. - El mejoramiento continuo como estrategia de cambio permanente, con el propósito de prestar servicios o generar productos de calidad que atienden las demandas, también cambiantes, de los beneficiarios. - El desarrollo del personal a través de la calificación creciente ajustada a las necesidades de la organización. - La cooperación-negociación como forma de elevar la efectividad y los beneficios mutuos. En relación a la planificación y la gestión, se destacan las siguientes orientaciones: - La planificación está orientada hacia la acción y no hacia el conocimiento científico. - La planificación enfrenta la incertidumbre de los sistemas complejos. - El arte de modelar estrategias es la esencia de una gestión flexible. - La planificación no busca “óptimos” sino el mejor resultado del equilibrio dinámico entre fuerzas. - Las habilidades de la gerencia son: el desarrollo de la visión, la comunicación, la motivación, la negociación, la toma de decisiones y la asignación de recursos. Por último, desde la perspectiva de las demandas sociales al sistema educativo se señala que: - El conocimiento es el principal recurso productor de riqueza. Los cambios tecnológicos de las últimas décadas y los nuevos patrones productivos apuntan hacia modelos que privilegian la “inteligencia”, la creatividad, la informatización y el abandono de modelos basados en el bajo costo de la mano de obra y la abundancia de materia prima. - La educación y la capacitación son factores decisivos en la generación de ventajas competitivas (págs. 19-20).

GESEDUCA es definido entonces como un modelo para armar y una estrategia de aprendizaje participativo sobre la gestión, con la finalidad de promover la autoconstrucción y organización del sentido común, la experiencia, la creatividad y los procesos analíticos para pensar y actuar en función del desarrollo de las *visiones* de los actores responsables de la *gestión*. Se concibió como modelo de salidas múltiples que dependen de las dimensiones que se incluyeran como componentes. Se caracterizó por ser: descentralizado, participativo, interactivo, flexible, holístico, propiciador del cambio institucional, favorecedor de la

comunicación y la reflexión y, cohesionador de los componentes a través de la cultura y la filosofía de gestión de la organización.

Este modelo, entonces, vino a sembrar un cambio en la concepción de la gestión, y en las prácticas de las instituciones educativas y sus actores, destacando que la participación de sus miembros es determinante para la promoción de cambios sustanciales en materia de gestión educativa.

Acorde a lo anterior, en (1999), la UNESCO dejaba ver con claridad que el cambio acelerado en un contexto mundial, signado por la globalización económica y de comunicaciones, así como por la actividad de una ciudadanía modernizada y el avance tecnológico, eran razones suficientes para considerar que la formación de recursos humanos para la gestión directiva se perfilaba como una condición necesaria, aunque no suficiente, para el éxito de los procesos de transformación en marcha en los países de la región Mercosur.

Como parte del citado foro, se presenta una descripción basada en las impresiones de los participantes en dicho evento. Por tanto, lo consideraban entonces como una primera aproximación en cuanto a las características de los recursos humanos de la gestión educativa de la región:

- La definición de funciones y los organigramas de las administraciones continúan presentando poca flexibilidad.

- La calificación promedio de los funcionarios públicos del área se ha elevado pero no es la adecuada de acuerdo a las nuevas exigencias planteadas por los procesos de transformación.

- Permanecen algunos rasgos clientelares en los mecanismos de acceso a los puestos en la administración pública. Sin embargo, algunos Estados han implementado nuevas estrategias de incorporación de personal más calificado (proyectos) o a través de mecanismos más transparentes (concursos).

- En algunos Estados existe un sistema doble de contratación (personal de planta y por contratos) que, si bien colabora dando flexibilidad para la incorporación de personal de alta calificación, podría contribuir al surgimiento de lealtades duales en las administraciones.

- En muchos administradores persisten prácticas de gestión ritualistas, moldeadas en el paradigma de control burocrático de la gestión.

- Las administraciones tienen inconvenientes técnicos para precisar sus demandas de formación, entre otros motivos, porque los perfiles nuevos están en proceso de cambio.

- Se registra la dificultad para identificar quienes estarían en condiciones técnicas y políticas de hacerse cargo de la nueva demanda de formación. Las universidades aparecen como instituciones alejadas de estas demandas de formación. En los diagnósticos técnicos de las administraciones se percibe la tendencia a repetir propuestas pedagógicas, categorías a partir de las cuales se leen los problemas e instrumentos con los cuales se pretende solucionarlos, sostenida en criterios de autoridad o poco definidos.

- En ocasiones, la incorporación de tecnologías organizacionales y administrativas se realiza sin percibir claramente cuál es el problema que se pretende solucionar y cuáles son las metas a alcanzar.

- Se observa una importante dificultad para incorporar el conocimiento elaborado por la investigación social a los procesos de toma de decisiones y de programación de políticas educativas.

- Los miembros de cada estamento de las administraciones tienden a concebir que la necesidad de formación se encuentra en los niveles inferiores, a ello se suma la falta de conciencia sobre las propias limitaciones profesionales. (UNESCO, 1999, págs. 14-15).

Como antecedente del tema que nos ocupa, se considera importante traer, de manera sintética y de dicha fuente, los supuestos básicos que permitieron encuadrar las discusiones en dicho foro, y que son a saber: otorgar a la formación de recursos humanos un lugar de importancia en los procesos de cambio; un proceso de transformación educativa que no logre satisfacer las demandas en un plazo relativamente rápido corre el riesgo de no alcanzar sus objetivos; necesidad de distinguir la complejidad y especificidad del objeto en discusión antes de avanzar en definiciones de orden práctico. Uno de los enunciados que se destacan en el documento tiene que ver el cambio de paradigma en los modelos de planeamiento

y gestión de los sistemas educativos, pasando de un modelo tradicional a uno más flexible que supone capacidad para identificar problemas específicos, diseñar soluciones viables, implementarlas en plazos más cortos y evaluar los resultados.

Asimismo, se afirma que el cambio de paradigma requiere de una alta densidad profesional centrada en el desempeño, cuya acepción se refiere a un compromiso responsable y autónomo con la tarea y cuya autonomía se logra a través de un dominio teórico y técnico demostrable; además del manejo de herramientas conceptuales y prácticas que permiten reaccionar con oportunidad y con respuestas positivas ante los problemas diversos e inesperados sobre todo en el umbral de un nuevo siglo.

> La propuesta de gestión educativa pretende entonces organizaciones inteligentes bajo una gestión que favorezca procesos de transformación (Aguerrondo, 1998)…Todavía se tiende a conformar dos circuitos formativos: el de los "Directores o gerentes" (igualando los términos: administración = gestión) y un segundo circuito de "Profesores o pedagogos" (entendiendo que la pedagogía no se vincula con la gestión). Es decir, una noción estrecha de gestión que separa lo administrativo de lo pedagógico. (UNESCO, 1999, págs. 21-22).

Teniendo como foro a la OCDE, organización a la que nuestro pertenece, Pont, Nusche y Moorman (2009) abordan el tema de liderazgo escolar y plantean que éste se ha constituido en un tema prioritario de los programas de política educativa a nivel internacional. El hecho de que el liderazgo sea eficaz significa aumentar la eficiencia y la equidad de la educación. "La función del liderazgo escolar en todos los países de la OCDE se define cada vez más por un exigente conjunto de labores que incluyen la administración financiera, la gestión de recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje" (Pont, Nusche, & Moorman, 2009, pág. 9).

De acuerdo con Sander (1996), el enfoque multidimensional tiene implicaciones para la educación de los educadores. Ante esto afirma el autor que las perspectivas conceptuales y analíticas de gestión educativa no pueden superar a las de los encargados de construirlas y utilizarlas. Por esto, la elección y preparación de los administradores de la educación debe tener en cuenta cuatro tipos de competencias: económica, pedagógica, política y cultural.

- La *competencia económica* del administrador de la educación define su eficiencia para optimizar la captación y utilización de los recursos económicos

y financieros y de elementos técnicos y materiales para la consecución de los objetivos del sistema educativo y de sus escuelas y universidades.

- La *competencia pedagógica* del administrador de la educación refleja su eficacia para formular objetivos educativos y para diseñar escenarios y medios pedagógicos para su consecución.
- La *competencia política* define el talento del administrador de la educación para percibir e interpretar el ambiente externo y su influencia sobre las instituciones educativas y revela la efectividad para adoptar estrategias e acción organizada para la satisfacción de las necesidades y demandas sociales y políticas de la comunidad y de su sistema educativo.
- La *competencia cultural* del administrador de la educación revela su capacidad para concebir soluciones y en el liderazgo para implantarlas bajo la óptica de la relevancia para la promoción de una forma cualitativa de vida humana que posibilite la plena realización de los participantes del sistema educativo y de la sociedad como un todo.

En su momento, el autor consideró un gran desafío y una necesidad para la educación de Latinoamérica, la preparación de administradores en función de dichas competencias, teniendo en cuenta la complejidad del tema.

Al respecto de la teoría organizacional, sobre modelos organizativos y modelos directivos, Gairín hace una excelente exposición de los enfoques que interesa destacar. Gairín (1999) afirma que desde esta teoría, los modelos propuestos han supuesto una ampliación progresiva de las dimensiones del perfil directivo, que no son necesariamente excluyentes, sino que han contribuido al desarrollo de un perfil multidimensional y complejo de la dirección; con la precisión de que tampoco son susceptibles de alguna combinación aleatoria ya que algunas propuestas llegan a ser contradictorias: La integración de los perfiles podrá hacerse desde la coherencia. En palabras de Gairín, “De hecho, una parte importante también de los problemas y conflictos que acompañan al ejercicio de la dirección actual se debe a los desajustes provocados por el solapamiento y convivencia de modelos

educativos organizativos y directivos que son contradictorios e incompatibles" (pág. 48).

De los tres grandes enfoques, paradigmas o modos de concebir a las organizaciones (científico-racional; interpretativo-simbólico; y, sociocrítico o de racionalidad crítica), interesa destacar los enunciados del segundo de estos, mediante el cual la realidad se concibe de manera subjetiva, cuyo significado deriva de las interpretaciones que las personas hacen "in situ" y por tanto es una construcción cultural. Por tanto en la organización el interés se centra en las dimensiones subjetivas e implícitas como son los valores, metas, significados y símbolos, que permiten entender el modo de ser y de funcionar de las personas, con la finalidad principal de comprender dicha realidad.

En tal sentido, la concepción de la dirección se aleja de la visión empresarial; por el contrario, se percibe un perfil situacional desde el que se desarrollan funciones de animador de personas, comunicador y facilitador de canales de información, dinamizador de grupos y equipos, ejercicio de liderazgo personal con autoridad difusa y cambiante.

PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL

Partiendo de los enfoques antes citados, el mismo autor advierte la complejidad de la realidad organizativa y por tanto de la dirección de los centros escolares. Reconociendo aportaciones diversas sobre la visión de la dirección, Gairín expone el planteamiento de un perfil multidimensional en el ejercicio de la dirección capaz de atender e integrar las diferentes dimensiones de la vida organizacional, para lo que cita a Lorenzo (1994:33)

> *"Es decir, que el directivo en su actuar cotidiano debe planificar, distribuir funciones, actuar (como guía, motivador, mando y supervisor), coordinar, controlar y evaluar (GAIRIN, 1988:208), que constituirían sus visiones desde una perspectiva técnico-racional, pero además de eso, debe ser un creador de sentidos y significados de las situaciones escolares para el resto de los compañeros <ofreciendo interpretaciones aceptables> de las mismas (PFEFFER, 1981) tal como lo entienden los interpretavistas, o entender lo que, desde su perspectiva micropolítica, BALL (1989:128) considera <el dilema político básico> del director que no es otro que lograr y mantener el control de las situaciones, grupos e individuos (<el problema del dominio>), asegurando al mismo tiempo, la adhesión y el orden (<el problema de la integración>)."* (pág. 52)

A partir de esta visión comprensiva e integradora, Gairín (1999) considera necesario incluir entre sus funciones, las siguientes dimensiones, citando a Sergiovanni, 1984; Antúnez, 1994; Delgado, 1992:

a) Técnica. El directivo participa en la planificación, en la asignación de las diversas tareas en función de las competencias de cada persona y de las necesidades de la organización, y realiza un seguimiento de los procesos y resultados.
b) Humana. El directivo desarrolla el rol de experto en relaciones humanas, utilizando técnicas y estrategias de animación, motivación, comunicación y conducción adecuadas.
c) Pedagógica. Favorece y promueve una práctica educativa congruente con metodologías adecuadas a las necesidades de los estudiantes, a la vez que deja a cada profesor un espacio de libertad en la elección de sus procedimientos.
d) Simbólica y cultural. Lo simbólico sería "la corriente continua que proporciona claridad, consenso e implicación respecto a los objetivos fundamentales de la organización, el liderazgo simbólico supondrá la capacidad de dar sentido determinado a todas las actividades que se desarrollan, que es percibido por todos los miembros del grupo y que les permite comprender plenamente el sentido de lo que hacen" (Antúnez, 1994:337).

   Así el directivo como constructor de cultura "conduciría a definir, reforzar, articular o cambiar los valores compartidos, creencias, hábitos, tradiciones, normas,…que dan al centro su identidad propia" (Antúnez, 1994:337); unir a los miembros de la comunidad en torno a un mismo sistema ideológico desde el cual las realizaciones adquieren un sentido caracterizado por el sentimiento de pertenencia a una institución y a una cultura identificables.
e) Política. Como líder ideológico y político el directivo:
   - Organiza la participación, distribuye el poder y media en procesos de negociación y solución de conflictos.

- Es promotor del cambio real en el centro, facilitando procesos que permitan el análisis y revisión crítica de las actuaciones, de los valores e intereses en que se sustentan y de las estructuras que generan (págs. 52-53).

De esta manera, asume el autor que aun cuando se mantiene como deseable un perfil integrador y multidimensional en el ejercicio de los cargos directivos, se reconoce que desde otros enfoques, conceptuales, ideológicos y políticos, desde opciones teóricas, sociales, legislativas e incluso personales respecto a las dimensiones y funciones antes señaladas, pueden determinarse perfiles diversos y desarrollos distintos del papel directivo.

Esta característica de multienfoque del actuar directivo y de complejidad organizativa y, por tanto del ejercicio del director, no es privativa de un tipo específico de institución. Aun cuando las organizaciones de orden educativo sean públicas o privadas, comparten el objetivo de procurar la formación de individuos, de ser socialmente responsables, de promover valores que se orienten al mejoramiento de la calidad de vida de las personas. El nivel superior se distingue por tener un grado mayor de complejidad en su misión, pues la preparación y madurez de los estudiantes en esa etapa de su vida, la vinculación con los distintos sectores sociales, la integración de las funciones sustantivas, la libertad de cátedra, el compromiso de generar y aplicar nuevos conocimientos, la diversificación de áreas y oferta de programas, las modalidades educativas, los niveles técnico profesional, licenciaturas y posgrados entre otras variables, hacen que las instituciones de educación superior tengan retos mayores para llevar a cabo su gestión.

Las universidades se caracterizan por una inmensa pluralidad que toca distintas aristas, planos y niveles de la institución. Este mar de antagonismos y coincidencias que conviven cotidianamente, sólo es posible, en palabras de Hernández y otros (2015) gracias a la tolerancia “La coexistencia de diferentes puntos de vista, de distintas perspectivas teóricas, de diversas ideologías, antagónicas incluso, es posible por el ejercicio cotidiano de la tolerancia. La

tolerancia es la virtud cívica que permite a nuestras instituciones vivir a plenitud su pluralidad (pág. 206).

Aunado a esto, la formación de directivos no puede realizarse al margen de las nociones de educación y de institución que promueven las políticas educativas, lo cual para Margarita Poggi (2001) implica reconocer el lugar y los sentidos que en ella tengan conceptos como democratización, autonomía, participación, entre otros.

> En el discurso de la gestión escolar articulado con el de autonomía, al tiempo que se ampliaban los márgenes de decisión en la gestión, se incrementaban las responsabilidades por los resultados alcanzados y se instalaban nuevos mecanismos de burocratización y rendición de cuentas. En este proceso de responsabilización, los directivos deberían adquirir las capacidades necesarias para hallar las estrategias pedagógico-didácticas y los recursos necesarios para la ejecución de programas y proyectos educativos que respondiesen a las demandas del alumnado. En términos de Barroso, los directores se vieron imbricados en esta doble función de ser regulados y reguladores de las políticas educativas, función que se constituye en un instrumento fundamental para la sobrevivencia del Estado y su carácter regulador (Barroso, 2011) (Bocchio & Lamfri, 2013, pág. 443).

El campo educativo denota una complejidad creciente de sus organizaciones, en parte debido al incremento paulatino de los niveles de autonomía y responsabilidad para mejorar los resultados educativos y favorecer la cohesión social, reduciendo los niveles de abandono y fomentando mayores cotas de justicia social. Esta situación comporta mayor dificultad y relevancia de las funciones directivas, obligando a replantear sus funciones y atribuciones y, por ende, también las políticas, sistemas y procesos de formación y desarrollo profesional de los directivos escolares, orientándose a la promoción de perfiles directivos que contribuyan, basado en la experiencia diaria, a la creación de un conocimiento social y organizativo sólido “En este sentido, los modelos de formación tradicional y lineal han quedado obsoletos dando paso a nuevas estrategias de formación basadas en competencias y en la ‘gestión-acción’, combinando aspectos profesionales con la mejora técnica. (Gairín Sallán & Castro Caecero, 2011, págs. 7-8).

Empero, es necesario conocer mejor la naturaleza del trabajo del director, porque aún con los múltiples estudios que se han hecho sobre el tema de dirección, todavía se desconoce que hacen los directores, Antúnez (2009), citado por (Hernández Hernández & Hernández Vélez, 2012, pág. 42).

Una mirada panorámica de que nos acerca a funciones que realiza o debe realizar un director de centro educativo, la derivamos del trabajo de Woycikowska (coord.), De Clercq, Luc Dufaur, Pfander-Meny y Pinard (2008), quienes consideran que un director asume sus responsabilidades institucional y personalmente en ámbitos muy definidos como son sus obligaciones en materia de seguridad y prevención, obligaciones educativas de gestión y de organización de la enseñanza, la utilización de medios financieros con los que cuenta el centro en las decisiones presupuestarias que tomará en colaboración con el administrador, en analogía con la figura de un piloto que interviene en todos los aspectos de la navegación, fijando el rumbo con un proyecto educativo en función del conocimiento que tiene de su embarcación, de la tripulación, de las corrientes y los arrecifes.

Desde esta perspectiva, se optaría por una congruencia con una formación en competencias para los estudiantes universitarios, en instituciones que han acogido un modelo educativo centrado en el estudiante, y una formación integral que se sustenta en el enfoque por competencias, es necesario promover la congruencia en la formación de directivos de organizaciones educativas cuyo enfoque curricular apuesta por las competencias.

La educación basada en competencias es un abordaje para la educación, que permite que las reformas y desarrollo curricular se mantengan a la par de los cambios que ocurren en la práctica (Simpson , y otros, 2002).

> "…la dirección académica juega un papel fundamental, desde la promoción y diseño de un modelo educativo, hasta su implementación y evaluación, involucrando a todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje: alumnos, profesores, directivos, profesionistas de apoyo y personal administrativo. Cada uno, bajo su propio rol y desde su propia perspectiva de competencia, juega un papel importante la calidad académica. Por tanto, el perfil de un director académico también debe estar basado en competencias" (Elizondo Montemayor, 2011, pág. 207)

De acuerdo con Tobón (2008) las competencias son un enfoque, ya que se focalizan en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano, como por ejemplo los siguientes:

1) integración de saberes en el desempeño, como el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir;

2) la construcción de los programas de formación acorde con la filosofía institucional y los requerimientos disciplinares, investigativos, laborales, profesionales, sociales y ambientales;

3) la orientación de la educación por medio de criterios de calidad en todos sus procesos;

4) el énfasis en la metacognición en la didáctica y la evaluación de las competencias; y

5) el empleo de estrategias e instrumentos de evaluación de las competencias mediante la articulación de lo cualitativo con lo cuantitativo.

Y considera el autor que

> "…antes de implementar el enfoque de competencias en una determinada institución educativa, debe haber una construcción participativa del modelo pedagógico dentro del marco del proyecto educativo institucional. Para ello es necesario considerar la filosofía institucional respecto a qué persona formar, como también las diversas contribuciones de la pedagogía, los referentes legales y la cultura. Esto se constituye en la base para llevar a cabo el diseño curricular por competencias, y orientar tanto los procesos didácticos como de evaluación" (Tobón, 2008, pág. 8).

Para Pozner el siglo XXI pide de los directivos ciertas competencias, no sólo se refiere a conocimientos teóricos, sino a capacidades, habilidades. Saberes como saber hacer, como saber convivir con otros, entre otras. Entonces qué tiene que aprender el director para resolver los problemas que se presentan hoy, las competencias siempre son situadas, siempre en un contexto en el que el directivo está inmerso. Cuando habla de competencias directivas no sólo se refiere a conocimientos teóricos, sino a capacidades, habilidades, saberes, saber hacer, saber convivir con otros, qué aprender para saber resolver problemas. La autora propone 8 grandes competencias para equipos directivos, superando el paradigma burocrático prevaleciente por años:

1. Orientación al logro y el aprendizaje para atender los problemas que se presentan, es decir, directivos dispuestos a que los jóvenes aprendan subiéndolos al siglo XXI a una plataforma de oportunidad.
2. Capacidad de trabajar con otros, de delegar, de comprender qué delegarle a quién lo que beneficia al directivo en lo personal, en lo emocional pero también para el desarrollo de la escuela ya que habrá otros involucrados

en la resolución de problemas que enfrenta la escuela, lo que promueve la cultura colaborativa, ampliando el radio de acción a un grupo mayor de personas.

3. Atención al aprendizaje organizacional, a que la escuela sea una comunidad de aprendizaje, lo que involucra un desarrollo profesional de todos.
4. Capacidad de crear un clima y una comunicación institucional sana, clara y proactiva, para promover cultura de trabajo y más aprendizajes.
5. Habilitar una cultura de trabajo en equipo, una cultura colaborativa.
6. La calidad de la escuela está ligada a la capacidad de orientarse a la comunidad y al entorno; la percepción que la sociedad tiene de la escuela vale tanto como lo que la escuela dice, por lo cual es necesaria una gran capacidad para reinventar las reuniones con padres, con familias, con tutores.
7. Una gran capacidad para comunicar lo que se hace en la escuela, y una gran capacidad para atender los problemas que esa comunidad presenta, problemas ligados a la escuela, es decir, centrarse en el mandato social de la escuela que es formar a los estudiantes, tanto en el currículum como lo que respecta a los sujetos sociales, como seres humanos.
8. Negociación y atención de los conflictos, que son inherentes a las culturas de trabajo. Esto implica a equipos directivos con docentes, equipo directivo con comunidad.

La formación de directores es esencial para evitar tomar decisiones apresuradas; por eso es necesario estudiar, hacer círculo de directores, pensar con otros, tener asesores, dirigir una escuela no es una tarea sencilla, la gestión de la escuela ha cambiado mucho y exige mucho en el siglo XXI (Pozner, 2011).

Desde esa perspectiva, el directivo debiera, según los autores, enfocarse en 9 líneas, de las que mencionaremos algunos de los principales puntos específicos, como los siguientes:

1. Familiarizarse con el entorno. Considerando las expectativas de la institución educativa, sus obligaciones, las expectativas del personal del

centro, la toma de decisiones, comprender, diagnosticar y construir un proyecto de dirección.

2. Responsabilidades, delegar, compartir. Que contempla algunos asuntos como la delegación institucional, gestorial y la creación de un equipo de trabajo.
3. Negociar, gestionar los conflictos. En este caso el director deberá ocuparse del tema, manejar un espíritu de mediador, enfrentarse a un conflicto social.
4. Dirigir la pedagogía. En este caso el directivo deberá tomar decisiones pedagógicas, realizar reuniones de departamento, hacer y atender cuestionamiento de consejo pedagógico, acoger a profesores nuevos, visitar las clases, ocuparse de un profesor con dificultades, atender el plan de formación del centro, orientar a los alumnos, entre otras.
5. Dar sentido a un proyecto. Construir un proyecto y comprometerse con éste, elaborar proyecto y comunicarlo, lograr que los participantes se movilicen en torno al proyecto, evaluar el proyecto.
6. Comunicar e informar con eficacia. Enfrentar el desafío de la comunicación interna y mediática, saber escuchar, manejar el tiempo para la comunicación.
7. Manejar una política presupuestaria con la ayuda de un gestor. Realizar acciones en materia de gestión material, gestión financiera, gestión de la organización, vigilancia jurídica,
8. La seguridad. Atender el tema de seguridad y los riesgos, seguridad contra incendios, seguridad de instalaciones, higiene y seguridad alimentaria, enfermería, en general promover la prevención.
9. Adherirse a una agrupación de centros de enseñanza. Coordinar actividades, establecer relaciones con otros grupos, entre otros.

En 1999 Harden, citado por Elizondo (2011), propuso un modelo de los tres círculos, basado en competencias para los médicos egresados de las escuelas de medicina, modelo que ha sido base para diseñar las competencias del director académico, que contiene diez competencias, cada una con elementos específicos (Figura 2):

1. Lo que el director académico es capaz de hacer; el quehacer propio o tareas: “hacer las cosas que son correctas”. Esta área se refiere a las competencias técnicas; lo que distingue a un director académico de uno que no lo es, o de otro que ocupa un puesto directivo distinto. En este círculo se incluyen: 1) Conocimiento de la misión, filosofía e historia de la institución; 2) Conocimiento profundo de las áreas de fortaleza y oportunidad de la institución; 3) Conocimiento profundo de los principios, sistemas y modelos educativos; 4) Desarrollo de profesores y asuntos estudiantiles; y 5) Preparación administrativa.

2. Cómo el director académico enfoca su práctica, es decir, el abordaje de las tareas: “Hacer las tareas de la manera correcta”. Se refiere a la manera de hacer las funciones y responsabilidades. Se incluyen las competencias intelectuales, emocionales y creativas, que son tres: 6.) Entender los principios de las áreas principales; 7.) Actitudes propias de liderazgo y comunicación efectiva; y 8.) Habilidades de razonamiento y toma de decisiones.

3. El director académico como profesional, es decir, su ética y profesionalismo: “La persona correcta haciendo las tareas” Implica la forma de ser de la persona que ejercerá el cargo, e incorpora su desempeño dentro de la institución educativa, su ética y profesionalismo y su desarrollo personal, e incluye dos competencias: 9.) Papel del director académico dentro de la institución; y 10.) Ética y desarrollo personal.

Figura 2. Modelo base para diseñar las competencias del director académico

Fuente: (Elizondo Montemayor, 2011, pág. 212)

La Tabla 1 muestra las Competencias del Director Académico (DA) “Efectivo” basado en el modelo tri-circular.

Tabla No. 1 Las competencias del Director Académico (DA) “Efectivo” basado en el Modelo Tri-Circular

Hacer las cosas que son correctas (Realizar las tareas) Lo que el Director Académico es capaz de hacer					Hacer las cosas de manera correcta (Abordaje de las tareas) Cómo el DA aborda sus funciones			La persona correcta haciendo las tareas (profesionalismo) El DA: profesional y personal	
Competencias Intelectuales y Técnicas					**Competencias intelectuales**	**Competencias emocionales**	**Competencias analíticas y creativas**	**Competencias personales**	
1.Conocimiento de la misión, filosofía e historia de la institución 1.1Implementación de la misión y misión (sic) 1.2Entendimiento de la historia de la institución 1.3Poseedor de visión curricular	2.Conocimiento profundo de las áreas fortaleza y oportunidad de la institución 2.1Visión curricular 2.2Entendimiento de los detalles de las actividades diarias académicas 2.3Identificación de áreas de fortaleza 2.4Identificación de áreas de oportunidad	3.Conocimiento profundo de los principios, sistemas y modelos educativos 3.1Teorías del aprendizaje 3.2Estilos de aprendizaje 3.3Oportunidades de aprendizaje 3.4Estrategias de enseñanza-aprendizaje 3.5Modelos educativos 3.6Educación basada en competencias 3.7Sistemas de evaluación 3.8Enseñanza multidisciplinaria 3.9Desarrollo curricular 3.10Sistemas de evaluación curricular 3.11Tecnologías de información y educativas	4.Desarrollo de profesores y asuntos estudiantiles 4.1Puente entre la administración superior y los profesores 4.2Servicio y apoyo a alumnos 4.3Crear un apropiado ambiente de aprendizaje 4.4Promover sistemas de evaluación del aprendizaje y de desempeño de estudiantes 4.5Promover sistema de evaluación del desempeño de maestros 4.6Promover la apreciación por el papel del docente	5.Preparación administrativa 5.1Conocimiento de los procedimientos de administración académica 5.2Conocimiento de las funciones de director de la escuela, director de división, director de pregrado, posgrado, director de carrera y de departamento 5.3Administración financiera	6.Entender los principios de las áreas principales 6.1Liderazgo educativo 6.2Servicial 6.3Confiable 6.4Respeto por las metas institucionales 6.5Vanguardia de sistemas educativos	7.Actitudes apropiadas de liderazgo y comunicación efectiva 7.1 Empatía 7.2 Crítica con “arte” 7.3 Mantener los límites 7.4 Flexibilidad a diferentes estilos de las personas 7.5 Trabajo en equipo 7.6 Relaciones públicas 7.7 Persuasión 7.8 Apertura 7.9 Colaboración 7.10 Imparcialidad	8.Habilidades razonamiento y toma de decisiones apropiada 8.1 Capacidad de planeación, diseño de estrategias y de indicadores de evaluación 8.2 Capacidad organizativa 8.3 Promotor de la investigación educativa 8.4 Promotor del cambio fundamentado 8.5 Creatividad 8.6 Utilización de recursos en su abordaje hacia la educación	9.Papel del director académico dentro de la institución 9.1 Entender sus responsabilidades como DA 9.2 Enlace entre la administración superior, institución y los profesores y alumnos 9.3 Mantener un balance entre servicio, docencia, compromisos e investigación 9.4 Aceptación de atributos personales 9.5 Apreciación de su papel en el control de la calidad académica 9.6 Apreciación de su papel como miembro de un equipo 9.7 Promotor de un abordaje multidisciplinario en la educación 9.8 Aprecio y respeto por colegas 9.9 Familiarización con reglamentos y procedimientos académico-administrativos	10.Ética y desarrollo personal 10.1 Actuar siempre con ética y profesionalismo 10.2 Respeto a reglamentos y a autoridad 10.3 Conciencia de las propias áreas de fortaleza y de oportunidad 10.4 Aceptación y respuesta adecuada ante la retroalimentación constructiva 10.5 Pasión y entusiasmo 10.6 Compromiso constante 10.7 Sed de conocimiento 10.8 Compromiso hacia el aprendizaje

Fuente: (Elizondo Montemayor, 2011, pág. 213)

Asimismo, Elizondo (2011) plantea una propuesta de responsabilidades y funciones del director académico, basada en las competencias que debe desarrollar y poseer, que se engloba en 5 grandes áreas, cada una de ellas conformada por un conjunto de elementos, cada uno de los cuales representa una propuesta.

1. Visión y Misión institucionales 1.1. Elaboración de la visión y misión. 1.2. Desarrollo de nuevas carreras bajo esta visión y misión. 1.3. Re-enfoque de las actuales carreras bajo esta visión y misión.

2. Calidad Académica 2.1. Asegurar la calidad académica y enriquecer el modelo educativo. 2.2. Revisión curricular y desarrollo de planes de estudio basados en competencias. 2.3. Acreditaciones de los planes curriculares actuales. 2.4. Promover y facilitar la diferenciación de los programas académicos. 2.5. Promover y facilitar el fortalecimiento y posicionamiento de los programas académicos. 2.6. Asegurar la obtención de los indicadores particulares de cada Universidad. 2.7. Desarrollar sistemas de evaluación curricular continua basados en competencias. 2.8. Análisis del problema de crecimiento de alumnos en las distintas carreras y de su impacto en la calidad académica. 2.9. Impulsar y enfocar la investigación y publicación para estudiantes de pregrado y posgrado. 2.10. Fomentar la documentación de procedimientos y políticas.
3. Alumnos 3.1. Facilitar el servicio y apoyo a alumnos. 3.2. Admisión de alumnos. 3.3. Seguimiento a egresados. 3.4. Recursos (acervo bibliográfico, computadoras, equipo). 3.5. Cumplimiento con indicadores para alumnos propios de la Universidad.
4. Profesores 4.1. Promover la capacitación y buen desempeño de profesores y directivos. 4.2. Promover la obtención de los indicadores para profesores propios de la Universidad. 4.3. Sistema de indicadores para evaluación del desempeño de los profesores. 4.4. Programa de apoyo, reconocimiento y promoción de profesores. 4.5. Cumplimiento con indicadores del sistema.
5. Investigación e Innovación Educativa e Investigación Científica 5.1. Promover la investigación educativa. 5.2. Promover la elaboración de publicaciones en educación. 5.3. Promover la investigación básica y clínica. 5.4. Promover la elaboración de publicaciones científicas.

De esta forma y en respuesta a las tendencias mundiales en educación, las cuales obedecen a los estándares de la profesión, a las demandas de la sociedad y a los avances académicos y tecnológicos, dentro de la planeación estratégica de una universidad superior se podría dar respuesta a la creciente preocupación sobre la preparación profesional del director académico de educación superior, que debe estar centrada en la persona y en lo esperado de ella, para que pueda realizar sus funciones con la competencia que se requiere, y asegurar así, la calidad académica de la institución. “La enseñanza que impacta, no es de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón” (Elizondo Montemayor, 2011, pág. 216)

Sin duda, los desafíos de un director de organización escolar sobrepasan una mera voluntad de disposición para cumplir con la misión de este puesto. Como se ha expuesto, diversos autores han aportado a esta temática del director escolar y su campo de acción una diversidad de propuestas. La tabla 2 muestra una síntesis apretada de lo que significa para estos autores ser director y su amplio campo de acción.

Tabla No. 2 Síntesis de propuestas de algunos autores con respecto al cargo de Director de instituciones educativas

Sander, 1996	Gairín, 1999 citando a Sergiovanni, 1984; Antúnez, 1994; Delgado, 1992):	Woycikowska (coord.), De Clercq, Luc Dufaur, Pfander-Meny y Pinard, 2008	Elizondo, 2011 (tomado del modelo de Harden, 1999)	Elizondo, 2011
Paradigma multidimensional: La elección y preparación de los administradores de la educación debe tener en cuenta cuatro tipos de competencias: • Económica • Pedagógica • Política • Cultural	Considera necesario incluir entre sus funciones, las siguientes dimensiones, • Técnica • Humana • Pedagógica • Simbólica y Cultural • Política	Consideran que un director asume sus responsabilidades institucional y personalmente en ámbitos muy definidos. El directivo debiera, según los autores, enfocarse en 9 líneas: • Familiarizarse con el entorno • Responsabilidades, delegar, compartir • Negociar, gestionar los conflictos • Dirigir la pedagogía • Dar sentido a un proyecto • Comunicar e informar con eficacia • Manejar una política presupuestaria con la ayuda de un gestor • La seguridad • Adherirse a una agrupación de centros de enseñanza	Las competencias del Director Académico (DA) "Efectivo" basado en el Modelo Tri-Circular: • Conocimiento de la misión, filosofía e historia de la institución • Conocimiento profundo de las áreas fortaleza y oportunidad de la institución • Conocimiento profundo de los principios, sistemas y modelos educativos • Desarrollo de profesores y asuntos estudiantiles • Preparación administrativa • .Entender los principios de las áreas principales • Actitudes apropiadas de liderazgo y comunicación efectiva • Habilidades razonamiento y toma de decisiones apropiada • Papel del director académico dentro de la institución • Ética y desarrollo personal	Propuesta de responsabilidades y funciones del director académico, basada en las competencias que debe desarrollar y poseer, que se engloba en 5 grandes áreas: • Visión y misión institucionales • Calidad académica • Alumnos • Profesores • Investigación e Innovación educativa e investigación científica

Fuente: elaboración propia con base en varios autores.

Como puede apreciarse, la heterogeneidad de miradas hacia la gestión del directivo, conlleva a identificar una gama amplia de funciones y responsabilidades que, por ende, le demandan no sólo conocimientos teóricos, sino competencias que van más allá de una formación técnica o profesional. Sin distingo de la disciplina que cultive como profesionista, su formación para el cargo no puede circunscribirse únicamente al campo de la administración para ser un buen gestor. Un enfoque multidimensional está detrás de sus necesidades y competencias para atender, de

manera cotidiana, los eventos planeados, pero también los que devienen de situaciones no esperadas, que en ocasiones no sólo dependen ni siquiera de una decisión unipersonal.

Unas funciones y unas responsabilidades le exigen conocimientos de orden teórico o conceptual, que van ligados a la aplicación de habilidades pero también de factores de índole personal que se vinculan a valores y actitudes.

Villarroel (2014) cita a Villa (2013, p. 343-344) quien se refiere las competencias emocionales que dan a conocer otros investigadores (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002):

1. Competencias personales (determina el modo en que nos comportamos con nosotros mismos).
    - Conciencia emocional
    - Valoración adecuada de uno mismo
    - Confianza en sí mismo

1.2 Autogestión con seis competencias asociadas:
    - Autocontrol
    - Adaptabilidad
    - Logro
    - Iniciativa
    - Optimismo

2. Competencias Sociales (que determinan el modo en que nos comportamos con los demás)
    a. Conciencia Social:
    - Empatía Conciencia de la Organización
    - Servicio
    b. Gestión de las Relaciones:
    - Liderazgo inspirador
    - Influencia
    - Desarrollo de los demás catalizador de los conflictos
    - Establecer vínculos
    - Trabajo en equipo y colaboraciones

El director escolar está relacionado con el funcionamiento de la escuela, dado que es el "responsable directo e inmediato de tomar decisiones para el funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos" (SEC, 2011:14). El director tiene la responsabilidad sobre todo lo que acontece en la institución (Pont, Nusche y Moorman, 2009) y es quien marca la pauta y la agenda para lograr el desarrollo educativo (Møller, Vedøy, Presthus y Skedsmo, 2009); por lo que su rol y desempeño está

> relacionado con los resultados que impulsan a la escuela. Asimismo se considera que el director es el representante de la institución (Fernández, 2001; Valdés, 2010), y el líder formal de la escuela (Cantón y Arias, 2008; Torres, 2010). Las funciones señaladas subrayan tanto la importancia del puesto como el alto nivel de responsabilidad que tiene (Villarroel Montaner, 2014, págs. 42-43).

No obstante, y aunque no se puede hablar de un contexto armonioso y predecible, el directivo, en su realidad cotidiana al interior de un centro educativo, requiere de una formación previa o inicial y continua que le apoye en su gestión.

La importancia de la tarea del director en gestión académica y administrativa es fundamental, sobre todo si se mira enmarcada en un contexto social y determinada por nuevos desafíos, necesidades y expectativas propias de un mundo cambiante y globalizado

> "…por lo que se genera la necesidad de contar con competencias directivas y analíticas diferentes que respondan a los retos actuales, ya que es el principal protagonista en la toma de decisiones, debido a que siendo la autoridad máxima, articula el trabajo de los otros niveles, va marcando el camino a seguir en todas sus líneas de acción, está consciente que aquellas que se realizan y que son consideradas como administrativas repercutirán invariablemente en las actividades académicas" (Hernández Núñez, S/A, pág. 3).

Estos enunciados apoyan la afirmación de que una función de dirección es para quien la ocupa, un cargo que demanda ciertas características personales y profesionales. Por esto, el gestor directivo necesita desarrollar ciertas habilidades "…porque el éxito o el fracaso de la gestión no depende solamente de la correcta administración de los recursos, ni del buen criterio con que interprete y aplique la normatividad, sino sobre todo con ciertas habilidades y destrezas de tipo personal, unas veces naturales y otras veces adquiridas (Álvarez, 2006)", citado por (Hernández Hernández & Hernández Vélez, 2012, pág. 43).

Pereda y otros (2014) refieren, con relación a las habilidades directivas, a autores como Drucker (1954) quien propone cinco operaciones básicas en las que resume el trabajo de un directivo: fijar objetivos, organizar, comunicar y motivar, medir y evaluar, desarrollar y formar personas; asimismo mencionan a Katz (1955), que subraya que los gerentes necesitan tres habilidades administrativas básicas: las habilidades técnicas que son los conocimientos y las competencias en un área especializada, como por ejemplo la ingeniería o la contabilidad; las habilidades de

trato personal que consisten en la capacidad de trabajar con otras personas, en forma individual o en grupo, y finalmente, las habilidades conceptuales que son las que deben poseer los gerentes para pensar y conceptuar situaciones abstractas y complicadas.

> En un punto medio, el cruce de herramientas y ejes analíticos permiten reconocer una gestión configurada por una racionalidad que, si bien las funciones del director son en gran parte abocadas a responder a las exigencias cotidianas, sí desarrollan un proceso de diálogo ante la situación problemática y sobre la interacción particular que implica la intervención en ella. Se trata de un proceso de reflexión con la riqueza de la inmediatez, que pretende captar las múltiples variables que intervienen en una situación singular (Vicente Pilquen, 2013, pág. 4).

Como afirma Vicente (2013), la dirección, como el núcleo de la gestión escolar, se constituye en un articulador, negociador, interlocutor entre la administración central y la escuela (Sverdlick, 2006). En dicha articulación, se despliegan saberes burocráticos que tienen que ver con organizar racionalmente los recursos, mantener el orden legal y la aplicación de las normas en la institución (Bates, 1989), (pág. 5).

Fayol (1987), plantea el perfil del administrador con cinco características: cualidades físicas, intelectuales, morales, conocimientos específicos y experiencia. Conviene puntualizar la cualidad física, opaca en variados postulados de autores revisados, asociada en este contexto con la dimensión personal, que a su vez integra un amplio sentido por sus elementos, características y condiciones del hacer como persona y como gestor, que conviven en la organización educativa. Se apareja entonces la cualidad física a la salud, como condición de bienestar para el bien conducir desde la dirección.

Ahora bien, se integra una noción de gestión directiva que recupera conceptos de teóricos así como de los sujetos de análisis, y desde una posición del investigador. En ese sentido, se puede definir en este momento a la gestión directiva como la responsabilidad sobre la conducción de una organización educativa reconocida como compleja, orientada al logro de objetivos y metas de calidad, en torno a múltiples dimensiones que van de lo personal a lo social, apoyado en recursos y situado en contextos específicos que demandan saberes que trascienden las cualidades personales e institucionales.

Para el caso específico de esta investigación, dicha definición posee una propiedad integradora, a partir del objeto de estudio y del reconocimiento de planos

y niveles de realidades que se viven al interior de cada entidad de docencia en estudio, visto desde la posición del directivo, quien es persona y funcionario, con capacidades y necesidades particulares, con actividades y responsabilidades unas precisas y otras difusas, unas planeadas y otras emergentes, unas posibles de atender desde la formación presente, otras con algunas necesidades específicas de formación, y que debe atender en ámbitos personal, profesional, institucional y social.

II. ESCENARIO CONTEXTUAL DE LA GESTIÓN DIRECTIVA

En este apartado se exponen tres escenarios sobre la gestión directiva, uno internacional acotado a Iberoamérica, uno nacional y uno de mayor amplitud como es el espacio inmediato de la investigación, el institucional.

UN PANORAMA INTERNACIONAL

Las Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas, Reflexiones y Experiencias en Iberoamérica, de países pertenecientes a la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE), que coordinaron Gairín y Castro, es el que se presenta de manera sintética en la Tabla 3., destacando el país y los autores correspondientes, además del desarrollo/conclusión del aspecto formativo. El documento extenso aborda, además, la función/rol de los directores, el perfil, la selección, la formación y la evaluación.

Tabla No. 3 Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en diferentes países iberoamericanos, pertenecientes a la RedAGE (Red de Apoyo a la Gestión Educativa)

País / Autor(es)	Desarrollo/Conclusión
Argentina / Inés Aguerrondo, M. Teresa Lugo y Sebastián Schurmann	Incipiente tanto la formación como la evaluación docente y directiva por competencias.
Bolivia / Alejandra Martínez Barrientos	Queda aún la duda respecto a la posibilidad de hablar de competencias directivas en Bolivia.
Chile / Sebastián Donoso, Nibaldo Benavides, Víctor Cancino, Leopoldo López, Sebastián Sánchez	En este contexto se entiende que el país, en estos 30 años, producto de la institucionalidad, no ha forjado una política de reclutamiento, formación, selección, perfeccionamiento y desarrollo de una carrera profesional de los directivos de centros educacionales ni para el sector público ni menos para el sector privado subvencionado.

País / Autor(es)	Desarrollo/Conclusión
Cuba / Juana M. Brito Delgado Alicia Plasencia Vidal	La ampliación y consolidación de los conocimientos sobre las competencias directivas constituye un verdadero desafío en el propósito de alcanzar las metas consignadas en los objetivos de trabajo del sistema educacional y, en consecuencia, modernizar la formación y capacitación de los directivos, sus reservas y canteras, así como mejorar sustancialmente los instrumentos de evaluación de su desempeño, en correspondencia con los paradigmas contemporáneos. De ahí surge la necesidad de acometer una labor de investigación, revisión y análisis para precisar las características más relevantes de las competencias directivas necesarias con el propósito concreto de perfeccionar el proceso directivo. Lograr que la evaluación cumpla una función esencial en la formación por competencias: la evaluación para la autoevaluación es elemento clave en el propósito transformador que se desea.
España / Diego Castro Joaquín Gairín David Rodríguez-Gómez Isabel del Arco	Resulta necesario actualizar la concepción de la dirección escolar y adaptarla a las necesidades y exigencias contextuales, promoviendo el desarrollo de líderes que se fundamenten y contribuyan, a partir de su experiencia cotidiana, en la creación de un conocimiento social y organizativo sólido.
México / Adoración Barrales Villegas Hernán Medrano Rodríguez	La función directiva en México requiere de una formación que garantice que el personal que la ejerce tenga los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para responder con eficiencia y eficacia a los requerimientos que la actividad demanda. Los procesos que se utilizan en la actualidad para la asignación de directores en las escuelas públicas de educación básica, están fundamentados en reglas generadas en la década de los setenta, que respondían a criterios muy diferentes a las necesidades de las escuelas en la actualidad.
Nicaragua / Norma C. Corea Tórrez	A pesar de las acciones generadas en los últimos años capacitando en el área de la gestión educativa es necesario organizar acciones conducentes a la superación de las debilidades sin descuidar las fortalezas existentes, por ello es imprescindible que la UNAN Managua, elabore un sistema de formación y capacitación continua en el campo de la administración y gestión educativa, para así lograr un mejor ejercicio directivo y contribuir en el cumplimiento de las metas de calidad el sistema educativo nacional. Notable debilidad de la gestión educativa, predominio en la función administrativa con respecto a la función académica, es evidente la necesidad de capacitación sistematizada y de la formación de administradores educativos calificados independientemente del gobierno de turno.

País / Autor(es)	Desarrollo/Conclusión
Panamá / Juan Bosco Bernal (Coordinador) Vielka Escobar, Nicolasa Terreros, Eladio Richards, Marcela Calvo, Guillermo Smith, Jaime Jované, Rodolfo García, Walter Serrano, Esmelda Herrera, Dagmar de Sánchez	Urge entonces una voluntad política y un esfuerzo sincronizado del Ministerio de Educación y las universidades del país, para asumir con rigor científico, administrativo y ético esta misión transformadora de la escuela mediante la formación y apoyo integral de su cuerpo directivo con los incentivos y las condiciones laborales y sociales apropiadas. La experiencia y aportes de la REDAGE en este proceso hacia la construcción de un sistema nacional de formación inicial y continua de los directores de centros educativos del país, es una señal alentadora.
Paraguay / Óscar Parra Ana María Rugilo	Actualmente, ante el llamado a concurso, se percibe una preocupación por la preparación adecuada y los resultados dan la cuenta de un índice menor, de los indicadores no logrados, de los objetivos propuestos.
Perú / Rosa María Tafur Puente Carmen Díaz Bazo Noemí López	En Perú la formación profesional para ejercer la función directiva en las instituciones educativas escolares se centra en iniciativas de instituciones universitarias y no universitarias que ofrecen capacitación y especialización a los docentes, posgraduación. A nivel del sistema educativo peruano los esfuerzos por mejorar la calidad en materia de gestión directiva se concentran en ofrecer programas de capacitación en servicio. Sin embargo esta capacitación permanente no está debidamente reglamentada ni supervisada por las instancias creadas para este fin. Los planes de estudio para la formación inicial en las facultades de educación así como en los institutos superiores pedagógicos no contemplan el desarrollo de competencias de gestión educativa, ni de la función directiva como línea de formación del docente. Si bien existe una normativa que da lineamientos generales acerca del perfil profesional del director, las competencias consideradas en éste varían de acuerdo a las necesidades y demandas de las regiones e instituciones educativas. De acuerdo a la normativa las instituciones educativas constituyen la primera y principal instancia de la gestión del sistema educativo descentralizado, pero en la práctica su autonomía es limitada por lo que no cumplen esta función a cabalidad. Si bien los directores de colegios estatales están supeditados a normas de acceso y permanencia en el cargo, la reglamentación de una evaluación continua y rigurosa para su promoción o destitución, no es clara aún.

País / Autor(es)	Desarrollo/Conclusión
Portugal / José Manuel Silva	Es decisivo tener una mirada más profesional sobre el desempeño de los directores escolares, reforzando su formación inicial y en servicio, definiendo mejor sus funciones, sobre todo en términos estratégicos, definiendo el cuadro de competencias necesarias para el acceso al cargo y profundizando el debate sobre el grado de profesionalización que las funciones exigen.
República Dominicana / Rosa Divina Oviedo Nurys del Carmen González	Se ha iniciado en la República Dominicana un proceso transparente de selección de personal que fortalece el sistema democrático del país, el cual no está vinculado a orientaciones políticopartidarios o de relaciones primarias para lograr llegar a la posición de director/a de centro educativo, sino que responde a criterios, competencias y perfil de los aspirantes. Para que este proceso de selección se siga fortaleciendo es necesario revisar la metodología utilizada, colocando la mirada no en las pruebas sino en las competencias que el postulante debe evidenciar. Esta mirada ayudará a determinar: a) si las competencias no alcanzadas por el postulante son características fundamentales para asumir el puesto y lo descalifican, b) si está cualificado, cuáles son los puntos débiles del postulante para visualizar y definir procesos de formación continua. El sistema educativo dominicano cuenta con un personal directivo con pocas competencias para el ejercicio de este puesto debido por un lado a la baja formación inicial de los aspirantes y por el otro, a un sistema de formación disperso y atomizado en el que cada institución educativa, proveedora de los servicios de formación, diseña su propuesta sin responder a un perfil que responda a las necesidades del sistema educativo. En tal virtud, es necesario repensar la formación continua del personal directivo en servicio con una visión distinta, más relacionada a la práctica y al centro educativo como espacio de formación, con una reflexión continua, apoyado por procesos de acompañamiento y seguimiento en la acción. La evaluación de desempeño ha sido utilizada no como un proceso de mejora y oportunidad para lograr la calidad educativa sino como una herramienta puntual y temporal para la aplicación de incentivos y escala salarial. Esto implica que es fundamental prestar atención a la figura del director/a de centro, a sus condiciones profesionales y personales, a la calidad de su formación y al proceso de seguimiento y acompañamiento de su labor para que este actor pueda responder a las expectativas que la sociedad tiene de su rol.

País / Autor(es)	Desarrollo/Conclusión
Uruguay / Alicia Baráibar Mario Bengoa Daniel Martínez Andrea Tejera Denise Vaillant	Podemos afirmar que la información recogida a partir de las entrevistas y de los documentos analizados, deja en evidencia que tanto la descripción de los aspectos necesarios para el desempeño de la función, como los elementos vinculados a la evaluación, se encuentran enmarcados dentro de las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. No así aquellos aspectos relativos a la selección y/o a la formación, que parecen estar condicionados por dificultades del sistema. Es imposible considerar aspectos de la función directiva sin tener en cuenta las características de los centros educativos donde esta se desarrolla, así como las posibilidades que se generan desde el propio sistema educativo. En el caso de Uruguay, las intenciones de trabajar las competencias se han encontrado con un sistema que no lo habilita, no se trata sólo de los directores, sino de un sistema que no considera las competencias en forma específica, por lo tanto, en la medida que los proyectos centrados en competencias no planteaban o no lograban la modificación de aspectos del sistema, se encontraban con limitaciones muy importantes. En este sentido, si en el futuro se avanza en esta línea, uno de los principales aspectos a considerar sería la modificación en primer lugar del propio sistema educativo (particularmente en lo relativo a los aspectos inherentes a la formación y selección de directivos) para adaptarlo a propuestas de este tipo.
Venezuela / Nuby Molina Azael Contreras	Hemos reseñado cómo las diferentes iniciativas de formación de directivos dan cuenta de los esfuerzos que en esta materia se desarrollan, sin embargo los procesos de seguimiento y acompañamiento pedagógico aún no se evidencian de forma sistemática y no muestran resultados que nos permitan inferir los alcances y pertinencia de los mismos. Lo que si podemos afirmar es que todos apuntan a elevar el nivel de calidad del funcionamiento de los planteles educativos y desarrollar ambientes de trabajo dinámicos, socialmente comprometidos, democráticos y participativos.

Fuente: elaboración propia con base en Gairín y Castro (2011).

Como puede apreciarse, el tema de la gestión directiva en diversos países muestra que aún hay mucho por hacer, que no se ha sistematizado un esfuerzo generalizado para los distintos niveles educativos y que se requiere de avances sólidos para fortalecer la función y la formación para el ejercicio de la gestión que realizan los directores en las organizaciones educativas. La formación por competencias tampoco se ha consolidado como una línea formativa, no obstante se visualiza como una alternativa viable y necesaria para mejorar no sólo la formación

de quien dirige la escuela, sino para impactar de manera positiva sobre la calidad educativa en los distintos países de Iberoamérica.

Aun cuando en el caso de México, este estudio ha sido enfocado hacia la educación básica, que podría extrapolarse a la educación superior universitaria, de acuerdo a la literatura expuesta en este capítulo los esfuerzos merecen un reconocimiento, y al mismo tiempo se hace evidente una necesidad de formación de directivos para el desarrollo de su gestión, desde ángulos diversos.

Sin embargo, también existen evidencias de que hay directores que logran cambiar la estructura social de sus instituciones y con ello la eficacia de sus escuelas. Dichos autores

> "…de acuerdo con Méndez-Salcido y Torres-Arcadia (2013) son agentes de cambio que logran la reestructuración, concepto propuesto por Giddens (2009). Estos directores logran el equilibrio entre objetivos, tareas educativas y necesidades grupales (Torres, 2010), direccionan todas sus acciones hacia el propósito de mejorar el aprendizaje de sus alumnos (Rosenholtz, 1985), crean estructuras y procedimientos que permiten y guían a los docentes y administrativos de la escuela a alcanzar las metas establecidas (González, 2007) y consiguen el compromiso por parte de la comunidad escolar (Moos, Johansson y Day, 2011) incluyendo la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza, además de alianzas con los padres de familia para establecer organizaciones de aprendizaje (Schmelkes, 2002). Por lo que se observa relevante analizar cómo es que hay directores que logran ser agentes de cambio y qué atributos les facilitan el establecer metas, guiar y lograr el compromiso de todos los actores escolares para un aprendizaje-enseñanza de calidad; esto con el propósito de generar conocimiento que pueda servir de guía en la formación de otros directores escolares" (Villarroel Montaner, 2014, pág. 43).

Finalmente, interesa retomar lo que este autor menciona acerca de lo anterior. Para esto retoma que Stainer y Hassel (2011) indican que para comprender esta diferencia entre quienes logran la eficacia y los que no lo logran, se puede hacer uso del concepto de competencias.

> Asimismo Uribe subraya que "para identificar y describir el accionar de un directivo y su influencia en la efectividad de la escuela, se hace necesario distinguir cuáles son las competencias que le permiten tener un adecuado desempeño en la gestión institucional y pedagógica" (2010, p. 308). Por lo que una forma de estudiar el desempeño de éxito de un director escolar y así tal vez establecer parámetros que sirvan como indicadores para la formación y evaluación del puesto es a través de las competencias. Para ello se parte de la generación de un perfil que reúna los conocimientos, actitudes, rasgos de la personalidad y habilidades mostradas en directores escolares exitosos derivados del análisis de datos empíricos en México (específicamente 8 casos) (Villarroel Montaner, 2014, pág. 43).

Este recorrido deja ver claramente que un director en sus inicios y en su andar, es un punto de equilibrio de un centro educativo, y es quien debe enfrentar los grandes desafíos que implican estar al frente de una organización de carácter social como es la escuela. Su responsabilidad trasciende las fronteras del entorno escolar pero, sobre todo, son determinantes sus capacidades intelectuales, sus habilidades y sus características personales valorales, aunadas a su grado de madurez experiencial.

El tema de la formación de directivos para instituciones de educación ocupa un lugar importante en la agenda tanto de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, como de otros grupos como lo es la Red de Apoyo a la Gestión Educativa Red AGE, que es una Asociación científica, sin ánimo de lucro y regulada por la legislación española vigente y sus estatutos.

Sus finalidades son:

- Desarrollar una red de apoyo a la gestión de centros educativos entre España e instituciones educativas latinoamericanas.
- Planificar e implementar instancias presenciales y virtuales de intercambio académico, dirigidas a dinamizar la gestión educativa en Latino América.
- Identificar e implementar líneas de investigación que resulten relevantes para el contexto latinoamericano.
- Promover publicaciones científicas conjuntas, con referato (arbitraje), coordinadas por los grupos promotores.
- Definir instanciar de formación presencial (cursos, seminarios, talleres, etc.) y puntuales (conferencias, ciclos de formación, ateneos, etc.) destinadas a gestores de los sistemas y de los centros educativos.
- Coordinar acciones entre el Grupo de Desarrollo Organizacional (EDO - http://edo.uab.cat) de la Universidad Autónoma de Barcelona y las áreas de gestión educativa de las universidades latinoamericanas.
- Establecer criterios de trabajo que permitan iniciar líneas de actividad conjuntas, a las que se puedan incorporar otras áreas de gestión educativa de universidades latinoamericanas.
- Promover el intercambio académico entre la Universidad Autónoma de Barcelona y las instituciones universitarias latinoamericanas que se adhieran.

La Red dispone de Comisiones en temas diversos entre las que se encuentra la Comisión de Formación, que tiene como objetivo detectar y analizar necesidades de formación en el ámbito de la gestión y organización educativa y definir, a partir de estas, propuestas formativas concretas que puedan ayudar a desarrollar este ámbito en el contexto de las escuelas latinoamericanas. Para este fin la comisión trabaja también en crear un banco de experiencias formativas que han desarrollado ya las instituciones participantes con el fin de definir un plan formativo de la Red AGE al que puedan acceder directivos, gestores, supervisores y personas interesadas en la gestión educativa iberoamericana (Red AGE, 2016).

PERSPECTIVA NACIONAL

En el caso de México, de manera puntual, conviene destacar lo que el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (2013), establece con respecto al tema de interés. En el apartado de Desarrollo de mecanismos para el aseguramiento de la calidad de los programas e instituciones de educación superior, define, entre otras líneas, la de Fortalecer las capacidades administrativas de las autoridades para que se cumplan las condiciones conforme a las cuales se otorga la incorporación de estudios. Esto muestra un viso dirigido hacia el fortalecimiento del trabajo administrativo, como parte importante de la estructura escolar para fines educativos.

Asimismo, una acción transversal, en su estrategia 1, expone el impulso de políticas activas de capacitación laboral que fomenten la actualización y vigencia de las capacidades y competencias de los trabajadores.

Una de las estrategias expuestas es la que tiene que ver con la mejora de la gestión del sector educativo, para lo cual se plantea el fortalecimiento de los procesos de planeación y evaluación, así como la mejora de las acciones asociadas al proceso de planeación, programación y presupuesto y vínculo de las evaluaciones con la toma de decisiones, los procesos de gestión y la operación de los servicios.

Por otra parte, el Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU) (2016), entidad de la Organización Universitaria Interamericana, tiene el propósito de apoyar a las instituciones miembros en la formación del recurso humano dedicado

a la dirección académica, estratégica y administrativa. En su visión establece al IGLU como programa líder en la formación de gestores de instituciones de educación superior en las Américas.

Las acciones formativas del IGLU en la Región México, las considera una experiencia de desarrollo y capacitación de personal de las universidades que están ejerciendo una función directiva de gestión. Las concibe como experiencias de educación continuada de profesionales focalizada en la ejercitación de competencias de gestión y liderazgo para el mejor ejercicio de las funciones de gestión que asumen.

En este marco, se refiere a Villarroel (2014) quien afirma que en México existen especificidades asociadas al desempeño del director escolar que deben tenerse en cuenta como parte de una investigación sobre este rol. Menciona que entre dichas particularidades figuran limitantes como el hecho de que las actividades de tipo administrativo ocupan mucho tiempo, inclusive llegan a rebasar la jornada laboral (García, 2007), por lo que se convierte en un reto darle un sentido pedagógico a ese tipo de actividades, como lo aconseja García (2009). Asimismo, identifica el autor otra limitación en el caso de México, y es que generalmente el director no tiene una formación apropiada para ejercer las funciones del puesto, apoyando su aseveración en algunos autores (Aguilera, 2011; Camarillo, 2006; Cordero, Aguirre, Torres y Lomeli, s.f.; García, 2011; García y Aguirre, 2009; García y Carrillo, 2007; Méndez-Salcido y Torres-Arcadia, 2013).

Este panorama muestra el lugar que la gestión de directivos ha ocupado y sigue ocupando, a través de programas y acciones importantes para apuntalar el trabajo académico y administrativo a favor de la educación sup90erior de calidad en México.

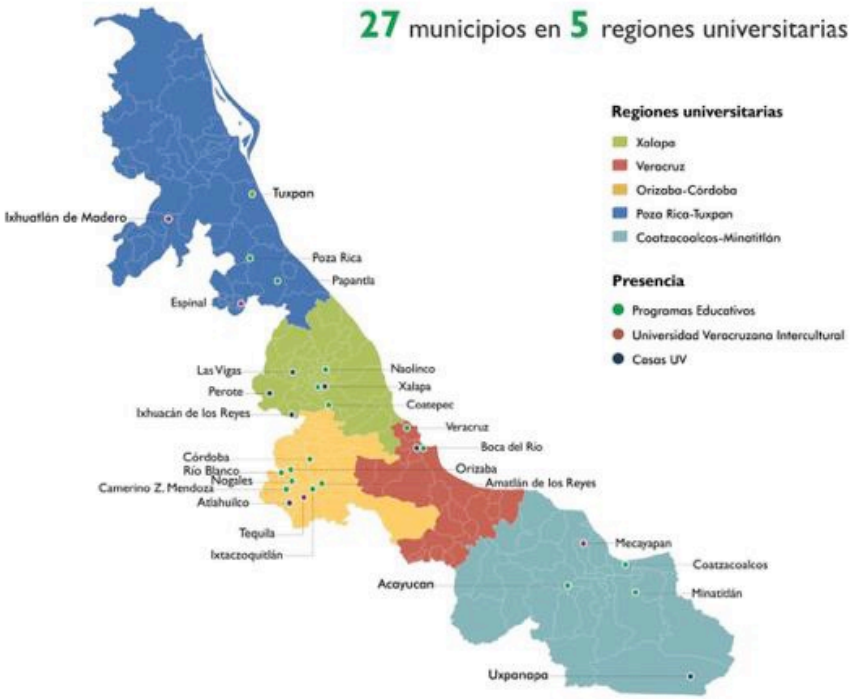
ESPACIO SITUACIONAL DE LA INVESTIGACIÓN

Con respecto al espacio situacional de la investigación. La Universidad Veracruzana, se sintetiza de la manera siguiente: el 11 de septiembre de 1944, inició su actividad formal la Universidad Veracruzana como institución pública de educación superior. Hoy, que cuenta con más de 70 años de existencia, es la

principal institución de educación superior pública con presencia en numerosas regiones y municipios en el estado de Veracruz. Su oferta educativa, diversificada en temas disciplinarios, niveles educativos y modalidades de enseñanza y aprendizaje, la posicionan como una de las instituciones más grande y compleja del país.

De acuerdo con información de la propia universidad (Universidad Veracruzana, 2017), ésta desempeña sus funciones en cinco campus universitarios, sumando 27 municipios en los que tiene presencia: Xalapa (Xalapa, Coatepec, Naolinco, Perote, Ixhuacán de los Reyes, Las Vigas); Veracruz (Veracruz y Boca del Río), Orizaba-Córdoba (Córdoba, Orizaba, Río Blanco, Nogales, Camerino Z. Mendoza, Atlahuilco, Tequila, Ixtaczoquitlán y Amatlán de los Reyes); Poza Rica-Tuxpan (Poza Rica, Túxpan, Papantla, Ixhuatlán de Madero y Espinal); y, Coatzacoalcos-Minatitlán (Coatzacoalcos, Minatitlán, Acayucan Mecayapan y Uxpanapa) (Figura 3).

Figura 3. Presencia de la Universidad Veracruzana en la entidad



Fuente: UV, 2017.

Son seis áreas académicas en las que se encuentra estructurada la institución, en las que se concentran actividades académicas sustantivas: Artes, Biológico-Agropecuaria, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica.

La oferta de programas para la obtención de grados académicos considera los niveles de Técnico Superior Universitario con 9 programas, Licenciatura 175 que comprende modalidad escolarizada (considerando la Universidad Veracruzana Intercultural), sistema abierto, virtual y a distancia, y 137 programas de posgrado en los niveles de especialización, maestría y doctorado (Universidad Veracruzana, 2015).

Se atiende una matrícula total de 79,179 estudiantes, de los cuales 62,522 están inscritos en programas de educación formal. Otros 16,657 estudiantes asisten a programas de educación no formal, a través de los Talleres Libres de Arte, Centros de Idiomas, de Autoacceso, de Iniciación Musical Infantil, Departamento de Lenguas Extranjeras, Escuela para Estudiantes Extranjeros y, Educación Continua (Universidad Veracruzana, 2015).

El desarrollo de las actividades universitarias se lleva a cabo en un total de 214 entidades y dependencias entre las que se cuentan facultades, institutos, centros, laboratorios, clínicas, Museo de Antropología, galería, centros para el aprendizaje de la música y los idiomas, y bibliotecas, ente otros (Universidad Veracruzana, 2015). La Institución cuenta con una plantilla de 5,828 académicos así como personal correspondiente a mandos medios y superiores, administrativo, técnico y manual, de confianza, becarios y de apoyo. (Universidad Veracruzana, 2015).

Asimismo, cuentan entre sus fortalezas logros importantes en materia de Vinculación, y Difusión de la Cultura con una larga y reconocida tradición. El campo editorial ha sido también una de sus fortalezas.

De manera resumida, se hace evidente la labor de la institución a lo largo de más de 7 décadas, en formación, investigación, extensión y difusión de la cultura, con impacto no sólo en la entidad, sino con vínculos importantes en el país y en el extranjero.

UNA VENTANA A LA NORMATIVA INSTITUCIONAL

El desarrollo de las actividades universitarias tanto sustantivas como adjetivas, además de considerar las políticas mundiales, nacionales y estatales en materia educativa, tiene su marco de acción de manera directa en la legislación institucional. Ésta, está conformada por la Ley Orgánica (LO) y la Ley de Autonomía. Asimismo, cuenta con cuatro Estatutos que son el General (EG), el de Personal Académico, y dos de Alumnos (1996 y 2008, por cambio de modelo educativo en 1999), y con 43 Reglamentos que rigen el funcionamiento de actividades académicas como administrativas.

Es preciso destacar el contenido central relacionado con la temática que en esta investigación se aborda. Para esto, se presenta el articulado que la normatividad establece para los Directores de Facultad, que son éstas las entidades académicas dedicadas principalmente a la función de docencia.

> Son facultades aquellas entidades académicas que preponderantemente realizan funciones de docencia a nivel licenciatura en cualquiera de las modalidades previstas en la legislación universitaria, pudiendo tener a su cargo estudios de posgrado, de técnicos medios y actividades de investigación y difusión de la cultura y extensión de los servicios (Universidad Veracruzana, 2016, pág. 42).

Para su funcionamiento, y conforme al Artículo 83 del EG, las facultades cuentan actualmente con una estructura que contempla la Junta Académica. El Director, Consejo Técnico, Secretario y, en su caso, Jefe de Carrera.

Por lo que respecta al nombramiento de Director, la LO en su Artículo 67 menciona que son nombrados por el Rector, de una terna formada por los miembros del personal académico del plantel en que laboran y obtengan, mediante voto secreto, la votación individual más alta.

Los requisitos para ser director de entidad académica, establecidos en el Artículo 68 de la LO, son:

I. Ser mexicano por nacimiento;
II. Ser mayor de treinta y menor de sesenta y cinco años de edad al momento de su designación;

III. Haberse distinguido por la labor docente, de investigación y de difusión de la cultura y extensión de los servicios;
IV. Poseer título de licenciatura de la carrera que se ofrezca y tener preferentemente estudios de posgrado tratándose de Facultades; y
V. Ser maestro o investigador con más de tres años de antigüedad, dentro de la dependencia respectiva, salvo que sean de nueva creación.

Es importante resaltar para el presente trabajo, que un Director debe cumplir con estos requisitos para ocupar este cargo formal en la estructura institucional. No obstante, es preciso reconocer por una parte que la Ley Orgánica data del año 1996 y que las condiciones actuales de la institución distan sobremanera de las que prevalecían en esa década. Por otra parte, las fracciones III, IV y V, no se consideran suficientes para ocupar un cargo que, aun cuando se desempeña en la entidad de la cual proviene el académico, requiere, por la naturaleza del trabajo, de una visión ampliada del perfil que debe ostentar un director. Hay que observar que la formación directiva ni la distinción en la gestión académica son requisitos institucionales, no obstante, serán parte de sus funciones, como se lee en la Ley Orgánica (LO).

En cuanto a su tiempo de permanencia en el cargo, los Directores durarán cuatro años y podrán ser ratificados por un período más en términos de la LO.

La Ley Orgánica, ordenamiento principal de la institución, en su Artículo 70 establece que son atribuciones de los Directores de Facultad (o de Instituto):

I. Dirigir y coordinar la planeación, programación y evaluación de todas las actividades de la Facultad o Instituto;
II. Cumplir y hacer cumplir los ordenamientos de la Legislación Universitaria;
III. Vigilar la guarda y conservación de los bienes de la Facultad o Instituto, verificar anualmente los inventarios respectivos e informar los resultados a su superior inmediato;

IV. Proponer a los cuerpos colegiados y a las autoridades universitarias las actividades y medidas tendientes a lograr la excelencia académica;

V. Responsabilizarse del cumplimiento de los planes y programas de docencia e investigación, tomando las medidas necesarias para tal efecto;

VI. Representar a la Facultad o Instituto;

VII. Proponer al Rector el nombramiento del Secretario y demás funcionarios;

VIII. Convocar y presidir las sesiones de la Junta Académica;

IX. Presentar a la Secretaría Académica, a través de los Directores Generales de Área Académica, el proyecto de actividades y programas académicos;

X. Elaborar y presentar al Rector, a través de la Secretaría de Administración y Finanzas, el anteproyecto de presupuesto de egresos de la dependencia a su cargo;

XI. Vigilar el correcto ejercicio del presupuesto asignado a la dependencia;

XII. Elaborar y presentar anualmente a la Junta Académica y al Rector el informe de las actividades realizadas durante el año lectivo, incluyendo la memoria correspondiente;

XIII. Firmar en unión del Secretario de la Facultad o Instituto la documentación oficial;

XIV. Vigilar la organización y calendarización oportuna de las actividades administrativas, del archivo, técnicas, manuales y de biblioteca y todas las demás actividades a su cargo;

XV. Organizar y convocar a las academias de catedráticos o investigadores, para proponer, revisar y actualizar los programas de estudio o de investigación;

XVI. Convocar y presidir las juntas de maestros e investigadores;

XVII. Velar por la buena imagen de la dependencia a su cargo;

XVIII. Aplicar las sanciones a que se hagan acreedores los alumnos, por violaciones a las disposiciones normativas de la Universidad Veracruzana;

XIX. Denunciar ante las autoridades competentes los hechos que puedan constituir delitos que afecten a la vida universitaria dentro de su institución;

XX. En los Institutos, habilitar en la función de Secretario a alguno de los Investigadores para dar fe de los actos que se requiera, y

XXI. Las demás que se señalen en la Legislación Universitaria (Universidad Veracruzana, 1996).

Particularmente, el Director de facultad tiene responsabilidades específicas planteadas en los Artículos 84 y 85 del EG. Este ordenamiento establece que entre las obligaciones del Director, además de lo que establece el artículo 70 de la LO, está planear, organizar, dirigir y controlar las actividades de la entidad académica a su cargo y en su caso, dirigir y coordinar los estudios de posgrado que se impartan en la Facultad.

Asimismo, el Director de Facultad tendrá las atribuciones siguientes:

I. Acordar los asuntos concernientes a la Facultad con el Vice-Rector de la región universitaria que le corresponda, con el Secretario Académico Regional y el Secretario de Administración y Finanzas regional, en su caso con el Director General del Área Académica en el ámbito de su competencia;

II. Coordinar y organizar la elaboración o actualización del Reglamento interno de la Facultad, a fin de proponerlos a las instancias correspondientes para su aprobación;

III. Proponer y realizar acciones que constituyan fuentes alternas de financiamiento para la Facultad;

IV. Participar en la revisión semestral de cargas académicas;

V. Participar en la revisión de programas de docencia;

VI. Coordinar y supervisar los procedimientos de los exámenes de oposición;

VII. Supervisar el proceso de selección del personal académico con base en las convocatorias respectivas;

VIII. Promover actividades que tiendan a la actualización disciplinaria y formación docente del personal académico de la Facultad;

IX. Informar semestralmente a los académicos sobre su eficiencia, de acuerdo a procesos de evaluación establecidos;

X. Informar a la Secretaría Académica Regional o la Dirección General del Área Académica, según proceda, sobre el avance de programas de estudio;

XI. Vigilar que se proporcionen al personal académico y alumnos los servicios de apoyo para la realización de sus actividades;

XII. Coordinar y organizar la elección de los representantes de grupo y el consejero alumno ante los cuerpos colegiados;

XIII. Autorizar con base en los lineamientos establecidos por las Direcciones Generales de Área Académica la realización del servicio social. Para ello y de acuerdo a las necesidades, asignar los alumnos que presten su servicio social en la Facultad;

XIV. Llevar a cabo el seguimiento y la supervisión del servicio social;

XV. Responder ante la Secretaría de Administración y Finanzas Regional que le corresponda por las cantidades cobradas en la Facultad por concepto de aranceles y cuotas por servicios administrativos y otros ingresos, depositarlas en la cuenta bancaria institucional, e informar con la periodicidad que se requiera;

XVI. Programar la realización de exámenes profesionales y designar a los directores de tesis o trabajos recepcionales y a los sinodales;

XVII. Informar sobre el ingreso, destino y aplicación de las cuotas voluntarias, en los términos de la legislación universitaria o cuando así se le solicite, al Comité ProMejoras de la entidad académica, a la Secretaría de Administración y Finanzas; a la Secretaría de

Administración y Finanzas Regional; a la Contraloría General; y a la Coordinación Universitaria de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales;

XVIII. Las demás que señale la legislación universitaria.

Son fundamentalmente estas dos normatividades universitarias las que dejan establecido tanto el ingreso como las funciones y responsabilidades de los Directores de entidad académica de docencia, y que evidentemente, desde el punto de vista legislativo, enmarcan el quehacer de este tipo de personal en la institución. Éste, toca aristas del campo administrativo, legal, disciplinario vinculado a la oferta de programas como, por supuesto, del campo educativo de lo escolar a lo social.

EN TORNO A LOS DIRECTIVOS, DESDE LA PLANEACIÓN UNIVERSITARIA

Con una importancia no menor que la que ocupa la legislación universitaria, la planeación institucional es vertida en documentos de carácter orientador de las políticas y las acciones universitarias con contenido. Forman parte de estos necesarios documentos el Plan General de Desarrollo 2025, así como el Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017.

El Plan mencionado, considera como Ejes Estratégicos para el Desarrollo Institucional, los siguientes: Un sistema universitario en red; Innovación educativa; Construcción de un sistema universitario de gestión por calidad; Internacionalización como cultura académica; Hacia una universidad sostenible; Planeación y desarrollo sustentado en la academia; Fortalecimiento de la planta académica; Atención integral de los estudiantes; Gestión democrática y con transparencia (Tabla 4).

Tabla No. 4 Ejes, Programas y Escenario del Plan de Desarrollo 2025 de la UV

Eje	Programas genéricos	Escenario deseable
1) Un sistema universitario en red	• Reorganización académica y de gobierno • Reingeniería y reestructuración de la gestión institucional • Rediseño de la oferta educativa • Descentralización de la investigación, el posgrado, la extensión universitaria, las ciencias y las artes	**Cada *campus* universitario cuenta con un plan estratégico de desarrollo y con una estructura de planeación y gestión institucional que, articulados a un sistema universitario en red, garantizan la operación eficiente y efectiva de la institución***; además, cuenta con una organización académica y administrativa con altos niveles de autonomía de gobierno y ejercicio presupuestal, que le dan garantía a la operación eficiente de los programas universitarios de generación y distribución del conocimiento, que sustentan una oferta educativa pertinente y diversificada (acorde a niveles técnico, licenciatura y posgrado, en las modalidades presencial, a distancia, virtual, distribuida, etc.) de acuerdo con las necesidades y oportunidades de desarrollo local, pero en sintonía con las tendencias nacionales e internacionales.
2) Innovación educativa	• Mejora continua de los programas educativos • Flexibilización y articulación entre modalidades educativas • Programas interculturales • Acreditación de programas educativos • Movilidad estudiantil y académica	La institución eleva significativamente su matrícula diversificando la oferta de programas de acuerdo con las necesidades y oportunidades del desarrollo regional y local, garantizando la presencia del posgrado en los *campus*, manejando las diversas modalidades educativas acorde a las condiciones y necesidades de diferentes grupos poblacionales y garantizando los estándares de calidad reconocidos por evaluaciones externas.
3) Construcción de un sistema universitario de gestión por calidad	• Hacia un sistema de gestión por calidad a través de la certificación de subsistemas • Innovación y cultura de calidad • Mejora continua de procesos	**La institución cuenta con la certificación de los subsistemas de gestión, los cuales se orientan a los aspectos académicos y administrativos de los programas educativos y de las funciones sustantivas***; asimismo, posee esquemas de promoción y reconocimiento de las buenas prácticas de la calidad y el logro de la excelencia, y promueve el desarrollo de prácticas de mejora continua en todos los ámbitos.
4) Internacionalización como cultura académica	• Internacionalización del currículo • Internacionalización de la investigación • Internacionalización de extensión • Movilidad académica y estudiantil • Movilidad del personal administrativo • Programas internacionales	Se cuenta con una política de internacionalización que señala los objetivos, lineamientos y estrategias; asimismo, se dispone de la estructura y la gestión que garantiza los recursos para las acciones de internacionalización.

Eje	Programas genéricos	Escenario deseable
5) Hacia una universidad sostenible	• Gestión institucional sostenible • Prácticas sociales de sostenibilidad • Compromiso social y sostenibilidad • Educación para una sociedad sostenible	Se cuenta con un **plan institucional integrado que articula las acciones que garanticen prácticas de gestión sostenible y que promuevan la cultura de la sostenibilidad, avalando la formación de ciudadanos promotores de una sociedad que atiende este rubro***; asimismo, se cuenta con un sólido soporte institucional para que estos temas se hagan transversales en las acciones de generación y distribución social del conocimiento, y sobre todo que logre experiencias exitosas que posicionen a la institución como una universidad sostenible reconocida y acreditada en el escenario internacional.
6) Planeación y desarrollo sustentado en la academia	• Descentralización de la gestión • Fortalecimiento de la participación de los cuerpos académicos y colegiados en la planeación institucional • Sistema integral de información Planeación y evaluación de la gestión	Se cuenta con un **enfoque y procesos de planeación basados en un sistema integral de información, que montado en una plataforma tecnológica permite la operación eficiente y efectiva de las actividades sustantivas, garantizando la orientación de recursos y su disposición expedita asociada a las prioridades académicas establecidas*** por los cuerpos académicos y órganos colegiados.
7) Fortalecimiento de la planta académica	• Consolidación de los cuerpos académicos • Reconocimiento a la excelencia académica • Formación de jóvenes académicos • Carrera académica • Renovación de la planta académica	Se cuenta con una planta académica con valor ético, institucionalmente comprometida, que tiene una plena habilitación organizada en cuerpos académicos consolidados, soportados con un sistema expedito y eficiente de gestión de la carrera académica que garantiza una evaluación permanente de sus logros y avances, y los reconoce a partir de criterios y referentes nacionales e internacionales, acorde a las exigencias de los programas académicos que atienden.
8) Atención integral de los estudiantes	• Información y orientación vocacional • Articulación de los servicios estudiantiles • Programa de egresados • Atención de grupos en desventaja • Estudiantes destacados	Se cuenta con un sistema integral de atención a los estudiantes universitarios, que considera a los aspirantes ofreciéndoles soporte y apoyo para el ingreso a la institución; durante el tránsito por la formación universitaria se promueve la identidad institucional y se da soporte a su permanencia y avance, reconociendo las diferencias y brindando reconocimiento explícito a los estudiantes destacados; se ofrece una amplia gama de servicios y espacios para su desarrollo integral. Una vez que egresan, se garantiza una comunicación permanente que los afilia a la institución de por vida para su educación continua y actualización, retroalimentando el desarrollo de los programas educativos y brindando aportes solidarios.

Eje	Programas genéricos	Escenario deseable
9) Gestión democrática y con transparencia	• Archivonomía y acceso a la información • Transparencia y rendición de cuentas • Cultura de la transparencia • Actualización de la normatividad universitaria	La institución cuenta con un **sistema de acceso a la información pública y promueve la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas en todas las actividades de gestión***; asimismo, la hace transversal en los programas educativos y las actividades académicas, tanto de investigación como de difusión, para contribuir a la formación de esta cultura en la sociedad.

Fuente: Plan de Desarrollo 2025.[2]

Como puede apreciarse, tanto los programas estratégicos como el escenario deseable aluden al campo de la gestión desde diversas perspectivas y áreas de desempeño institucional. Esto muestra que la gestión de directores se desarrolla en escenarios simultáneos y toca diversos planos y niveles tanto de la vida institucional como de la vida más allá de los muros universitarios. El vínculo con aspectos académicos, administrativos, culturales, tecnológicos, convierten a la gestión directiva en un campo de quehacer altamente comprometido con la eficiencia, la eficacia, la efectividad, la relevancia, la calidad.

Asimismo, aludiendo a la preponderancia que la institución ocupa en el ámbito educativo nacional, estatal y regional, pone entre sus prioridades el aseguramiento de la calidad y el mejoramiento continuo de sus actividades académicas y programas educativos, así como de sus procesos administrativos y de gestión, para lo cual ha implementado una estrategia de formación de estructura en redes encaminada hacia la construcción de un Sistema Universitario de Gestión para la Calidad. Para esto se crea el Comité de Calidad como órgano colegiado de carácter permanente con responsabilidad de establecer lineamientos, políticas y estrategias institucionales al respecto. Su objetivo primordial es dirigir y supervisar el desarrollo de una cultura de trabajo sustentada en un sistema institucional de gestión que atienda los requerimientos y expectativas de la comunidad universitaria y de la sociedad bajo procesos de mejora continua de calidad del quehacer universitario. Sus líneas de trabajo son: promoción de la cultura de calidad en todos

[2] Los textos de esta tabla, en Bold, son propios, con la finalidad de destacar los planteamientos del Plan de Desarrollo 2025, con relación a la gestión.

los ámbitos universitarios, promoción de la evaluación y acreditación de programas educativos y, promoción de la innovación y la mejora continua. A partir de la instalación del Comité Institucional, se ha propiciado la instalación y operación de los comités de calidad regionales, así como de los comités de calidad en cada una de las entidades y dependencias que conforman la institución.

En ese sentido, es de hacerse notar lo que el Plan expone:

> "El personal de la Universidad requiere de constante capacitación y actualización en los procesos académico-administrativos, con el fin de alcanzar los objetivos de exigencia que las normas internacionales imponen a las certificaciones de calidad; por consiguiente, se trabaja en un profundo y metódico proceso de detección y seguimiento de necesidades para la adecuada capacitación de su personal. Con base en los resultados del proceso de detección de necesidades de capacitación del personal directivo y administrativo de los cinco *campus* de la Universidad Veracruzana –realizado durante el último trimestre de cada año- se integraron los programas anuales de capacitación (PAC) 2006-2007, los cuales orientaron todas las actividades de formación y permitieron mantener un orden y control, lo que mejoró la eficacia y eficiencia en la administración de la capacitación" (Universidad Veracruzana, 2008, pág. 75).

Es importante mencionar que la institución cuenta con un Departamento de Evaluación y Desarrollo de Personal que expresa tener dos líneas de servicios: a) Desempeño colectivo: Modelo Integral de Desarrollo por Entidad Académica o Dependencia y, b) Desempeño individual: Capacitación y desarrollo por persona, así como el catálogo de acciones de capacitación (Formación para mandos medios y superiores; Formación para la eficacia personal; Formación en técnicas específicas; Formación tecnológica; y, Formación para la cultura y la gestión de la calidad), este programa no es obligatorio ni se aplica de manera indicativa a todo director de entidad de docencia previamente o durante su gestión.

Con la finalidad de conocer más de cerca el trabajo que se realiza en tal sentido, se entrevistó a uno de los trabajadores de dicho Departamento, con relación a la capacitación del personal directivo de entidad (Anexo 1) Un fragmento del contenido de la entrevista se expone enseguida:

Con relación a las acciones específicas realizadas para los directivos de entidad de docencia, en el año 2012 hubo un programa de desarrollo de la función directiva conformado por diferentes módulos que contemplaban aspectos humano-sociales, más que técnicos. Los temas fueron habilidades para la comunicación,

pensamiento complejo, liderazgo, trabajo en equipo, planeación estratégica, administración estratégica. La decisión de ofrecer esos cursos se basa, según el entrevistado, en la función sistémica de los directivos, enfatizando liderazgo, planeación, administración escolar, y trámites para alumnos ya que detectaron una carga fuerte en esta área. Para 2014, la estrategia fue acercarse a las dependencias que manifestaban necesidades de formación y les impartían los cursos con base en las necesidades expresadas, reconociendo para ese momento que no contaban con programas específicos de formación de directivos de entidades de docencia.

Los directores son invitados a tomar los cursos a través de las instancias inmediatas superiores; no obstante la respuesta es menor en el campus Xalapa, comparado con el resto de las regiones universitarias. Los cursos tienen una duración máxima de 10 horas. Cada tema 10 horas presenciales, que no fue fácil retenerlos porque están inmersos en muchas actividades.

Ante la pregunta de qué hacen cuando un director llega al cargo, manifiesta el entrevistado que es una de las debilidades del departamento de capacitación, porque no existe un solo periodo para que se nombren directores, por tanto cuando uno es nuevo, le giran invitación insistiendo a través de llamadas telefónicas.

Con relación a los resultados de la capacitación, no todos los directores, cuando se han capacitado, cuentan con el curso de los mismos módulos. En general no cuentan con retroalimentación en el departamento de capacitación para conocer el impacto. Han dado seguimiento al liderazgo y trabajo en equipo, se retoman aspectos de habilidades para la comunicación y pensamiento sistémico. Para los temas de planeación, gestión, administración escolar entre otros, el departamento depende del aval de las dependencias “dueñas” de esos procesos, quedando a criterio de esas dependencias y de quienes dan los cursos, lo que se imparte a los directores.

En general, no han preguntado a los directivos de entidades de docencia sus necesidades de capacitación, y no han hecho, hasta el momento de la entrevista (inicios de 2016) diagnóstico de necesidades (UV, 2015)

Este fragmento de entrevista deja ver que aun cuando se han realizado acciones como parte de los programas de trabajo de las diferentes

administraciones, la tarea no ha sido siempre planeada con base en un diagnóstico que emane de la voz de los directores de facultad. Asimismo, aun cuando los cursos se dirigen a personal administrativo y directivo, no han llegado a toda la población en estas actividades. Por otro lado, no se hace un seguimiento puntual ni se han valorado los impactos esperados. Al parecer la óptica para el impulso de estos programas tiene una mirada vertical y pragmática. La entrevistada ha hecho referencia también al actual programa de trabajo 2013-2017. En tal sentido, se considera necesario un acercamiento a este documento.

El Programa de Trabajo 2013-2017 *Tradición e Innovación* (Universidad Veracruzana, 2014), se estructura a través de Ejes estratégicos, programas estratégicos y líneas de acción, como sigue:

I. Innovación académica con calidad

1. Programas educativos que cumplan con los estándares de calidad, nacionales e internacionales
2. Planta académica con calidad
3. Atracción y retención de estudiantes de calidad
4. Investigación de calidad socialmente pertinente

II. Presencia en el entorno con pertinencia e impacto social

5. Reconocimiento del egresado como un medio para generar impacto
6. Reconocimiento e impacto de la UV en la sociedad
7. Fortalecimiento de la vinculación con el medio
8. Respeto a la equidad de género y la interculturalidad

III. Gobierno y gestión responsables y con transparencia

9. Modernización del gobierno y la gestión institucional
10. Sostenibilidad financiera
11. Optimización de la infraestructura física y equipamiento con eficiencia y eficacia

El apartado III.9, Modernización del gobierno y la gestión institucional, es una línea de acción estrechamente vinculada al tema que nos ocupa. Define gobierno, gestión y transparencia como:

> "El buen gobierno es la capacidad para atender las demandas de la comunidad universitaria y resolver los retos de la administración de manera eficiente y oportuna.

> Es el medio fundamental para una gestión socialmente responsable, y permite fortalecer la capacidad de respuesta institucional a las necesidades manifiestas o implícitas de la sociedad, reafirmando sus fines y su naturaleza institucional.
> La gestión socialmente responsable es un comportamiento organizacional basado en prácticas éticas, eficientes, participativas y ambientalmente sustentables, que contribuyen a la interacción con la sociedad para generar mayores oportunidades de desarrollo social" (Universidad Veracruzana, 2014, pág. 74)

Sobre la modernización del gobierno y la gestión institucional, el Programa considera una adecuada administración y gestión la que permite alinear con transparencia el presupuesto basado en resultados y la planeación, programación, elaboración del presupuesto, ejercicio, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas.

El objetivo de este Eje es "Desarrollar un modelo de gobierno descentralizado basado en una gestión para resultados y socialmente responsable, en un marco normativo actualizado". El logro de dicho objetivo estará basado en líneas de acción que quedan en la responsabilidad de diversas áreas e instancias universitarias. Dichas líneas, expresadas aquí de manera sintética, aluden a la revisión y adecuación de la legislación universitaria; asegurar la descentralización de los campus con autonomía y responsabilidad; transferencia de responsabilidades a Vice Rectorías; fomentar un clima organizacional armónico; facilitar el acceso a la información institucional y rendir cuentas a la sociedad; promover una cultura de planeación y evaluación participativa que involucre a la comunidad universitaria; Facilitar la colaboración interdisciplinaria de las diversas entidades académicas y dependencias administrativas, entre otras. Cabe destacar aquí, una línea de acción que se está orientada a actualizar e implementar el programa institucional para la profesionalización del personal dedicado a las funciones administrativas y directivas (Universidad Veracruzana, 2013).

Entre las líneas de acción, conviene subrayar la que hace referencia a la actualización e implementación del programa institucional para la profesionalización del personal dedicado a las funciones administrativas y directivas.

Particularmente las metas del Eje III, que directamente interesan son:

III. Gobierno y gestión responsables y con transparencia

III.7 En el primer semestre de 2017 se tendrá acreditada la gestión institucional.

III.8 El 100% del personal directivo y administrativo al año 2017 estará capacitado acorde al programa institucional para la profesionalización.

Se pueden referir dos acciones realizadas con respecto a la capacitación a directivos. Un taller sobre normatividad para quince responsables de entidades académicas del campus Xalapa, con la finalidad de que conocieran todos los ordenamientos de la legislación universitaria, sus atribuciones, lo que deben hacer y de lo que deben abstenerse, para que sus actos se realicen conforme a la legalidad (Universidad Veracruzana, 2016).

En la región Orizaba-Córdoba, con una duración de cuatro días, Directivos, Secretarios y Administrativos de las diferentes entidades académicas se capacitaron en el tema de las relaciones laborales con el objetivo de analizar, interpretar, aprender a aplicar y concientizar a los directivos sobre la normatividad y criterios que regulan las relaciones laborales al tiempo de sensibilizar sobre la importancia y el impacto del manejo efectivo del personal adscrito a las diferentes dependencias a su cargo, lo cual contribuye de manera importante al desempeño de calidad de los trabajadores, mejorando además el clima laboral al interior de la veracruzana (Universidad Veracruzana, 2016).

La universidad, como es de comprenderse, ha dedicado su esfuerzo en los programas institucionales nodales, vinculados a las también llamadas funciones sustantivas. No obstante, ha dejado clara evidencia de que la gestión constituye también parte importante de la vida universitaria. Sin embargo, se habla en términos generales de personal directivo y administrativo, y no se explicitan programas fundamentales para el ingreso y permanencia de los directores de entidades académicas de docencia que, sin duda, tienen particularidades y que requieren programas orientados específicamente a su labor desde una perspectiva multidimensional, y de acuerdo a las necesidades propias tanto de los sujetos que participan como de los programas y actividades más apegados a la formación de estudiantes.

Con el propósito de contar con información actualizada y pertinente que permita fundamentar una iniciativa de fortalecimiento de la gestión directiva en entidades de docencia, se hace necesario fotografiar el perfil actual de los directores de facultad, las características de la gestión que realizan, así como las necesidades que presentan para fortalecer su gestión, apuntalando de esta manera el eje central de la labor educativa: sus funciones sustantivas y adjetivas o el paradigma multidimensional (pertinentes, responsables socialmente, y de calidad).

No se conoce de algún diagnóstico actualizado que dé cuenta de las características y necesidades del desempeño directivo específicamente en algunas entidades de docencia, que ofrezca información desde la óptica de uno de los informantes de interés: directores, para mejorar el trabajo de cada facultad, acorde a las transformaciones educativas y sociales de orden institucional.

LAS FACULTADES EN ESTUDIO, ENTIDADES ACADÉMICAS DE DOCENCIA

Con base en la legislación universitaria, la Universidad Veracruzana se encuentra estructurada para fines académicos, en seis áreas de conocimiento que son Artes, Biológico-Agropecuaria, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica. Cada una de éstas tiene bajo su responsabilidad facultades o entidades académicas de docencia, que albergan a programas educativos de nivel técnico superior universitario, licenciatura y/o posgrado.

El Estatuto General (2016) en su Artículo 82, las define como las

"…entidades académicas que preponderantemente realizan funciones de docencia a nivel de licenciatura en cualquiera de las modalidades previstas en la legislación universitaria, pudiendo tener a su cargo estudios de posgrado, de técnicos medios y actividades de investigación y difusión de la cultura y extensión de los servicios…Artículo 83. Las Facultades contarán con la estructura siguiente: I. Junta Académica; II. Director; III. Consejo Técnico; IV. Secretario; y V. Jefe de Carrera, en su caso…" (págs. 44-45).

En 2015, en que se trabajó sobre el análisis de las entidades y los procedimientos metodológicos, cada área contaba con las siguientes facultades del sistema escolarizado en el campus Xalapa:

Artes, cuatro facultades: Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro; Biológico-Agropecuaria dos: Biología y Ciencias Agrícolas; Ciencias de la Salud, 6: Bioanálisis, Enfermería, Medicina, Nutrición, Odontología, Psicología; Económico-Administrativa cuatro: Economía, Estadística e Informática, Ciencias Administrativas y Sociales, Contaduría y Administración; Humanidades ocho: Antropología, Derecho, Filosofía, Historia, Idiomas, Letras Españolas, Pedagogía y Sociología; y área Técnica ocho: Arquitectura, Física, Ingeniería Química, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Instrumentación Electrónica, Matemáticas, Química Farmacéutica Biológica, haciendo un total de 32 entidades académicas de docencia. Por motivos de confidencialidad a las respuestas de los entrevistados, se omite exponer las facultades que participaron en el estudio.

III. Marco metodológico

El Marco Metodológico encuentra su cimiento en el objeto de estudio y plantea la perspectiva desde la que ha sido abordado. En este apartado se exponen las características del tipo de investigación, técnicas e instrumentos utilizados, población y muestra de participantes, así como el procedimiento para el análisis de los resultados.

El objeto de estudio lo constituyó la gestión directiva de los directores de entidades académicas de docencia de la Universidad Veracruzana en torno al cual se formuló la pregunta de investigación y los objetivos correspondientes.

La diversidad de contextos y condiciones específicas, además de su natural complejidad por tratarse de un fenómeno social, no permiten pasar de manera simple o automática de una mirada, a su descripción y a una inmediata manifestación de necesidades en el campo específico de la gestión del director. Esto ha llevado a afirmar, de manera contundente, que una realidad social no es susceptible de estudiarse sólo con un lente caracterizado por *la* objetividad. Bajo este considerando "las características del fenómeno educativo y social y los elementos contextuales constituyen criterios para delimitar hasta dónde podemos llegar en la aplicación de las distintas metodologías en cada una de las situaciones" (Arnal, 2003, pág. 4).

En tal sentido, el estudio ha acogido una mirada cualitativa a fin de interpretar el curso de acción de los sujetos sociales; considerando que, como lo expresan Taylor y Bogdan

> "La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Como lo señala Ray Rist (1977), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico:[…]La investigación cualitativa es inductiva[…] el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística […] son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio[…] tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas […] todas las perspectivas son valiosas[…] los métodos cualitativos son humanistas […]" (2000, págs. 7-9).

Este enfoque enfatiza la importancia del discurso de sujetos sociales, cuyo valor reside, asimismo, en la información y la comprensión que de ésta se realiza, en vínculo estrecho con el objeto de estudio de interés. Los planteamientos cualitativos están enfocados en profundizar en los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

Por tanto, la búsqueda de conocimiento se ha conducido por la senda del análisis y la interpretación del discurso, con sentido para las personas. Este enfoque conduce a una posibilidad de transformación de la práctica educativa, al ofrecer un estudio descriptivo con contenidos definidos por los objetivos de la investigación.

El abordaje de la investigación se sitúa en un contexto determinado cuyas características derivan de un recorte de la realidad en espacio y tiempo, orientado a describir la gestión directiva en entidades de docencia de la Universidad Veracruzana.

La aproximación al objeto de estudio responde a un paradigma cualitativo, como sustento de hallazgo y comprensión de la función directiva a partir del discurso de responsables directos en el cargo de interés, buscando de interpretar sus percepciones del fenómeno que se estudia, y en torno a dimensiones que van de lo personal, pasando por la experticia, tocando aristas específicas de su gestión, hasta llegar a la exposición de necesidades específicas de formación por parte de los actores participantes.

Por tanto, se empleó el enfoque cualitativo con alcance descriptivo hasta la interpretación. Los procesos continuados para producir datos y configurar textos significativos, se ligan a acciones como describir, comprender, explicar e interpretar. En este sentido, la investigación cualitativa se interesa por la descripción como proceso para elaborar datos. (Badilla Cavaría, 2006).

Congruente con los objetivos del estudio y con el enfoque cualitativo, puede afirmarse que la finalidad de la investigación es básica al generar nuevos conocimientos sobre el objeto de estudio con un alcance descriptivo, buscando especificar el conjunto de propiedades, características y rasgos del fenómeno analizado. Por tanto, el diseño es No-experimental ya que no hubo manipulación de

variables. La etapa de acercamiento a los directivos se desarrolló “in situ”, es decir, en el espacio propio de los sujetos de investigación. La investigación abarca tanto una fase documental dada la indagación de documentos pertinentes y complementarios, así como de campo, en el lugar propio donde se encuentran las unidades de análisis (Ortiz García & Escudero Macluf, 2006). Respecto al espacio temporal el estudio es de corte transversal ya que la información se recupera en un momento de la vida cotidiana de los participantes y no en un período largo, y fue recolectada en un solo momento para cada directivo.

De manera general, el trabajo de campo se realizó en dos fases, siendo la primera la aproximación al discurso emanado directamente de los directivos. La segunda, corresponde a la obtención de información, de parte de los mismos, aunque orientada a la identificación de necesidades de formación para su gestión en las entidades de docencia correspondientes.

El estudio es comprensivo (Hernández G., 2001) al no tener como objetivo aportar conocimientos universales, ni ofrecer soluciones. La intención es analizar la información para comprender la experiencia de los actores estudiados. El diseño apunta a la fenomenología, ya que según Mertens (2005) citado por (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010), se ha buscado conocer y describir la experiencia de los participantes. Reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia Bogdan y Biklen (2003) citado por (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010); y, en virtud de que se pretendió describir y entender el fenómeno desde el punto de vista de cada participante, se analizó el discurso, y se recolectó información de personas que han experimentado el fenómeno en estudio Creswell (1998), Álvarez-Gayou (2003) y Mertens (2005) citados por (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

La naturaleza comprensiva que convoca este tipo de investigación –cualitativa- requiere un aseguramiento de que el proceso de investigación surge y se desarrolla coherente en los instrumentos aplicados, la discusión abierta entre los investigadores o bien a través de diversas fuentes (Cornejo & Salas, 2011).

La delimitación del estudio se caracteriza por ser de una amplitud temática acorde al objeto de estudio y la perspectiva teórica respectiva, abordando de manera puntual la gestión educativa. El espacio de realización de la investigación ha sido el de una universidad pública estatal, adentrándose en las entidades de docencia y particularmente dirigiendo el lente en la gestión de los directores de facultad; el estudio se realizó en el lapso de finales de 2015 a 2017.

TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Este planteamiento es congruente entonces con el uso de técnicas para obtener la información que se busca y enriquecer los resultados. La técnica fundamental que se aplicó en esta investigación fue la entrevista; se adicionó la observación y una encuesta, éstas para la identificación de datos generales y condiciones de trabajo de los directivos. Las preguntas que se le hacen a la realidad a través de la entrevista son abiertas y las guían teorías de la acción social orientadas por experiencias compartidas, referencias el acontecer educativo o por valoraciones que se le atribuyen a dicho acontecer (Badilla Cavaría, 2006).

INSTRUMENTOS

La ruta que dio origen a los instrumentos ha sido acorde a la pregunta de investigación, objetivos, sujetos informantes y por supuesto, al enfoque de investigación.

Se utilizó un cuestionario cerrado como antecedente del guion de entrevista, para recoger datos que dieran cuenta de un perfil general del directivo, con información institucional y relacionada con su formación.

El cuestionario cerrado, fue denominado *Ficha de Identificación del Perfil de los Directores de Facultad* (FIPEDF), que se construyó para recuperar información laboral del director en la institución, así como de su escolaridad relacionada a su educación formal y no formal. Asimismo, permitió recoger datos del área de desempeño conforme las seis áreas académicas de la universidad, tipo de personal, antigüedad en la universidad y, como académico, estudios realizados (licenciatura,

maestría y/o doctorado) concluidos o estudiando. Asimismo, se buscó identificar estudios formales realizados en Administración y/o Gestión Directiva como Diplomados, Cursos, Talleres, en los últimos cinco años en virtud de la relación directa con el objeto de estudio. Asimismo, reconoce el tiempo que tiene ocupando el cargo de director y si tiene experiencia previa al frente de la facultad.

La observación del entrevistador, se aplicó relacionándola con el área física de las oficinas de los directores entrevistados.

El instrumento central fue la guía de entrevista, ésta como técnica principal. La guía de entrevista se conformó por un guion semiestructurado con preguntas temáticas para la indagación de la expresión *libre* del informante y se corresponde con las dimensiones y categorías trabajadas en la investigación. El tiempo de aplicación de cada entrevista fue de entre 1 y dos horas. Las entrevistas se realizaron, de acuerdo a la agenda de los directivos, en un tiempo aproximado de dos meses.

VALIDEZ DE EXPERTOS

Para la validación de instrumentos, una vez diseñados estos, fueron turnados a revisión de expertos en educación y administración cuyos datos relevantes acerca de su perfil se pueden sintetizar de la forma siguiente: Los cinco expertos cuentan con grado de Doctorado, se desempeñan en una institución de educación superior, su producción científica gira en torno al campo educativo y al campo administrativo, cuentan con trayectoria probada en el plano académico y de la gestión, así como en investigación. De esos cinco expertos, se obtuvo respuesta de 4 de ellos, a los que habrá que añadir la revisión de la Directora de Tesis, experta también en el área de la gestión educativa.

DIMENSIONES Y CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Con la finalidad de asegurar que los temas claves fueran explorados en los informantes, es que se estructuró una guía de entrevista a partir de dimensiones y categorías, con la flexibilidad de que el participante externara de manera libre lo que

al respecto se le solicitaba; asimismo, se dio un espacio para la expresión no dirigida de discurso en torno al tema de interés.

> "El papel fundamental lo juega el proceso de categorización (Lofland, 1971), ya que no se puede aspirar a una adecuada captación de la realidad en sus propios términos) si no se logran elaborar las categorías que la hacen explicable y dan coherencia al flujo de eventos y/o conductas necesariamente contextualizados. En este mismo sentido, Denzin (1970) y Patton (1980) están de acuerdo en que la tarea de un metodólogo cualitativo es la de suministrar un marco dentro del cual los sujetos respondan de forma que se representen fielmente sus puntos de vista respecto al mundo y su experiencia." (Anguera Argilaga, 1986, pág. 25).

De esta manera, se construyeron dimensiones y categorías que recuperan desde el ámbito personal y experiencial, el de la conceptualización y hasta el de la sentida necesidad de saberes en gestión directiva, pasando necesariamente por el contexto institucional.

La dimensión Personal/Institucional, se dividió en tres categorías: Personal, Institucional y Experiencial. Para la primera se plantearon 3 preguntas, para la segunda categoría 4 y para la tercera fueron 7 preguntas. Para la dimensión Económica fue una pregunta, para la Pedagógica fueron 2, para la Política una y para la Cultural una.

La dimensión Saberes, tiene cinco categorías: la General, la de Saberes teóricos, prácticos, valorales y actitudinales vinculados al ser y, la categoría de Necesidades específicas de formación. A cada categoría correspondió una pregunta.

A la dimensión de Contexto institucional, con su categoría Oferta de formación directiva, le correspondieron 4 preguntas.

A la dimensión Conceptos Generales, con las categorías Gestión y Gestión Directiva, correspondieron una pregunta por cada categoría.

Finalmente, se incluyó una dimensión denominada Otros aspectos, como Categoría emergente, de la cual se realizó una pregunta.

Las categorías han partido de referentes teóricos bajo una perspectiva de flexibilidad en tanto el paradigma bajo el cual se ha enfatizado el trabajo de investigación. No obstante, la identificación de dimensiones y categorías se ha enriquecido a partir del análisis de la información, dando paso al planteamiento de algunos constructos que, en una etapa de trabajo en estos dos planos, ha posibilitado un ir y venir volviendo en varios momentos a la teoría primeramente identificada y enriquecida por otras aportaciones de teóricos en gestión educativa. Esto ha beneficiado al proceso de la investigación y da un valor de mayor contundencia a los resultados, al abrir el foco y provocar un tipo de diálogo entre el plano teórico y la práctica educativa en cuestión a través del análisis del discurso, hasta antes de su saturación.

Se presenta enseguida el cuadro que concentra Variable, dimensiones, categorías, descripción de categorías y preguntas de entrevista.

Tabla No. 5 Variable, Dimensiones, Categorías, Descripción de categorías y preguntas de entrevista

	Dimensión	Categoría	Descripción de la categoría		Preguntas
Variable: Gestión Directiva	Personal/Institucional	Personal	Significación que le asigna a su cargo, desde el ámbito personal, como director de facultad	1	¿Cómo ha sido ser director de esta facultad?
				1.1	¿Qué es para usted la dirección de una facultad?
				1.2	¿Cómo se siente como director?
		Institucional	Significación que le asigna a su cargo, desde el ámbito institucional, como director de facultad	2	¿Cuál es su principal objetivo como director de esta entidad de docencia?
				3	¿Cómo ha hecho para responder a las responsabilidades del cargo?
				4	Mencione las principales

				funciones que realiza cotidianamente
			4.1	¿Cuáles son las actividades cotidianas que le demandan mayor atención y mayor tiempo como Director?
	Experiencial	Significación que le asigna a su cargo, desde el ámbito de su experiencia, como director de facultad	5	¿Qué ha sido lo más relevante (tanto positivamente como de manera negativa) de su experiencia como director?
			5.1	Descríbame el día más feliz de su gestión como director de esta facultad
			6	¿Cuáles han sido los principales problemas que ha enfrentado como director de esta entidad?
			6.1	¿Cómo los ha resuelto?
			6.2	Mencione ¿qué ha necesitado para resolverlos?
			6.3	Descríbame el peor día que haya tenido como director de esta facultad
			7	¿Qué situaciones, en su calidad de director de esta entidad, le han dejado un aprendizaje?
Económica	Administración Eficiente	Abarca recursos financieros y materiales, estructuras, normas burocráticas y mecanismos de coordinación y comunicación. Programa y controla recursos, organiza estructuralmente a la institución, fija papeles y cargos, divide el trabajo,	8	¿Cómo desarrolla la gestión de los aspectos económicos de la facultad que dirige? (presupuesto, contabilidad, horarios, espacios

		determina cómo se debe realizar éste y porqué tipo de incumbentes y establece normas de acción. Criterio de eficiencia en la utilización de los recursos e instrumentos tecnológicos, bajo el imperio de la lógica económica. Preparación y ejecución presupuestaria, la planificación y destinación de espacios físicos, la confección de horarios en función de la organización curricular, la contratación de personal y la provisión de equipos y materiales tecnológicos		físicos, equipos y materiales, etc.)?
Pedagógica	Administración Eficaz	Aspectos intrínsecos del sistema educativo ocupándose del alcance de objetivos pedagógicos. Logro de objetivos intrínsecamente educativos y está íntimamente ligada a los aspectos pedagógicos de las escuelas, universidades y sistemas educativos Criterio institucional que revela la capacidad administrativa para alcanzar las metas o resultados propuestos. Criterio de desempeño pedagógico de naturaleza intrínseca e instrumental medido en términos de capacidad administrativa para alcanzar los fines y objetivos de la práctica educativa.	9	¿Cómo desarrolla su gestión con respecto a los objetivos pedagógicos?
			9.1	¿Cómo gestiona su relación con académicos y alumnos para cumplir esos objetivos?
Política	Administración Efectiva	La Efectividad mide el nivel de consecución de objetivos sociales más amplios. Supone un compromiso real y verdadero con el logro de objetivos sociales y el atendimiento de las demandas políticas de la comunidad. Efectividad se define en una perspectiva política. Criterio político que refleja la capacidad administrativa de satisfacer las demandas	10	¿Cómo desarrolla su gestión con respecto a objetivos sociales y demandas planteadas por la comunidad externa?

		concretas planteadas por la comunidad externa. Efectividad mide la capacidad de producir las respuestas o soluciones para los problemas políticamente planteados por los participantes de la comunidad más amplia (asociado a responsabilidad social) según el cual la administración debe rendir cuentas y responder por sus actos en función de las necesidades y prioridades de la comunidad. Elementos intrínsecos de la relación humana y pedagógica con el medio ambiente		
Cultural	Administración Relevante	Criterio de desempeño cultural de la administración de la educación. Calidad de vida como criterio orientador para su acción política en la escuela y la sociedad. Criterio de desempeño cultural de naturaleza sustantiva e intrínseca, medido en términos de la significación y la pertinencia de los actos y hechos administrativos para el desarrollo humano y la calidad de vida de los participantes del sistema educativo y la sociedad como un todo. Criterio cultural que mide el desempeño administrativo en términos de importancia, significación, pertinencia y valor. Implica una conexión definida, significante y lógica entre la administración y la calidad de vida construida históricamente por la ciudadanía de acuerdo con sus propios valores culturales. Concepto de Relevancia de la gestión educativa como superadora de los conceptos de efectividad, eficacia y eficiencia.	11	¿Cómo desarrolla su gestión para promover la calidad de vida de los participantes del sistema educativo y la sociedad como un todo?

		Valores y características filosóficas, antropológicas, biológicas, psicológicas y sociales de las personas Visión de totalidad para abarcar, comprensivamente, los más variados aspectos de la vida humana Coordinar la acción de las personas con vistas a la promoción de la calidad de vida humana colectiva Reflejar sus creencias, valores y orientaciones filosóficas Condiciones para promover la calidad de la vida humanan el sistema educativo, en la escuela y en la sociedad como un todo		
Saberes necesarios	General	Saberes que identifica de manera general el entrevistado Pregunta introductoria	12	¿Qué saberes y actitudes **necesita** para el desarrollo de su gestión directiva?
	Teóricos	Saberes que se vinculan a un conocimiento formal o científico relacionado con la gestión directiva	12.1	¿Qué saberes teóricos?
	Prácticos	Saberes prácticos que le permiten desempeñarse desde un saber hacer para su gestión directiva	12.2	¿Qué saberes prácticos?
	Valorales y Actitudinales vinculados al Ser	Saberes, valores, actitudes, emociones, aspectos personales para la gestión directiva	12.3	¿Qué aspectos actitudinales son los que más le requiere el desarrollo de su gestión?
	Necesidades específicas de formación	Condición no satisfecha y que considera necesaria para mejorar su gestión y realizar o alcanzar sus objetivos educativos	13	A manera de síntesis, ¿qué <u>necesidades de formación</u> le gustaría a usted satisfacer para desarrollar su gestión directiva?
Contexto institucional	Oferta de formación directiva	Cursos Talleres Diplomados u otras opciones para su formación como director de facultad	14	¿Cuál oferta conoce usted en la UV, para la formación de directores de facultad---que le

				haya interesado cursar---?
			14.1	¿Ha tomado algunos cursos en la UV relacionados con la gestión directiva?
			14.2	¿Cómo accedió a cursarlos? ¿por obligación, voluntariamente o usted los ha solicitado por alguna necesidad específica?
			14.3	¿Cómo le han servido estos aprendizajes para mejorar su gestión como director?
Conceptos generales	Gestión	Significación asignada por el director a la gestión	15	Podría decirme ¿Cómo define usted la Gestión?
	Gestión directiva	Significación asignada por el director a la gestión directiva en educación superior	16	Particularmente ¿Qué es la gestión directiva -en educación superior- para usted?
Otros aspectos	Categoría emergente	Incluye aspectos del discurso del entrevistado que no se hayan considerado en estas dimensiones y categorías	17	Algún comentario adicional que desee realizar respecto al tema central de nuestra entrevista: La gestión directiva.

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, particularmente la entrevista a directores de facultad se integró por treinta y una preguntas.

La construcción de dimensiones y categorías se basó en referentes teóricos, en el contenido de la indagación a través de la entrevista realizada a un analista de un Departamento de Capacitación de la propia universidad, así como en la experiencia del investigador. Aunado a ello, se consideró la revisión documental de fuentes universitarias, orientando su diseño en franca relación con el objeto de estudio, la problemática planteada y los objetivos de investigación.

Para la obtención de respuestas, se mencionó a los entrevistados que se trataba de identificar características y necesidades para el mejoramiento de la gestión de directivos de entidad de docencia, y no para evaluar al directivo en turno, por lo que se solicitaba su participación a través de su libre discurso. Las entrevistas se realizaron conforme la agenda prevista en cada caso. Antes de iniciar se entregó al participante un escrito de agradecimiento Se anexa carta, misma que se entregó previo a la entrevista.

Las entrevistas se realizaron con un tiempo aproximado de entre 1 y 2 horas por participante. Se captaron las respuestas con el apoyo de equipo de audio para su posterior transcripción.

POBLACIÓN

La población en estudio se relaciona de manera directa con el objeto de estudio, con la pregunta y los objetivos de la investigación. Por ello, se afirma congruencia con las características de la población sujeta a la investigación.

La aproximación a los planos y niveles de la realidad de la gestión de directores, se sitúa precisamente en el entorno en que se desenvuelven dichos actores. En ese sentido, la unidad de análisis es el director de entidad de docencia de la Universidad Veracruzana, y en quien se asienta la responsabilidad directa en el cargo, quien vive dicho encargo y quien de manera directa puede identificar con mayor puntualidad las necesidades de formación para su gestión.

En este caso, el universo lo conforman directores de facultad de la Universidad Veracruzana, del sistema escolarizado, distribuidos en los cinco campus universitarios. Para efectos de la investigación, el recorte contextual se enmarca en el campus Xalapa, por lo que la población de directores está enmarcada por el número de entidades de docencia de este campus, que tiene un total de 32 entidades, con un número igual de directores distribuidos en seis áreas académicas (Artes, Biológico-Agropecuaria, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica), (Universidad Veracruzana, 2015).

Tabla No. 6 Entidades de Docencia por Área Académica, campus Xalapa UV

Área Académica	Facultades, Sistema Escolarizado, Campus Xalapa
Artes	Artes Plásticas, Danza, Música, Teatro
Biológico-Agropecuaria	Biología, Ciencias Agrícolas
Ciencias de la Salud	Bioanálisis, Enfermería, Medicina, Nutrición, Odontología, Psicología
Económico-Administrativa	Economía, Estadística e Informática, Ciencias Administrativas y Sociales, Contaduría y Administración,
Humanidades	Antropología, Derecho, Filosofía, Historia, Idiomas, Letras Españolas, Pedagogía, Sociología
Técnica	Arquitectura, Física, Ingeniería Química, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica, Eléctrica, Instrumentación Electrónica, Matemáticas, Química Farmacéutica Biológica

Fuente: elaboración propia con base en información de la Universidad Veracruzana (2015).

MUESTRA DE PARTICIPANTES

La muestra estuvo constituida por seis directores y fueron los participantes denominados sujetos de análisis. Por tanto, los sujetos de análisis constituyeron la fuente de la información y fueron elegidos conforme al objeto de estudio y los objetivos de la investigación, acordes también con la metodología y las técnicas empleadas.

Se determinó obtener una muestra por conveniencia basada en un criterio de selección que permitiera aproximarse a un Director de facultad por cada una de las Áreas Académicas de la institución del campus Xalapa, del sistema escolarizado, a fin de tener un participante por cada área, considerando que algunos Directores de facultad más allegados a determinadas disciplinas pudieran tener o no familiaridad con temas de administración, conforme a dichas áreas académicas. Esto es, se buscó la diversidad del discurso de los sujetos de análisis, lo que determinó dicha muestra, ya que al aproximarse a directores de diferentes áreas de conocimiento, su gestión podría en algún momento ofrecer información diversa para el logro de los objetivos del estudio.

Se determinó la muestra partiendo de los criterios básicos siguientes: que fueran directores de entidad de docencia en funciones al momento de la investigación, que fueran de las seis áreas académicas, seleccionados al azar, y que aceptaran participar de manera voluntaria al ser invitados. Para elegir a los seis directores, se empleó la técnica de azar simple por cada una de las áreas.

La muestra que se obtuvo fue mediante procedimiento no probabilístico casual o de sujetos voluntarios, en virtud de que se contó con la voluntad de cada uno de ellos para participar en la investigación. Se contactó a los que resultaron de cada área y todos aceptaron participar en la investigación.

De esta manera, los Directores que se constituyeron en sujetos de análisis para la investigación fueron seis, a los cuales, y con la finalidad de mantener el anonimato como se les hizo saber, se les identifica con un código específico para cada uno, mismo que se presenta a continuación:

Tabla No. 7 Área Académica y codificación de participante (Director)

Área Académica	Codificación
Artes	PAA-1
Biológico-Agropecuaria	PAA-2
Ciencias de la Salud	PAA-3
Técnica	PAA-4
Económico-Administrativa	PAA-5
Humanidades	PAA-6

Fuente: elaboración propia. PAA (Participante Área Académica)

GESTIÓN DE ACCESO A ENTIDADES

El acceso a cada una de las entidades de interés se gestionó a partir de una solicitud de entrevista vía directa o por correo electrónico cuando el directivo no se encontraba disponible en el momento de la visita. Al obtener la aceptación por parte de todos los directores conforme a la muestra, se agendaron las entrevistas. La actitud de colaboración de los participantes facilitó la gestión del acceso para la investigación.

TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo propiamente relacionado con los directores, consistió básicamente en dos etapas. La primera en buscar el acercamiento a los directores que resultaron electos y, la segunda, en la realización de entrevistas. Una vez que

se agendó cita con cada uno de los directores, con base en su agenda, se acudió a la oficina de cada uno de ellos, en las entidades correspondientes. Para el inicio, se expuso de manera general el proyecto, cuidando de no ofrecer información puntual que pudiera sesgar las respuestas que dieran a las preguntas de la entrevista.

Se procedió a plantear las preguntas conforme al cuestionario para la identificación de datos generales (FIPEDF); enseguida se hizo la entrevista atendiendo a las categorías de interés, y se dejó libertad de respuestas en tiempo y forma, de tal manera que se pudiera obtener toda la información que cada sujeto de análisis deseara expresar. En este caso, y como se puede apreciar en los resultados, el contenido de las respuestas no es limitativo y ofrece discurso diverso que toca, por ejemplo, emociones, intereses, necesidades y opiniones de manera espontánea y libre.

Dada la modalidad y la libertad de respuesta, una vez concluidas las preguntas, se cerró cada entrevista, misma que fue grabada en audio.

Al mismo tiempo se registraron las observaciones pertinentes de las condiciones físicas y ambientales de las direcciones de los participantes.

PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con base en las categorías presentadas en la Tabla 5, y habiendo planteado las preguntas en dicho orden para cada entrevistado, se procedió a hacer la transcripción correspondiente de todos los audios, respetando de manera total el discurso de cada director.

Se realizó lectura de cada transcripción, a fin de hacer un reconocimiento de las categorías en diferentes partes del discurso. Posteriormente, se elaboró un concentrado de respuestas acorde a la estructura de dicha tabla esto es, se registraron las respuestas a cada una de las preguntas, tomando como base las dimensiones y categorías previamente establecidas.

De esta forma, se concentraron las respuestas identificando similitudes y diferencias en el discurso de los seis directores, anotándolas a modo de descripción, de respuestas.

Para cada pregunta se fue exponiendo la respuesta de cada participante, y a modo de síntesis se presenta un cuadro con las respuestas, que es el que muestra, además de las frecuencias o diferencias de contenido, la esencia de dichas respuestas.

Al final de cada categoría, se hace una síntesis en este segundo nivel para identificar e interpretar las respuestas de los entrevistados. Este procedimiento de análisis del discurso abonó a la categorización de las respuestas con mayor cuidado y exhaustividad.

Para Bernete (2014), el análisis de contenido es una metodología sistemática y objetivada ya que utiliza procedimientos, variables y categorías que responden a diseños de estudio y criterios de análisis definidos y explícitos, y se utiliza para estudiar documentos que contienen transcripciones relativos a cualquier acontecer real.

> Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. El análisis de contenido, de hecho, se convirtió a finales del siglo XX en una de las técnicas de uso más frecuente en muchas ciencias sociales, adquiriendo una relevancia desconocida en el pasado a medida que se introdujeron procedimientos informáticos en el tratamiento de los datos (Piñuel Raigada, 2002, pág. 2)

En este caso, y acorde a la investigación, se ha realizado un análisis básicamente de orden cualitativo, a partir de la integración de categorías.

IV. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación cualitativa realizada, a partir de entrevistas aplicadas a directivos de entidades académicas de docencia de la Universidad Veracruzana de las seis áreas académicas, del campus Xalapa.

Los participantes en la investigación fueron seis, todos directores de facultad, de los cuales son dos hombres y cuatro mujeres. A dichos directores se les entrevistó en sus respectivas oficinas; las entrevistas se realizaron en un solo momento con una duración variable entre 1 y 2 horas cada una.

Antes de iniciar propiamente con las preguntas de las entrevistas, se recogió información a través de la Ficha de Identificación del Perfil de los Directoresi de Facultad (FIPEDF). Con este instrumento se levantó información puntual acerca de datos generales que permitieran fotografiar el perfil de cada uno de ellos, en aspectos relacionados con su formación y su trayectoria en la institución.

Por tanto, en estas próximas líneas se presenta un panorama del trabajo, observando las características de los Directivos como sujetos de análisis en torno a la gestión que realizan al frente de las entidades de docencia de la Universidad Veracruzana. La identificación de aspectos del ejercicio de la práctica directiva, así como de las necesidades de formación expresadas por los propios responsables de la función, se analiza a la luz de los planteamientos hechos en diferentes capítulos de este trabajo.

RESULTADOS CON BASE EN LA FIPEDF (PERFIL DE LOS PARTICIPANTES)

Los datos obtenidos a través de la Ficha (FIPEDF), aplicada a los seis Directores de Entidad Académica de Docencia, muestran que todos cuentan con una antigüedad mayor a los 20 años en la Universidad Veracruzana, UV.

Este dato cobra relevancia en tanto que se garantiza de alguna manera el conocimiento de la propia institución por parte de los directivos, al menos desde el espacio que cada uno de los entrevistados ha ocupado. No obstante, como

directores, sólo dos de los seis superan los 5 años ocupando el cargo y cuatro tienen menos de dos años. Es de resaltar que en dos casos, son dos y tres meses los que tienen al frente de una entidad académica.

Como académicos, cinco de ellos tienen la misma antigüedad que la que tienen en la UV, y sólo uno de los directivos tiene apenas 12 años de ser docente de tiempo completo de planta.

Por lo que respecta a sus estudios formales realizados, todos cuentan con el grado de licenciatura en un campo igual o afín al área académica en la que se desempeñan. De los 6, sólo dos cuentan con Especialidad, ambos en Docencia y uno de ellos una Especialidad adicional en Investigación Educativa.

Con relación a estudios de Maestría, cuatro de los Directores tienen el grado de maestría en área igual o afín a su campo disciplinar de formación universitaria de licenciatura. Uno de estos directores se encuentra estudiando una Maestría en Educación. Los otros dos Directores cuentan con Maestría en el área educativa, específicamente en Educación, y en Educación Superior.

Con grado de doctorado sólo son cuatro Directivos. Tres de ellos han realizado su posgrado en un área igual o afín al campo educativo de su formación disciplinaria de licenciatura y uno lo ha realizado en Educación.

Ante la pregunta de que si cuentan con estudios realizados en administración o gestión directiva, refieren lo siguiente: uno de los directores ha tomado un Curso-Taller de Gestión para la Dirección de Administraciones; otro Director ha tomado un curso de Liderazgo; Otro un diplomado en Gestión Cultural; y, finalmente otro Director refiere haber tomado un curso de Clima Organizacional.

Con relación al tiempo que cada Director tiene ocupando el cargo, ya sea como titular o interino, y la experiencia previa en este tipo de puesto, se obtuvieron respuestas que varían en cada caso. Un Director tiene 6 años como titular y no tiene experiencia previa; le sigue otro con 5 años en el cargo uno como interino y cuatro de titular y sin experiencia previa; un director con casi dos años de titular y sin experiencia previa y, otro de un poco más de un año como titular y tampoco tiene experiencia previa; un director de apenas tres meses en el cargo como interino y no tiene experiencia previa y, finalmente otro de 2 meses en el cargo como interino,

aunque éste sí con una experiencia previa en 2004, ocupando dicho puesto por 8 años en ese entonces. Es decir, dos cuentan con más de cinco años en el cargo, dos tienen más de un año y dos tienen apenas dos y tres meses ambos como interinos. Uno de estos últimos, es el único que ha tenido una experiencia previa más de diez años atrás. Por lo tanto, podría hablarse de un novato al directivo que tiene solamente tres meses en el puesto y sin experiencia previa. Lo anterior, se muestra en la Tabla siguiente:

Tabla No. 8 Tipo de personal, antigüedad, estudios formales, estudios específicos en administración y/o gestión directiva, por participante de las seis áreas

		Artes (PAA-1)	B-A (PAA-2)	C-S (PAA-3)	E-A (PAA-4)	H (PAA-5)	T (PAA-6)
Tipo de Personal		Docente	Docente	Docente	Docente	Docente	Docente
Antigüedad	UV	29 años	32 años	32 años	21 años	24 años	26 años
	Académico	29 años	32 años	32 años	12 años	24 años	26 años
	Directivo	6 años (titular)	1 año un mes (titular)	2 meses (interino)	3 meses (interino)	1 año 10 meses (titular)	5 años (1 año, Interino y 4 años ,titular)
	Experiencia previa Directivo	No	No	Sí (2 periodos de 4 años c/u, en 2004)	No	No	No
Estudios formales	Realizados	Lic. Artes Maestría en Artes	Lic. Biología Especialidad Docencia Mtría. Ing. Ambiental Doctorado Ciencias e Ingeniería	Lic. Química Clínica Especialidad en Docencia Especialidad en Investigación Educativa Maestría en Educación (Evaluación Educativa)	Lic. Informática Maestría en Educación Superior Doctorado en Administración Pública	Lic. Letras Españolas Maestría en Enseñanza del Español Lengua Extranjera Doctorado en Humanidades	Lic. Ing. Civil Maestría Ing. Ambiental Doctorado en Educación
	Realizando	Maestría en Educación	No	No	No	No	No
Estudios de administración y/o gestión directiva		Curso-Taller Gestión para Dirección de Administraciones	Curso Liderazgo	No	No	No	Clima organizacional

Fuente: elaboración propia con base en resultados obtenidos de los participantes.

ESPACIO FÍSICO

Como parte de la observación que se hizo durante la visita a cada Directivo, se identificó que cada director cuenta con oficina propia; ésta, en algunos casos es un espacio amplio específicamente para la dirección y en otros casos, ocupan espacios reducidos para el mismo fin. Sólo un director ocupa su cubículo como dirección. Del total de facultades visitadas, se observa que sólo dos de las direcciones cuentan con una mesa de trabajo adicional para reuniones.

Todos los directivos cuentan con equipo de cómputo en su escritorio. Se observó también que sólo cuatro directores cuentan con una secretaria cercana a su oficina. Incluso en uno de los casos se visitó al Director en el turno vespertino, teniendo éste que atender la puerta y el teléfono, interrumpiendo en varias ocasiones la entrevista, por no contar con secretaria.

RESULTADOS CUALITATIVOS

Los resultados del estudio cualitativo que se presentan se corresponden con la Tabla 5. Variable, Dimensiones, Categorías, Descripción de categorías y preguntas de entrevista, presentada en el apartado anterior.

La variable de interés, Gestión Directiva, envuelve las dimensiones: Personal/Institucional, Económica, Pedagógica, Política, Cultural, Saberes necesarios, Contexto institucional, Conceptos generales y otros aspectos.

Los resultados se presentan a continuación, conservando la estructura y el contenido en dicho concentrado.

La Variable Gestión Directiva se ha concebido como una noción integradora que, para este caso, se compone de las dimensiones Personal/Institucional, Económica, Pedagógica, Política, Cultural, Saberes necesarios, Contexto institucional, Conceptos generales y de Otros aspectos, bajo una visión comprensiva e integradora Gairín (1999). Este enfoque obedece a la consideración de un sujeto social, en el marco de una organización educativa, cuyo desempeño involucra aspectos humanos, pedagógicos, culturales, políticos entre otros, que a

su interior y entre éstos se tejen relaciones no lineales, y que sin embargo impactan o sobresalen en diferente grado sobre los demás.

Enseguida se exponen los hallazgos obedeciendo las dimensiones y categorías ya expuestas.

GESTIÓN DEL DIRECTOR

DIMENSIÓN PERSONAL/INSTITUCIONAL

De la primera dimensión, se derivan las categorías Personal, Institucional y Experiencial. Estas tres categorías parten de considerar que el Director de una facultad es, en primer término, un sujeto social cuya faceta personal forma parte fundamental de su labor como universitario. A esta se suma dicho Director en un contexto institucional marcado por las fronteras de la Universidad Veracruzana y sus innegables vínculos con el entorno. Finalmente, estos elementos dan vida a la parte experiencial, que se da por la vivencia y la conjugación de la parte personal e institucional, a través de la gestión que el director lleva a cabo de manera cotidiana. Como lo refiere Villarroel (2014) dirigir es mucho más que resolver casos, pues exige esencialmente descubrir y tratar con personas. Quien dirige, además de administrar recursos continuamente, debe proyectar a la escuela hacia metas y desafíos tanto internos como hacia el exterior, creando redes para encontrar colaboraciones de otros entes con el centro que dirige, creando y compartiendo una visión integrada. De esta forma, cobra importancia la voz de dichos directores como primera aproximación a su discurso.

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en cada categoría. Al referirse a cada Participante, se usará el código correspondiente, ya expuesto con anterioridad.

CATEGORÍA: PERSONAL

La categoría Personal, se planteó a través de las preguntas siguientes: ¿Cómo ha sido ser director de esta facultad? ¿Qué es para usted la dirección de una facultad? ¿Cómo se siente como director?

SER DIRECTOR DE FACULTAD

En el caso del PAA-1, éste ha respondido que es muy gratificante por ser responsable de una entidad en la que estudió y porque puede ir encontrando maneras de gestionar; no obstante, lo considera complejo porque de inicio no están preparados para administrar y no cuentan con los lineamientos que la administración universitaria tiene

> …a veces nos topamos con asuntos administrativos, ya esencialmente trabajar lo que es la administración de una dirección de una facultad se vuelve muy complejo porque no nadamás es un rubro realmente administrativo, sino tiene que ver con asuntos escolares, con asuntos académicos y con asuntos administrativos, que serían, según mi entender, deberían ser los más sencillos, pero son los más pesados…y entonces tenemos que recuperar todo este tipo de trabajo y hacer que las trabas se vuelvan puentes para que esto camine…(PAA1).

El paso de la parte académica a la administrativa, le da una visión totalmente distinta al PAA-2, y lo considera como un gran aprendizaje. En esta primera pregunta, deja ver claramente que siente que le consume mucho tiempo la actividad administrativa teniendo que privilegiar lo urgente sobre lo importante y que le queda poco tiempo para la orientación académica. Menciona además que les falta un poco de organización académica, reiterando que la cuestión administrativa consume mucho tiempo y deja muy poco tiempo para las otras cosas que cree importantes.

El participante PAA-3, menciona que la experiencia que tiene en el cargo es muy poca, pero considera la dirección como un espacio de oportunidad para poder realizar toda una serie de actividades en beneficio de la facultad. Cabe hacer mención que este Informante ya ha tenido experiencia previa en el cargo (En 2004 cubrió 2 periodos de 4 años cada uno).

Otro de los entrevistados (PAA-4) menciona que ha sido un poco complicado ya que en el momento las disposiciones administrativas presentan un fuerte cambio, con relación a sus conocimientos previos en otros puestos. Estos cambios se relacionan con la normatividad y nuevos criterios para las contrataciones,

convocatorias, boletines, por lo que le ha costado mucho trabajo, mencionando insistentemente que le ha costado mucho trabajo.

En el caso de PAA-5, éste hace mención de que al contar con más de 20 años en la facultad, tiene cercanía con los problemas y actividades de orden académico lo que le ha permitido planear actividades, formar equipos de trabajo, facilitando el proceso. Asimismo menciona que al haber tenido experiencia en otros trabajos de carácter administrativo, aunque no desde el punto de vista directivo, le ha dado madurez al saber cuáles son los procedimientos.

Finalmente, al respecto el Informante PAA-6, reconoce que ha sido un reto después de 20 años de estar en la docencia

> Pues ha sido un verdadero reto después de 20 años de estar en la docencia pues llegar aquí; sí ha sido un reto porque efectivamente sí requiere uno capacitación y conocimiento de la legislación y yo tengo claro que son tres responsabilidades importantes por las que estoy aquí y una de ellas es darle seguimiento al plan de la entidad académica el PLADEA, la otra es el cumplimiento, y hacer cumplir la legislación y, por último, lo que tiene que ver con todos los bienes que están a resguardo de la misma (PAA-6).

A manera de resumen, se observa en las respuestas que sólo uno de los entrevistados considera gratificante el ser director de la entidad; no obstante, pasa de inmediato a mencionar que es complejo su trabajo ya que no están preparados para administrar; Pozner (2011), considera que la gestión escolar es, entre otros aspectos, tener habilidades para trabajar con lo complejo, apertura al aprendizaje y la innovación, y asesoramiento profesionalizante. Desde el discurso como director, y como persona, se tiene conciencia de la necesidad de preparación para administrar, y aquí puede referirse a Sabirón y Bernal (1988) quienes expresan que cualquier razonamiento sobre la necesidad de una formación de inicio o de continuación parece consustancial a la función específica de los directores de las escuelas y lo consideran en paralelo a un procedimiento de selección, que subraya la necesidad de capacitación previa o posterior, a lo que agrego, la importancia de la formación constante, durante el cargo.

Reconocen en general, que el paso de la actividad docente o académica a la administrativa no es asunto sencillo, lo que coincide con lo expresado por Montaner (2014) al respecto de que un director tiene a su cargo funciones interpersonales, funciones informativas y de toma de decisiones significativas de la organización.

Asimismo, los directivos perciben una diferencia sustancial entre éstas, desde su puesto de directivos, ya que la visión es diferente y reconocen la necesidad de capacitación y conocimiento de la legislación, ya que la administración les consume gran parte del tiempo que dedican a su trabajo, y que es complicado ya que las disposiciones de ese tipo presentan un fuerte cambio en términos de la normatividad primordialmente. Cabe traer a cuenta que la gestión educativa debe evitar, en la expresión de Valnir Chagas "que el instrumental absorba lo principal y, de ese modo, el acto de administrar acabe por oscurecer o eliminar el de educar" (Sander, 1996, págs. 61-62). En este caso, se. Un Informante hace ver que su experiencia previa en puestos administrativos le ha facilitado el trabajo, no obstante reconoce la necesidad de contar con saberes vinculados a su responsabilidad en el puesto. Finalmente, uno de los directores menciona a la dirección como espacio de oportunidad para hacer actividades en beneficio de la facultad.

Se aprecia entonces que ser director tiene una carga importante en temas administrativos que consumen gran parte del tiempo y no están capacitados para ello. Se reconoce la necesidad de mayor conocimiento en términos normativo-legislativos. Ser directivo entonces muestra una carga importante en tiempo y atención a las funciones administrativas, como mencionan Álvarez & otros (2009, pág. 38), citando a Lya Sañudo "Cuando se habla o escribe sobre gestión, se piensa casi siempre en administración, y sus parámetros de funcionamiento se refieren a eficacia. Los que se dedican a la gestión están básicamente preocupados por la eficacia, en el sentido de criterios objetivos, concretos y medibles."

Ser director de facultad	• Gratificante y complejo • Espacio de oportunidad • Experiencia en otros trabajos de carácter administrativo (no directivo) ha dado madurez • Consume mucho tiempo la actividad administrativa • Privilegiar lo urgente sobre lo importante y que le queda poco tiempo para la orientación académica • Verdadero reto • No están preparados para administrar • No tienen los lineamientos que la administración universitaria tiene • Necesidad de contar con saberes vinculados a su responsabilidad • Sí requiere capacitación y conocimiento de la legislación principalmente

SIGNIFICADO QUE ASIGNA A LA DIRECCIÓN

Es evidente que la dirección de una facultad para el entrevistado PAA-1, significa al mismo tiempo planeación, problemáticas, beneficios y compromisos. De manera resumida asume que una dirección es una carga de estos elementos, sobre la persona que ocupa el puesto directivo.

La respuesta obtenida de PAA-2, reitera la visión totalmente diferente entre el trabajo académico y el administrativo; que éste le consume mucho tiempo, lo que le lleva a atender primero lo urgente antes que lo importante, sacrificando la labor académica o los temas que el director considera importantes; y considera que al ocupar el puesto de directivo, significa un grande aprendizaje. Finalmente, identifica que les falta organización académica.

El significado que le otorga PAA-3 es como un espacio de oportunidad para poder realizar toda una serie de actividades en beneficio de la facultad.

PAA-4 menciona de manera reiterada que le ha sido complicado en virtud de un fuerte cambio en las disposiciones administrativas de la institución. Aun cuando ha ocupado otros cargos y reconoce un conocimiento previo, reitera que le ha costado mucho trabajo también en función de la normatividad. Cierra expresando que aunque existen muchas formas y medios para conocer todos los cambios a nivel institucional, sí le ha costado mucho trabajo.

Por su parte, PAA-5 reconoce que el haber trabajado durante 20 años en la facultad, le ha permitido conocer problemáticas y actividades de orden académico, aunado a que conoce a docentes y estudiantes y eso le ha permitido formar equipos de trabajo.

> Eso ha facilitado el proceso. la experiencia que fui adquiriendo en otros trabajos de carácter administrativo o de gestión administrativa, aunque no desde el punto de vista directivo, pero sí como responsable de unos proyectos yo creo que me permite tener también cierta madurez al saber cuáles son los procedimientos (PAA-5).

Finalmente, PAA-6 considera que la dirección de una facultad es un reto, a pesar de tener 20 años como docente en la entidad. Reconoce que se requiere capacitación y conocimiento de la legislación. Asimismo identifica tres responsabilidades de un director: dar seguimiento al plan de la entidad académica

(PLADEA), cumplir y hacer cumplir la legislación y, el resguardo de los bienes de la entidad.

Como resultado de las respuestas de los entrevistados, se identifica por una parte que la dirección de una facultad es un reto, una carga, complicación y problemas. Por otra parte, representa un aprendizaje, un espacio de oportunidad y trabajo en equipo. Se identifica en el discurso de los directores el trabajo académico, de planeación y organización. Asimismo, se reconoce el trabajo administrativo como un elemento que está presente y que junto con temas de normatividad o legislación, demanda atención especial de parte de los directivos. Aunque un informante explicita que se requiere capacitación y conocimiento de la legislación, otros hablan de necesitar organización, y conocimiento de procedimientos institucionales. Se aprecia en este discurso una diferencia significativa con relación a lo expresado por Lya Sañudo, citada por Álvarez y otros (2009, pág. 38) al respecto de que los que se dedican a la gestión están básicamente preocupados por la eficacia, y buscan que su estructura organizativa y sus interacciones personales produzcan rendimiento académico al costo más bajo, y ni siquiera el aprendizaje aparece como tal y sus preocupaciones se centran exclusivamente en el trámite administrativo, ya que los entrevistados han expresado preocupación por el poco tiempo que les queda para atender la parte académica, externando necesidad de capacitación y reconociendo que las demandas institucionales del trabajo administrativo les consume mayor tiempo que el que debieran dedicar la orientación y seguimiento académicos.

Se puede resumir que una dirección de facultad lejos de ser un puesto de oportunidad, implica un desafío que no está libre de obstáculos y de problemas, en el que se presenta de manera reiterada el trabajo administrativo.

Significado de la dirección de una facultad	• Visión totalmente diferente de lo académico y administrativo • Espacio de oportunidad • Beneficios • Compromisos • Grande aprendizaje • Planeación • Seguimiento al plan académico • Cumplimiento de legislación • Resguardo de bienes • Problemáticas

	• Cambio en disposiciones administrativas • Actividad administrativa consumidora de tiempo • Poco tiempo para la parte académica • Falta de organización • Necesidad de capacitación • Necesidad de conocimiento de normatividad y procedimientos

Estas respuestas denotan que la dirección significa tanto una diferencia entre lo académico y lo administrativo, pasando por percibirse como espacio de oportunidad, como problemas de diversa naturaleza, evidentemente dado por ser el responsable directo e inmediato de la toma de decisiones orientadas al funcionamiento de la organización, en términos de operación y administración y los anexos que corresponden y esto subraya la importancia del puesto así como el alto grado de responsabilidad que tiene (Villarroel Montaner, 2014, págs. 42-43).

EL SENTIR COMO DIRECTOR

Ante la pregunta ¿cómo se siente como director?, PAA-1 expresa de manera inmediata sentirse abrumado en momentos y feliz todos los días por el reconocimiento y la confianza que le dio su comunidad para conducir la escuela, y por haber logrado posicionar a la facultad en el ámbito local, por tener producción editorial y obras de estudiantes; asimismo, se siente comprometido con la escuela, y a la vez se siente frustrado en algún otro momento por no poder hacer los cambios que considera deben hacerse en la entidad, debido al rezago institucional que se padece a nivel nacional por la economía y, finalmente, porque las escuelas de artes son las menos beneficiadas de la administración universitaria.

Por su parte, PAA-2 expresa sentirse contento y con satisfacción personal porque cuenta con un equipo de trabajo comprometido.

En el caso de PAA-3, se siente a gusto por realizar todo tipo de actividades como directivo, aunque reitera que se siente presionado porque un director hace muchas actividades y es poco el apoyo que ofrece la universidad y falta un poco de conocimiento de todas las actividades; dichas actividades no son sólo académicas, sino también administrativas y políticas, refiriendo que desconoce muchas cosas.

Sentirse bien y contento por reconocer avances en temas que antes no veía es lo que ha dicho PAA-4 y, aunque hay situaciones que generan conflicto, se siente contento.

Por su parte, entrevistado PAA-5, dice sentirse muy bien, muy seguro por haber logrado varios cambios, reactivando la facultad y le gusta.

Finalmente, PAA-6, no expresa algún aspecto relacionado con su sentir como directivo. En este caso responde diciendo que sí hay contribución a través de profesores que realizan su labor, pero hay mucho trabajo que queda atrás, que debe enfrentar el puesto de la dirección, muchas actividades académicas, de gestión que hay que ir resolviendo.

En general, los informantes se sienten contentos, felices, seguros y les gusta su actividad directiva. No obstante, también se presentan situaciones adversas que generan frustración, presión por el trabajo, conflictos, y en el caso del último informante, éste no expresa un sentir, sin embargo reconoce que aunque cuenta con la contribución de su personal, hay mucho trabajo que queda atrás que debe enfrentar el puesto de la dirección, con actividades académicas y de gestión qué resolver.

En síntesis, el directivo se encuentra en varios casos entre sentimientos positivos y situaciones que le ocasionan pasar de un sentido de bienestar a uno de presión y pudiera afirmarse, de estrés.

El sentir como director	• Feliz • Contento • A gusto • Bien • Satisfecho • Confiado • Comprometido • Abrumado • Frustrado • Presionado • Conflictuado

Congruente con el planteamiento de un enfoque que integra aristas diversas en torno al directivo, entre las que se exponen los aspectos de índole personal, emocional, se hace evidente que no se trata sólo de buscar éxito o fracaso de la

gestión y que esto no depende solamente de la correcta administración de los recursos, ni del buen criterio con que interprete y aplique la normatividad, sino sobre todo de contar con ciertas habilidades y destrezas de tipo personal, unas veces naturales y otras veces adquiridas (Álvarez, 2006)", citado por (Hernández Hernández & Hernández Vélez, 2012, pág. 43); no obstante, el sentir del director, más allá de un deber ser, debiera considerar aspectos más íntimos del ser humano, de la persona, que pueden contribuir u obstaculizar en el logro de propósitos y metas educativos, y que sin duda impactan también un campo de relación y bienestar personal/social que bien corresponde a la escuela velar por el adecuado manejo de esta faceta del sentir-hacer-estar.

Conviene tener presente aquí, que Villarroel (2014), citando a Villa (2013, p. 343-344), observa las competencias emocionales que a su vez dan a conocer otros investigadores (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002) en el tema de la gestión del directivo: competencias personales que determinan el modo en que nos comportamos con nosotros mismos (- Conciencia emocional, - Valoración adecuada de uno mismo, - Confianza en sí mismo. Autogestión con seis competencias asociadas (- Autocontrol, - Adaptabilidad, - Logro, - Iniciativa y - Optimismo). Y competencias sociales que determinan el modo en que nos comportamos con los demás (a. Conciencia Social: - Empatía Conciencia de la Organización y – Servicio. Y b. Gestión de las Relaciones: - Liderazgo, inspirador, - Influencia, - Desarrollo de los demás catalizador de los conflictos, - Establecer vínculos, y - Trabajo en equipo y colaboraciones). Lo anterior, a la luz de las respuestas obtenidas, lleva a subrayar que la dimensión personal es sin duda una realidad insoslayable, y que interviene de una u otra manera en la gestión que realizan los directivos.

CATEGORÍA: INSTITUCIONAL

Esta categoría aborda aspectos relativos a una perspectiva universitaria como organización social. Está compuesta por las preguntas siguientes: ¿Cuál es su principal objetivo como director de esta entidad de docencia?, ¿Cómo ha hecho para responder a las responsabilidades del cargo?, Mencione las principales

actividades que realiza cotidianamente, ¿Cuáles son las actividades que le demandan mayor atención y mayor tiempo como director?

PRINCIPAL OBJETIVO COMO DIRECTOR DE LA ENTIDAD

Las respuestas emitidas por los entrevistados son:

El director PAA-1, tiene como principal objetivo que la escuela crezca humanamente, en infraestructura y en oportunidades para profesores y estudiantes y que éstos se inserten en la sociedad de la mejor manera; que los alumnos se sientan bien preparados y lo demuestren.

En el caso de PAA-2, el principal objetivo es lograr que se formen buenos profesionistas y que la facultad tenga presencia social.

PAA-3 tiene como objetivo principal diseñar y planear hacia la consecución de metas del Plan de Desarrollo de la entidad.

Para el entrevistado PAA-4, el principal objetivo es cumplir las proyecciones, las metas del Plan de Desarrollo de la entidad en beneficio de estudiantes, maestros y toda la comunidad.

Para PAA-5, dos son los objetivos centrales: abrir posgrados y actualizar el plan de estudios de la licenciatura.

Finalmente, el director PAA-6, su objetivo es mejorar la calidad educativa de esta facultad y cumplir con los fines para los cuales fue creada. Particularmente, que el egresado de la facultad pueda desempeñarse en cualquier trabajo de forma eficiente y competitiva, haciendo pertinentes los planes y programas de estudio.

Es evidente que el objetivo principal de los directivos tiene que ver con cuestiones académicas, como son la formación de profesionistas y su inserción en el ámbito social con pertinencia y calidad.

Principal objetivo como director	• Crecimiento de la escuela en sentido humano, en infraestructura y en oportunidades • Que los alumnos se sientan bien preparados y lo demuestren • Buscar la inserción de los alumnos de la mejor manera en la sociedad • Que la facultad tenga presencia social • Orientar esfuerzos hacia el logro de metas del Plan de Desarrollo de la entidad • Abrir posgrados • Actualizar y hacer pertinentes los planes de estudio

- Mejorar la calidad educativa

El contenido del discurso de los entrevistados lleva a reiterar que la organización social, constituida por sujetos con características y necesidades diversas, cumple determinada misión dentro de la sociedad, y más allá de una discusión entre desescolarización y reforma de la escuela, y abogando por esta última opción, no se puede perder de vista que una institución forma parte de una realidad social y que a ella se debe (Gairín Sallán, La organización escolar: contexto y texto de actuación, 2004). Asimismo, Abarca y otros (2013) expresan que la administración de la educación es un proceso de trabajo organizado al interior de la institución, con un enfoque futuro que permite entonces el logro de los fines y objetivos educativos.

RESPUESTA ANTE RESPONSABILIDADES DEL CARGO

Al respecto de cómo han hecho para responder a las responsabilidades del cargo, PAA-1, respondió que asumiendo su responsabilidad, ha delegado actividades y otorgado libertad y decisión a su equipo de trabajo, centrándose el director en hacer convenios, atraer recursos, entre otras actividades, tendiendo redes no sólo administrativas, sino redes de colaboración.

El directivo PAA-2, expresa que atendiendo lo que debe resolver apegándose a la normatividad, aunque con la salvedad de que, al trabajar con personas que en ocasiones tienen situaciones difíciles, se encuentra ante una dualidad frente a la norma.

Para este caso, PAA-3 expresa que realiza un tipo de diagnóstico para asignar responsabilidades y delegar funciones, esto trabajando en equipo ya que el trabajo de la dirección no lo hace el director solo.

De igual forma, PAA-4 deja ver que el trabajo en equipo es el apoyo con que cuenta en el que intervienen jefes de carrera, secretario y personal administrativo.

Realizar mucho trabajo de gestión y vinculación con otras áreas apostando por la interdisciplinariedad, es lo que ha respondido PAA-5.

PAA-6, considera que el trabajo colegiado, a través del Consejo Técnico y la Junta Académica, son la vía para la toma de decisiones, aplicando la legislación ante los problemas que se van presentando; en virtud de que la legislación va cambiando, considera que el director debe irse actualizando contantemente para poder hacer seguimiento con base en dicha legislación.

Se observa que los directivos responden sin titubeos que asumen su responsabilidad al frente de la entidad; también, aparejado a ésta, mencionan que delegan responsabilidades y trabajan en equipo, apegados a la normatividad institucional.

Responsabilidades del cargo	• Asumiendo responsabilidad • Delegando actividades • Delegando funciones • Asignando responsabilidades • Otorgando libertad de decisión al equipo de trabajo • Trabajo colegiado para la toma de decisiones • Trabajando en equipo • Trabajando en equipo • Aplicando la norma, actualizándose en este tema para hacer seguimiento • Atendiendo lo que tiene que resolver apegándose a la normatividad • Realizando trabajo de gestión • Centrándose el director en hacer redes de colaboración

El director tiene la responsabilidad sobre todo lo que acontece en la institución (Pont, Nusche y Moorman, 2009), marca la pauta y la agenda para lograr el desarrollo educativo (Møller, Vedøy, Presthus y Skedsmo, 2009), y su rol es determinante en la calidad educativa (Cantón y Arias, 2008). Estas funciones señalan no sólo la importancia del puesto si no también el alto nivel de responsabilidad del director, dado que es el encargado de que la escuela funcione de manera adecuada y de alcanzar la calidad educativa (Villela-Treviño & Torres-Arcadia, 2015, pág. 42).

PRINCIPALES FUNCIONES QUE REALIZA COTIDIANAMENTE

En el caso del director de artes (PAA-1), éste ha mencionado como principales funciones recibir a estudiantes y académicos con problemas y solicitudes; también

expresa que le toca revisar todo lo que tiene que ver con la administración, así como hablar con tutores –el director lleva la coordinación de tutorías-, y ver cómo están llevando sus cursos los estudiantes.

> …me toca una función que es revisar todo lo que tiene que ver con la administración, qué pasa con los estudiantes, como están llevando sus cursos, hablar con los tutores o tratar de hablar con ellos, de hecho yo, no es lo ideal, pero he asumido la coordinación de las tutorías en la escuela porque tenemos un problema en casi toda la universidad, las tutorías no están funcionando, los profesores no las cumplen porque no es su obligación, los alumnos no las hacen y entonces, eh, para mí se me hizo un poco fácil, que es más carga, pero asumir la responsabilidad por un tiempo para tratar de definir perfectamente qué es lo que pasa con esto (PAA-1).

Por su parte, PAA-2, menciona como principales funciones la atención de las solicitudes de la Secretaría Académica de la institución, realizar reuniones de Consejo Técnico para resolver solicitudes de alumnos, de profesores, para resolver problemas de escolaridad, programar actividades de la semana, de la quincena, reuniones de academias, convocar a reuniones de académicos, de alumnos, atender desde alguien de los grupos artísticos, alguna petición de alguna institución externa, y ya lo que es rutinario, constancias, oficios, etc.

Funciones administrativas, presupuestos, elaboración del POA e informes del mismo, hacer seguimiento preciso del gasto con respecto a metas, revisión de experiencias educativas, asignación de profesores, integración de grupos, son las funciones que menciona el Participante PAA-3.

Considerada la función más importante para PAA-4, está la revisión del correo electrónico; asimismo, establecer relación con su equipo de trabajo para conocer de los pendientes,

> …y de ahí pues lo que me vaya llevando la inercia, yo soy muy disciplinada pero esta es una de las cosas que me cuesta aquí, porque no hay, no hay tiempos, ni hay nada establecido (PAA-4).

Para PAA-5, la principal función es de gestión, enfocada a resolver asuntos de tipo administrativo, en los que se pueden ir los días y no se resuelven. Otra función, atender necesidades de estudiantes.

El entrevistado PAA-6, expresa que son básicamente las que incluyen el proceso administrativo,

> …básicamente la planeación, eh la organización, la ejecución y el control, como puesto administrativo, dirección administrativa.

Resaltan básicamente dos respuestas con una prevalencia mayor; una que se refiere a la atención que hace a solicitudes de profesores y estudiantes con necesidades y problemas. Y otra, funciones que tienen que ver con asuntos de tipo administrativo. Conviene retomar la cita siguiente:

> *"Es decir, que el directivo en su actuar cotidiano debe planificar, distribuir funciones, actuar (como guía, motivador, mando y supervisor), coordinar, controlar y evaluar (GAIRIN, 1988:208), que constituirían sus visiones desde una perspectiva técnico-racional, pero además de eso, debe ser un creador de sentidos y significados de las situaciones escolares para el resto de los compañeros <ofreciendo interpretaciones aceptables> de las mismas (PFEFFER, 1981) tal como lo entienden los interpretavistas, o entender lo que, desde su perspectiva micropolítica, BALL (1989:128) considera <el dilema político básico> del director que no es otro que lograr y mantener el control de las situaciones, grupos e individuos (<el problema del dominio>), asegurando al mismo tiempo, la adhesión y el orden (<el problema de la integración>)."* (pág. 52)

Ante esto, la diversidad de funciones pone de frente un escenario que convive entre estable e inestable, emergente, y muchas veces cargado hacia una gestión puntual y reiterada sobre aspectos administrativos particularmente.

Principales funciones	• Recibir estudiantes y profesores con problemas y solicitudes • Atender solicitudes de alumnos y profesores para resolver problemas de escolaridad • Atender necesidades de estudiantes • Atender solicitudes de la Secretaría Académica institucional • Convocar a reuniones académicas • Hablar con tutores y asumir la coordinación de tutorías • Planear, organizar, ejecutar y controlar como puesto y dirección administrativa • Revisar todo lo que tiene que ver con las administración • Funciones administrativas y presupuestales • Gestión enfocada a resolver asuntos de tipo administrativo • Revisión de correo electrónico

Gairín (1999) considera necesario incluir entre las funciones del directivo, las siguientes dimensiones, citando a Sergiovanni, 1984; Antúnez, 1994; Delgado, 1992): Técnica, Humana, Pedagógica, Simbólica y Cultural y Política, de acuerdo con su visión comprensiva e integradora. Aun cuando la parte humana la concibe como el rol de experto en relaciones humanas, utilizando técnicas y estrategias de animación, motivación, comunicación y conducción adecuadas, se percibe endeble un planteamiento de lo humano-personal que toca al propio directivo en su ser, que incuestionablemente se ve implicado en el encargo.

Al respecto de esta pregunta particularmente, se ha realizado un análisis comparativo entre el deber ser basado en la legislación universitaria, específicamente los ordenamientos de Ley Orgánica y Estatuto General, y las respuestas de directivos con relación a la Categoría institucional, Pregunta 4.- Principales funciones que realiza cotidianamente.

Partiendo del discurso de los entrevistados, se ha asociado a los artículos correspondientes, a partir de una concepción amplia y flexible de las respuestas, que en algunos casos son más generales que lo especificado en cada artículo.

Este análisis se ha basado en la frecuencia de respuestas, siendo como sigue:

Tabla No. 9 Relación del articulado de la Ley Orgánica, con las respuestas de los sujetos de análisis.

La Ley Orgánica, ordenamiento principal de la institución, en su Artículo 70 establece que son atribuciones de los Directores de Facultad (o de Instituto):	Frecuencia de respuestas
I. Dirigir y coordinar la planeación, programación y evaluación de todas las actividades de la Facultad o Instituto;	3
II. Cumplir y hacer cumplir los ordenamientos de la Legislación Universitaria;	1
III. Vigilar la guarda y conservación de los bienes de la Facultad o Instituto, verificar anualmente los inventarios respectivos e informar los resultados a su superior inmediato;	3
IV. Proponer a los cuerpos colegiados y a las autoridades universitarias las actividades y medidas tendientes a lograr la excelencia académica;	0
V. Responsabilizarse del cumplimiento de los planes y programas de docencia e investigación, tomando las medidas necesarias para tal efecto;	3
VI. Representar a la Facultad o Instituto;	0
VII. Proponer al Rector el nombramiento del Secretario y demás funcionarios;	0
VIII. Convocar y presidir las sesiones de la Junta Académica;	0
IX. Presentar a la Secretaría Académica, a través de los Directores Generales de Área Académica, el proyecto de actividades y programas académicos;	2
X. Elaborar y presentar al Rector, a través de la Secretaría de Administración y Finanzas, el anteproyecto de presupuesto de egresos de la dependencia a su cargo;	4
XI. Vigilar el correcto ejercicio del presupuesto asignado a la dependencia;	4
XII. Elaborar y presentar anualmente a la Junta Académica y al Rector el informe de las actividades realizadas durante el año lectivo, incluyendo la memoria correspondiente;	2
XIII. Firmar en unión del Secretario de la Facultad o Instituto la documentación oficial;	2
XIV. Vigilar la organización y calendarización oportuna de las actividades administrativas, del archivo, técnicas, manuales y de biblioteca y todas las demás actividades a su cargo;	4
XV. Organizar y convocar a las academias de catedráticos o investigadores, para proponer, revisar y actualizar los programas de estudio o de investigación;	2
XVI. Convocar y presidir las juntas de maestros e investigadores;	1
XVII. Velar por la buena imagen de la dependencia a su cargo;	0

XVIII. Aplicar las sanciones a que se hagan acreedores los alumnos, por violaciones a las disposiciones normativas de la Universidad Veracruzana;	0
XIX. Denunciar ante las autoridades competentes los hechos que puedan constituir delitos que afecten a la vida universitaria dentro de su institución;	0
XX. En los Institutos, habilitar en la función de Secretario a alguno de los Investigadores para dar fe de los actos que se requiera, y	0
XXI. Las demás que se señalen en la Legislación Universitaria (Universidad Veracruzana, 1996).	

Fuente: elaboración propia.

Tabla No. 10 Relación del articulado del Estatuto General, con las respuestas de los sujetos de análisis

Estatuto General, Artículos 84 y 85 que establece que entre las obligaciones del Director, además de lo que señala el artículo 70 de la Ley Orgánica, planear, organizar, dirigir y controlar las actividades de la entidad académica a su cargo y en su caso, dirigir y coordinar los estudios de posgrado que se impartan en la Facultad:	Frecuencia de respuestas
I. Acordar los asuntos concernientes a la Facultad con el Vice-Rector de la región universitaria que le corresponda, con el Secretario Académico Regional y el Secretario de Administración y Finanzas regional, en su caso con el Director General del Área Académica en el ámbito de su competencia;	2
II. Coordinar y organizar la elaboración o actualización del Reglamento interno de la Facultad, a fin de proponerlos a las instancias correspondientes para su aprobación;	0
III. Proponer y realizar acciones que constituyan fuentes alternas de financiamiento para la Facultad;	0
IV. Participar en la revisión semestral de cargas académicas;	3
V. Participar en la revisión de programas de docencia;	2
VI. Coordinar y supervisar los procedimientos de los exámenes de oposición;	1
VII. Supervisar el proceso de selección del personal académico con base en las convocatorias respectivas;	2
VIII. Promover actividades que tiendan a la actualización disciplinaria y formación docente del personal académico de la Facultad;	0
IX. Informar semestralmente a los académicos sobre su eficiencia, de acuerdo a procesos de evaluación establecidos;	0
X. Informar a la Secretaría Académica Regional o la Dirección General del Área Académica, según proceda, sobre el avance de programas de estudio;	2
XI. Vigilar que se proporcionen al personal académico y alumnos los servicios de apoyo para la realización de sus actividades;	4
XII. Coordinar y organizar la elección de los representantes de grupo y el consejero alumno ante los cuerpos colegiados;	1
XIII. Autorizar con base en los lineamientos establecidos por las Direcciones Generales de Área Académica la realización del servicio social. Para ello y de acuerdo a las necesidades, asignar los alumnos que presten su servicio social en la Facultad;	0
XIV. Llevar a cabo el seguimiento y la supervisión del servicio social;	0
XV. Responder ante la Secretaría de Administración y Finanzas Regional que le corresponda por las cantidades cobradas en la Facultad por concepto de aranceles y cuotas por servicios administrativos y otros ingresos, depositarlas	4

en la cuenta bancaria institucional, e informar con la periodicidad que se requiera;	
XVI. Programar la realización de exámenes profesionales y designar a los directores de tesis o trabajos recepcionales y a los sinodales;	0
XVII. Informar sobre el ingreso, destino y aplicación de las cuotas voluntarias, en los términos de la legislación universitaria o cuando así se le solicite, al Comité ProMejoras de la entidad académica, a la Secretaría de Administración y Finanzas; a la Secretaría de Administración y Finanzas Regional; a la Contraloría General; y a la Coordinación Universitaria de Transparencia, 0Acceso a la Información y Protección de Datos Personales;	4
XVIII. Las demás que señale la legislación universitaria.	

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se externaron de parte de los entrevistados algunas respuestas que no se relacionan de manera explícita con los artículos de la legislación antes mencionada. No obstante, se presentan en la tabla No. 11.

Tabla. No. 11 Respuestas de los directores que no se relacionan de manera explícita con el articulado de la LO o del EG

Recibir a estudiantes y académicos con problemas y solicitudes	1
Hablar con tutores	
Atención de las solicitudes de la Secretaría Académica institucional	1
Hablar con tutores	1
Atender desde alguien de los grupos artísticos, alguna petición de alguna institución externa	1
Lo que es rutinario, constancias, oficios	1
Revisión del correo electrónico	1
Relación con equipo de trabajo para conocer pendientes	1
Las que incluyen el proceso administrativo (planeación, organización, ejecución y control)	1

En torno a lo anterior, se puede comprender que un marco normativo obvia las acciones puntuales que realiza un directivo, y se enfoca a prácticas más abarcativas de su quehacer y responsabilidad, previendo la falta de cumplimiento y su eventual sanción. Aun así, en la vida diaria de una entidad, el director se enfrenta a actividades y responsabilidades diversas, en no pocas ocasiones agobiantes, que consumen su tiempo y atención y que aun cuando contribuyen con la vida de la entidad, no son determinantes para orientar los esfuerzos a la calidad y el mejor servicio educativo.

Puede observarse cómo en las fracciones de los artículos, un mayor número de respuestas cuando se trata de la atención al área administrativa y de finanzas, ya sea en su planeación, ejecución o registro y control.

Asimismo, se ponen a la vista responsabilidades y acciones, obtenidas en las respuestas, y que no necesariamente se relacionan directamente con los artículos de la legislación antes mencionados.

ACTIVIDADES QUE DEMANDAN MAYOR ATENCIÓN Y MAYOR TIEMPO

El Directivo de Artes (PAA-1), responde que todo lo que tiene que ver con las peticiones de la administración central de la universidad y los cambios que hace con relación a trámites administrativos como requisiciones, gasto corriente, facturación, hacer POA's, informes.

> Las actividades cotidianas, todo todo lo que tiene que ver con la, con peticiones de la administración central a veces en muchos casos; una situación que se vuelve a veces media tensa o que es prioritaria, es estar muy pendiente de las peticiones que hace la administración y los cambios que hace. Si queremos comprar algún equipo tenemos que saber cuándo es la fecha de las requisiciones, hacer los trámites del gasto corriente se vuelve medio complicado pero es una actividad constante o sea estar viendo que se las facturas que compramos acá que compramos allá todo eso organizarlo con la administradora no? Esa es una labor cotidiana que lleva mucho tiempo, porque hay que estar preocupado por eso, si algún grupo se fue de viaje que nos traigan las facturas porque ya se fue una semana y entonces tenemos que entregar y ya no entregamos y hasta dentro de tres semanas, y eso se vuelve muy muy tenso; hacer poas hacer todos esos informes que nos piden se, se complica uno mucho (PAA-1).

En el caso de PAA-2, las actividades que le demandan mayor atención y tiempo tienen que ver con los requerimientos que le hace Secretaría Académica institucional para la participación de estudiantes en encuestas; adicionalmente, estar pendiente de asuntos como los insumos para el trabajo académico, asuntos de infraestructura como luz, filtraciones, vigilancia, además de atención puntual a estudiantes por salidas de campo o conflictos con algún docente.

Las administrativas como revisión de presupuesto, requisiciones, cuadros comparativos, revisión de facturas son para PAA-3 las actividades que mayor atención y tiempo le demandan, antes que lo académico

> Tenemos a veces poco tiempo para la organización o para que yo pudiera establecer algún tipo de estrategia con la secretaria académica de aquí, casi no nos podemos ni ver. No tengo ningún apoyo para realizar actividades. Tenemos una administradora general somos 5 facultades, entonces sus funciones van más encaminadas hacia el tipo de mantenimiento, pero no de las cosas administrativas, el POA, requisiciones, todo lo tenemos que hacer nosotros. O sea la administradora no participa en este tipo de cosas.

PAA-4 menciona que le consume mucho tiempo estar frente a la computadora checando oficios, correo institucional, atendiendo alumnos, profesores que le visitan para diversos temas.

El entrevistado PAA-5 se orienta más hacia la planeación académica, reuniones, asesorías.

Finalmente, para PAA-6, las actividades que le demandan mayor tiempo y atención son las que se van presentando cotidianamente.

Se observa en este apartado, que sobresalen en las respuestas de los directivos, las actividades administrativas y las que tienen que ver con la contestación a requerimientos de la administración central, así como la atención a estudiantes sobre diversos temas. No resaltan respuestas que dejen ver que la mayor atención y el mayor tiempo del directivo se centre en el trabajo académico de la entidad o equilibrado entre las diversas funciones y responsabilidades que tiene a su cargo.

Actividades que demandan mayor atención y mayor tiempo	• Requerimientos que le hace Secretaría Académica institucional para la participación de estudiantes en encuestas • Atender peticiones de la administración central de la universidad y los cambios que hace con relación a trámites administrativos como requisiciones, gasto corriente, facturación, hacer POA's, informes. • Las administrativas como revisión de presupuesto, requisiciones, cuadros comparativos, revisión de facturas • Asuntos como los insumos para el trabajo académico • Asuntos de infraestructura como luz, filtraciones, vigilancia • Estar frente a la computadora checando oficios, correo institucional • Atención a alumnos y profesores para diversos temas • Atención puntual a estudiantes por salidas de campo o conflictos con algún docente • Planeación académica, reuniones, asesorías • Las que se van presentando cotidianamente

CATEGORÍA: EXPERIENCIAL

La categoría Experiencial, se concibe como un plano fundamental ya que tiene que ver con la vivencia del sujeto-director en la entidad, vinculada necesariamente con su quehacer día a día en dicho cargo. Esta categoría recoge de cada participante información relativa a la significación que le asigna a su cargo, desde el ámbito de su experiencia como director de facultad, y se recupera su voz a través de las preguntas siguientes: ¿Qué ha sido lo más relevante, tanto positiva como negativamente, de su experiencia como director?; Descríbame el día más feliz como director de este facultad; Descríbame el peor día que haya tenido como director de esta facultad; ¿Cuáles han sido los principales problemas que ha enfrentado como director de esta entidad?; ¿Cómo los ha resuelto?; ¿Qué ha necesitado para resolverlos?; y, ¿Qué situaciones, en su calidad de director de esta entidad, le han dejado un aprendizaje?

LO MÁS RELEVANTE DE LA EXPERIENCIA COMO DIRECTOR

En este caso, el Participante PAA-1 considera que lo más relevante en sentido positivo ha sido que en su periodo la escuela ha logrado estar nuevamente bien posicionada ante mucha gente. En lo negativo, no ha logrado cambios significativos en infraestructura y que los profesores logren ser mejores profesores porque no encuentran motivos para ser mejores profesores, y considera que no lo podrá lograr.

En términos positivos, PAA-2 se refiere al despliegue de otras actitudes para hacer actividades que no pensaba que podría realizar. En sentido negativo, el abandono de las actividades académicas propias.

Para PAA-3, el logro de un mejoramiento a la infraestructura y ofrecer a estudiantes y académicos mejores condiciones de trabajo son aspectos positivos. En sentido negativo, lo asocia al recurso humano, expresado en “intromisión” del sindicato.

El Participante PAA-4 refiere que lo positivo se ubica en los logros que alcanzan en competencias en el ámbito de conocimiento por parte de estudiantes, tanto a nivel nacional como internacional. En el aspecto negativo, menciona que no ha podido asignar materias por los cambios en perfiles y que entonces inician clases sin maestros en algunos casos.

La ampliación de la oferta educativa es el aspecto positivo que menciona el Participante PAA-5. Lo negativo se refiere a la resistencia al interior de la facultad por parte de académicos.

Finalmente, PAA-6 considera lo positivo como un avance en lineamientos, al haber cubierto vacíos en dichos lineamientos, permitiendo un buen funcionamiento en temas relacionados con los estudiantes.

Desde un ángulo, lo más relevante tiene que ver con temas de orden académico. Desde otra perspectiva, lo que se vincula a los recursos humanos es lo más notable en la experiencia de los directores.

Lo más relevante de la experiencia como director	• Nuevo posicionamiento de la escuela ante mucha gente • Obtención de premios en concursos de conocimientos, por parte de estudiantes • Ampliación de oferta educativa • Mejores condiciones de trabajo a estudiantes y profesores • Avance en lineamientos a favor de estudiantes • Mejoramiento a infraestructura • Despliegue de actitudes personales a favor del cargo Desde otra perspectiva: • No se ha logrado motivación en profesores para ser mejores docentes • Resistencia por parte de algunos académicos • Recurso humano, intromisión del sindicato • Inicio de clases sin maestros • No se han logrado cambios en infraestructura • Abandono de actividades académicas propias

DESCRIPCIÓN DEL DÍA MÁS FELIZ COMO DIRECTOR

Con relación al día más feliz como director de entidad, el entrevistado PAA-1, menciona que es cuando le dieron posesión en un comité nacional de evaluación; asimismo cuando la gente de la entidad le saluda con gusto y, también, que a los alumnos les reconozcan su formación.

El día más feliz para el Participante A2, fue cuando llegaron los acreditadores del programa educativo y les dieron el informe preliminar.

Para el Participante A3, fue cuando hizo entrega de las aulas arregladas y acondicionadas por ser peticiones de estudiantes.

La toma de protesta y el acercamiento de la gente para felicitarle y comprometerse con la escuela han sido los días más felices de su gestión para el Participante A4.

El logro de incrementar el número de titulados reduciendo a un semestre el curso de experiencia recepcional, es el momento más feliz que vive este director Participante A5.

El Participante A6 no menciona un día más satisfactorio que otros, sin embargo refiere el día que tomó protesta porque estaban sus familiares; asimismo, reconoce que hay satisfacción cuando se resuelven problemas de estudiantes o profesores.

DESCRIPCIÓN DEL PEOR DÍA COMO DIRECTOR

PAA-1 El peor día, los peores días son administrativamente hablando. Personalmente, cuando su familiar falleció,

> El peor día…administrativamente hay muchos días peores, pero un día peor fue cuando estábamos haciendo algo muy importante para la escuela y ese día falleció mi papá, entonces esteee, son días, bueno son cosas que yo no puedo quitarme de la vida y, en ese sentido, lo que estábamos tratando de hacer pues era muy necesario que yo estuviera aquí, pero también tenía que estar en otro lado, son cosas que uno no puede dividirse y que entonces uno tiene que entender que por ahí no va, esos son los días como peores que creo que le pasan a uno como director PAA-1

PAA-2 El peor día, lo expresa como los días en que se acumulan muchas actividades, pero sobre todo, cuando no puede ir a comer a su casa.

PAA-3 El peor día lo describe así:

> El peor día que he tenido como director ha sido precisamente en un Consejo Técnico, se estaban proponiendo cosas de mejora para la facultad y no las alcancé porque no hubo el consenso dentro del consejo, precisamente por las cosas políticas que se dan.

PAA-4 El peor día lo vivió cuando un profesor le gritó en un lugar público porque no encontraba estacionamiento, aun cuando el director no se espera ese tipo de sucesos.

PAA-5 El peor día es cuando no logra la aprobación al cambio de plan de estudios.

> El peor día es cuando teníamos que validar nuestro plan de estudios, estuvimos trabajando muchísimo, me estuvieron apoyando los maestros de asignatura y algunos investigadores y cuando fuimos a que nos validaran en desarrollo curricular, pues por una maestra que apenas se iba a incorporar como tiempo completo empezó a cuestionarlo, se detuvo, y yo por no entrar en situaciones dije "ahí que se quede" y me dan ganas de mandar todo a la fregada (PAA-5).

PAA-6 El peor día lo experimentó cuando hizo omisión a un correo electrónico mediante el cual solicitaban que los estudiantes participaran en una encuesta institucional y le pidieron las autoridades que no se volviera a repetir dicha situación, a lo que tuvo que aceptar su error y después se resolvió favorablemente.

Es evidente que el día más feliz de los directores se vincula, en su mayoría, con logros alcanzados en el contexto de la entidad que dirigen. Los peores días descritos por los entrevistados se refieren primordialmente a objetivos institucionales no alcanzados, y destacan asimismo los peores días en términos administrativos, de acumulación de actividades, o de omisiones involuntarias en asuntos institucionales. No obstante, se hace evidente que peores días se asocian asimismo con cuestiones de tipo personal o de relación con otros integrantes de la organización, lo que no les ha permitido alcanzar los logros esperados en la entidad.

Descripción del día más feliz y el peor día como director	El día más feliz: • En la toma de posesión • Toma de protesta • Toma de protesta • En el reconocimiento a la formación de los estudiantes • Incremento al número de titulados • Recepción del informe preliminar de acreditación del programa educativo • Satisfacción cuando se resuelven problemas de estudiantes o profesores • A la entrega de aulas arregladas acondicionadas por ser petición de estudiantes • En el saludo gustoso de la gente El peor día: • Cuando un familiar falleció • No poder salir a comer a su casa • Administrativamente hablando • Acumulación de actividades • No lograr consenso ante el Consejo Técnico para mejoras a la facultad, por cuestiones políticas • No lograr la aprobación de cambio al plan de estudios

- Omisión involuntaria a petición institucional
- Recibir gritos de un profesor en espacio abierto de la entidad, porque no encontró estacionamiento

Ante cualquier circunstancia, el aproximarse a una dimensión más de carácter interno y emocional de un directivo, permite reconocer que es primero persona, que su subjetividad también tiene presencia en su quehacer profesional. Mirar hacia su interior, promover su autobservación y no sólo buscar potencialidades desde la figura de director "exclusivamente" para el bien de la escuela, constituye al menos en el caso de este estudio, una de los factores a tener en cuenta para poder pretender una gestión de calidad, con su consecuente impacto positivo en las personas y en la formación de recursos humanos. En la toma de decisiones a que el director se enfrenta en variadas ocasiones al día interviene esa dimensión personal que evoca sentimientos imposibles de aislar de su ser integral.

La calidad empieza por cada sujeto, considerando sus facultades, sus competencias, y el manejo que de sus propias emociones pueda tener para ejercer su gestión en congruencia con las políticas y objetivos educativos organizacional y socialmente requeridos en estos tiempos tan convulsionados. Como afirma Casassús (2000) "…el tema central de la teoría de la gestión es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización" (pág. 93).

PRINCIPALES PROBLEMAS QUE HA ENFRENTADO COMO DIRECTOR

Los principales problemas que los directivos enfrentan, tienen que ver, para PAA-1, con no tener las condiciones de infraestructura y equipo necesarias para una enseñanza de vanguardia.

Para PAA-2, es la falta de organización y coordinación a pesar de trabajar y hacer muchas actividades.

El principal problema para el Participante PAA-3, es el poco conocimiento que tiene sobre las actividades administrativas,

> El poco conocimiento que tengo de las actividades administrativas, todo esto del POA y que el informe del POA hoy me lo regresaron porque no es como lo tiene uno que hacer, la entrega de requisiciones que ahora todo ha cambiado muchísimo muchísimo ha

> cambiado, todo lo de los sistemas de calidad, lo de la secretaria de administración y finanzas, los cambios han sido muy radicales, entonces tenemos muchísimo problema, tengo muchísimo problema en ese sentido, me regresan muchísimos documentos que tenemos que estar preguntando, nos regresan trámites (PAA-3).

Para PAA-4, los principales problemas estriban en la gestión del recurso, porque los trámites administrativos no se dan en tiempo

> Eso es muy muy estresante porque yo tengo que dar una respuesta, el chico yo no lo puedo mandar de viaje si no tiene dinero para alimentarse (PAA-4).

Para el Participante PAA-5, la gestión administrativa es de los principales problemas que enfrenta.

> Yo creo que es lo que nos sucede y espero que sea lo que han pasado los que han pasado por acá, es la gestión administrativa y sobre todo hacia arriba, o sea ya con las instancias que te tienen que aprobar, que te tienen que validar cualquier proceso de carácter administrativo y esta administración, yo no sé las anteriores con los directores, pero creo que ahora hay mucho problema de procedimientos, o sea te indican algo luego lo cambian y cuando lo cambian luego te avisan dos o tres meses después y eso sí genera, o sea puedes tu llevar muy bien tu gestión como directora en los procesos que te competen, pero los otros sí resultan muy complicados (PAA-5).

El Participante PAA-6, considera que los principales problemas se refieren a quejas de estudiantes por lo que debe revisarse de manera precisa la legislación, hacer la investigación y, aunque lo toman de manera personal, resolver como corresponde.

Se acentúa, entre los principales problemas, los de tipo administrativo particularmente en actividades, gestión de recursos, trámites, y gestión administrativa.

Principales problemas que ha enfrentado como director	• Quejas de estudiantes • No tener las condiciones de infraestructura y equipo necesarias para la enseñanza • Falta de organización y coordinación • Poco conocimiento sobre las actividades administrativas • Gestión del recurso, porque los trámites administrativos no se dan en tiempo • La gestión administrativa

LA SOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS

Apoyo de los profesores y comprensión de los estudiantes han sido los elementos para resolver los problemas que se presentan, es lo que ha respondido el Participante PAA-1.

PAA-2, ha resuelto los problemas a través de oficios, apegándose a la normatividad, o sustituyendo a la persona responsable.

El Participante PAA-3 menciona que ha ido aprendiendo sobre la marcha, repitiendo procedimientos, apegándose a la normatividad, preguntando aunque no siempre obtiene respuestas ya que hacen cambios frecuentes de un periodo a otro.

> Lo he ido aprendiendo sobre la marcha, me sale mal un proceso, me lo regresan, entonces lo que yo he hecho es leer muy bien y apegarme tal cual, punto por punto y más o menos vamos ahí, pero todavía hay muchas cosas dentro de la normatividad y de los procedimientos que no son muy claros, y ya cuando los traes a la operatividad ahí hay problema, pero sí me he tratado de apegar, preguntar de donde vienen las indicaciones pero igual la universidad está en las mismas condiciones, no te pueden dar ninguna respuesta porque dicen son muchas, como que las van cambiando, cambiando, cambiando de un semestre para otro (PAA-3).

El Participante PAA-4, interviene directamente cuando no se resuelven los asuntos. Lo hace llamando, acudiendo con otras instancias, firmando lo necesario, haciendo las cosas de manera directa sin que acuda el administrador.

> Yo creo que me sueñan en la rectoría, porque cuando las cosas veo que no fluyen en los términos y en las instancias, intervengo yo directamente, entonces cuando hablo yo con la determinada persona directamente en el área o cuando hablo directamente a rectoría para ver qué está pasando con los trámites o si a alguien más tengo que hablar, si tengo que firmar algo, si tengo que ir personalmente, y así es como he resuelto, haciendo las cosas de manera directa sin que vaya el administrador, sino que tenga que ser yo (PAA-4).

En el caso del Participante PAA-5, ha resuelto algunos problemas a nivel interno de la entidad, enviando oficios de manera reiterada, mismos que son respondidos en algunas ocasiones, o los problemas esperan pues tiene algunos sin resolver.

El Participante PAA-6 asume que es responsable de todo, por lo que debe estar enterado de todo, atento, para resolver los problemas que se presentan día a día.

Ante los problemas que la entidad presenta, los directores los han resuelto de diversas maneras: manteniéndose al tanto de lo que sucede, con el apoyo de profesores y estudiantes, apegándose a la normatividad. Se observa asimismo, de

manera más recurrente, que han tenido que repetir procedimientos administrativos, llamar a otras instancias de manera directa o personal en el tema también administrativo, o enviando reiteradamente oficios.

La solución de los problemas	• Estando enterado y atento de todo, por considerarse responsable de todo en la entidad • Con apoyo de profesores • Con la comprensión de estudiantes • Apegado a la norma • Alineado a la norma • Aprendiendo sobre la marcha • Preguntando a otras instancias • Repitiendo procedimientos administrativos • Mediante llamadas, firmas o acudiendo e interviniendo directamente sin que vaya el administrador • Mediante oficios • Enviando oficios reiteradamente • Sustituyendo a la persona responsable

NECESIDADES PARA RESOLVER PROBLEMAS

Para la solución de problemas, el Participante PAA-1 menciona que ha necesitado del convencimiento de los profesores, acera de que ellos pueden obtener recursos para la entidad.

El apoyo de los compañeros para resolver la situación es lo que ha necesitado el Participante PAA-2

El Participante PAA-3 ha necesitado asesoría de personas como la contadora, el abogado de la institución, el personal de inventarios, ya que ellos cuentan con conocimientos, para realizar los procesos directamente con ellos.

La necesidad del Participante PAA-4 ha sido contar con la comprensión de la administración central de la universidad, ya que los asuntos requieren atención pronta, por lo que considera que de estar fallando en algún trámite, se los hagan saber para corregir y volver a hacerlo. Por tanto, la comunicación directa y más fluida es una de sus necesidades.

El Participante PAA-5 ha necesitado realizar alguna reunión directa con quienes son los responsables de resolverlo,

> Pues algunos que se resuelven siempre se han tenido que resolver con una reunión directa con quienes son los responsables de resolverlo, o sea insistir, insistir hasta, entonces

> cuando menos eso ya es bueno, ya cuando se aclaran las cosas se resuelven, pero cuando no, anda uno cargando el morralito (PAA-5).

Lo que el Participante PAA-6 ha necesitado para resolver los problemas es el consenso con los compañeros, para la toma de decisiones.

Para la solución de problemas, los directivos manifiestan que han necesitado del convencimiento y del consenso de los que denominan compañeros en la facultad y reuniones específicas con los responsables directos de atender dichos problemas. Además, comunicación con las áreas especializadas de la administración central para realizar trámites.

Necesidades para resolver problemas	• Convencer a profesores para obtener recursos para la entidad • Consenso con compañeros para la toma de decisiones • Apoyo de sus compañeros • Reunión directa con responsables de resolverlos • Asesoría de especialistas de la institución para distintos trámites • Comprensión de la administración central para resolver trámites de forma oportuna • Comunicación directa y más fluida con la administración central

SITUACIONES QUE LE HAN DEJADO UN APRENDIZAJE

En términos del aprendizaje que la experiencia como director le ha dejado al Participante PAA-1, éste considera que es la cercanía con los estudiantes y el valor que tiene la formación para trascender.

Conciliar el presupuesto con las cuestiones académicas para la formación de estudiantes es el mayor aprendizaje del Participante PAA-2, ya que el presupuesto no es suficiente, ha tenido que aprender a decidir hacia qué objetivos o hacia qué grupos se otorga el apoyo financiero.

Para el Participante PAA-3, todo le ha dejado un aprendizaje y considera seguir aprendiendo.

El Participante PAA-4 ha aprendido que deben llenarse formatos, firmar, requisitar y hacer llamadas para dejar evidencia de que se está trabajando, pero sobre todo, para saber si los documentos están correctamente atendidos, pues hay muchos cambios en la administración central.

Al igual que en uno de los casos anteriores, para el Participante PAA-5, todas las situaciones le han dejado un aprendizaje.

Finalmente, el Participante PAA-6, el mayor aprendizaje que le ha dejado su experiencia como director es saber escuchar; asimismo, el apego a la norma para tomar decisiones fundamentadas, en órganos colegiados, buscando consenso.

Las respuestas obtenidas se observan diversificadas. Las situaciones que les han dejado aprendizaje a los directores van de lo general a lo que hacen referencia que todas las situaciones les han dejado aprendizaje, a aspectos particulares como el vínculo con los estudiantes, el aprender a escuchar, pasando por temas de orden administrativo, el necesario apego a la norma y la necesidad de tomar decisiones fundamentadas, en cuerpo colegiado y buscando consenso.

Situaciones que le han dejado un aprendizaje	• Todas • Todo • Cercanía con los estudiantes • Saber escuchar • Valor que tiene la formación para trascender • Conciliar el presupuesto con lo académico • Saber que deben llenarse formatos, firmar, hacer llamadas y conocer si los documentos están bien requisitados • Apegarse a la norma para tomar decisiones • Tomar decisiones fundamentadas, en cuerpo colegiado y buscando consenso

DIMENSIÓN ECONÓMICA

La Dimensión Económica, a la que corresponde la categoría de Administración Eficiente, se refiere a la gestión que realiza el director de facultad, con relación al criterio de eficiencia en la utilización de los recursos e instrumentos tecnológicos, bajo el imperio de la lógica económica. Preparación y ejecución presupuestaria, la planificación y destinación de espacios físicos, la confección de horarios en función de la organización curricular, la contratación de personal y la provisión de equipos y materiales tecnológicos. En este caso, la pregunta fue ¿Cómo desarrolla la gestión de los aspectos económicos de la facultad que dirige? (presupuesto, contabilidad, horarios, espacios físicos, equipos y materiales, etc.)?

CATEGORÍA: ADMINISTRACIÓN EFICIENTE

DESARROLLO DE LA GESTIÓN EN ASPECTOS ECONÓMICO-ADMINISTRATIVOS

Ante esta pregunta, PAA-1 expresa que tienen un presupuesto asignado específicamente, a partir del cual diseñan en rubros, que son el gasto corriente y las necesidades primarias; la gestión es para tener dinero constante, y saber en qué cosas se puede gastar y cuáles pueden pedir a crédito y cuáles otras pueden valorar como prioridades. El tema de la infraestructura lo comentan con los profesores buscando hacer los cambios necesarios para bien de los estudiantes; dichos cambios los gestionan directamente sin violar normas, ya que si lo hacen vía institución, considera que no avanzarían.

PAA-2, menciona que tienen el fondo ordinario y el fideicomiso, para los cuales hay unos criterios de asignación que se resuelven en el Consejo Técnico, órgano colegiado que ayuda a administrar dichos recursos. Asimismo, a partir de proyectos que realizan los profesores y las academias, cuentan con fondos federales para las necesidades de trabajo de dichos profesores. También cuentan con fondos de aportaciones múltiples que concilian con la Dirección de Proyectos de la Universidad, decidiendo lo que requieren para la facultad. Ante la situación económica de la institución, están valorando el prestar servicios como fuente de ingresos, mismos que servirían para dar mantenimiento y comprar los insumos para el trabajo académico de profesores y estudiantes.

El Participante PAA-3, parte de conocer las necesidades de las Academias para el desarrollo de sus prácticas, experiencias educativas, necesidades de formación, de recursos didácticos, aulas, entre otros. Adicionalmente, a través del consejero alumno y representantes generacionales para conocer sus necesidades; todo esto para hacer un diagnóstico con base en varios informantes que llama “de calidad” y con dicha información trazó un plan de mejora.

El Participante A4 menciona que, a partir del Programa Operativo Anual de la entidad, se reúne con el administrador diariamente para atender lo que depende

de ese presupuesto. Asimismo, los jefes de carrera se reúnen con el administrador, y a menos que algo no se resuelva, entonces el director entra para resolver.

En el caso del Participante A5, éste se apoya en el trabajo de quien ocupa la Secretaría de la facultad, ya que realizó estudios de administración, a quien considera un gran apoyo; el director sólo revisa lo que esta persona tiene hecho.

El Participante A6, menciona que cada año el recurso que es asignado a la entidad para el fondo de operación, se planea a través del Programa Operativo Anual seis meses antes de que inicie el año; en ese programa se establecen políticas institucionales.

En todos los casos, cuentan los directivos con un presupuesto asignado institucionalmente. La gestión de los aspectos económicos que expresamente se les preguntó (presupuesto, contabilidad, horarios, espacios físicos, equipos y materiales), puede observarse que los directivos se apoyan en académicos, estudiantes, Consejos Técnicos, Academias y personal administrativo para la identificación de necesidades como para la gestión de los recursos que atiendan dichas necesidades, que van desde el gasto corriente, mantenimiento, compra de insumos, recursos didácticos, entre otros.

Desarrollo de la gestión en aspectos económico-administrativos	• Tienen presupuesto asignado a partir del cual diseñan los rubros de gasto corriente y necesidades primarias • Para infraestructura, comenta con los profesores para bien de los estudiantes, apegados a las normas • Cuentan con fondo ordinario y fideicomiso, administrando los recursos vía Consejo Técnico y con base en criterios establecidos • Se valora el préstamo de servicios como fuente de ingresos, para dar el mantenimiento y para la compra de insumos para el trabajo académico de profesores y estudiantes • Se parte de reconocer las necesidades de las Academias para el desarrollo de prácticas, experiencias educativas, necesidades de formación, de recursos didácticos, aulas, entre otros

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

Esta dimensión, la Pedagógica, tiene como categoría la Administración Eficaz. Se refiere a la capacidad administrativa para alcanzar los objetivos educativos a través de la coordinación de contenidos, espacios, métodos y técnicas para el logro de los

fines de la educación y para cumplir su papel económico, político y cultural en la sociedad.

Las preguntas que pertenecen a este apartado son ¿Cómo desarrolla su gestión con respecto a objetivos pedagógicos? y ¿Cómo gestiona su relación con académicos y alumnos para cumplir esos objetivos?

CATEGORÍA: ADMINISTRACIÓN EFICAZ

DESARROLLO DE LA GESTIÓN EN ASPECTOS PEDAGÓGICOS

A esta pregunta respondió el Participante PAA-1 que es una parte muy compleja para ellos. Primero porque no ha crecido la planta de profesores; además, ante el cambio de modelo educativo y de plan de estudios, reducen 200 créditos y muchos profesores se quedaban sin carga académica, ante lo cual se repartió la carga sin alinear las necesidades del plan con los perfiles de los profesores. Por otro lado, el director trata de que los profesores entiendan qué es la docencia, la enseñanza para la que los contratan y qué es la profesión, por otro lado; los aprecia cansados y eso es un reto para el directivo, aunque lo intenta.

La respuesta del Participante PAA-2, es que tienen coordinador de academias, y él junto con la dirección programa a lo largo del semestre las reuniones con academias, por experiencia educativa o por área de conocimiento, entonces al interior de las academias se revisan programas, se hacen los manuales, y se hacen antologías, son los tres productos mínimos que se requieren.

El Participante PAA-3 explica que trabajan sobre el plan de estudios y sus actualizaciones, ya que es lo que solicitan los organismos acreditadores; por ello establecen estrategias de actualización de programas mismos que revisan los profesores, también se alimentan de encuestas para conocer métodos de enseñanza, de aprendizaje, recursos didácticos que se utilizan o que se requieren. De las opiniones de estudiantes obtienen las necesidades de formación de los profesores así como de formación pedagógica que, considera el directivo, es un asunto que se adolece mucho, a partir de dichas encuestas el directivo solicita

cursos pedagógicos. En cuanto a plan de estudios, el directivo participa directamente, pues asume también el cargo de ser coordinador de academia.

PAA-4 trabaja la parte pedagógica a través de lo que llama sus intermediarios, quienes le informan acerca de lo que puede hacer falta; a partir de esta información, menciona que a veces se ve involucrado como director, y en ocasiones se tiene que acercar a los estudiantes.

En el caso de PAA-5, explica que trabajan conforme a la normativa, a través de órganos colegiados, en este caso las academias, en las cuales se hace diseño de programas, revisión de los mismos y propuestas específicas relacionadas con proyectos académicos, los cuales revisan en Consejo Técnico. El directivo trata de que se trabaje a partir de propuestas de profesores y estudiantes, e identifica necesidades.

Para el Participante PAA-6, el Plan de Desarrollo de Entidad Académica, PLADEA, es el documento que guía el alcance de metas y nueva planeación, a cuyo trabajo hacen seguimiento con base en la legislación. Asimismo, en cuestiones académicas es importante el avance de los profesores en la impartición de sus experiencias educativas.

Se observa que el trabajo colegiado es una de las formas más utilizadas para el diseño, revisión y actualización de planes y programas y la elaboración de materiales de apoyo a la docencia. La participación de profesores y estudiantes en el trabajo académico parece importante para los directores. No obstante, se evidencian algunas dificultades básicamente relacionadas con la planta de docentes que afectan el trabajo académico. También se aprecia que el grado de involucramiento directo en el trabajo pedagógico no es generalizado.

Desarrollo de la gestión en aspectos pedagógicos	• Compleja • Trabaja con Coordinadores de las Academias para la revisión de programas, manuales, antologías • Trabaja conforme a la norma, a través de órganos colegiados, academias, que hacen diseño y revisión de programas • Trabaja a través de sus intermediarios y en ocasiones se ve involucrado directamente o se acerca a estudiantes • Se trata de trabajar a partir de propuestas de profesores y estudiantes y se identifican necesidades • Importancia al avance en la impartición de experiencias educativas de los profesores.

	• Actualización de plan de estudios conforme solicitan los organismos acreditadores • Aplican encuestas a estudiantes sobre las necesidades de formación de profesores y solicita cursos pedagógicos • Se basa en la planeación de la entidad y se hace seguimiento con base en la legislación • Reducción de créditos por cambio de modelo educativo y plan de estudios • Profesores sin carga académica • Repartición de carga sin alinear con perfiles • Reducida planta de profesores • Esfuerzos para que los profesores entiendan qué es la docencia • Se aprecian docentes cansados

En el discurso de los directivos, se ha hecho evidente que la parte administrativa se ha convertido en una carga para ellos, ocupando gran parte de su tiempo, más si se subrayan los cambios institucionales de instancias superiores que impactan en su quehacer cotidiano, en sus funciones y en su tiempo, afectando en cierta forma sus actividades sustanciales como son las de tipo pedagógico. Aun cuando se enfrentan a esa situación, cabe destacar que sus respuestas con relación a la dimensión pedagógica, apuntan a conceder una importancia sustancial al desarrollo del trabajo meramente educativo, y denotan claridad en la temática y el rumbo que en este renglón se requiere, bajo un compromiso y responsabilidad más allá de los muros de la escuela. Asimismo, el desarrollo pedagógico por sí mismo, se ve de alguna manera nublado por el trabajo operativo administrativo, para el logro de propósitos formativos del nivel superior.

> "A través de los años, la dimensión pedagógica de la gestión educativa ha sufrido un proceso de atrofia frente al énfasis generalizado en considerar la educación en función del desarrollo económico y tecnológico. La predominancia del papel económico atribuido a la educación ha condicionado la orientación de la gestión educativa que, imbuida en la lógica económica, muchas veces pasó a ser considerada como un acto empresarial. Como reacción a esta situación, en algunos ambiente académicos se ha acentuado una creciente preocupación por la administración como *acto pedagógico*, en la expresión de Muniz de Rezende…Los defensores de la dimensión pedagógica no pretenden obviar la dimensión económica, ni la relación de la educación con el desarrollo tecnológico. Al contrario, la preocupación de sus protagonistas es atribuir a la administración la responsabilidad de coordinar la creación y utilización de contenidos, espacios, métodos y técnicas capaces de lograr eficazmente los fines y objetivos de la educación en sus esfuerzos para cumplir con su papel económico, político y cultural en la sociedad…la gestión educativa debe evitar, en la expresión de Valnir Chagas "que el instrumental absorba lo principal y, de ese modo, el acto de administrar acabe por oscurecer o eliminar el de educar" (Sander, 1996, págs. 61-62)

RELACIÓN CON ACADÉMICOS Y ALUMNOS PARA LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

El Participante A1 menciona que trata de pasar menos tiempo en su oficina por dos razones, una para evadir los problemas administrativos y otra, para ver los problemas de los estudiantes para tratar de dar soluciones grupales. Le gusta trabajar cercano a estudiantes y profesores, a fin de que no lo vean como una autoridad, como una norma,

> El estatuto dice que el director debe de hacer cumplir la ley, y como me ha tocado como que refundar la idea de esta escuela, me ha tocado ser partícipe de cosas nuevas de esta escuela… no creo que tenga que ser así un director, pero hay cosas que veo ahora que si no las asume uno en esa gestión de ser director-director, también se perjudica, porque llega un momento que tiene uno que decirle a un profesor "a ver si tu no llegaste a tiempo te vamos a descontar porque eso es lo que dice la ley, porque tu aplicas eso a tus estudiantes que no llegan; si el estudiante llega tarde le pones retardo y si llega tarde no lo dejas entrar a tu clase, entonces seamos parejos", y entonces es esta parte de la disyuntiva que uno tiene que asumir no? como un profesor porque tenemos que ser profesores a fuerza y como un director que debe de aplicar o que quisiera aplicar las cosas así a rajatabla (PAA-1).

El Participante PAA-2, menciona que no tiene una forma directa con los alumnos, que el único contacto es a través del consejero alumno quien se reúne con los representantes quienes, ante alguna situación irregular, la comunican a las autoridades.

Con canales de comunicación a través de correos o de manera directa es como PAA-3 responde. Menciona que conoce al personal académico, que las puertas las tiene abiertas. En el caso de los estudiantes, se relaciona mucho con el Consejero Alumno y los representantes generacionales para conocer de alguna manera el sentir de los demás; en virtud de que también imparte docencia, considera que todos pasan por sus manos y ha mantenido una buena relación con ellos. Finaliza diciendo que en una ocasión abrió un buzón.

Por su parte, PAA-4, menciona que trata de mantener una comunicación directa

> Yo soy de hablar mucho con ellos, sobre todo cuando se trata de alguna petición que cuesta trabajo solventar, tratar de dar la explicación del porqué, y cuando no se puede aunque se enojen pues también les explico ¿no? (PAA-4).

En el caso de PAA-5, éste gestiona su relación de manera cotidiana, a través de un acercamiento también de tipo afectivo con algunos, y de respeto con otros.

En el caso de estudiantes, están los representantes con quienes PAA-6 gusta de tener reuniones periódicas para escuchar sus propuestas para mejorar la calidad educativa. En el caso de los profesores, en el Consejo Técnico se abordan muchos temas y problemas. En general, la relación puede ser presencial, vía correo electrónico, en reuniones de academia o en consejo técnico.

Las respuestas dejan ver una variedad de formas de relación de los directivos con académicos y alumnos para la gestión pedagógica. Expresan algunos que su relación con la comunidad estudiantil es mediante los consejeros alumnos y representantes de estudiantes; otros hablan de una cercanía mayor a través del diálogo atendiendo uno de ellos incluso fuera de su oficina para resolver los problemas de los estudiantes y otros a través de medios electrónicos. Con respecto al personal académico, la relación es directa, vía órganos colegiados o por medios electrónicos.

Relación con académicos y alumnos para la gestión pedagógica	• Para estudiantes, a través de consejero alumno y representantes generacionales • Contacto a través de representantes de estudiantes • Contacto a través del consejero alumno • Menor tiempo en oficina para ver y resolver problemas de estudiantes • Trabajo cercano con estudiantes y profesores • Diálogo con estudiantes y profesores • Para el personal académico tiene puertas abiertas • Para personal académico en Consejo Técnico • Contacto presencial, vía correo electrónico, en academia o en consejo técnico • Comunicación directa o a través de correos • Relación directa de tipo afectivo y de respeto

Ante el abordaje de los aspectos pedagógicos, se han obtenido respuestas en estrecha relación con el trabajo académico que realizan los directivos. Aun así, habría que considerar que la dimensión pedagógica ha sufrido un proceso de atrofia frente al énfasis en el desarrollo económico y tecnológico. Y como reacción a ello, y sin pretender obviar la parte económica como elemento fundamental en la gestión del quehacer educativo, se ha buscado enfatizar el acto pedagógico, concibiendo a la primera como responsable de la coordinación para el logro de los fines y objetivos

de la educación en sus esfuerzos para cumplir con su papel económico, político y cultural en la sociedad (Sander, 1996, págs. 61-62).

DIMENSIÓN POLÍTICA

Esta dimensión tiene como categoría la Administración Efectiva. La Efectividad mide el nivel de consecución de objetivos sociales más amplios. Supone un compromiso real y verdadero con el logro de objetivos sociales y el atendimiento de las demandas políticas de la comunidad. Criterio político que refleja la capacidad administrativa de satisfacer las demandas concretas planteadas por la comunidad externa. Efectividad mide la capacidad de producir las respuestas o soluciones para los problemas políticamente planteados por los participantes de la comunidad más amplia (asociado a responsabilidad social) según el cual la administración debe rendir cuentas y responder por sus actos en función de las necesidades y prioridades de la comunidad.

La pregunta planteada para este caso es la siguiente: ¿Cómo desarrolla su gestión con respecto a objetivos sociales y demandas planteadas por la comunidad externa?

CATEGORÍA: ADMINISTRACIÓN EFECTIVA

DESARROLLO DE LA GESTIÓN EN ASPECTOS POLÍTICOS

El Participante PAA-1 ha visualizado cómo impactar socialmente, de dos maneras: una, llevando productos de la disciplina al mayor número de lugares posible, vinculándose con municipios, Casas UV, entre otros; y, otra forma es que a través de los profesores se fomente en la sociedad cierto tipo de actividades que no implicaran un gran compromiso individual, como la realización de talleres que ya imparten.

A través de la atención a diversas solicitudes de los sectores, es el reconocimiento y la presencia de la facultad en la sociedad, es lo que responde PAA-2.

La entidad encabezada por PAA-3, participa extendiendo servicios a la población de escasos recursos y participa en campañas. También hacen vinculación a través de las prácticas o servicio social para que los estudiantes vayan a las comunidades marginadas.

El directivo PAA-4, menciona que se relacionan con el exterior a través de un departamento especializado apoyando al sector privado fundamentalmente.

El Participante PAA-5 refiere que tienen programas de vinculación, a través de espacios de expresión disciplinaria, talleres, y por otro lado, se busca que las acciones de estudiantes tengan un sentido académico social.

Finalmente, PAA-6 comenta que, con relación a los sectores, la gestión es variable partiendo de las solicitudes que reciben. Asimismo, aplican encuestas a empleadores a fin de retroalimentar el desempeño de los egresados, obteniendo hasta ahora una observación que subraya la necesidad de mayor práctica profesional lo que se toma en cuenta para modificar el plan de estudios. También están valorando la factibilidad de ofrecer servicios con remuneración.

Los seis participantes manifiestan mantener un sentido de responsabilidad social a través de diversas actividades que las entidades llevan a la población, y atendiendo a solicitudes expresas de la sociedad.

Desarrollo de la Gestión en aspectos Políticos	• Llevando productos de la disciplina a municipios y otros lugares • Fomentando en la sociedad actividades como talleres, mediante el trabajo de profesores • Extensión de servicios a la población de escasos recursos y participación en campañas. • Vinculación a través de prácticas o servicio social • Mediante departamento especializado en apoyo al sector privado • Programas de vinculación, a través de espacios de expresión disciplinaria, talleres • Aplicación de encuestas a empleadores para retroalimentación de planes de estudio y egresados Atención a solicitudes de los sectores • A partir de solicitudes recibidas

DIMENSIÓN CULTURAL

La dimensión Cultural, cuya categoría se refiere a la Administración Relevante, tiene criterio en términos de la significación y la pertinencia de los actos y hechos administrativos para el desarrollo humano y la calidad de vida de los participantes del sistema educativo y la sociedad como un todo. El concepto de Relevancia de la gestión educativa se entiende como superadora de los conceptos de efectividad, eficacia y eficiencia, alcanzando valores y características filosóficas, antropológicas, biológicas, psicológicas y sociales de las personas; visión de totalidad para abarcar, comprensivamente, los más variados aspectos de la vida humana.

La pregunta asociada a este rubro es ¿Cómo desarrolla su gestión para promover la calidad de vida de los participantes del sistema educativo y la sociedad como un todo?

CATEGORÍA: ADMINISTRACIÓN RELEVANTE

DESARROLLO DE LA GESTIÓN EN ASPECTOS CULTURALES

En este caso, el Participante PAA-1 no emitió respuesta al respecto por no considerar estar trabajando explícitamente en la administración relevante.

El Participante PAA-2, considera algo difícil este tema. Menciona que no tienen un programa, lo que sí hacen es atender cuestiones de salud del estudiante a través del Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CEnDHIU). Asimismo, procuran un buen manejo de los productos químicos que utilizan en la facultad tanto estudiantes como profesores.

Por su parte, PAA-3 consideró una buena pregunta al respecto. No obstante, su respuesta afirma que no tiene, que no cuentan con promoción de la calidad de vida de la comunidad.

El director PAA-4 menciona que la calidad de vida la entienden no sólo en el ámbito de alimentarse bien, de dormir bien, sino en el uso de sistemas y los daños que pueden ocasionar las tecnologías al ser humano; por lo que desde la dirección se les pide a las academias que se reiteren en las experiencias educativas, además de los valores y las actitudes, el enfoque de calidad de vida.

La atención a los estudiantes, en la entidad que encabeza PAA-5, se realiza a través del Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CEnDHIU), o del Instituto de Investigaciones Psicológicas porque han detectado problemas de carácter emocional. En cuanto al nivel externo, no tienen elaborado programa específico; sin embargo un grupo de estudiantes están dando talleres en el CECAM con niños y adultos. Aclara que un impacto más visible no lo han tenido.

Con acciones concretas responde PAA-6, como la sustitución de muebles de baño a secos, colocación de jabón, cambio de puerta de un baño para que no estuviera enfrente de la cafetería. Asimismo la adquisición de mascarillas para que en laboratorio no aspiren sustancias los estudiantes, la adquisición de una campana de extracción de azufre, mantener en buenas condiciones los extintores. Hacia el exterior, a través de apoyo a escuelas por riesgo en su estructura o inundaciones en la zona cercana a las escuelas.

Las respuestas de los directivos van de la omisión a responder por no contar con una gestión relevante enfocada a la calidad de vida de la comunidad interna y externa, por reconocer que no tienen un programa específico, por considerar un tema difícil y una buena pregunta planteada, a respuestas que se orientan más a canalizar a los estudiantes a un centro de desarrollo humano e integral de los estudiantes universitarios, fomentar el cuidado de la salud con el uso de las tecnologías, y mediante acciones concretas en la entidad para beneficio de los estudiantes primordialmente. No hay evidencia de un programa específico integral para la mejora de la calidad de vida de la comunidad interna y externa.

Desarrollo de la Gestión en aspectos Culturales	• No se obtuvo respuesta • Se considera un tema difícil • Considera una buena pregunta al respecto • No cuentan con programa específico • No cuentan con promoción de la calidad de vida de la comunidad • No cuentan con programa específico para el contexto externo a la entidad • Se atienden cuestiones de salud de los estudiantes a • través del CEnDHIU • Atienden a estudiantes a través del CEnDHIU y del Instituto de Investigaciones Psicológicas por problemas emocionales • Se procura el buen manejo de los químicos por parte de estudiantes y profesores • Calidad de vida la entienden más allá de alimentarse bien y comer bien, sino en el uso de las tecnologías y el daño que hacen a la salud • Estudiantes dan talleres a niños y adultos del Centro de Cancerología

- Modificación de instalaciones o colocación de insumos para beneficio de estudiantes
- Atención a escuelas externas

Estas cuatro dimensiones, que han encontrado su presencia en el enfoque de esta investigación, responden a la propuesta de Sander (1996) de un paradigma multidimensional cuya conceptualización tiene su origen en cuatro presupuestos básicos:

Figura No. 4 Representación gráfica del Paradigma Multidimensional de Sander (1996)

Fuente: elaboración propia con base en Sander (1996).

Esta perspectiva permite tener un panorama amplio del quehacer directivo en el que se integran dimensiones que en la vida de la organización y la gestión, no encuentran una línea divisoria definida, sino que sus fronteras se mezclan y pueden interactuar y desarrollarse como bucle y espiral. Este escenario es en el que un directivo ejerce su función, adicionando por supuesto otros elementos que devienen se su ser en un contexto social amplio.

Álvarez & otros, (2009) refieren a Lya Sañudo quien afirma que comprender la vida de la escuela supone un propósito bastante más complejo e incierto que

pretender especificar los factores organizativos que determinan su funcionamiento eficaz.).

Esta perspectiva orienta la mirada a un escenario tejido de planos y niveles, entramado de relaciones, que aumentan la dificultad al frente de la organización, y por tanto, demandan del directivo una visión de amplio grado y una acción muy alejada de recetas predeterminadas.

> "…Puede ser que el problema se encuentre en la idea generalizada de que los administrativos deben aplicar mecanismos automáticos que garanticen la eficacia. Sin embargo, comprender la vida de la escuela supone un propósito bien diferente y bastante más complejo e incierto que pretender especificar los factores organizativos que determinan su funcionamiento eficaz" Lya Sañudo. La Transformación de la Gestión Educativa: Entre el Conflicto y el Poder. (s.l. y s.f.) (Álvarez de Alarcón, Puentes de Velásquez, Guzmán Baena, & Vidal Arias, Gestión: un aporte para el mejoramiento de las instituciones educativas, 2009, pág. 38).

DIMENSIÓN SABERES NECESARIOS

La Dimensión Saberes necesarios busca identificar los saberes de tipo teórico, práctico-procedimental y valoral-actitudinal, que cada participante considera necesitar para el desarrollo de su gestión directiva al frente de una entidad académica de docencia.

Sandoval y otros (2008) reconocen la importancia de consultar las necesidades de formación de directivos, a partir del análisis crítico que ellos mismos realicen, reflexionando sobre su propia práctica, tiene como finalidad reconocer que "los directores, a partir de su experiencia profesional, adquieren unos conocimientos, unas capacidades y unas competencias de un orden por completo diferente de los conocimientos y saberes objetivos" (Garant Michele, en Peletier Guy, 2003: 120) (pág. 14).

Resulta fundamental esta Dimensión, partiendo de que uno de los objetivos centrales de este estudio busca perfilar una propuesta de formación en gestión directiva, a partir del desempeño directivo de los entrevistados.

Las preguntas que conforman este apartado son: ¿Qué saberes teóricos necesita para el desarrollo de su gestión directiva?, ¿Qué saberes práctico-técnicos necesita para el desarrollo de su gestión directiva?, ¿Qué aspectos actitudinales

son los que más le requiere el desarrollo de su gestión? Y, finalmente, A manera de síntesis, ¿qué necesidades de formación le gustaría a usted satisfacer para desarrollar su gestión directiva?

En este marco, se comparte el concepto definido por Gairín y otros, "…considerando como necesidad formativa de un individuo, grupo o sistema a la existencia de una condición no satisfecha e imprescindible para permitirle funcionar en condiciones normales y realizar o alcanzar sus objetivos" (Gairín, y otros, 1992, pág. 30). Asimismo afirma el autor que la detección de necesidades debe tener presente la naturaleza de los contextos donde se realiza y a quien va dirigida; por tanto, la detección de necesidades reafirma existe un espacio en la gestión del directivo que, mediante acciones de formación, debe atenderse a fin de que el impacto de su actuar permee no sólo su entorno más cercano.

CATEGORÍA: GENERAL, TEÓRICOS, PRÁCTICOS Y ACTITUDINALES

SABERES TEÓRICOS, PRÁCTICOS Y ACTITUDINALES NECESARIOS

Para este caso, y con la finalidad de contar con una visión integral, se ha elaborado una tabla que integra las respuestas por tipo de saber para los seis participantes[3].

[3] Para el vaciado de la información a la Tabla 12, se ha respetado la respuesta de los entrevistados, aun cuando han respondido de manera indistinta en algunos casos, a saberes teórico, práctico-procedimentales y/o valoral-actitudinales. Estas respuestas también pueden expresar la necesidad de información o formación acerca de la diferencia entre los tres tipos de saberes planteados.

Tabla No.12 Saberes que expresan necesitar los directores para el desarrollo de su gestión directiva

PARTICIPANTE	**Saber Teórico**	**Saber Práctico /procedimental**	**Saber Valoral-Actitudinal**
TIPO DE SABERES			
PAA-1	• Comprender planes y programas que se ofertan • Saber de pedagogía • Gestión administrativa (legislación universitaria, contratos colectivos)	• No mencionó ninguno	• Apertura • Tolerancia
PAA-2	• Marco legal • Funcionamiento de la universidad • Atribuciones de las personas/autoridades • No sé qué otro	• Disciplinarios para vincularlo al presupuesto	• Disposición al diálogo • Logro de acuerdos • Valoración de beneficios institucionales, personales y grupales • Pensar positivamente ante los problemas
PAA-3	• Administrativos (planeación, elaboración de proyectos) • Pedagógicos • Disciplinares	• TIC's • Manejo de computadora • Elaboración de programas de educación continua • Elaboración de programas de protección civil • Elaboración de proyectos y llevarlos a cabo • Relaciones interpersonales • Liderazgo	• Trabajo en equipo • Liderazgo • Relaciones interpersonales • Apertura • Solidaridad
PAA-4	• Estatuto, legislación, normativa • Cuestión administrativa	• Tecnologías • Como realizar reuniones • Dar discursos • Hablar en público • Búsqueda de conciliación	• *Tolerancia* • *Saber escuchar* • *Trabajo en equipo* • *Saber conciliar*
PAA-5	• Administración • Cómo bajar recursos	• No mencionó alguno en específico	• Relaciones públicas • Saber controlar las actitudes • Desenvoltura ante autoridades • Tolerancia
PAA-6	• Conocimientos actualizados de legislación, incluidos reglamentos • Proceso administrativo, todas sus etapas • Planeación estratégica • Clima organizacional • Solución de conflictos • Toma de decisiones	• Para desarrollar un plan y darle seguimiento • Programación académica (banco de horas, tipos de contratación)	• Honestidad • Compromiso • Responsabilidad • Trabajo en equipo • Toma de decisiones • Control de emociones y actitudes • Manejo de estrés

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas obtenidas de las entrevistas.

Con base en los resultados obtenidos, se identifica un punto de coincidencia con lo expresado por Duschatzki & Birgin (2001) acerca de que los directores requieren, para una gestión de eficaz, competencias en comunicación, capacidad de escucha; paciencia; tolerancia a la frustración; capacidad de lucha, confrontación, negociación; y, el interés puesto en su tarea y en los alumnos, para que los aspectos anteriores cobren sentido y orientación.

Y de acuerdo con Sandoval Sandoval y otros (2008) las necesidades de formación del directivo se entienden como las posibilidades de desarrollo y mejora en el ejercicio de la tarea directiva, desde dimensiones del Desarrollo personal y social, referido al modo de ser y de comportarse, su relación con otros, la valoración que hace de sí mismo, de sus cualidades y su sentido moral para ayudar a otros a mejorar desde su propio perfeccionamiento. Asimismo, se hace patente la dimensión del Desarrollo profesional que alude a un modo de hacer, vinculado a la capacidad técnica para su acción directiva y que tocan a la gestión pedagógica, gestión administrativa y social; también, cuenta la valoración que hace de su capacidad de aprender y hacer que otros aprendan para generar cambios y mejoramientos y sistematizar experiencias y aprendizaje.

CATEGORÍA: NECESIDADES ESPECÍFICAS DE FORMACIÓN

NECESIDADES DE FORMACIÓN QUE LE GUSTARÍA SATISFACER PARA DESARROLLAR SU GESTIÓN DIRECTIVA

El Participante PAA-1, respondió que como necesidades específicas para ser director se debe tener una experiencia mínima de haber dirigido o haber coordinado por ejemplo un cuerpo académico, una academia, un comité, ser representante de los maestros; es decir, debe haber sido responsable de la obtención de recursos o de otros materiales, y también debe ser responsable de rendir cuentas, de obtener intercambios.

Como síntesis, PAA-2 respondió que necesita liderazgo, administración, relaciones personales, laborales, motivación,

> …como viene uno de la academia no lo ve, pero estas partes sí son necesarias acá (PAA-2).

Para el participante PAA-3, debería de haber una capacitación en todas las funciones que se realizan y que no son estrictamente de orden académico,

> O sea cuando llegas a veces aquí se piensa que el director debe ser el mejor académico y no necesariamente, yo pienso que debe ser el mejor administrador, entonces yo creo que aquí más que realizar ese tipo de actividades académicas es una combinación con actividades administrativas, o sea que aquí administra recursos de muchos tipos. Entonces yo pienso que eso es, no necesitamos de lo académico porque desde que somos académicos de la facultad conocemos el plan de estudios, conocemos de manera genérica todo lo demás, pero aquí es algo global, es administración de recursos de muchos tipos, y la planeación sobre todo, si no planeas aquí ya te fuiste al hoyo, sería el fracaso del director la falta de planeación (PAA-3).

La respuesta del Participante PAA-4 es,

> Utilizar el correo institucional, leerme el SIVU, el SIU el SIT, o sea son tantos sistemas que aunque conozcamos de las TIC's, no es lo mismo adentrarse a una aplicación no? Entonces eso, el ámbito de las TIC's. ¿Qué otra cosa? Que nos capacitaran y nos actualizaran en los estatutos no? En las cuestiones que tienen que ver con las contrataciones que nos dieran no sé a lo mejor tener un manual, no nadamás la legislación ni tampoco el estatuto, sino un manual de procedimientos donde viéramos bueno para contratar a un administrativo tienes que hacer esto, para un directivo es esto, para un esteee administrativo no? Entonces tratar de tener la directriz de cada acción para poder hacer un POA necesitas esto, porque uno llega y uno tiene que hacer POAS y contratar y uno tiene que utilizar el correo, todo, nuestra función es en base a eso, entonces nosotros necesitamos información y capacitación hasta yo decía de cómo hablar en público no? Entonces si nosotros tuviéramos un curso en el ámbito teórico, pues toda la normativa institucional y sobre todo el plan de desarrollo rectoral porque a veces no lo conocemos y estamos trabajando de diferente manera entonces yo creo que si habláramos de esa capacitación y esa información y herramientas que nos faltan pues creo que sería eso (PAA-4).

Para PAA-5, es importante la formación con cursos de gestión administrativa,

> Por ejemplo te digo algo, yo ahora estando aquí tuve que empezar a revisar toda la normativa porque ni la sabe uno y la sabes por tradición, y creo que alguien que está en función directiva debe saber muy bien la normativa mínimo, y debe uno saberlo, y lo va sabiendo por la experiencia que tiene uno, dice uno ya está uno aquí y lo tienes que aplicar, y lo haces de manera empírica, intuitiva, por sentido común, dices si soy director por sentido común voy a aplicar la ley, pues debo saber cuál es la ley (PAA-5).

Finalmente, el Participante PAA-6 menciona que nadie le enseñó a hacer un POA y la programación académica, por lo que es una necesidad específica aprender al respecto. Asimismo, le resulta necesario contar con mayor apoyo de los servicios periféricos de la propia institución como son los programas del CENDHIU, tutorías, etcétera.

Como puede observarse, todos los participantes sin distinción de área o antigüedad en su cargo de directivo, manifiestan necesitar capacitación. Las áreas que mencionan como necesarias de aprender son: coordinación de cuerpos colegiados, obtención de recursos, rendición de cuentas, realizar intercambios, liderazgo, administración, relaciones personales, laborales, motivación, administración de recursos de todo tipo, planeación, uso de medios electrónicos, estatutos, procedimientos para contratación de personal, hablar en público, normativa institucional y plan rectoral, gestión administrativa y, programación académica.

> "…las personas en puestos de decisión no tienen formación administrativa, y los administradores no tienen legitimidad para tomar decisiones" (Schwarzman, 1996)… La comunidad demanda programas efectivos, la empresa pide acciones inmediatas, la ciencia anhela recuperar la ética que sólo puede garantizarle el rigor académico, los gobiernos exigen resultados (matrícula, egresados, subsidios, autofinanciamiento) y los estudiantes reclaman ofertas reales de empleo e impacto social de su disciplina." (Lopera P., 2004, pág. 621).

Amén de lo anterior, para González (2010), el equipo directivo tiene una función nodal, ya que es responsable de liderar el proyecto educativo y la gestión educativa de la escuela.

> El rol y funciones del director y su equipo directivo es, por lo tanto, un ámbito que merece la atención constante para su formación y consolidación como guías efectivos.
> Todo lo expuesto justifica los esfuerzos que se han realizado, desde la política pública en educación, al ofrecer a estos actores lineamientos que orienten su accionar. Es así como, entre otros instrumentos, el MINEDUC puso al servicio de directivos y equipos de gestión el denominado Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005a), donde se especifican los principales ámbitos que constituyen su campo de acción como agentes responsables de la conducción de la institución escolar. En este Marco se señala que, al menos, el ejercicio de la acción directiva debiese prestar especial atención a los ámbitos de liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, gestión del clima organizacional y convivencia (pág. s/n).

Necesidades de formación que le gustaría satisfacer para desarrollar su gestión directiva	• Haber dirigido o haber coordinado un cuerpo académico, una academia, un comité • Haber sido responsable de la obtención de recursos u otros materiales • Haber sido responsable de rendir cuentas y obtener intercambios • Liderazgo, administración, relaciones personales, laborales, motivación • Capacitación en todas las funciones que se realizan y que no son estrictamente de orden académico • Administración de recursos • Planeación

	• Utilizar el correo institucional • Utilizar los múltiples sistemas de información institucional • Estatutos • Procedimientos para hacer contrataciones • Elaboración de programas operativos anuales • Cómo hablar en público • Gestión administrativa • Normativa • Elaboración de programa operativo anual • Elaboración de programación académica

En un esfuerzo de recapitulación, hasta ahora queda evidencia de que la gestión de un directivo implica la imbricación de sujetos, contextos, compromisos, objetivos, responsabilidades, funciones, saberes que demandan, y otorgan a la vez, experiencias y capacidades, en no pocas veces especiales para cada caso o evento a atender. Dicha complejidad, acrecienta la dificultad y relevancia de las funciones directivas, lo que obliga a reconocer que las políticas de formación y desarrollo profesional de los directivos deben adecuarse a la vivencia de las organizaciones sociales dedicadas a la educación, orientándose a la promoción de perfiles directivos que contribuyan, basado en la experiencia diaria, a la creación de un conocimiento social y organizativo sólido "En este sentido, los modelos de formación tradicional y lineal han quedado obsoletos dando paso a nuevas estrategias de formación basadas en competencias y en la 'gestión-acción', combinando aspectos profesionales con la mejora técnica. (Gairín Sallán & Castro Caecero, 2011, págs. 7-8).

Cabe aquí retomar el marco de actuación y las propuestas que sobre los centros educativos plantean Gairín y Martín (2015), destacando las siguientes:

- Las instituciones educativas constituyen organizaciones complejas y cambiantes que necesitan de estructuras sólidas y apoyos técnicos permanentes que no vayan en detrimento de su propia evolución y consolidación como organizaciones autónomas con identidad propia y responsabilidades compartidas.
- El contexto organizativo de las instituciones educativas se configura a través de numerosas actuaciones de toda índole que precisan de un marco normativo claro, sencillo y compartido que proporcione seguridad a los agentes y usuarios.

- Las propuestas organizativas que partan de las instituciones educativas han de apoyar e impulsar planes de mejora continua y, consiguientemente, metas de mejora de la calidad en educación.
- Conciencia profesional de docentes y directivos. Reconocimiento y apoyo a la profesión docente y responsabilidades directivas como soporte del sistema. Respuesta colectiva e individual de compromiso hacia la propia profesión y sus funciones dentro del sistema y las organizaciones.
- Reforzar la identidad y autonomía de los centros educativos. El centro educativo como núcleo operativo del sistema. Avanzar en los principios y práctica de la autonomía pedagógica, de gestión, funcionamiento y económica de los centros.
- Propiciar iniciativas de innovación en los centros
- Apoyar los programas de formación en centros para profesores y directivos.
- Potenciar el liderazgo. Apoyar el papel y trabajo de los directivos y coordinadores.
- Fundamentar las actuaciones de los centros en el principio de servicio público a la comunidad educativa (págs. 37-41).

De ahí, que ha sido sustancial indagar las competencias que el directivo requiere para ejercer su cargo, desde el lugar que ocupa.

DIMENSIÓN CONTEXTO INSTITUCIONAL

Esta Dimensión encuentra su sentido para este trabajo, en virtud de que interesa recuperar de la voz de los participantes, su discurso con respecto a la categoría denominada Oferta de formación directiva que en el contexto institucional conozca, como Cursos Talleres Diplomados u otras opciones para su formación como director de facultad. En su calidad de directores de entidad académica, y partiendo de que la propia institución ha realizado algunas acciones en materia de capacitación para el personal de la universidad, interesa identificar su aproximación en tal sentido.

Para este caso, las preguntas son: ¿Cuál oferta conoce usted en la UV, para la formación de directores de facultad?, ¿Ha tomado algunos cursos en la UV relacionados con la gestión directiva?, ¿Cómo accedió a cursarlos? ¿por obligación, voluntariamente o usted los ha solicitado por alguna necesidad específica? y, ¿Cómo le han servido estos aprendizajes para mejorar su gestión como director?

CATEGORÍA: OFERTA DE FORMACIÓN DIRECTIVA

CONOCIMIENTO DE LA OFERTA INSTITUCIONAL PARA LA FORMACIÓN DIRECTIVA

En este caso, los seis participantes respondieron negativamente ante la pregunta específica de si conocen alguna oferta en la institución para la formación de directores de facultad.

PARTICIPACIÓN EN CURSOS EN LA INSTITUCIÓN SOBRE GESTIÓN DIRECTIVA

Asimismo, con respecto a la pregunta de si han tomado algún curso para la gestión directiva en la propia universidad, los seis participantes respondieron que no, que no específicamente en temas de gestión directiva. En dos casos, mencionan haber tomado un curso de liderazgo, no obstante el enfoque se orienta más hacia la dirección empresarial, y uno de estos se cursó en la administración universitaria anterior. Por lo tanto, no se obtuvieron respuestas a las preguntas subsecuentes.

Resulta pertinente referir a Gairín y Castro (2011), quienes apuntan que el desarrollo profesional de los directivos en educación así como de otros agentes de la organización escolar, se vincula de manera directa a los procesos de mejoramiento de la organización, lo que se considera como requisito fundamental para el logro de los fines establecidos de acuerdo a las necesidades organizativas, y como una estrategia que le ofrece ventajas frente al cambio.

En tal sentido, y de acuerdo a las respuestas obtenidas, el avance institucional sobre la formación decidida para directivos de facultad, a pesar de algunas acciones más recientes, ha mostrado hasta este momento un endeble esfuerzo de formación inicial y continuada para apoyar el trabajo de quienes tienen a su cargo las entidades dedicadas a la formación de profesionistas.

Los resultados de la entrevista referida con anterioridad a un analista del Departamento de Capacitación de la UV, permiten confirmar que la oferta de cursos

a los directores de facultad no se apega a sus necesidades específicas, no se cuenta con un diagnóstico y ha sido poca la participación de directores del campus Xalapa.

DIMENSIÓN CONCEPTOS GENERALES

Resulta fundamental conocer, de parte de los directores de facultad, su propio concepto de Gestión y de Gestión Directiva en el plano de la educación superior, en tanto que ocupan un cargo clave para el desarrollo del trabajo sustantivo universitario principalmente en la función de formación de estudiantes. Por tal motivo, su concepto de gestión y de gestión directiva en educación superior, pueden constituir la base desde donde ellos se desenvuelven en su puesto. Para estas dos categorías se plantearon las preguntas siguientes: ¿Cómo define usted la gestión? y ¿Qué es la gestión directiva –en educación superior- para usted? Las respuestas obtenidas se presentan enseguida.

CATEGORÍA: GESTIÓN

CONCEPTO DE GESTIÓN

PAA-1, responde que la gestión es una actividad que tiene que desarrollarse siempre en dos caminos,

> En el que está procurando algo, o que yo tengo posibilidades de ofrecer ciertas cosas y debo de encontrar el camino para que se desarrollen esas cosas, entonces la gestión como yo la entiendo y la veo es: ¿cómo cubro las necesidades de los estudiantes. La gestión va por ahí, siempre es un dar y recibir, siempre es un… eh a partir de lo que yo quiero cubrir es a donde yo puedo ir, porque si creo muchas cosas me voy a empantanar y me confundo, pues, en el esquema de la gestión (PAA-1).

El director PAA-2, considera que es la acción coordinada entre la comunidad de la entidad, lo expresa así:

> ¡Híjole!, la acción coordinada que deben hacer directivos, académicos, alumnos administradores para lograr los objetivos de una institución (PAA-2).

El participante PAA-3, respondió:

> Sería como todas las actividades que uno tuviera que realizar para el alcance de algún objetivo, de alguna meta (PAA-3)

En el caso del entrevistado PAA-4, éste relaciona la gestión con la administración, su respuesta fue:

> La palabra gestión yo la asocio mucho con la administración no? El tratar de coordinar, conocer, dirigir recursos, personas, elementos no? ¿Qué tienes tú a la mano? (PAA-4).

Puede observarse la respuesta del participante PAA-5, como una integración de ideas, y la resume en términos como la comunicación, el convencimiento, el hacer, el vender lo que se posee como saberes. Respondió así:

> Jajaja eso está más cañón. Pues yo creo que, fíjate que yo he estado peleando mucho, pienso que la gestión es como decían las del área básica, la gestión debiera ser una experiencia educativa, un área de conocimiento para todas las disciplinas; eh… considero que la gestión es lo que permite al individuo tener la capacidad de desenvolvimiento o sea lo que te da como fluidez, o sea tu puedes tener una buena formación profesional, pero si no sabes cómo canalizarla de nada sirve. Todo mundo tiene que hacer gestión, y tienes que hacer visible lo que sabes, lo que conoces, y es la única manera que a través de la gestión, sea administrativa, sea cultural, sea la que sea, tiene que haber gestión, cómo te comunicas, cómo convences, cómo haces, cómo vendes lo que tú sabes (PAA-5).

Finalmente, el director PAA-6, también asocia la gestión con la administración:

> La gestión directiva tiene que ver mucho con la administración propiamente dicha, porque esteee, como mencionaba al principio, es fundamental la planeación como una etapa importante para poder realizar gestión, o hacer adecuadamente gestión; digamos que la planeación estaría incluida dentro de la gestión y la organización también está incluida dentro de la gestión, como gestión directiva esos serían los principales puntos que debería considerarse (PAA-6).

Al respecto de la noción de gestión, las respuestas se refieren a un dar y recibir; la acción coordinada entre la comunidad de la entidad; la realización de todas las actividades para el alcance de un objetivo. En otro caso, se asocia la gestión con la administración en el sentido de coordinar, conocer, dirigir recursos, personas, elementos. Otro participante habla de comunicación, convencimiento, hacer, vender lo que se posee como saberes. Igual que otro participante, la gestión directiva menciona que tiene mucho que ver con la administración propiamente dicha en la que es fundamental la planeación para hacer gestión, enfatizando que la planeación y la organización están incluidas dentro de la gestión.

Aun cuando se indaga sobre gestión directiva, las respuestas emanadas se aparejan a la noción de gestión educativa. Álvarez de Alarcón y otros (2009) exponen que el Grupo de investigación GEDUCAL consultó varios conceptos sobre gestión educativa y partiendo de esa base elaboraron y acogieron la definición siguiente:

> "Se entiende por Gestión Educativa la conducción planificada y creativa del conjunto de variables de una comunidad educativa o de un sistema educativo, a fin de alcanzar los objetivos y metas que se ha propuesto y en especial los más altos niveles posibles de formación humana, tendientes a mejorar la calidad de la vida humana y social, mediante los medios y recursos con que cuenta y los que pueda allegar y con los esfuerzos motivados y mancomunados del personal, con base en el mantenimiento de la estabilidad y el desarrollo organizacional ante la complejidad y los cambios que se dan en su contexto" (pág. 38).

CATEGORÍA: GESTIÓN DIRECTIVA

GESTIÓN DIRECTIVA –EN EDUCACIÓN SUPERIOR-

En el caso de la significación asignada por los entrevistados a la gestión directiva en educación superior, cuatro de ellos consideran que es lo mismo que la Gestión Directiva en general. No encuentran particularidades o diferencias con otros campos o áreas de desempeño.

Para el Participante PAA-3, serían todas las actividades de que tendría que realizar el director, acordes con el plan de desarrollo que se tiene. Es decir, el director tendría que estar haciendo todo ese tipo de actividades, para alcanzar las metas que se tienen establecidas en el plan de desarrollo de la propia entidad.

El Participante PAA-5 responde que:

> Es una de las especialidades que yo quiero que se abra. ¿Qué formamos en licenciatura? Pues formemos gestores, formemos profesores, editores y ponía un eje de gestión y no me lo aceptaron. Ojalá no falte mucho para que la gente entienda que la gestión es fundamental y sobre todo en el caso de esteee, si uno como docente de tiempo completo, que es la lógica que se maneja en la universidad, que después tienes que tener funciones directivas, pues es importante que como ahorita que van a dar un nombramiento, te den una capacitación en gestión. O sea que se incorpore la gestión (PAA-5).

Particularmente en gestión directiva en educación superior, se destaca únicamente la visión de un directivo de que se debe formar en licenciatura específicamente en un eje de la gestión porque pueden los egresados tener la función directiva, por tanto que se incorpore en el currículum.

DIMENSIÓN OTROS ASPECTOS

La Dimensión Otros aspectos, tuvo la finalidad de dejar un espacio de expresión abierta a los entrevistados para externar su discurso en torno a la gestión directiva, de manera libre. Se considera una Categoría emergente en virtud de lo expresado.

Incluye aspectos del discurso de los entrevistados que no se hubieran considerado en el guion de preguntas derivadas de las dimensiones y categorías propuestas. Se les planteó la pregunta: ¿Algún comentario adicional que desee realizar respecto al tema central de nuestra entrevista: la gestión directiva?

CATEGORÍA EMERGENTE

COMENTARIOS ADICIONALES SOBRE GESTIÓN DIRECTIVA

En virtud de la información que se ha vertido, se ha considerado valioso exponer de manera textual las respuestas de los directivos ante esta pregunta final.

PAA-1

> Hablando de la administración, la universidad debería entender qué es la gestión universitaria y cuáles serían los ámbitos de desarrollo de esa gestión universitaria, entendiendo los ámbitos no hacia afuera o hacia adentro, sino decidiendo. En el ámbito universitario qué quiere decir Córdoba, igual Xalapa, igual Veracruz, igual artes, igual, medicina; qué es lo que tengo yo que hacer para que sepan los estudiantes cuáles son sus responsabilidades o cuáles son sus obligaciones, o qué les ofrecemos o qué no les ofrecemos; cómo vamos a gestionar recursos; porqué les pedimos esto, porqué les pedimos aquello; cómo vamos a promocionar el arte, y debería entonces entender que el área de gestión no es ni nadamás administrativa según normas, ni solo económica, sino una situación más integral donde entran un sinnúmero de dependencias no? que están como interconectadas todas, como intercomunicadas; si la universidad no distingue eso, difícilmente vamos a distinguirlo los que tenemos responsabilidad en una dirección, porque estamos ajenos a lo que pasa, ajenos a los recursos; por ejemplo, yo gestiono para esta escuela un presupuesto mayor y la respuesta es “no”, sólo se dan según los logros, y yo les pregunto ¿si esta escuela tiene tantos logros, por qué no le dan más dinero? Y la respuesta es “es que no hay”, ah entonces no se hace una buena gestión ni siquiera de información y ese es el problema de la universidad, el problema de la universidad no es, digamos, uniforme o pareja en toda sus situaciones, y entones si la universidad no prevé eso, nosotros no lo podemos prever porque si lo prevenos chocamos con una norma que no conocíamos o a lo mejor chocamos con algo que no conocíamos., Ahora mismo yo entiendo que se busca que la gestión sea más fácil, pero también hay una confusión con la gestión, se están haciendo según más fáciles ciertos sistemas para allegarnos de información o métodos para que no sean tan engorrosos los procesos, pero eso conlleva, si no lo informas, a un desconocimiento, y si no se hace bien, ese desconocimiento se vuelve fatal, y entonces en vez de que beneficie perjudica, porque algo que podría ser bueno se convierte en algo malo y obsoleto inmediatamente, entonces la universidad sigue creciendo, sigue administrando, pero no sigue comunicando ni gestionando la información o gestionando la condición de que sus directores o administradores mejoren, o sea ese es el conflicto. Eh ¿qué es lo que sucede? a nosotros nos avisan que como directores tenemos obligación de trabajar de tal hora a tal hora, y de tal hora a tal hora, y yo soy un director y regreso en la tarde a cumplir mi obligación de 5 a 9 de la noche, pero no hay secretarias, entonces qué función puedo cumplir, qué gestión puedo hacer, el que yo lleve las notificaciones ida y vuelta todos los días o el que yo tenga que estar haciendo esto o aquello, entonces ese es el asunto de la administración, porque la administración bien puede decir “para estas áreas no tenemos personal administrativo en las tardes

entonces no podemos hacer nada con ustedes ni siquiera se les ocurra", pero que no nos digan a las 8 de la noche que necesitan un acta de consejo técnico para que la llevemos, porque eso no se puede hacer. Y ese es el problema de la administración no? el que está ajena a lo que está pasando en las entidades académicas un 100% (PAA-1).

PAA-2

Mi comentario es, particularmente, es para la UV, la gran cantidad de actividades no sincronizadas, esto ya lo hice y hay que hacerlo para tal cosa no? Pero eso fue para productividad, ahora hay que hacerlo para la programación académica, eso mmm tenemos que depurar, hacer más ligeros algunos trámites, quitar otros, porque a veces me veo haciendo dos o tres veces la misma cosa con diferente orientación, pero lo mismo para diferentes dependencias de la universidad (PAA-2).

PAA-3

Lo de la gestión siempre ha quedado un poco como dudoso para muchas personas, porque la gestión que tenemos por ejemplo los PTC, por ejemplo si participas en Consejo Técnico, en Exámenes de Oposición, todo lo que hagas en función de las actividades que tendría que realizar la facultad para alcanzar algo ya después de mucho verle, me queda claro lo de la gestión. De mucho ver qué tipo de actividades, porque son de diferente índole las actividades de gestión, es todo lo que yo tendría que estar haciendo para llegar a obtener algo, en este caso tenemos muchas metas, tenemos una visión, misión, plan de desarrollo que es la parte operativa de la visión y misión, entonces es lo que yo tendría que estar haciendo y realizando actividades procesos y demás para que yo tratara de alcanzar todo, así es como lo entiendo. Me costó trabajo pero así lo entiendo y así lo voy a tener que estar desarrollando. Me hiciste pensar (PAA-3).

PAA-4

Que ojalá que la universidad hiciera un proyecto para nosotros los directivos, yo no sé qué tiempo vaya a estar aquí, pero si tú me lo preguntaras, estoy ávida de información y de que alguien me dijera "fulana aquí está lo que necesitas, por este camino", y cuando me equivoque, "sabes? es que es por acá", esa orientación ese seguimiento, ese acompañamiento; yo creo que si lo hiciera la universidad las cosas serían distintas hoy en la universidad no? (PAA-4).

PAA-5

Pues que ojalá se considere como un factor fundamental en la formación de quienes formamos parte de este tipo de funciones, porque es esencial, Porque uno lo hace lo mejor, porque ha estado en otros ámbitos que te facilita, pero quizás muchos no lo hacen, y ahí se ven las consecuencias y resultados de la gestión directiva (PAA-5).

PA -A6

> Creo que sí es importante la capacitación, en muchas ocasiones se ha comentado la figura de un subdirector; esteee, yo creo que sí, no sé a cuantos ha entrevistado, creo que vamos a coincidir en esto, que el aprendizaje que hemos tenido ha sido a través de la experiencia propia, la capacitación es muy importante, habría que ver cuáles son los temas más relevantes, más importantes entonces hay que hacer un rediseño de cursos de capacitación para la función directiva. Eso es lo que destacaría, el apoyo que debería haber, un subdirector no se me hace mala idea, porque entonces él se dedicaría a atender todos los asuntos cotidianos y los directores, nosotros, deberíamos dedicarnos a la planeación y verificar que realmente se hagan las cosas, pero es lo que le comentaba, la experiencia que tuve cuando llegué aquí, yo estimaba que el 80% de mi tiempo era para atender los problemas, y desafortunadamente como no había muchos procesos detallados de cómo debían hacerse, se perdía mucho tiempo explicándole a cada uno, hasta que pues creo que es algo como aportación que he hecho a la facultad, el definir varios procesos y de esa manera el estudiante sabe lo que tiene que hacer en determinada situación, y no tener que repetirle los procesos, claro atender aquellos que son especiales, y eso ya nos quitó muchísimo trabajo.

Una vez planteadas las definiciones evocadas del discurso directivo, es pertinente cerrar tentativamente con una mirada que va de la gestión educativa a la directiva.

Por cuanto a la primera, se dice en palabras de Jerónimo Tello (2008), que ésta hace referencia a la acción y el pensar de los educadores en situaciones concretas, de las cuáles también es necesario distanciarse y representarse la realidad simbólicamente para reflexionarla, analizarla, expresarla y denunciarla desde la posición que se ocupa frente a la realidad

En lo que respecta a la segunda, Arroyo (2009) menciona que se puede definir como la suma de fases o procesos sucesivos que director establece e impulsa a través de estrategias para organizar conocimientos, cualidades, experiencias y habilidades de su personal, con el propósito de desarrollarlas y fortalecerlas para alcanzar su misión y traducir en realidad su visión. Por tanto, Gestión Directiva puede ser definida como los procesos a través de los cuales el director concibe, prepara, desarrolla y fortalece el potencial del personal docente y administrativo para que actúen sobre los recursos de la organización para alcanzar la visión y misión definidas formalmente.

Los resultados descritos, se aparejan en gran medida al discurso emanado del departamento de capacitación, ya que se ha reconocido como debilidad de éste

la precaria o nula capacitación a un directivo al asumir el cargo. Asimismo, cuando están en el cargo, se extiende invitación a cursos a los cuales no acceden de manera regular u obligatoria los directivos, y en su caso, los cursos son cortos (diez horas) y esto no contribuye de manera significativa al mejoramiento de la gestión. Y como lo externaron de esta misma dependencia, no hay consulta directa ni diagnóstico institucional sobre las necesidades de capacitación de los directores.

V. CONCLUSIONES

Las conclusiones hasta ahora obtenidas se conforman por la síntesis de resultados de la investigación, así como por la revisión de la relación entre dichos resultados y los objetivos planteados, la relación con el problema de investigación y su relación con los planteamientos hechos a lo largo del documento.

Es preciso mencionar que las conclusiones no pretenden hacer un ejercicio de generalización, sino conservar un enfoque contextualizado, con base en la metodología aplicada y mencionada en este estudio.

De acuerdo a los objetivos planeados, se ha desarrollado un trabajo que ha permitido analizar la gestión de directivos de entidad académica de docencia desde una perspectiva multidimensional, para configurar una visión de la gestión directiva desde dicha perspectiva: Personal/Institucional con las categorías Personal, Institucional y Experiencial; Económica (administración eficiente; Pedagógica (administración eficaz); Política (administración efectiva; Cultural (administración relevante); Saberes necesarios (teóricos, prácticos y vinculados al ser); Contexto institucional (oferta); y Concepto general (gestión). Finalmente, la identificación de las necesidades de formación. Esto ha conducido por tanto, a caracterizar la gestión realizada por estos actores, a partir de la voz de los responsables directos de la función, así como a identificar sus necesidades de formación.

Bajo ese considerando, se reconoce que las diferentes dimensiones y categorías planteadas tienen contenido vigente en la labor de un director de facultad. Los saberes teórico, heurístico y axiológico encuentran congruencia con las dimensiones personal, institucional y formativa, transversalizadas por las cuatro dimensiones específicas que plantea Sander (1996), y que tienen que ver con las responsabilidades Económica, Pedagógica, Política y Cultural, que sin duda forman parte del mundo que envuelve a un directivo de organización educativa. La riqueza que les aporta su experiencia y los aprendizajes que el cargo les ha otorgado, les deja distinguir e identificar con cierta claridad y precisión, sus necesidades de formación y que se inclinan más hacia los aspectos de orden administrativo. Esto invita a re-pensar en el quehacer de los directivos desde un qué y un cómo, para

girar hacia un replanteamiento que coadyuve a valorar la figura y el papel del director de entidad cargando su labor más hacia la parte sustantiva como función universitaria, de acuerdo a la inversión que hace la propia institución, pero sobre todo, para apuntalar la formación de profesionistas de calidad, como sin duda lo plantea la Universidad Veracruzana desde su filosofía.

Aunque lo expuesto corresponde a un recorte de la realidad basado en una lectura, queda un apunte para definir pautas de formación de directivos, como una necesidad insoslayable, cuyo sustento debiera contar con la voz del propio directivo, a partir de diagnósticos ampliados. Este es sólo un desafío educativo, que compete, en gran medida, tanto a las instituciones y sus integrantes, como a quienes definen políticas, llámense pronunciamientos, ordenamientos o recomendaciones.

Finalmente, la identificación de las necesidades de formación constituye la base para el planteamiento de una propuesta general de formación.

Bajo un lente más fino, se puede apreciar que, desde el planteamiento del enfoque multidimensional, todas las aristas tocadas tienen sentido para los directivos, ya que han respondido a cada pregunta de las categorías planteadas, con suficiencia de contenido. Se reitera para este estudio el valor del discurso de los directivos, reconocido por haber emanado directamente de su participación, como fuente única y fundamental. De su voz, han derivado el análisis, las conclusiones y la propuesta general de formación.

Asimismo, se constata que las dimensiones del estudio que van de la personal a la institucional, pasando desde un ser, sentir, hacer, y necesitar, son propias del trabajo del director, independientemente de la experiencia, antigüedad o formación en y para el cargo. Puede corroborarse esto, al revisar el contenido de la categoría emergente, en la cual ellos, de manera libre expresaron su discurso, y que viene a representar a modo de bucle, preocupaciones, obligaciones y necesidades del ser directivo.

De las investigaciones realizadas e incluidas en el estado del arte, se identifica una que se acerca a un tratamiento y estudio más próximo a las dimensiones abordadas en esta investigación. En virtud de que la mayoría de los estudios tocan temáticas que orienten y mejoren el trabajo de los directores

buscando que su desempeño conduzca a una administración eficiente, eficaz, efectiva en la organización, se menciona la investigación que también voltea a ver a la persona, a la parte interna, emocional, personal del director, además de las que invariablemente importan a las organizaciones educativas. En este caso, se alude a Alfredo Gorrochotegui-Martell (2011) realizó la investigación llamada Un modelo de "coaching" en directivos escolares con el objetivo de facilitar conversaciones con alguien "externo" a la realidad de la escuela que se lidera, para poder visualizar, reflexionar y comprender mejor "con una opinión ajena" el modo en el que se deben tratar y orientar las acciones y decisiones personales; incidir en el liderazgo personal del directivo, a través de reuniones personales en las que se establezcan metas y pasos de mejoramiento personal según un modelo de competencias, y ayudar a desarrollar las áreas personales de mejora, según ese modelo de competencias y las circunstancias en las que se trabaja. En los procesos de "coaching" se obtienen detalles complejos de fenómenos como sentimientos, procesos de pensamientos y emociones, difíciles de extraer por otros métodos de investigación convencionales.

A partir de la problemática enunciada, se puede subrayar que los directivos para ser elegidos al cargo, cumplen con requisitos normativos, que dejan fuera aspectos sustanciales para que, además de conducir a la entidad de manera al menos cercana a lo óptimo, contribuyan al logro de los objetivos institucionales tejidos en un entramaje social más amplio.

La nacionalidad, la edad, la trayectoria docente, la disciplina o grado de formación de licenciatura como los primeros requisitos, distan sobremanera de una realidad contextualizada en el quehacer y las responsabilidades que el director debe cumplir y enfrentar a diario. Se carece de un requisito de formación al menos de orden inicial, que la propia institución podría ofrecer a los aspirantes o a los ya directivos, para su propio beneficio.

Aun cuando algunos directivos tienen formación en licenciatura o posgrado vinculados a los campos de la administración o al de la educación, esto no es suficiente para ejercer el cargo de director, como ellos mismos han manifestado.

De acuerdo con lo expuesto en el marco teórico conceptual, y conforme se ha hecho patente en las respuestas, el quehacer de un director no termina en el

borde de su oficina, ni siquiera de la propia entidad o de la institución toda. Su responsabilidad trasciende las fronteras de su entorno inmediato.

Esto sin duda le demanda saberes diversos y actualizados sobre tópicos también plurales y abundantes que tocan esferas entrelazadas, de las cuales ya se ha hablado antes, y que se agregan a marcos políticos y normativos así como a tantas características como personas tiene a su cargo y en niveles superiores al mismo.

Por ello, como ya se exponía desde la problemática, se advierte la importancia y necesidad de orientar un trabajo de profesionalización de la gestión directiva para quienes encabezan una entidad académica de docencia, sin menoscabo del tiempo que tenga el director de haber ingresado al cargo, del área académica de que se trate. Y cuya propuesta no se limite a conocimientos teóricos y práctico-técnicos, sino que recupere líneas vinculadas a la subjetividad del directivo.

Cabe destacar, que los planteamientos del Eje III del Programa de Trabajo 2013-2017 de la administración universitaria presentan un enfoque de gestión efectiva y proyectiva hacia una responsabilidad social, sin embargo las acciones hasta ahora han sido definitivamente enmarcadas en un enfoque tradicional que resuelve la capacitación ofrecida con el conocimiento de un marco legal. Eso responde en parte a las necesidades expresadas por los directores, no obstante habría que tomar en consideración que no todos han sido capacitados por diversas razones y que su ingreso como directores no tiene fechas fijas establecidas de manera institucional igual para todos. Por otro lado, como lo han externado los propios directivos, la capacitación se ha dado sobre temas de liderazgo con corte empresarial. Por tanto, quedan retos institucionales por enfrentar en cuanto a formación directiva se refiere para directores de facultad, cuya función y responsabilidades dista sobremanera de lo que a un directivo de administración central corresponde.

Y ha quedado evidencia de que la oferta de cursos que la institución maneja a través del Departamento de Capacitación, no ha sido suficiente en cantidad ni adecuada plenamente en cuanto a temáticas, y requeriría partir de considerar la voz

de los propios actores centrales en el tema, como son los directores, quienes tienen bajo su responsabilidad el cumplimiento de objetivos y metas educativas pertinentes y de calidad, así como la solución de problemas de diversa naturaleza que los desafían a diario; por ello, la formación debería permitirles realizar de la mejor manera su actividad y compromiso desde que asumen el cargo.

Este recorrido permite entonces reconocer cómo desarrolla el directivo su gestión, desde esta perspectiva multidimensional, así como las necesidades que manifiesta en cuanto a formación. De ahí, se propone un Modelo base de formación de directores de entidad académica de docencia para la Universidad Veracruzana, teniendo presente que el estudio, dada su naturaleza, no permite generalizaciones.

Esta investigación permite, por tanto, avanzar en el estado del arte, al identificar y reconocer que, además del abordaje de singulares aspectos como son el económico, el pedagógico, el político, el cultural (Sander, 1996) o como afirman Gairín y Martín (2015), que definen a los centros educativos como creaciones sociales cuyo origen y desarrollo se debe a los fines que la sociedad les ha encomendado y en tal sentido, son instrumentales y a la vez deben ser sensibles tanto a las demandas como a las necesidades sociales, en una realidad cambiante; esto les exige ofrecer respuestas adecuadas, modelos organizativos flexibles, asumir responsabilidades políticas y una mejor ordenación de recursos humanos, materiales y funcionales en torno a la realización de un proyecto pedagógico, se hace necesario tener en cuenta también a la persona en el encargo de ser director.

Pertinente es referir: que es necesario conocer mejor la naturaleza del trabajo del director, porque aún con los múltiples estudios que se han hecho sobre el tema de dirección, todavía se desconoce que hacen los directores Antúnez (2009), citado por (Hernández Hernández & Hernández Vélez, 2012, pág. 42).

Esto concuerda con el enfoque de competencias que se ha expuesto y que a ello responde la estructura de los ítem vinculados a la categoría de necesidades específicas de formación, pues el saber, saber hacer y ser son sustanciales. Y no es sólo con un sentido práctico y utilitario en función de la vida escolar, sino partiendo de una realidad insoslayable que es que antes de ser director se es persona, y persona cuyas emociones y decisiones impactan de una u otra forma a

la vida de la organización, a cada sujeto que la compone. y, por ende a la sociedad en sus distintas esferas y contextos.

No obstante, se concuerda con Gairín en que las dimensiones del perfil del directivo no son necesariamente excluyentes y sí han contribuido desarrollo de un perfil multidimensional y complejo de la dirección.

En consecuencia, este trabajo aporta una visión integradora de multidimensiones que van del ser interno, necesario para poder servir a la educación formalmente y en la vida del currículum cotidiano, en contextos situados, pasando por el marco político-legislativo que enmarca a la organización, y buscando el cumplimiento de una misión social, capaz de conducirse a través de una gestión pensada, reflexionada, atinente, eficiente, eficaz, efectiva y relevante, en un marco de calidad de quehacer académico, institucional y social.

Limitaciones del estudio

Como es común en el campo de la investigación, al no concebirse como totalizador ni acabado, es preciso reparar en las limitaciones del presente estudio, básicamente vinculadas a lo siguiente:

Al constituir una investigación cualitativa, la subjetividad del investigador puede poner en riesgo los hallazgos; no obstante, el estudio partió de una estructura protocolaria que ha atendido a requisitos y procesos que avalan su planteamiento. Asimismo, el desarrollo del trabajo metodológico está sustentado en procedimientos validados y usados en otras investigaciones.

Se trata de un estudio de corto alcance en lo que respecta a los sujetos de análisis, oprimiendo por ello y por el enfoque la generalización de los resultados. Aun con esta limitante, se subraya un ir y venir analítico y crítico entre lo que los teóricos han aportado como con el desarrollo de otras investigaciones, a partir de los hallazgos obtenidos.

Asimismo, se reconoce que los participantes directivos no representan a toda la institución; aun así, la apertura a acercarse a directivos con perfil disciplinar y campo de desempeño diverso, aporta información que se ha analizado a la luz de

la legislación, a la del conocimiento de la propia universidad, y a la de la similitud de respuestas entre los entrevistados.

Se apunta aquí una línea que es la que tiene que ver con el uso de un instrumento previamente configurado y esto podría dar el carácter de limitante; sin embargo, y a pesar de haber planteado una guía de preguntas, la amplitud del estudio, la perspectiva de abordaje y la libertad de respuesta, ha permitido evitar un sesgo en los resultados. El análisis realizado ha sido exhaustivo y el contenido del discurso trasciende la frontera de la reticencia, dejando más aportes del quehacer de los directivos.

PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN MULTIDIMENSIONAL DE DIRECTIVOS DE ENTIDADES ACADÉMICAS

Ha quedado evidencia de que el trabajo de un director de entidad de docencia en la Universidad Veracruzana, como institución pública de gran magnitud y caracterizada por su alto grado de complejidad, hace del quehacer de estos actores un desafío constante para el logro de objetivos educativos, y su conducción por el camino de la calidad, la pertinencia y la relevancia.

Partiendo de la similitud entre los resultados obtenidos, y considerando la procedencia de los participantes en el estudio y las características diferenciadas desde el lugar y el tiempo que ocupan en entidades de las diferentes áreas académicas, además de las características propias de la investigación, se puede hablar de una propuesta de Ejes Temáticos de formación contextuado a la institución de estudio, haciendo hincapié en que esta propuesta no es concebida como un patrón aplicable a todo directivo, ni siquiera por igual a todos los participantes, ya que por sí sola no bastaría para ofrecer un andamiaje y un soporte único y definitivo para el trabajo responsable de los directores de facultad y no necesariamente responde a toda situación y todo momento de la gestión.

No obstante, se plantean los ejes temáticos básicos que ofrecen a los responsables al frente de las entidades de docencia, la posibilidad de desarrollar competencias para su gestión.

La formación inicial o continuada del director no constituye un manual administrativo y mucho menos un simil de recetario. Es preciso tener en consideración otros factores de orden institucional como lo es la actualización

pertinente de la legislación universitaria en los tramos que se vinculan más estrechamente con la figura del director y la comunidad que le circunda.

Asimismo, los cambios y ajustes en estructura y funcionamiento organizacional, podrían representar una sana convergencia con la multidimensionalidad planteada, a fin de inclinar la balanza hacia un liderazgo académico que dé empuje al proyecto educativo y reducir los tiempos y esfuerzos del director, en temas como la administración de aspectos económicos y burocráticos.

No obstante, no es posible obviar las competencias necesarias para asumir y ejercer el cargo. A partir de esta postura, se refiere a Pereda y otros (2014) con relación a las habilidades directivas, quienes retoman a autores como Drucker (1954) que propone cinco operaciones básicas en las que resume el trabajo de un directivo: fijar objetivos, organizar, comunicar y motivar, medir y evaluar, desarrollar y formar personas; asimismo mencionan a Katz (1955), que subraya que los gerentes necesitan tres habilidades administrativas básicas: las habilidades técnicas que son los conocimientos y las competencias en un área especializada, como por ejemplo la ingeniería o la contabilidad; las habilidades de trato personal que consisten en la capacidad de trabajar con otras personas, en forma individual o en grupo, y finalmente, las habilidades conceptuales que son las que deben poseer los gerentes para pensar y conceptuar situaciones abstractas y complicadas.

Por tanto, se presenta la propuesta de Ejes Temáticos para la formación de directivos, a partir de las necesidades reconocidas desde distintos marcos.

Conocimientos, habilidades, actitudes, motivaciones, entorno contexto (necesidades, emergencias, relación con otros, políticas, objetivos, proyecto educativo) Institución, se recogen en esta propuesta, a partir del análisis y la crítica conjugada de la autobservación, la observación y la necesidad personal e institucional, sustentada asimismo en planteamientos teóricos y resultados investigativos para este caso de suma valía.

Como se ha expuesto en el marco teórico, diversos autores (Sander, 1996; Gairín, 1999; Poggi, 2001; Gairín y Castro, 2011; Elizondo, 2011; Pozner, 2011; Villarroel, 2014; Pereda, 2014; entre otros), plantean enfoques acerca del cargo

directivo y áreas y competencias que debiera tener el director para atender sus responsabilidades.

Ahora bien, con base en el planteamiento de Tobón (2008), se elabora la propuesta de Ejes Temáticos desde un enfoque de competencias, que articulan tres grandes planos del saber: conocer, hacer y ser-convivir.

Desde la perspectiva multidimensional y con base en el discurso de los entrevistados, se enfatiza el Ser-Convivir, entendido como un sujeto que reconoce a la persona y por tanto a su subjetividad, y de la cual deriva su relación con los otros. Esto también permite valorar la multidimensionalidad planteada como interés original de la investigación, aunado a otras dimensiones que de manera regular abordan aspectos o variables ligadas en mayor medida a la organización y su funcionamiento en un sentido administrativo.

Cabe mencionar que esta propuesta de ejes temáticos por tanto no es exhaustiva ni inamovible; por supuesto habrá que considerar las condiciones contextuales que demarcan el quehacer y las necesidades de formación de directores.

Gairín (1999) asume que aun cuando se mantiene como deseable un perfil integrador y multidimensional en el ejercicio de los cargos directivos, se reconoce que desde otros enfoques, conceptuales, ideológicos y políticos, desde opciones teóricas, sociales, legislativas e incluso personales respecto a las dimensiones y funciones antes señaladas, pueden determinarse perfiles diversos y desarrollos distintos del papel directivo.

Por tanto, estos ejes temáticos se plantean bajo un considerando general, misma propuesta que reconoce el marco institucional de determina el actuar directivo. No obstante, también éste es susceptible de cambios y transformaciones bajo una tendencia al óptimo resultado de la formación de estudiantes de nivel superior. A esto se sumaría, la apertura en orden jerárquico, a una flexibilidad sana tanto en capacitación como en toma de decisiones y comunicación, por parte de las autoridades, que en no pocas ocasiones se caracterizan por una miopía organizacional, poniendo al centro del quehacer, el cumplimiento de responsabilidades o acciones no siempre planeadas, que mueven la arena de las

decisiones y actividades, atando de manos al director de entidad, alejándolo en tiempo y forma de una labor eminentemente académica para el logro último, una educación de calidad, pertinencia y relevancia social.

> La propuesta de gestión educativa pretende entonces organizaciones inteligentes bajo una gestión que favorezca procesos de transformación (Aguerrondo, 1998)…Todavía se tiende a conformar dos circuitos formativos: el de los "Directores o gerentes" (igualando los términos: administración = gestión) y un segundo circuito de "Profesores o pedagogos" (entendiendo que la pedagogía no se vincula con la gestión). Es decir, una noción estrecha de gestión que separa lo administrativo de lo pedagógico. (UNESCO, 1999, págs. 21-22).

Por tanto, estos ejes que se proponen atienden a un perfil multidimensional de acuerdo a la complejidad de la dirección

Finalmente, si se le forma desde el enfoque de competencias, atendiendo a esta visión multidimensional que incluye saberes teóricos, heurísticos, axiológicos, en los que se funden los conceptuales, técnicos, procedimentales, personales, sociales, debe por tanto comprender el mismo enfoque de competencias, su valor y poder de aplicación en su propio ámbito de acción cotidiana y estratégica, mientras dure en el cargo y en situación contextuada. Asimismo, se plantea un asesoramiento profesionalizante sobre todo para los iniciales y retroalimentación constante, asumiendo que no todo cambio es mejora. De ahí, la temática que aparece al final de la siguiente tabla (Tabla No. 13).

Tabla No. 13 Competencia y saberes para la formación de directivos de entidades académicas

Competencia objetivo: El director de entidad de docencia desarrolla su gestión orientada al diseño y puesta en marcha de un proyecto educativo, en un contexto local, institucional y social, con base en saberes de la administración educativa, de la normatividad vigente, en una relación de crecimiento humano, y analiza, evalúa y propone alternativas de solución a situaciones y problemáticas de la entidad, y se apoya en recursos organizacionales y en las tecnologías de la información, con empatía, seguridad y pertinencia, denotando en su hacer valores de bienestar y crecimiento humano hacia su persona y hacia los demás.			
Relación con dimensión	**Saberes teóricos**	**Saberes heurísticos**	**Saberes axiológicos**
Personal	Manejo adecuado de las emociones y del estrés	• Relajación • Control y manejo de la respiración • Autocontrol • Relaciones interpersonales con la comunidad universitaria y sectores externos	• Autorespeto • Actitud positiva ante los
	Aceptación positiva incondicional		
	Relaciones humanas		

		• Comunicación saludable en todos los niveles • Hablar en público • Manejo de la incertidumbre • Resolución de conflictos	problemas • Control de emociones • Empatía • Saber escuchar • Tolerancia • Compromiso • Disposición • Interés • Apertura • Respeto • Autocrítica • Autonomía • Interés, vinculados a valores sociales. • Confianza en la razón • Empatía • Perseverancia • Responsabilidad • Humildad intelectual • Imparcialidad • Creatividad • Innovación • Valores asociados a la gestión en busca de resultados educativo
Institucional	Legislación Procedimientos institucionales Estructura, funciones y apoyos institucionales Identidad institucional Curriculum Plan de estudios Cargas académicas Asuntos estudiantiles	• Identificación de las leyes, reglamentos y disposiciones normativas • Aplicación de la norma en los ámbitos de la competencia • Localización y aplicación de procedimientos institucionales de manera pertinente y oportuna • Manejo de información institucional relativa a la estructura, funciones y apoyos para el desempeño de funciones y orientación a la comunidad a su cargo • Articulador, negociados, interlocutor entre la administración central y la escuela • Manejo pleno del curriculum institucional y especialmente del plan o planes de estudio a su cargo • Planear, dirigir y evaluar la pedagogía • Aplicación de la administración en temas de índole académico y administrativo, considerando la relación entre ambas esferas • Manejo de normas y casos estudiantiles, con apego a la legislación vigente • Trato y logro de acuerdos con sindicato	
Educación	Políticas mundiales, nacionales e institucionales en educación	Localización, aplicación de políticas en el trabajo y la vida de la entidad	
	Calidad educativa	Operativizar la calidad para promoverla y aplicarla en la entidad, incluyendo el cuidado por los resultados de los escolares	
Administración/ gestión de la educación	Modelos de dirección Planificar Presupuestar Organizar Coordinación Estrategia organizacional Manejo del recurso humano Evaluación y Control Selección, promoción y desarrollo de profesores Ejercicio de autoridad	• Elaboración de planes, programas, presupuestos • Manejo del tiempo • Guiar la vida de la entidad en congruencia con objetivos institucionales y sociales • Seguimiento y valoración de procesos, procedimientos y resultados • Aplicación de la normatividad para el manejo de los recursos humanos administrativos y académicos • Planificación y asignación de recursos • Dar indicaciones, reparto del trabajo, con supervisión y seguimiento	

	Liderazgo de la organización escolar		s de calidad • Ética • Trabajo en equipo • Sensibilidad humana
	Finanzas		
	Saber delegar		
Vinculación	Sectores de la sociedad	• Comprensión del entorno e identificación de demandas de los sectores económicos, planificando y ejecutando acciones	
Generales, que aplican a ámbitos diversos, internos, institucionales y/o externos-sociales	Conceptos de problema y solución de problemas	•	
	Toma de decisiones	• Identificación y solución de problemas • Consecución de resultados • Autoobservación de manera analítica para la mejora • Manejo de conceptos, herramientas y dispositivos para el apoyo al trabajo de la entidad • Aplicación de las competencias en el ámbito personal y directivo escolar.	
	Metaconocimiento-Metacognición		
	Tecnologías de información		
	Enfoque de competencias		

Fuente: elaboración propia con base en hallazgos de la investigación

REFERENCIAS

Abarca Hernández, Y., Aguilar Zumbado, L., Cambronero Oviedo, M., Chavarría Chavarría, J., & Moya Obando, F. (2013). La gestión de la institución educativa y su vínculo con la comunidad. *Gestión de la Educación*, 83-124.

Abarca Hernández, Y., Aguilar Zumbado, L., Cambronero Oviedo, M., Chavarría Chavarría, J., & Moya Obando, L. (2013). La gestión de la institución educativa y su vínculo con la comunidad. *Gestión de la Educación*, 83-124.

Aldana Salazar, C., Castro Castaño, L., Gómez Valencia, A., & Ramírez Aristizabal, B. (2013). Comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva. *Plumilla Educativa*, 227-249.

Álvarez de Alarcón, G., Puentes de Velásquez, A., Guzmán Baena, W., & Vidal Arias, J. (2009). Gestión: un aporte para el mejoramiento de las instituciones educativas. *Entornos*, 35-52.

Álvarez de Alarcón, G., Puentes de Velásquez, A., Guzmán Baena, W., & Vidal Arias, J. (2009). Gestión: un aporte para el mejoramiento de las instituciones educativas. *Entornos*, 35-52.

Araya-Orellana, J., Figueroa-Huencho, V., & Pliscoff-Varas, C. (2014). Desafíos de la formación de los futuros directivos públicos del siglo XXI. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 207-234.

Arnal, J. (2003). *Metodologías de Investigación. Teoría y Práctica.* Barcelona: UAB.

Arroyo Vale, J. (2009). Gestión directiva del curriculum Curriculum Management. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-17.

Badilla Cavaría, L. (2006). Fundamentos del Paradigma Cualitativo en Investigación Educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*.

Badilla Cavaría, L. (2006). Fundamentos del Paradigma Cualitativo en la Investigación Educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*.

Barrientos Noriega, A. I., & Taracena Ruíz, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 113-141.

Bernete, F. (2014). Análisis de contenido. En A. Lucas, & A. Noboa, *Conocer lo social: estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (págs. 1-330). Madrid: Fragua.

Bocchio, M. C., & Lamfri, N. Z. (2013). *Autonomía y gestión directiva en el centro del discurso de las políticas educativas para la educación secundaria en Argentina.* Buenos Aires.

Bonnefoy, C., Cerda, G., Peine, S., Durán, M., & Ponce, Y. (2004). Gestión directiva universitaria: Un instrumento para su evaluación. 63-82.

Botero C., C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Botero Chica, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Cantón Mayo, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado. Transparencia y mejora de la educación*, 165-173.

Cantón Mayo, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación Ciudadana, Transparencia y mejora de la edcuación*.

Carvajal Delgado, D. (2015). Requerimientos jurídicos de la administración de la educación a la luz de las exigencias de la administración educativa moderna. *Gestión de la Educación*, 1-34.

Casassús, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina.* UNESCO Versión Preliminar.

Casassús, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B) Versión preliminar.* UNESCO.

Castaño Duque, G., & Calderón Hernández, G. (2012). Incidencia de la gestión humana en la calidad de la educación básica y media, caso Departamento de Caldas. *Sotavento M.B.A.*, 48-67.

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 61-71.

Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa (ISCUAL). *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12-34.

De Vries, W., & Ibarra Colado, E. (2004). La gestión de la universidad. Interrogantes y problemas en busca de respuestas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 575-584.

Duschatzki, S., & Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.* Buenos Aires: FLACSO.

Elizondo Montemayor, L. (2011). Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación SUperior Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 205-218.

Escamilla Tristán, S. (2007). *El director escolar: Necesidades de formación para un desempeño profesional.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Fayol, H., & Taylor, F. (1987). *Administración industrial y general.* Orbis.

Fernández, D. (2002). *Gestionar el talento en la era del conocimiento "Talento Directivo".* Prentice Hall.

Finol de Franco, M., Vallejo, R., & García de Hurtado, M. (2012). Gestión directiva en el marco de la evaluación institucional en organizaciones educativas . *Multiciencias*.

Finol de Franco, M., Vallejo, R., & García de Hurtado, M. (2012). Gestión directiva en el marco de la evaluación institucional en organizaciones educativas multiciencias.

Gairín , J., & Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento.* Barcelona: Universidad de Deusto.

Gairín Sallán, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación.* La Muralla.

Gairín Sallán, J., & Castro Caecero, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria de España. *Revista Española de Pedagogía*, 401-416.

Gairín Sallán, J., & Castro Caecero, D. (2011). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas Reflexiones y experiencias en Iberoamérica.* Santiago de Chile: Red AGE y Santillana.

Gairín Sallán, J., & Martín Bris, M. (2015). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nhuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias pedagógicas*, 21-44.

Gairín, J., Domínguez, G., Gimeno, X., Ruiz, J. M., Tejada, J., & Tomás, M. (1992). *Estudios de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos.* Ministerio de Educación y Ciencia CIDE .

González César. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la región de Valparaiso. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 122-144.

González, C. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la región de Valparaíso. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 122-144.

Gorigoitia, G. (2006). *Las políticas universitarias y las estrategias de gestión relacionadas entre el COnsejo Superior de la Uniad Académica Cuyo y el Consejo Directivo de una unidad académica.* Recuperado el 28 de abril de 2017, de http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Politicas%20de%20educacion%20d e%20evaluacion%20y%20evaluacion%20de%20la%20politica/220%20-%20Gorigoitia%20- %20FEEyE.pdf

Gorrochotegui-Martell, A. (2011). Un modelo de "coaching" en directivos escolares. *Scielo*, 369-387.

Hernández Bringas, H., Martuscelli Quintana, J., Moctezuma Navarro, D., Muñoz García, H., & Narro Robles, J. (2015). Los desafíos de las universidades de América Latina y El Caribe ¿Qué somos y a dónde vamos? *Perfiles Educativos*.

Hernández G., E. (2001). Formación de académicos en investigación cualitativa. *Antología Formación de académicos en investigación cualitativa*. Departamento de Desarrollo de Competencias Académicas, Universidad Veracruzana.

Hernández Hernández, F., & Hernández Vélez, A. (2012). Análisis de las habilidades gerenciales de los directores de instituciones educativas. En M. Navarro Rodríguez, & E. Ortega Rocha, *La gestión de los centros educativos* (pág. 179). México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Hernández Núñez, M. B. (S/A). *El directivo como gestor del cambio en una institución educativa*. Obtenido de http://www.ciie.cfie.ipn.mx

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación.* Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: McGrawHill.

Introducción. Ir hacia la gente. (2000). En S. Taylor, & R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (págs. 11-301). Ediciones Paidós.

Jerónimo T., C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Jiménez O., M., Trujillo R., E., & Rivera S., Á. (2013). Gestión o Administración Educativa. Debate para la construcción conceptual. *Gestión Estratégica*, 46-51.

Lemaitre, M., Maturana, M., Zenteno, E., & Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena. *Calidad en la educación*.

Lopera P., C. (2004). Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 617-635.

Losada i Marrodán. (1994). Las especificidades de la gestión pública: implicaciones en la gestión directiva pública. *Documentación administrativa*, 407-482.

Martínez García, I. (2015). Hacia un modelo alternativo de gestión universitaria: un estudio sobre la dirección. *Investigar con y para la sociedad*, 337-347.

Mentado Labao, T. (2013). Caso práctico de la formación de directivos en contextos universitarios. *Estrategia y Gestión Universitaria*.

Mentado, T., & Rodríguez, J. (2011). *Proceso de planificación de la formación de directivos en contextos universitarios. Modelos institucionales de formación permanente. Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado.* Obtenido de http://www.ub.edu/congresice/actes/7_rev.pdf

Molina Yuncosa, N., & Contreras Chacón, A. (2007). Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos. *Acción Pedagógica*, 70-81.

Muñoz L., T. (2009). Los sistemas educativos. La educación y las organizaciones que educan. (U. A. Coahuila, Ed.) *Persona, Pedagogía y Sociedad*.

Ortiz G., J., & Pensado F., M. (2013). Algunos fundamentos educativos y administrativos para la propuesta de creación de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Gestión Educativa en el IIESCA-UV. *Ciencia Administrativa*, 1-8.

Ortiz García, J., & Escudero Macluf, J. (2006). Guía Descriptiva para elaborar Protocolos de Investigación. *Salud en Trabajo*.

OUI-IOEH IGLU. (2016). *Instituto de Gestión y Liderazxgo Universitario*. Recuperado el 9 de enero de 2016, de IGLU-México: http://iglu.oui-iohe.org/?page_id=33

Pereda Pérez, F. J., López-Guzmán Guzmán, T., & González Santa Cruz, F. (2014). Las habilidades directivas como ventaja competitiva. El caso del sector público de la provincia de Córdoba (España). *Intangible Capital*, 528-561.

Piñuel Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 1-42.

Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. ALgunos aportes para el diseño de estrategias.* UNESCO.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Política y práctica.* OCDE.

Pozner, P. (2011). *Pensar la escuela desde los directivos escolares*. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=BUHVxo55Ezo

Red AGE. (2016). *Red de Apoyo a la Gestión Educativa*. Obtenido de http://www.redage.org/

Rodríguez Pulido, J., & Aguiar Perera, M. (2015). Fortalezas y debilidades de la gestión universitaria desde la visión de los gestores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67-82.

Rodríguez Pulido, J., & Aguiar Perera, M. V. (2015). Fortalezas y debilidades de la gestión universitaria desde la visión de los gestores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67-82.

Sabirón Sierra, F., & Bernal Agudo, J. L. (1988). La diplomatura en dirección y gestión de centros docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 95-108.

Saldaña, K. (27 de Octubre de 2014). Entrevista a personal del Departamento de Capacitación, Desarrollo y Evaluación de Recursos Humanos. (M. Pensado, Entrevistador)

Sander, B. (1996). *Gestión Educativa en América Latina. Construcción y reconstrucción del conocimiento.* Buenos Aires: Troquel.

Sandoval Estupiñán, L., Camargo-Abello, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A., & Halima, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11-48.

Sandoval-Estupiñán, L. Y., Camargo-Abello, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A., & Halima, F. C. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*.

Secretaría de Educacación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.* Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Simpson , J., Furnace, J., Crosby, J., Cumming , A., Evans, P., Friedman, B., . . . Macphershon, S. (2002). The Scottish doctor-learning outcomes for the medical undergraduate in Scotland: a foundation for competent and reflective practitioners. *Medical Teacher*, 136-143.

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo.* Bogotá: UAG-Curso IGLU.

UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio unesdoc-Unesco.* Recuperado el 29 de Mayo de 2015, de http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992S.pdf

UNESCO. (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior.* Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/24_235_s.pdf

UNESCO. (1999). *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina. Informe del foro realizado en el IIEP.* Buenos Aires.

UNESCO-OREALC. (1994). *Modelo de Gestión GESEDUCA.* Recuperado el 20 de julio de 2016, de http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116132So.pdf

Universidad Veracruzana. (Diciembre de 1996). *Ley Orgánica.* Obtenido de https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Ley-Organica.pdf

Universidad Veracruzana. (Febrero de 2008). *Universidad Veracruzana.* Obtenido de Plan General de Desarrollo 2025: http://www.uv.mx/transparencia/files/2012/10/PlanGeneraldeDesarrollo2025.pdf

Universidad Veracruzana. (2013). *Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017 Tradición e Innovación.* Obtenido de https://www.uv.mx/programa-trabajo/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf

Universidad Veracruzana. (Marzo de 2014). *Programa Estratégico de Trabajo 2013-2017 Tradición e Innovación.* Obtenido de http://www.uv.mx/programa-trabajo/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf

Universidad Veracruzana. (6 de Marzo de 2015). *Acerca de la Universidad Veracruzana*. Obtenido de https://www.uv.mx/numeralia/personal/

Universidad Veracruzana. (2015). *Anuario.* Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (Diciembre de 2015). *Entidades y Dependencias.* Obtenido de https://www.uv.mx/numeralia/entidades/

Universidad Veracruzana. (Diciembre de 2015). *Matrícula.* Obtenido de https://www.uv.mx/numeralia/matricula/

Universidad Veracruzana. (2015). *Presencia*. Obtenido de https://www.uv.mx/numeralia/presencia

Universidad Veracruzana. (diciembre de 2015). *Programas Educativos.* Obtenido de https://www.uv.mx/numeralia/programas/

Universidad Veracruzana. (27 de junio de 2016). Continúa la capacitación; ahora fueron los directivos. *Universo*.

Universidad Veracruzana. (9 de Mayo de 2016). *Estatuto General.* Obtenido de http://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Estatuto-General.pdf

Universidad Veracruzana. (30 de Mayo de 2016). Funcionarios se capacitaron en relaciones laborales. *Universo*.

Uribe Briceño, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

UV, A. d. (7 de diciembre de 2015). Formación de directivos de entidades académicas de docencia de UV. (M. E. Pensado, Entrevistador)

Vicente Pilquen, M. E. (2013). La dirección escolar: Racionalidades y estilos de gestión educativa. *Sección Psicopedagogía*.

Vicente, M. (2013). La dirección escolar: Racionalidades y estilos de gestión educativa. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 11.

Villarroel Montaner, D. (2014). *Competencias profesionales del equipo directivo del sector particular subvencionado chileno en contextos vulnerables.* Barcelona.

Villela-Treviño, R., & Torres-Arcadia, C. C. (2015). Modelo de competencias como instrumento de evaluación de la dirección escolar . *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 41-56.

Woycikowska, C., De Clercq, B., Luc Dufaur, J., Pfander-Meny, L., & Pinard, A. (2008). *Cómo dirigir un centro edcuativo. Guía para asumir las funciones de director.* Barcelona: Graó Acción directiva.

[i] Se menciona Director o Directivo sin hacer alusión específica al género al que pertenecen.

FORMACIÓN MULTIDIMENSIONAL PARA DIRECTIVOS DE ENTIDADES ACADÉMICAS:

RED IBAI

RED IBEROAMERICANA
DE ACADEMIAS DE
INVESTIGACIÓN

ISBN: 978-607-8617-22-7

9 786078 617227

©Red Iberoamericana de Academias de Investigación A.C. 2019