

**UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO**  
**ESCUELA DE POSTGRADO**



**COMPETENCIAS GERENCIALES PARA LOS DIRECTIVOS DE LAS  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHICLAYO: UNA PROPUESTA  
DESDE LA SOCIOFORMACIÓN**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN  
EDUCACIÓN: INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA**

**AUTORES:**

**Doris Margot Díaz Castillo**

**Miguel Delgado Leyva**

**Chiclayo, Perú**

**2014**

**COMPETENCIAS GERENCIALES PARA LOS  
DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS DE CHICLAYO: UNA  
PROPUESTA DESDE LA SOCIOFORMACIÓN**

POR

DORIS MARGOT DÍAZ CASTILLO  
MIGUEL DELGADO LEYVA

Tesis presentada a la Escuela de Postgrado de la Universidad  
Católica Santo Toribio de Mogrovejo Para optar el grado  
académico de

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN: INVESTIGACIÓN  
PEDAGÓGICA**

APROBADO POR:

---

Dr. Pedro Palacios Contreras  
Presidente del Jurado

---

Mgtr. Simona Parraguez Carrasco  
Secretaria de Jurado

---

Dr. Nemecio Núñez Rojas  
Vocal/Asesor de Jurado

**CHICLAYO, 2014**

## **DEDICATORIA**

A Dios, mi guía y acompañante.

A mis padres Justo y Orfelinda a quienes amo profundamente, por haberme brindado sus consejos que me ayudaron a tomar las mejores decisiones y por creer en mí.

A mi esposo Edilberto por su amor, su paciencia, su estímulo e invaluable apoyo.

A mis hijos, Denis, Claudia y Bruno que iluminan mi vida.

Margot

A la eterna memoria de mis padres Aurora y Grimaldo, quienes me condujeron por el camino que sigo; a mi esposa Gloria Bertha, por su apoyo y comprensión generosa, y a mis Hijos José Carlos, Aurora Nilóvana y Tania Lizeth, quienes sabrán llevar la antorcha del saber y ser buenas personas para guiarse su propio camino.

Miguel

## **AGRADECIMIENTOS**

Nos llena de orgullo y satisfacción esbozar estas líneas ya que en ellas se indica la culminación de todo un esfuerzo, entrega y dedicación de años de estudio y de investigación.

Queremos agradecer a todas las personas, que se comprometieron y nos apoyaron en la realización de esta tesis, en primera instancia queremos resaltar y agradecer la labor del asesor, Dr. Nemecio Núñez Rojas, quien ha sido para nosotros el motor en todo este proceso, desde el primer día hasta el último. Su capacidad de escucha para, después emitir sus sabios consejos, sus palabras de aliento y sus maneras de hacer frente a los imprevistos, junto a otras virtudes, nos han permitido formarnos como personas, investigadores y como docentes.

En segundo lugar, agradecer de manera especial a la a la Universidad Católica “SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO”, Escuela de Post Grado, a los excelentes docentes de Maestría en Investigación Pedagógica por la paciencia y dedicación, por haber contribuido con el logro de las aspiraciones y metas en nuestro desarrollo profesional.

## **ÍNDICE**

Resumen	10
Introducción	12
Capítulo I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Planteamiento del Problema.	15
1.2. Formulación del problema.	20
1.3. Objetivos.	20
1.4. Justificación.	21
Capítulo II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.	
2.1. Antecedentes del problema.	22
2.2. El enfoque de las competencias en el contexto de la Gestión Educativa.	29
2.3. El modelo socioformativo de las Competencias.	43
2.4. Las Competencias Gerenciales.	47
2.4.1. Competencias Gerenciales y el modelo de Gestión de Recursos Humanos por Competencias.	51
2.4.2. Un Modelo alternativo de Competencias: Aportes para Las Competencias gerenciales.	56
2.4.3. Evolución Histórico tendencial del Proceso de Gestión de las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular.	58
2.4.4. Referentes Teóricos de los Modelos de Gestión de Calidad.	60
2.4.5. Enfoques y Modelos de Gestión de Instituciones Educativas.	79
2.4.5.1. Áreas o dimensiones de la gestión escolar.	81
2.4.5.2. Calidad Educativa.	84
2.4.5.3. Enfoques teóricos de la calidad educativa.	86
2.4.5.4. Hacia una definición integral y criterios de la calidad de Instituciones Educativas.	88
2.4.5.5.- Criterios de calidad.	90
2.5. Definición de términos.	91
Capítulo III: MATERIALES Y MÉTODOS	
3.1. Diseño de Investigación.	95
3.2. Población, muestra y muestreo.	96
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	97
CAPITULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	
4.1. La encuesta como método de recolección de información.	98
4.2. Validez y confiabilidad del cuestionario.	100
4.3. Análisis de los resultados del Cuestionario.	101
4.3.1. Características de los directivos y profesores de las Instituciones Educativas de Chiclayo, según la muestra de estudio.	101
4.3.2. Análisis de las Competencias según las dimensiones o factores que comprende.	104
4.3.3. Análisis de las competencias Gerenciales según valoraciones de los directivos y de los profesores: una comparación de resultados por grupos.	110
4.3.4. Competencias Gerenciales Clave que sugieren	115

los directivos y profesores.

## CAPITULO V: PROPUESTA DEL MODELO TEÓRICO DE COMPETENCIAS GERENCIALES.

5.1. Estructura Conceptual.	118
5.2. Representación grafica del modelo.	118
5.3. Fundamentación Teórica del Modelo.	119
5.4. Propuesta de Operacionalización de las Competencias Gerenciales para los Directivos de Instituciones Educativas.	127
CONCLUSIONES	134
SUGERENCIAS	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXOS	145

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 01: Grado académico de los directivos y profesores.	101
Tabla N° 02: Título profesional de los Directivos y profesores.	102
Tabla N° 04: Cargo actual según Grado Académico.	103
Tabla N° 08: Tiempo en el último cargo (años) según cargo actual.	104
Tabla N° 13: Comunalidades de los ítems	105
Tabla N° 11: Estadísticos descriptivos por factores o dimensiones.	107
Tabla N° 03: Cargo actual de Directivos y Profesores.	111
Tabla N° 16: Cargo en dos niveles.	111

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 01: Puntaje promedio por factores.	102
Gráfico N° 02: Puntaje promedio según dimensión.	110
Gráfico N° 03: Puntaje promedio de las competencias, según condición del trabajador.	112
Gráfico de sedimentación.	114

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue Diseñar un modelo de competencias gerenciales para los directivos de las Instituciones Educativas de Educación Secundaria de Chiclayo para mejorar los

procesos de gestión de acuerdo a las exigencias actuales de la Educación, para lo cual se hizo un profundo estudio diagnóstico en 19 instituciones educativas de la ciudad de Chiclayo. El tipo de estudio es descriptivo propositivo, con una muestra de estudio de 262 profesionales entre directivos y profesores de Educación Básica, que pertenecen a las instituciones educativas más representativas por el número de estudiantes que tienen como población estudiantil. Se utilizó el método de la encuesta para aplicar un cuestionario validado estadísticamente, cuyos resultados nos han permitido identificar las competencias gerenciales para los directivos de las instituciones educativas. Se propone un modelo teórico sobre estas competencias y la operacionalización de las mismas a través de su descripción y de la formulación de los criterios de desempeño.

### **PALABRAS CLAVE**

Competencias gerenciales, directivos de Instituciones Educativas, enfoque por competencias, modelo de competencias gerenciales.

### **ABSTRACT**

The main objective of this research was to outline a Managerial Competence Module for the Directors of Educational Institutions at the Secondary level of Education of the city Chiclayo in order to improve the administration processes, according to present Education demands. To

meet such a purpose, a profound Study was carried out in 19 educational institutions in the city of Chiclayo. The type of descriptive study is purposeful, with a Study Sample of 262 professionals among directors and teachers of Basic Education level who work for educational institutions that are most representative due to students quantity that have as scholastic population. The inquiry method was used, and therefore a statistical validated questionnaire was applied whose results have allowed us to identify the managerial competences of the directors of educational institutions. It is suggested a theoretical module on these competences, and also to put them into action by means of their description, and the formulation of the performance criterion.

## **KEYWORDS**

Managerial Competence; directors of Educational Institutions; focalization by competences; competences module management.

## **INTRODUCCIÓN**

El cambio es uno de los componentes de la sociedad del conocimiento y con ello la mejora continua, la calidad, el servicio, etc. De una u otra manera, tanto las organizaciones como la sociedad han experimentado transformaciones provocadas por su entorno, bien sea en

las actividades desarrolladas en sus procesos, el establecimiento de nuevos métodos, técnicas, así como de formas de gestión.

Por esta razón, toda organización con anhelo de sobrevivir debe saber diferenciar bien los productos, además de preocuparse por desarrollar esas ventajas competitivas en las áreas clave y, adentrarse en la comercialización mundial en donde se dan grandes oportunidades, pero también se enfrentan múltiples amenazas.

El ser competitivo no es un atributo independiente del personal. Si una organización es competitiva será porque su personal es competitivo. La conducción de la Institución Educativa es consecuencia de las condiciones de los recursos principalmente el humano, mejor aún si se trata de quienes a cargo dirigirla, es decir, de los directivos.

En el marco de la calidad educativa del Perú, las Instituciones Educativas no debe ni puede ser ajena al cambio tecnológico y a optimizar sus recursos, es más, debe profundizar en ello siguiendo el modelo de desarrollo actual, ya que vive y convive inmersa en él y debe formar individuos que integran la sociedad en sentido amplio.

Es por ello que en este estudio, se trabajan diferentes componentes y factores para analizar el perfil competencial de los directivos de las Instituciones de Educación Básica. Se pone de relieve la importancia de ejercer el liderazgo del centro, de carácter pedagógico, su habilidad de gestión, con el máximo nivel de eficiencia, comprendiendo la del conocimiento de quienes integran la comunidad educativa, con el fin último, que no debe ser otro, que la calidad educativa del mismo, en un contexto social postmoderno en constante cambio.

El estudio comprende las principales cuestiones que el contexto de la gestión de calidad educativa demanda el país en estos últimos tiempos, para lo cual enfocamos el problema desde las competencias gerenciales que deben tener los directivos de las instituciones educativas de Educación

Básica, en tal sentido se hizo un estudio diagnóstico importante para luego proponer un modelo teórico, complementado con una propuesta operativa de competencias que contribuyen a puntualizar en el perfil de los directivos que se requieren en la actualidad para los centros educativos.

En efecto, las tareas que se realizaron son: a) caracterizar a los directivos y profesores de las Instituciones Educativas de Educación Básica de Chiclayo, según grado, título profesional, cargo y tiempo de servicio, b) determinar las competencias gerenciales referidas al manejo de personal, dirección, entorno, interpersonales y de liderazgo de los directivos, c) diseñar un modelo competencias gerenciales para los directivos de las Instituciones Educativas de Educación Básica y d) Proponer un perfil por competencias gerenciales para los directivos de las Instituciones Educativas

El carácter innovador de este estudio es abordar la gestión de competencias gerenciales, las competencias clave del director / equipo directivo, el liderazgo, la gestión del cambio, el trabajo en equipo, la capacidad de comunicación, entre otras.

El estudio se hizo con una muestra de 18 Instituciones Educativas de la ciudad de Chiclayo y con la participación de 262 entre directivos y profesores. Se aplicó el método de la encuesta para recoger a través de un cuestionario, información relevante respecto a las competencias gerenciales que a su criterio tienen los directivos de las instituciones educativas de educación básica.

Esta investigación es fáctica y en ella se realiza el análisis de los antecedentes de estudio así como de las teorías, la elaboración del Modelo Teórico sobre las Competencias Gerenciales de los directivos de las Instituciones Educativas de Educación Básica, que tiene como principales componentes a cinco competencias antes mencionadas.

Este estudio comprende cinco capítulos. El primero, contiene el planteamiento del problema teniendo como contexto la realidad de la gestión educativa de los centros de la ciudad de Chiclayo, los objetivos, la justificación e importancia del estudio, el segundo, presenta los antecedentes de estudio, los mismos que están ubicados especialmente en el contexto latinoamericano y las principales teorías científicas relacionadas con el enfoque socioformativo de las competencias, las competencias gerenciales y la metodología de la Operacionalización de las competencias y criterios de desempeño.

El tercer capítulo, comprende la metodología de estudio, incidiendo en el diseño de investigación descriptiva propositiva, la población y muestra de estudio, así como los métodos de recolección y procesamiento de la información.

En el cuarto capítulo, están los resultados del diagnóstico, cuyos aportes sobresalientes están en la competencia de manejo de dirección como una de las claves para el que gerencia una institución educativa. Adicionalmente, está el análisis detallado, incluyendo comparaciones, de las demás competencias gerenciales en estudio.

Por último, en el quinto capítulo, se presenta el Modelo Teórico sobre competencias gerenciales, producto de la reflexión teórica científica y de los principales hallazgos del diagnóstico. Se complementa esta estructuración teórica con el mapa de competencias gerenciales y los criterios de desempeño como parte de la operacionalización de las competencias.



# **CAPÍTULO I**

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En la actualidad a nivel mundial la tendencia a la calidad total es una necesidad cada vez más urgente de respuestas, especialmente en aquellas instituciones que brindan servicios a la sociedad, como es el caso de las Instituciones Educativas. El cuestionamiento por la calidad de la educación que ofrecen los centros de enseñanza tiene diversas variables de estudio e investigación, lo cual hace más complejo la propuesta de alternativas de solución a esta problemática.

En lo que respecta a la educación, los sistemas educativos de los países, en su mayoría, tienen creados y otros implementados un proceso de autoevaluación y acreditación de las Instituciones Educativas. En el Perú, este proceso está en su fase inicial, específicamente en lo que se refiere a la Educación Básica.

El enfoque de las competencias es otra línea importante de trabajo, especialmente en la educación, dado que constituye una de las formas, la más difundida, para formar, evaluar y certificar el desempeño profesional. Los directivos de las Instituciones Educativas son claves para el desarrollo de las mismas en un contexto de exigente calidad en el servicio que brindan.

Para que toda organización o institución logre sus objetivos es fundamental una adecuada gestión del talento humano y en ella, la comunicación interna, debe estar siempre presente, en muchas de nuestras instituciones esto no se da porque las estrategias para comunicarse internamente y poder así conocer los intereses y necesidades de cada miembro de la institución, no se conocen y por lo tanto nunca se aplican.

Genesi y Suarez (2010) manifiestan que se aprecia que los gerentes dentro de sus competencias las más desarrolladas son las administrativas y en menor proporción son las pedagógicas; por lo que al respecto, la Unión de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura; UNESCO (2000) plantea que:

La acción pedagógica representa los pilares que determinan la misión y visión de las instituciones educativas para apoyar la gestión curricular bajo un diagnóstico y cursos alternativos de acción que tengan como principio de gestión la satisfacción laboral del docente. (p.32)

El talento humano está presente, se cuenta con personas idóneas pero lo que falta es gestionarlo adecuadamente y descubrir con quienes contamos y que pueden aportar para el bien de la institución. La gestión del talento humano es la responsable de la dimensión humana en la organización, esto incluye “el manejo efectivo de las potencialidades que tienen las personas” (Tejada, 2003. p. 117).

El objetivo de la gestión del talento humano es obtener la máxima creación de valor para la organización, a través de un conjunto de acciones dirigidas a disponer en todo momento del nivel de conocimientos,

capacidades y habilidades para la obtención de los resultados necesarios y ser competitivo en el entorno actual y futuro (Chiavenato, 2002).

La gestión educativa de las Instituciones de Educación Básica en el Perú, está normado por el Ministerio de Educación y se caracteriza por ser excesivamente centralista, dado que éstas carecen de autonomía en la mayoría de aspectos de la gestión. A esto se suma la problemática de las personas que ocupan los cargos directivos dado que su capacitación es mínima, lo que existe son buenas intenciones de hacer las cosas bien, lo cual evidentemente no es suficiente si se pretende lograr mejor calidad educativa

Siendo una de las tendencias a nivel nacional e internacional la calidad educativa en el campo de la gestión, a partir de la creación de Organismos para evaluar y acreditar instituciones de todos los niveles educativos. En esta investigación se pretende aportar mediante propuestas, alternativas de solución a los evidentes problemas de la calidad de la gestión escolar en Educación Básica. Sobre este tema en el Perú, en el año 2006, se crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) a través de la Ley N° 28740, siendo su órgano operativo para la Educación Básica el Instituto de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA), cuyo objetivo principal es garantizar la calidad y mejora permanente de los colegios y centros de educación técnico productiva, públicos y privados, para que logren acreditar el servicio que ofrecen. Asimismo, promueve la certificación de las competencias de las personas, reconociendo oficialmente que su trabajo cumple con las exigencias del mercado laboral (IPEBA, 2013).

Esta tendencia se repite en los diversos Sistemas Educativos de América Latina, la misma que tiene estrecha relación con el tema de las competencias que deben acreditar y certificar quienes están en la conducción de las Instituciones Educativas, como es el caso de los directivos. Existe abundante información sobre las competencias en

Educación Superior, especialmente a través del Proyecto Tuning Europa y Tuning América Latina, contexto científico que se tendrá en cuenta en este estudio.

En el Proyecto Educativo Regional de Lambayeque (PER-L, 2006) se destaca en el ámbito de la gestión de la educación, el proceso de descentralización educativa, como una oportunidad para democratizar el país e institucionalizar la cultura del diálogo, concertación y participación ciudadana. Los procesos de elaboración de planes de desarrollo, intervención en el presupuesto participativo, acciones de transparencia, rendición de cuentas y vigilancia, requieren de ciudadanos y ciudadanas que se sientan sujetos de derechos y que cuenten con capacidades para intervenir en asuntos públicos, así como actitudes democráticas y solidarias que les permita ser agentes de su propio desarrollo.

Como es evidente son éstas algunas muestras de cambio en el proceso de gestión escolar, cuyo modelo en el país no es del todo vigente para el siglo XXI. En el mismo documento se precisa como política “Las instancias de gestión educativa descentralizada ofrecen servicio educativo de manera óptima, mediante la acción intersectorial” (p. 44), lo que implica:

- a) Desarrollo de la autonomía en las diferentes instancias de gestión educativa descentralizada del sistema educativo de la región.
- b) Fortalecer la intersectorialidad y la participación de los gobiernos locales, en las diversas instancias de gestión educativa descentralizada para contribuir al desarrollo humano local y regional
- c) Optimización del desempeño de **competencias** transferidas en el marco del proceso de descentralización.
- d) Aseguramiento de los recursos financieros necesarios para el desarrollo de las políticas educativas regionales, gestionados de manera eficaz, eficiente y transparente.

El Ministerio de Educación a través de la Unidad de Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE), nos da a conocer que en el distrito de

Chiclayo hay 132 Instituciones Educativas entre públicas y privadas; sin embargo son menos de 20 los que tienen una población que supere los 500 estudiantes, criterio al que se recurrió para elegir la muestra de estudio que será fundamentado más adelante. El estudio que se realiza recoge la problemática de las instituciones educativas del distrito de Chiclayo, en los cuales, según la misma fuente consultada existen entre 3 o 4 directivos y una población de docentes que va desde 40 hasta 120 profesores (Ministerio de Educación del Perú, 2013).

Respecto a las competencias profesionales de los directivos y profesores, un indicador a tener en cuenta son los resultados publicados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) sobre la condición profesional de cada uno por título y grado académico obtenido. Las cifras nacionales demuestran que solo el 0,3% tienen el grado de doctor, el 5,9% son magíster y el 50,2% de directores solo tienen el título de profesor obtenido en el Instituto Superior Pedagógico que estudió (INEI, 2013).

Como se sabe, la mayoría de directivos de las instituciones educativas de Chiclayo tienen similares características a las descritas a nivel nacional, pues la mayoría están ejerciendo el cargo por la antigüedad de años de servicios en la institución educativa y no por méritos académicos. Recientemente, el Ministerio de Educación (2013) tiene en marcha el proceso de evaluación para ocupar cerca de quince mil plazas a nivel nacional, para lo cual tendrán que postular todos los directivos en ejercicio si es que desean continuar en el cargo.

Esta coyuntura, da mayor pertinencia a este estudio dado que se avizora un proceso de capacitación y evaluación de los directivos en las instituciones educativas de educación básica, para lo cual se requiere tener definidas competencias gerenciales que los mismos deben demostrar en el ejercicio de sus cargos.

## **1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

¿Qué competencias gerenciales deben tener los directivos de las Instituciones Educativas de Educación Básica para que contribuyan a la mejora de la calidad educativa, Chiclayo -2013?

## **1.3. OBJETIVOS**

### **Objetivo general.**

Diseñar un modelo de competencias gerenciales basado en el enfoque socio-formativo para los directivos de la Instituciones Educativas de Chiclayo que contribuya la mejora de la calidad educativa.

### **Objetivos Específicos:**

- Caracterizar a los directivos y profesores de las Instituciones Educativas de Educación Básica de Chiclayo, según grado, título profesional, cargo y tiempo de servicio.
- Caracterizar las competencias gerenciales referidas al manejo de personal, dirección, entorno, interpersonales y de liderazgo de los directivos de las Instituciones Educativas representativas del distrito de Chiclayo
- Diseñar un modelo competencias gerenciales para los directivos de las Instituciones Educativas de Educación Básica de Chiclayo.
- Proponer un perfil por competencias gerencias para los directivos de las Instituciones Educativas de Educación Básica de Chiclayo.

## **1.4. JUSTIFICACION**

Desde el punto de vista teórico se justifica porque proporciona conocimientos valiosos, para los directores, proponiendo una mejora en los procesos de gestión.

Desde el punto de vista metodológico se diseñó un modelo que sirvió para direccionar los procesos de gestión, teniendo en cuenta que los agentes principales son los estudiantes, los mismos que desarrollan

competencias, las mismas que fueron diseñadas en la presente investigación.

Desde el punto de vista práctico propone a los directivos de las Instituciones Educativas un modelo como alternativa para mejorar la calidad de la gestión en la actualidad, así también mejoraran su trabajo los directivos y jerárquicos de las instituciones educativas.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

#### **2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA**

Ochoa (2002) realizó una investigación titulada: Plan de estrategias gerenciales para el desempeño de un liderazgo transformacional dirigido a los directores de los preescolares del municipio Araure estado Portuguesa, para optar al título de especialista de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En este trabajo se implementa un plan de estrategias gerenciales para el desempeño de un liderazgo transformacional, dirigido a directivos de preescolares del municipio Araure, estado Portuguesa.

La población estuvo constituida por 17 directores de las mencionadas instituciones. El diagnóstico se realiza a fin de determinar el estilo de liderazgo utilizado por los directores y un sondeo de opinión para explorar la disposición de los directores a participar en el plan de estrategias

gerenciales para el desempeño de un liderazgo transformacional. Estos resultados permitieron diagnosticar que la mayoría no aplican este tipo de liderazgo al cumplir con sus funciones gerenciales, los mismos manifiestan que mantienen una estrecha comunicación con los docentes; pero se percibe que los directores se contradicen al señalar que algunas veces protegen a estos ante situaciones conflictivas.

La aplicación del taller dio como resultado: el logro de los objetivos y satisfacción de las necesidades. En este sentido Ochoa recomienda a aquellos directivos que deseen aplicar el liderazgo transformacional: crear un sentido de conciencia para el cambio y educar a sus subordinados para que no continúen con las rutinas que los llevan hacia la obsolescencia.

El aporte del trabajo de Ochoa al presente trabajo de investigación, consiste en su propuesta de aplicar un instrumento para consolidar el cambio, basado en un plan estratégico gerencial, que permitirá convertir el estilo de liderazgo predominante que contraría los principios del modelo de liderazgo transformacional que desea promover en los líderes, resultados que contribuyen con el análisis teórico y fáctico para la definición de las competencias gerenciales en este estudio.

Por otro lado, Bracho (2003) realizó una investigación titulada: Programa de capacitación sobre liderazgo comunitario dirigido a los docentes de las escuelas básicas del municipio Bruzual sector escolar N° 4 Estado Yaracuy, para optar al título de Magíster de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En este trabajo se considera que la educación del presente siglo XXI, requiere de cambios significativos por lo que amerita que el docente presente un liderazgo transformacional, que movilice a grupos y logre importantes objetivos a pesar de los obstáculos. Es por ello que el estudio desarrollado, tiene por objetivo proponer un programa de capacitación sobre liderazgo comunitario dirigido a los docentes de las escuelas básicas del municipio Bruzual sector escolar N° 4 sectores 2 Yaracuy.

Para el diagnóstico se validó un instrumento de 22 ítems con escala tipo Likert mediante juicio de expertos, su confiabilidad se midió mediante Alfa de Cronbach con resultado 0.82. La población constó de 185 docentes, y la muestra estuvo conformada por 123, la cual fue extraída por medio del muestreo estratificado. Los resultados del diagnóstico demostraron que los sujetos en estudio poseen poco conocimiento teórico sobre liderazgo y que en lo particular ameritan de habilidades y estrategias que les permitan desarrollar un efectivo liderazgo comunitario. La propuesta fue diseñada atendiendo a las necesidades detectadas y se centró en contenidos teóricos que permitirán visualizar el nuevo rol del liderazgo hacia las necesidades comunitarias que debe cumplir el docente actual. Bracho recomienda que los docentes de las escuelas deberían cumplir con las funciones que los líderes comunitarios se ven impedidas en cumplir debido a sus limitaciones.

El aporte del trabajo de Bracho a esta investigación, se da en el sentido que él ha captado en toda su dimensión el fenómeno que emerge en las comunidades en cuanto al hecho de que los líderes no tienen las competencias ni las capacidades para cumplir con sus funciones, por lo que cabe su propuesta en cuanto a delegar estas funciones a los docentes de las escuelas.

En la misma línea, Colón (2003) realizó una investigación titulada: El liderazgo transformacional en la gestión educativa de los directores de las escuelas básicas estatales del municipio independencia estado Yaracuy, para optar al título de especialista de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En este trabajo considera que la gestión educativa en la actualidad debe estar supeditada a los cambios y contingencias por la cual se enfrentan las organizaciones escolares a fin de lograr la efectividad en el proceso educativo. El propósito del estudio fue caracterizar el liderazgo transformacional en la gestión educativa de los directores de las escuelas básicas estatales del municipio Independencia. La población estuvo constituida por 3 escuelas y 61 docentes. La muestra

estuvo constituida por el 50% de los docentes, siendo estos escogidos por azar. Para el diagnóstico se aplicó un instrumento tipo encuesta o cuestionario con escala de cinco alternativas, la confiabilidad se midió mediante el alfa de Cronbach arrojando valor de 0.83.

Las conclusiones fueron las siguientes: poca capacidad para promover la participación, no comunican las decisiones oportunamente, carecen de un sistema de relaciones horizontales, no incentivan la acción pedagógica de los docentes, no se estimula el uso de estrategias para la resolución de problemas pedagógicos, no facilitan la formación y actualización de su personal, no hay seguimiento y evaluación de la gestión. Colón recomienda: fomentar el liderazgo transformacional en los directores de escuelas básicas con el fin de propiciar en estos una cultura de participación, la construcción colectiva de la visión compartida, la comunicación permanente de las metas, la motivación y el reconocimiento del trabajo docente y el logro tangible de los cambios mediante un adecuado seguimiento y control de los programas, planes y proyectos de la institución.

El aporte del trabajo realizado por Colón al presente trabajo de investigación está en el hecho de que, el autor reconoce el liderazgo transformacional como modelo a seguir por los directivos modernos, por lo que confirma que este modelo de liderazgo es el que se ajusta a la situación actual que vive el país, por tanto da sustento a su aplicación en el ámbito comunitario. Los aportes de este estudio, sin duda, nos ayuda a consolidar una de las competencias gerenciales relacionadas con el liderazgo que deben tener los directivos de las instituciones educativas de educación básica.

También existen otros estudios relacionados con las competencias gerenciales como el Proyecto de identificación y análisis de las Competencias Gerenciales en Colombia - 2009 que se desarrolla en el marco de las acciones definidas por la Red Colombia Compite – Red, especializada en Gerencia- y tuvo como propósito definir las competencias

que marcan la diferencia entre los gerentes exitosos y aquellos con desempeño promedio dentro de las empresas colombianas. Dicha investigación ha sido encomendada por el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo y le correspondió desarrollarla a la firma de Consultaría Gerencial Ltda.

En sintonía con esta investigación, la Red Colombia Compite, igualmente a través de este mismo Ministerio, encargó a la misma firma la identificación de las Prácticas de Educación Gerencial en las Escuelas de Negocios orientadas al desarrollo de las competencias gerenciales.

Estos hallazgos sobre adquisición de competencias son importantes para quienes tienen como misión, de manera general, contribuir a la formación y al desarrollo gerencial colombiano y, de manera específica, aportar al desarrollo de competencias. Universidades, MBA, consultores, asesores, los propios gerentes y los responsables de sistemas de recursos humanos pueden tomar estas consideraciones como referentes para focalizar su trabajo, formular estrategias y diseñar programas de intervención sobre la materia. El conocimiento de la percepción que tienen los propios gerentes de cúpula sobre la distribución de las fuentes de adquisición de sus competencias es buen aporte para conocer espacios de demanda, viabilidad de ofertas, y, sobretodo, viabilidad y pertinencia de los programas respuesta que se formulen. También surgen aquí referentes de reflexión para cuestionar, actualizar y rediseñar enfoques, contenidos y énfasis de los programas de formación gerencial.

Esta investigación permitió identificar los siguientes aspectos:

- ✓ Definir el modelo de competencias gerenciales en Colombia.
- ✓ Identificar las diferencias entre los gerentes de desempeño superior y promedio.

Otro estudio realizado es Gestión por competencias: La experiencia en el Banco Central de Venezuela (BCV). Este contexto de nueva

institucionalidad, exige entonces a la Gerencia de Recursos Humanos, el contribuir con la definición de perfil deseado del recurso humano del BCV, de forma tal que, dicha definición se constituya en el punto inicial sobre el cual articular e integrar los diferentes subsistemas por medio de los cuales se instrumente la gestión del área. Como respuesta a esta exigencia, se produce entonces el esfuerzo desplegado por la Gerencia de Recursos Humanos, a través de su Oficina Técnica, que se cristaliza en el diseño de un Modelo de nuevo enfoque orientado a detectar, potenciar y desarrollar en el personal, las características técnicas, personales y gerenciales que ofrezca valor agregado al quehacer institucional, para permitir así el desplazamiento al estándar de gestión deseado, plasmado en el PEI.

Otro de los estudios realizados es Competencias personales y gerenciales de los Directores y Subdirectores de las Escuelas Básicas publicado por la Revista Venezolana de Gerencia en setiembre de 2007. En esta investigación se determinan las competencias personales y gerenciales que poseen los directores y subdirectores del nivel de educación básica, específicamente, de las escuelas de primera y segunda etapa ubicadas en el Municipio Maracaibo del Estado Zulia. El estudio de tipo descriptivo, de campo, se sustentó teóricamente en Mercader (1998), Quinn (1995), Ruiz (1992), Requeijo y Lugo (1997), entre otros. Se aplicó un cuestionario contentivo de sesenta y cuatro (64) ítems dirigido a 28 directivos que laboran en diez (10) escuelas básicas. El mismo fue validado por ocho (8) expertos y su confiabilidad de 0.88, calculada mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach. Los resultados evidencian que, según la percepción de los gerentes educativos encuestados, ellos poseen las competencias personales en un alto dominio de las mismas, específicamente el conocimiento de sí mismo, autorrealización y autocontrol. Igualmente para las competencias gerenciales en los roles de director, mentor y facilitador con promedios por indicador que oscilan desde 2.98 hasta 3.44 ubicándolos en la categoría de alto dominio de la competencia; sin embargo, para el rol de innovador con los indicadores convivir con el cambio (1.66) y pensamiento creativo (1.77) se ubican en muy bajo

dominio. Sobre este último rol deberán reflexionar quienes gerencia las escuelas en estudio, dada la importancia del mismo en el marco del proceso de reformas e innovaciones que vive el sistema educativo venezolano.

Uribe (2010) en un artículo presentado en el I Coloquio Iberoamericano la Evaluación de la Docencia Universitaria y no Universitaria: Retos y Perspectivas, manifiesta que una de las iniciativas realizadas en Chile fue el estudio y desarrollo de perfiles de competencias para directivos. Durante 2008 y 2009 se han levantado perfiles de competencias que, contextualizadas pueden constituirse en un referente que permiten identificar las habilidades fundamentales para un liderazgo escolar, una dimensión del desarrollo profesional atractivo y desafiante para los profesores. Se han distinguido tres ámbitos propios de la gestión directiva: institucional, curricular y de convivencia, las cuales se asocian a las competencias funcionales; las competencias conductuales están asociadas al liderazgo directivo, gestión de la innovación, compromiso social, comunicación para la interacción y trabajo en equipo.

A un directivo escolar se le juzga por los resultados obtenidos en su desempeño durante el año escolar. Los directivos tienen como propósito fundamental alcanzar los objetivos globales institucionales que de manera democrática y participativa han desarrollado junto con el colectivo escolar. La efectividad del directivo implica el saber hacer, el poder hacer y el querer hacer.

El papel del director, que busca un mejoramiento cualitativo incluye demandas del entorno interno como la priorización de los procesos educativos, la concepción del Centro como Proyecto Educativo, el tomar en cuenta las distintas características generacionales de los sujetos del proceso educativo, pero también incluye demandas externas como la transparencia económica ante la sociedad y la integración del centro a las necesidades de la comunidad. De las demandas se deducen las competencias del director y de éstas las acciones (Gonzales, 2006).

En un estudio de caso sobre la dinámica y gestión de un centro de educación rural agrupado CRA donde se realizó una investigación sobre el perfil competencial y actividades de liderazgo del equipo directivo se concluye que el perfil de competencias directivas se compone de las siguientes claramente en orden de importancia: orientación a resultados, trabajo en equipo y compromiso. A continuación las de organización y planeamiento, iniciativa, criterio analítico, perspectiva estratégica y global, liderazgo, habilidad de negociación, orientación al alumnado /padres. Luego flexibilidad y comunicación efectiva, las cuales deben cumplirse en forma completa (Donadillo y Bernal, 2011).

## **2.2. EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA.**

Históricamente, el término competencia se ha caracterizado por una falta de acuerdo conceptual que, en ocasiones, ha debilitado sus aportes en el ámbito educativo (García, 2011). Por ello, se afirma que el concepto es conflictivo, complejo, polifuncional, ambiguo, dinámico, inter y transdisciplinario. Esta palabra polisemia, polivalente o multivalente es aplicable a distintas instancias del saber humano, especialmente al educativo. Por ello, ha abierto un amplio debate en torno a su definición y operacionalización, pues esto depende del enfoque o perspectiva disciplinaria por donde se le delimite.

Mertens (2000) señala que definir un concepto que se determina social e históricamente no es tarea fácil, ya que su significado se va adquiriendo a partir del análisis del contexto económico y social en el que está envuelto el fenómeno. Esto sucede con el concepto competencia del que nos ocupa aquí, y es que desde los diferentes espacios es importante debatir, analizar y buscar consenso, de modo que podamos comunicarnos de manera apropiada.

El término *competencia* no es tan novedoso como se piensa. Su definición se ha venido estructurando desde siglos atrás, en la Grecia antigua, a partir de concepciones filosóficas. El primer indicio del mismo lo señala como la reflexión filosófica que implica un pensar problemático donde se interroga el saber y la realidad. Aquí se realizarán construcciones que buscan aprehender la realidad en sus conceptos, estableciendo relaciones y vínculos entre los diversos temas y problemas.

La polisemia de la expresión *competencia* apunta a un campo semántico denso, con múltiples significados, debido a la pluralidad del contenido e interpretación, tiene dos acepciones etimológicas: La primera, *competencia*, del verbo competir, viene del griego *agón*, *agón/síes*, que quiere decir «ir al encuentro de otra cosa, encontrarse, para responder, rivalizar, enfrentarse para ganar, salir victorioso de las competencias olímpicas que se jugaban en Grecia antigua». Con la obligación de salir ganador y, de ahí, aparecer en la historia con desempeño normal (García, 2011).

La segunda acepción deriva del latín, *competentia* que quiere decir pertenecer, incumbir, comprometerse con algo. *Competeré*, «Te compete» significa que te haces responsable de algo, está dentro del ámbito de tu jurisdicción.

Desde la filosofía del lenguaje y la lingüística, los aportes de Chomsky (1970) y Dell (1980) enmarcan el concepto desde un enfoque comunicativo. A partir de allí, se define como el conocimiento que el oyente hablante tiene de su lengua, siendo la actuación el uso real de ésta en diferentes contextos. Tobón (2004) tomando en cuenta los aportes de Hymes, considera además, en ella, las actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua y sus usos.

Por su parte, Mertens (1998) indica que son dos factores que condicionan el desarrollo de competencias, a conocer: primero, asumir responsabilidad sobre el propio aprendizaje, sobre el desempeño y sobre

los resultados; segundo, ejercer de forma sistemática la reflexión en y ante el trabajo en cualquiera de sus modalidades. En Sociología, Eliseo Verón entre los años 1969-1970 propone una definición de competencias de tipo ideológica donde cada persona establece un modo de selección y organización de las palabras a emplear en un discurso (Tobón, 2010).

Desde una perspectiva social más amplia, el conocimiento, las habilidades y las competencias son importantes debido a sus contribuciones al margen del ámbito de la economía y el trabajo, pues contribuyen al aumento de la participación individual en las instituciones democráticas, a la cohesión social y la justicia, y al fortalecimiento de los derechos humanos y la autonomía como contrapeso a la creciente desigualdad global de las oportunidades y el aumento de la marginación individual.

En la Economía, con un sentido empresarial utilitario de mero adiestramiento de la fuerza laboral para el desarrollo y mantenimiento del capital humano y social, factor importante para que las sociedades generen prosperidad, cohesión social, paz y buen manejo de los desafíos y las tensiones de un mundo interdependiente, contradictorio, conflictivo y dominado cada vez más por la competencia global, las competencias de las personas se consideran importantes porque contribuyen a: aumentar la productividad y competitividad en el mercado; minimizar el desempleo mediante el desarrollo de una fuerza laboral adaptable y cualificada; y crear un entorno para la investigación y la innovación para el desarrollo social sostenible.

Hyland (1994) considera que las competencias surgen por la necesidad empresarial de promover el aprendizaje organizacional y la movilidad laboral, comprendiéndola como la capacidad de aprendizaje permanente. En los años noventa se plantea una idea de competencia sistémica e interpersonal resaltando la creatividad, liderazgo y capacidad de trabajar en equipo en el hombre. En el mismo campo, la Psicología laboral con McClellan (1994) enfoca las competencias desde el desempeño

en las tareas laborales proponiendo tener en cuenta las características de los trabajadores y su comportamiento laboral. Se establecen dos tipos de competencias: las competencias de umbral que permiten el desempeño normal de una actividad y las competencias diferenciadoras que posibilitan desarrollar la actividad de manera sobresaliente, según plantea Gallego (2000).

La Psicología concibe las competencias desde la cognición y sus procesos. En Pedagogía, el término se emplea en el marco de establecer nuevas metodologías de evaluación y mejora de la calidad educativa (Tobón, 2004). En la educación, el término competencia, data de aproximadamente cuatro décadas, pero es en los años noventa donde se evidencia con notoriedad en las publicaciones de organismos internacionales, entre los cuales está la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través del Informe publicado en el año 1996 por Jaques Delors al que tituló *La Educación Encierra un Tesoro*.

La UNESCO puso de manifiesto la importancia de implementar una educación permanente a lo largo de la vida, que sea flexible, diversa y accesible. En este sentido, se propone que la educación a lo largo de la vida se estructure en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, considerados como los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

Aprender a conocer significa integrar procesos cognoscitivos para que las personas puedan adquirir una cultura amplia que les permita acceder al conocimiento a lo largo de su vida de manera autónoma. Este conocimiento supone el aprender a aprender ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Aprender a hacer es integrar habilidades para enfrentarse a situaciones diversas en diferentes contextos y a trabajar de manera conjunta y cooperativa con otras personas. Aprender a vivir juntos es resaltar la importancia de la participación y colaboración con otras personas con el fin de desarrollar la comprensión hacia los otros y se

desarrollen proyectos comunes en un marco de respeto. Por último, *aprender a ser* destaca el desarrollo de la propia personalidad que permita a las personas actuar con autonomía, juicio y responsabilidad.

Este enfoque integral de los saberes en la educación superior, continuaría con un acontecimiento histórico para la Universidad. En el año 1999, en Europa se firma el Acuerdo de Bolonia, a partir del cual se formuló el Proyecto Tuning Europa, el mismo que busca construir un Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) contemplando los mismos principios de calidad, para permitir al futuro profesional desempeñarse de modo competente en toda la comunidad europea. Desde el año 2001 se inició la aplicación de un currículo basado en competencias en Europa.

Es en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), en la ciudad de Córdoba (España), en Octubre del 2002, que los representantes de América Latina participantes del encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning Europa, acercaron la inquietud de pensar un proyecto similar para América Latina, contemplándolo desde un enfoque intercontinental. A partir del año 2004, el proyecto Tuning Latinoamérica se viene trabajando en el campo educativo universitario con la participación de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela (Proyecto Tuning, 2007).

El Proyecto Tuning de Latinoamérica (2007) expresa que las competencias son las capacidades que todo ser humano necesita para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida, que le permitan adaptarse permanentemente al cambio, pero al mismo tiempo que lo forme como ciudadano comprometido. Representan más cualidades que el saber teórico (comprender o conocer). Se fundamentan en un saber

profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo:

La Universidad de Deusto (España), una de las pioneras en la implementación del Proyecto Tunning, asume a la competencia como “un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa y Poblete, 2004, p. 8). Esta definición implica las variables de la personalidad que intervienen en su desarrollo, tanto conocimientos, habilidades y destrezas, como motivaciones actitudes y valores. Existen distintos modelos que agrupan determinadas competencias consideradas esenciales desde el punto de vista del desempeño profesional.

Las competencias son adquiridas y desarrolladas a lo largo de la vida y pueden ser transmitidas, aprendidas, enseñadas y desarrolladas en una variedad de instituciones educativas formales o informales a través de la acción y la interacción en diferentes contextos: la familia, el trabajo, los medios de comunicación, organizaciones religiosas y culturales, etc. Su adquisición y mantenimiento depende del esfuerzo personal, de la existencia de un material favorable, del entorno institucional y social y de la adecuada organización social (OCDE, 2002).

Para definir la competencia, podemos optar por dos enfoques complementarios: uno externo o funcional, orientado al contexto socio-cultural y a la demanda; y otro interno o cognitivo-axiológico, orientado a la persona. El primero, que pone en evidencia las exigencias personales y sociales de los individuos, define una competencia como la capacidad para satisfacer con éxito las demandas individuales o sociales o para llevar a cabo una actividad o tarea. El segundo complementa el primero con una conceptualización de las competencias como estructuras mentales internas (habilidades, capacidades o disposiciones del individuo) OCDE (2002).

Le Boterf (como se citó en Coronado, 2009) define la competencia tanto como un *saber actuar* (o reaccionar), responsable y validado, como un *saber movilizar, integrar y transferir* recursos (conocimientos, capacidades, etc.) en un contexto profesional. Tobón (2008b) citando a Bogoya (2000) define las competencias como una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido y una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes.

Coronado (2009) haciendo referencia a los estudios realizados por Gonczy (2001) y Sladogna (2002) considera que el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige 5 condiciones: 1) establecer relaciones entre la práctica y la teoría, 2) transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, 3) aprender a aprender, 4) plantear y resolver problemas, y 5) actuar de manera inteligente y crítica en una situación en función de los cuatro primeros criterios. Asimismo entiende por competencia al conjunto identificable y evaluable de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores, relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional. Estas *normas de competencia* constituyen un patrón de referencia para poder valorar el desempeño de un trabajador en un determinado espacio laboral o profesional; como tales, son descriptores de buenas prácticas laborales esperables.

Tobón (2008b) toma en cuenta los estudios realizados por Vasco (2003) y resalta en las competencias aspectos como capacidad y abordaje de tareas, y las define como una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron. Massot y Feisthammel (2003) resaltan en las competencias elementos tales como estructuras de conducta, actuación en entornos reales y actuación en un marco profesional global.

Coronado (2009) define la competencia como:

Conjunto integrado y dinámico de saberes, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores puestos en juego en la toma de decisiones, en la acción -en el desempeño concreto -del sujeto en un determinado espacio (profesional, laboral, etc.). Implica tanto un saber cómo habilidad, motivación y destreza para actuar en función de dicho conocimiento de una manera ajustada, reflexiva y creativa a la situación o problema y el contexto (pp. 19-20).

Estas capacidades, habilidades o dominios cognoscitivos no deben considerarse de forma desagregada porque no son competencias en sí si no están todas integradas.

Es decir, un *actuar competente* evidencia un *saber hacer reflexivo y contextualizado* en un espacio normalizado y estructurado, con sus referenciales de desempeño. Implica la *integración y articulación* de diversos órdenes de saberes en contextos cambiantes, además de un conjunto complejo e integrado de conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes, que dotan al individuo de la capacidad de actuar, con un saber hacer y saber estar. El nivel de competencia de un sujeto en un campo de actuación evidencia los desempeños propios de un campo profesional o laboral, conforme a ciertos estándares o normas.

A pesar de que la semiótica plantea que la adquisición de la competencia es anterior a la *performance* o acción, Coronado (2009) considera que se adquiere integrando, confrontando y articulando el conocimiento *en la acción*, que requiere tanto actuación como una actividad cognitiva compleja que la soporte; pues, en la competencia, es indisoluble el saber de su puesta en marcha y en ella se articulan las estrategias para el abordaje de las diversas situaciones laborales, la toma de decisiones, la capitalización de la experiencia, la ampliación del conocimiento sobre el campo de trabajo y el dominio creciente de las habilidades requeridas para llevarlo a cabo. En otras palabras, que “la

competencia no es una disposición *previa* a la acción, sino que se adquiere, se desarrolla y se consolida en ella.

En el enfoque socioformativo, *competencia* deriva de “*competere*” y significa *con*, equipo, *hacer y poder hacer con otros*, con los otros; es decir, “*dirigirse con otros hacia algo*”. Así, alguien *es competente* cuando es capaz o está preparado para concurrir con los demás en la realización de alguna actividad; cuando está capacitado a integrarse para aportar en ese hacer unos con otros una tarea. Aprender a ser competente es formarse en la concepción personal, cultural y socio-laboral de que todos estamos llamados a autor realizarnos de la mejor manera posible y para convivir de manera pacífica y solidaria todos con todos.

Tobón (2008b), desde la línea de investigación del enfoque complejo, muestra seis aspectos esenciales en el concepto de competencias: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética. Concibe las competencias como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p. 5).

Esto tiene implicaciones en la didáctica, a nivel de contenidos seleccionados, estrategias e instrumentos de evaluación; por lo que en cada competencia se debe hacer un análisis de cada uno de esos seis aspectos centrales para orientar el aprendizaje y la evaluación.

Para definir la competencia desde la socioformación, el mismo autor propone tres parámetros: a) articulación sistémica y en tejido de las actitudes, los conocimientos y las habilidades procedimentales; b) desempeño tanto ante actividades como con respecto al análisis y resolución de problemas; c) referencia a la idoneidad en el actuar. A partir de ellos, enuncia la *competencia* como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad” (2009c, p. 24). O también como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético (...) están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) y por procesos públicos y demostrables, en tanto implican siempre una acción de sí para los demás y/o el contexto” (2010a, p. 93).

Sin embargo, el formar por competencias nos plantea ciertos retos como: considerar la educación el eje esencial del desarrollo social y económico, estableciendo políticas educativas claras, coherentes y pertinentes al contexto actual y futuro; concebir la gestión curricular como un proceso permanente en la institución educativa, con evaluación y seguimiento al currículo que permita el mejoramiento continuo; tener metodologías sencillas de gestión curricular que aborden los aspectos esenciales y no se pierdan en los detalles, con el fin de posibilitar su aplicación; el fin de la educación debe ser la orientación del aprendizaje de las competencias a partir de la formación humana integral, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir (Tobón 2010a, pp. 23-27).

Las competencias, son una combinación entre destrezas, habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar una tarea específica, al respecto el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2008) señala que:

Son el resultado de experiencias integradoras de aprendizaje en que las destrezas, las habilidades y el conocimiento interactúan para formar paquetes de aprendizaje que tienen valor de cambio en

relación a la tarea para la cual fueron ensamblados. Finalmente, las demostraciones son el resultado de aplicar competencias. Es a este nivel que es posible evaluar el aprendizaje basado en desempeños (p. 20).

En esta misma línea de reflexión de abordar la competencia desde la complejidad, Ruiz (2010) afirma que el carácter complejo y dinámico de la competencia se debe a dos componentes: uno exógeno, el uso; y otro endógeno, el dominio.

El uso es el contexto de aplicación, aquellos contextos significativos que resultan importantes para la vida. Este saber hacer cosas no implica saber hacer por hacer, sino que involucra un desempeño, el cual conlleva un saber hacer entendiendo lo que se hace, o sea, saber entender. No se trata solo de hacer cosas en el contexto, sino de hacer cosas que contribuyan a transformar dicho contexto. La competencia no puede ser un simple hacer en contexto, sino ir más allá, es decir que ocupan la misma dimensión e importancia el “saber entender”, como el comprender las implicaciones de los hechos, pero también entender las consecuencias y asumirlas de manera responsable (Montenegro, como se citó en Ruiz, 2010).

Por ello, al describir una competencia se debe tener en cuenta la **acción (verbo)+ objeto o contenido + finalidad +condición de calidad**. La condición apunta al uso, al desempeño y al contexto significativo de aplicación de lo que se está aprendiendo; pues la aplicación de un conocimiento particular es la capacidad de utilizar conocimientos para solucionar problemas del mundo real, por lo que un conocimiento bien estructurado puede ayudar a ese uso, de tal manera que se pueda alcanzar un nivel de creación para poner en acción la capacidad de reestructurar o de generar nuevos conocimientos a partir de lo conocido (Ruiz, 2010).

Ruiz (2010) señala además que el carácter dinámico de la competencia consta de tres direcciones fundamentales, a saber: 1) los factores afectivos (que se ubican en aspectos meta cognoscitivos); 2) las fases dinámicas por donde transita la acción, las cuales posibilitan aseverar que la competencia es acción, actuación y creación; y 3) las direcciones del carácter dinámico de la competencia apuntan hacia los conocimientos, la afectividad y la perspectiva física de la acción.

El desempeño es la manifestación de la competencia porque ella es invisible, se hace visible a través del desempeño como expresión concreta de los recursos que pone en juego un individuo para actuar.

Tales definiciones sobre competencias constituyen un marco referencial para abordar más adelante el proceso de formación universitaria, fundamentalmente desde los ámbitos del currículo y de la didáctica. Los desempeños pueden ser de tipo comprensivo o estar orientados hacia el desarrollo de habilidades o resolución de problemas. Comprensión y aplicación conforman las llamadas estrategias cognitivas. Para ello, “la tarea debe tener correspondencia con las intenciones de enseñanza, con los contenidos conceptuales y procedimentales abordados y que permitan evidenciar los progresos en el proceso y no sólo ir al resultado” (Ruiz, 2010, p. 65).

La competencia se caracteriza por su carácter contextual específico. Dos requisitos esenciales para contextualizar son la pertinencia social y en la intencionalidad, pues la competencia siempre debe estar orientada por un propósito determinado y materializarse en contextos de aprendizaje y contextos de aplicación específicos. De ahí la importancia de especificar condiciones al concebir el tratamiento didáctico de una competencia particular (Ruiz, 2010).

La integración, es el elemento distintivo debido a que la competencia no es un conocimiento, una habilidad o una técnica sino que integra todo ello, con la finalidad de mostrarse como la capacidad de enfrentar nuevas

situaciones y saber qué, cómo y cuándo actuar con el saber adquirido. La idea de integración se relaciona con la visión de totalidad, pues la competencia se puede analizar en sus distintos componentes. Por ello se plantea que a la competencia le es inherente la concepción modular. La estructura curricular modular no es solo una herramienta distintiva del enfoque de competencias, es también un intento por lograr una visión globalizadora e integradora del currículo.

Tobón (2012), Villa y Poblete (2004) coinciden en señalar que para ser competente, en la persona se debe desarrollar cuatro áreas básicas. Primero, las capacidades intelectuales intransferibles, es decir, los conocimientos que no podemos pasar a otros; segundo, actitudes personales, nuestra manera de comportarnos; tercero, facilidad para las relaciones interpersonales y grupales, o sea, la facilidad de comunicación y relación con los demás; y en cuarto lugar, los conocimientos específicos, que son necesarios para el desempeño de una determinada actividad concreta.

Las competencias se van adquiriendo progresivamente a través de la formación, por tanto es posible determinar niveles de dominio en el sujeto. El nivel de dominio de cada competencia puede elaborarse en función de las siguientes dimensiones: Profundización en los contenidos, desempeño autónomo y complejidad de las situaciones o contextos de aplicación (Villa y Poblete, 2004). En primer lugar, para ser competente en algo, se requiere un cierto conocimiento, que podrá ser mayor o menor en función de la necesidad de dicho conocimiento para resolver el problema o tarea planteada; en segundo lugar, una competencia requiere un nivel de autonomía personal, es decir, si para resolver un problema, la persona necesita constantemente de supervisión, consejo o asesoramiento, se puede afirmar que no es suficientemente competente en ello y, en tercer lugar, la competencia a demostrar está en función del contexto situacional en el que debe ejercerse la competencia y la complejidad de esta situación es un elemento clave.

En el Modelo Educativo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) se asume que la competencia es “un saber integrado derivado de los conocimientos, habilidades y valores que la persona va desarrollando continuamente en su vida, para ser utilizados en su desempeño personal y profesional en los escenarios laborales y sociales en los cuales se desenvuelve” (USAT, 2011).

**a.** Los **saberes integrados** (conocer – hacer – ser – convivir juntos) sistematizan la cultura humana que precede al estudiante o al profesional y que son necesarios para movilizarlos en desempeños específicos y concretos en lo personal, profesional y laboral. Son entendidos como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1994), o también como conocimientos, habilidades y valores.

**b. Desarrollo continuo.** Las competencias se desarrollan durante toda la vida en el contexto del mejoramiento continuo conforme lo sostiene Sergio Tobón (2012a) al caracterizar la competencia desde el enfoque socioformativo. Esto significa que la persona tiene metas que alcanzar en su proyecto ético de vida, con las cuales está comprometido. El mejoramiento continuo permite la reflexión para prevenir, reconocer y corregir los errores a tiempo, y sobre todo, fortalecer nuestras virtudes para ser personas de éxito con profundo sentido humano.

**c. Desempeños.** Las competencias se expresan en desempeños personales, profesionales y laborales. Los desempeños son integrales y se demuestran al resolver problemas del contexto, por tanto, requieren de actuaciones concretas que se constatan a través de evidencias. Tales desempeños requieren de procesos metacognitivos, lo que significa que el sujeto al actuar desarrolla un proceso consciente de mejora continua según metas establecidas y con sentido ético.

En síntesis, la competencia es la articulación de los tres saberes: saber ser, saber conocer y saber hacer, que convergen en el saber vivir en un determinado contexto. Desde la etimología la competencia es competir,

ser competente, obrar (acción) idóneamente (calidad), con responsabilidad en un contexto cultural determinado. La competencia está dentro de la persona (los objetivos generalmente están fuera del sujeto), y se expresa a través de actuaciones íntegras al movilizar los saberes, al poner en juego sus capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes, virtudes y la voluntad.

### **2.3. El Modelo Socioformativo de las Competencias**

El Modelo de Formación por competencias tiene diferentes enfoques según los cuales existen metodologías importantes y valiosas para su concreción, especialmente en el diseño de planes curriculares, las estrategias didácticas y de evaluación. La existencia de tales enfoques permite un proceso continuo de mejoras, dado que, en la medida que ha surgido uno tras otro, en ningún momento han sido excluyentes, por el contrario se han complementado mutuamente. Entre los principales enfoques tenemos: el funcional, el conductista, el constructivista y el socioformativo.

Para el enfoque funcionalista, la competencia es el desempeño de funciones laborales-profesionales; en el conductista, es la actuación con base en conductas que aporten ventajas competitivas a las organizaciones; por su parte, el constructivista, lo asume como procesos de desempeño dinámico, abordando las disfunciones que se presentan; y el enfoque socioformativo sostiene que son actuaciones integrales para resolver problemas de la vida con idoneidad, ética y mejora continua.

El Centro de Investigación y formación en Educación (CIFE) propone el *enfoque socioformativo* o *enfoque complejo* de las competencias y define a las competencias de la siguiente manera:

Actuaciones integrales para identificar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer

y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética. (Tobón, 2013, p. 93).

De allí que se diga que este modelo educativo de formación por competencias basado en el pensamiento complejo tiene gran énfasis en la vivencia ética en un contexto ecológico.

Tiene como propósito esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana integral en la cual se “prepare a las personas con competencias para actuar con idoneidad en diversos contextos, tomando como base la construcción del *proyecto ético de vida*, el *aprender a emprender* y la *vivencia cultural*, considerando las dinámicas sociales y económicas” (Tobón, 2010, p. 31).

Está estructurado sobre los siguientes principios: la formación basada en competencias, el pensamiento complejo de Morín, el paradigma y currículo sociocognitivo complejo, la teoría crítica de Habermas, la quinta disciplina, la pedagogía conceptual y el aprendizaje estratégico. A partir de ellos, construye la metodología de la Gestión Sistémica de la Formación por Competencias (GesFOC) apoyada en la metacognición, la investigación acción y los procesos de emprendimiento creativo.

En este enfoque, la expresión *complejo* significa el tejido de las partes en un todo dinámico-evolutivo y el compromiso ético de la relación sistémica cambiante en un entorno ecológico. Actuar con ética requiere actuar de forma sistémica, teniendo en cuenta las implicaciones de los actos en el propio desarrollo personal, en el bienestar de los demás y en el entorno ambiental, desarrollando valores como el respeto a la vida, la justicia, la verdad, la cooperación, la convivencia, la libertad, la dignidad, etc.

Abordar la formación humana integral como un sistema permitirá orientar su estructuración y dinamismo al identificar los ejes esenciales o nodos de la formación. Esto evitará perder el tiempo en todos los detalles

de la formación; permitirá hacer el proceso sencillo, de fácil desarrollo de las competencias esperadas y generará el cambio.

En el siguiente cuadro se observan las diferencias entre el enfoque tradicional y el socioformativo de las competencias:

<b>Característica</b>	<b>Enfoques formativos tradicionales</b>	<b>Enfoque socioformativo</b>
<b>Concepto de hombre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ser humano es unidimensional.</li> <li>• Se le estudia con categorías objetivables.</li> <li>• Las ciencias y disciplinas se abordan sin contacto entre sí.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ser humano es un ser integral, de múltiples dimensiones interdependientes.</li> <li>• Tiene un modo de pensar complejo.</li> <li>• Su realización se da compartiendo e interactuando con los otros y el contexto.</li> </ul>
<b>Estructura curricular</b>	En Áreas de formación o asignaturas compartimentadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En <i>Nodos problematizadores</i> y <i>proyectos formativos</i>.</li> <li>• Entretejen los retos de la formación humana integral, los saberes comunitarios y los saberes disciplinares.</li> </ul>
<b>Metas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de conocimientos y habilidades</li> <li>• Asignaturas con baja interacción entre sí y con los problemas reales del contexto.</li> <li>• Se fundamentan en la ilusión de certeza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediar la formación humana integral con base en el proyecto ético de vida y el desarrollo de competencias básicas-genéricas y específicas.</li> <li>• Autorrealización de las personas que contribuyan a la convivencia social, el equilibrio ambiental y al desarrollo económico, en contacto con los procesos históricos, culturales y políticos.</li> <li>• Pasa de la ilusión de certeza a la asunción creativa y proactiva de la incertidumbre.</li> </ul>
<b>Didáctica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza de métodos (escuela activa) o de objetivos operativos y conductas observables (enseñanza instruccional).</li> <li>• Los estudiantes tienen un mismo ritmo de aprendizaje.</li> <li>• Procedimientos uniformes para todos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de competencias con base en los problemas del contexto y los intereses de los estudiantes.</li> <li>• Respeto del ritmo de aprendizaje de las personas.</li> <li>• Las estrategias didácticas promueven la formación del espíritu emprendedor, la exploración y la intervención en el entorno: proyectos formativos, taller emprendedor constructivo, pasantías formativas y cartografía conceptual, entre otras.</li> </ul>

	<p>los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición del docente para que el estudiante proyecte los conocimientos.</li> </ul>	
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimiento para determinar los avances de los estudiantes en la obtención de los conocimientos establecidos en el currículo.</li> <li>• Privilegia la heteroevaluación.</li> <li>• Las técnicas de evaluación priorizan los exámenes de conocimientos: pruebas escritas y objetivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prioriza la valoración enfocada a promover la formación humana.</li> <li>• Enfatiza la autovaloración de las competencias desde la metacognición, complementando con la covaloración (realizada por pares) y la heterovaloración (realizada por el docente mediador y/o representantes del contexto).</li> <li>• Valora tanto el saber ser como el saber conocer y el saber hacer dentro del ámbito cualitativo y cuantitativo.</li> </ul>
<b>Lugar del docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asume el lugar del saber como transmisor de información o animador sociocultural.</li> <li>• Es quien planifica, ejecuta y evalúa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es mediador de la formación humana integral, a partir de la asesoría, el acompañamiento, el apoyo, la instrucción y la gestión de recursos.</li> <li>• Busca que los estudiantes construyan un sólido proyecto ético de vida y desarrollen las competencias establecidas en el currículo mediante estrategias de aprendizaje afectivo-motivacionales, cognitivo-metacognitivas y de desempeño.</li> <li>• Busca que los estudiantes planifiquen, ejecuten y evalúen el proceso de aprendizaje.</li> </ul>

Fuente: Tobón (2010, p. 34).

Se diferencia de otros enfoques de competencias porque piensa la realidad en su complejidad sistémica; en ese sentido, considera la persona humana como un todo, con su propia dinámica de cambio y realización continua, gracias a una de sus dimensiones, las competencias. Su propósito trasciende el aprendizaje porque busca la formación de personas con un claro proyecto ético de vida en el marco de interdependencias sociales, culturales y ambientales. Ello implica:

Estudiar al ser humano como es, pero ante todo lo que puede llegar a ser de forma constructiva y ética, realizando la mediación pedagógica desde la propia autorrealización de la persona en correspondencia con el fortalecimiento del tejido social y el desarrollo económico (Tobón, 2010, p. 31).

En conclusión, entre las más importantes contribuciones del CIFE desde la socioformación podemos señalar que:

1. Ha desarrollado un modelo conceptual integrativo de las competencias, teniendo como base el pensamiento complejo y el desarrollo histórico del concepto.
2. Ha orientado, capacitado y especializado a docentes, administradores de la educación y otros profesionales en el diseño del currículo por competencias con base en el pensamiento complejo a través de diplomados internacionales, maestrías, doctorados y eventos científicos.
3. Ha presentado una propuesta para asumir la formación y la valoración de las competencias desde el marco de la docencia estratégica y la actividad autorreflexiva del docente.

#### **2.4. LAS COMPETENCIAS GERENCIALES**

Las competencias gerenciales son una combinación de los conocimientos, destrezas, comportamientos y actitudes que necesita un gerente para ser eficaz en una amplia gama de labores gerenciales y en diversas actividades (Pérez, 1998). Existen diversos tipos de competencias como:

**a. Competencias Estratégicas.** Son las capacidades gerenciales asociadas con el desarrollo, implementación y resultados derivados de la estrategia, dentro de las cuales tenemos:

- Visión del negocio.
- Solución del problema.
- Optimización de recursos.

- Orientación del cliente.
- Desarrollo de redes de cooperación.
- Negociación.

**b. Competencias Intratégicas.** Son las capacidades gerenciales asociadas al desarrollo de los empleados y el reforzamiento de su confianza y compromiso con la compañía, dentro de las cuales tenemos:

- Comunicación.
- Fijación de objetivos.
- Empatía.
- Delegación.
- Desarrollo de empleados.
- Trabajo en equipo.

**c. Competencias de Eficiencia Personal**

- Proactividad (Iniciativa, creatividad y autonomía)
- Carisma Personal (Optimismo, automotivación y entusiasmo).
- Autocontrol (Disciplina, Concentración y autocontrol).
- Autogestión (Administración del tiempo, manejo de estrés, toma riesgos)
- Integridad (Credibilidad, imparcialidad, Honestidad)
- Desarrollo personal (Autocrítica, Autoconocimiento y cambio personal).

Castro (2005) en una acabada revisión conceptual formula la siguiente agrupación de competencias gerenciales:

*Motivación del personal* (Gerencia de la Motivación del Personal), que es la capacidad de poder hacer que los demás mantengan un ritmo de trabajo intenso, teniendo una conducta autodirigida hacia tas metas importantes.

La motivación es un sentimiento impulsivo, producto del deseo de hacer u obtener algo, el cual muchas veces nos puede llevar a actuar en forma positiva o competitiva y otras veces en forma negativa o inescrupulosa. Esto nos debe hacer pensar que lo contrario a la motivación, es la indiferencia.

*Conducción de Grupos de Trabajo*, es la capacidad de desarrollar, consolidar y conducir un equipo de trabajo alentando a sus miembros a trabajar con autonomía y responsabilidad.

Fainstein (2005) afirma que trabajar en equipo es una modalidad que produce muchos beneficios, tanto en resultados para la organización como en aprendizaje de nuevas habilidades para los integrantes, pero también tiene sus conflictos a partir del hecho de que no todas las personas somos iguales y no respondemos de igual manera ante los hechos, y para mucha gente tener que trabajar en equipo crea tensiones extras, altos niveles de presión y exigencia que pueden resultar estresantes, entonces es necesario comenzar la actividad del equipo teniendo en cuenta esta realidad, y estableciendo mecanismos de trabajo que contengan pautas para disminuir los niveles de estrés.

*El Liderazgo*, es la habilidad necesaria para orientar la acción de los grupos humanos en una dirección determinada. Inspirando valores de acción y anticipando escenarios de desarrollo de la acción de ese grupo. Establecer objetivos, darles adecuado seguimiento y retroalimentación, integrando las opiniones de los otros.

*La Comunicación Eficaz*, es la capacidad de: escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas en forma efectiva. Capacidad de escuchar al otro y comprenderlo. Capacidad de dar re-conocimiento verbal, expresando emociones positivas, lo que fortalece la motivación de las personas y el equipo de trabajo (Castro, 2005).

*La comunicación* como un proceso ha sido estudiada por muchos investigadores quienes han determinado que el origen de la misma es latino, deriva del adjetivo comunique cuyo significado es algo que es poseído solidariamente por varias personas. Feroso (como se citó en Fernández, 2004) manifiesta que el significado de la palabra comunicación es considerado como el medio de participación conjunta de dos o más hombres en contenidos desarrolladores de la personalidad, de cada uno de los intervinientes en la acción común.

*Dirección de Personas.* Según Castro (2005) es el esfuerzo por mejorar la formación y desarrollo, preocupándose tanto por la propia persona y la de los demás, a partir de un adecuado análisis previo de las necesidades personales y de la organización.

Según Molina (2008) en una economía globalizada y altamente competitiva, considerando la actual inestabilidad de los mercados, los líderes de las organizaciones deben de brindar sus mejores esfuerzos para mantener la armonía en el centro de trabajo.

*Gestión del Cambio y Desarrollo de la Organización.* Según Castro (2005) es la habilidad para manejar el cambio para asegurar la competitividad y efectividad a un largo plazo. Plantear abiertamente los conflictos, manejarlos efectivamente en búsqueda de soluciones, para optimizar la calidad de las decisiones y la efectividad de la organización.

Del mismo modo, el autor expresa que conocimiento de las Competencias Gerenciales puede constituir una noción que permita trabajar la adquisición y el aprendizaje de éstas, pues permite explicar la manera en que los líderes deben entender y manejar procesos básicos en un contexto determinado, posibilitando al mismo tiempo el desarrollo de acciones concretas.

El alto rendimiento de las personas pasa por consiguiente por los conocimientos, pero también por una serie de creencias, actitudes y

conductas, que es preciso identificar en cada organización. A menudo surgen reservas sobre la posibilidad de desarrollar algunas de las competencias en personas que no parecen poseerlas; sin embargo la formación básica de cada líder debería ser reforzada a través de una formación continua que requiera de un contenido práctico, de experiencias en situaciones de trabajo.

Estos dos aspectos: las competencias y las capacitaciones, constituyen dos elementos esenciales para la gestión de los recursos humanos y exigen por ello atención por parte de la organización, de esta forma al estar todos involucrados participan en el propósito que es lograr que las organizaciones alcancen y mantengan desempeños que respondan a las condiciones constantemente cambiantes del mundo de hoy.

Los cambios que sufren las organizaciones afectan sin duda alguna el operar de los funcionarios, por lo que surge la necesidad de asegurar la mejor contribución de éstos a los resultados esperados por la organización, es aquí donde los líderes deben tener la capacidad de obtener lo mejor de sus seguidores, propiciando al mismo tiempo la satisfacción profesional, por lo que se hace cada día más imprescindible que todos los líderes estén dispuestos a asumir estos desafíos y ello implica tener un manejo de las competencias básicas y esenciales en lo que respecta a su labor en el interior de las organizaciones.

#### **2.4.1. Competencias Gerenciales y el Modelo de Gestión de Recursos Humanos por Competencias**

Las competencias gerenciales según Gutiérrez (2010) son un conjunto de saberes puestos en juego por los gerentes y directores para resolver situaciones concretas relacionadas con la dirección y coordinación de una organización. Lo novedoso y práctico en un sistema de gestión basado en competencias es la posibilidad de relacionar directamente las competencias con los objetivos estratégicos, planes y capacidades de la organización.

Hellriegel, Jackson y Slocum (2002) definen a las competencias gerenciales como un conjunto de conocimientos, destrezas, comportamientos y actitudes que necesita una persona para ser eficiente en una amplia gama de labores gerenciales, en diversas organizaciones. Se reflejan en comportamientos que algunas personas poseen más que otras, las cuales los hace eficaces en el desempeño de sus labores. Los mismos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y de igual manera en cuestiones de evaluación. Esto implica aplicar de manera integral sus aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.

Gutiérrez (2010) manifiesta que las competencias gerenciales que se exige actualmente en el mercado laboral, son diez, las cuales se describen a continuación: *habilidades de dirección*, se refiere a la capacidad de gestión de talento humano, recursos financieros, técnicos y físicos; *servicio al cliente*, es la capacidad para anticiparse a las necesidades del cliente, establecer prioridades, solicitar retroalimentación y buscar continuamente incrementar la satisfacción y el valor agregado de éste; *efectividad interpersonal*, es la capacidad para ejecutar relaciones efectivas de intercambio y comprensión de puntos de vista con otros para alcanzar los mejores resultados; *toma de decisiones*; hace referencia a la habilidad para tomar decisiones oportunas y efectivas; *trabajo en equipo*; es el saber construir relaciones sólidas con los miembros del equipo; *desarrollo de personas*, es la capacidad del gerente para valorar perfiles, identificar necesidades, y asesorar el mejoramiento continuo a las personas de la organización; *liderazgo*, para cambiar la conducta de otros, destreza en el manejo del personal, inspirar respeto y autoridad; *pensamiento estratégico*, es la habilidad de anticiparse a las tendencias económicas del futuro, articulándolas con la planeación estratégica; *capacidad de negociación*, el gerente debe poseer destrezas para proponer fórmulas de solución, buscando satisfacer los conflictos de intereses sociales y económicos y *orientación al logro*, se refiere a la capacidad para identificar metas que faciliten dirigir el rumbo de la organización. En la actualidad, los indicadores para medir la competitividad de una empresa

han dejado de evaluarse por signos externos a la organización, para pasar a utilizarse indicadores relacionados con el comportamiento de los seres humanos dentro de ella. En ese sentido, recursos intangibles como el capital humano resulta un aspecto esencial y puede hacer la diferencia en las metas que se deseen lograr en la empresa. Ventura (1994) afirma que frente a un mundo globalizado la posibilidad de acceder a mercados globales se reduce para las empresas cuyos atributos se vuelven incapaces de plantear una diferenciación.

Arbaiza (2011) manifiesta que uno de los primeros interesados en el tema de gestión por competencias en el ámbito laboral fue McClelland, quien realizó investigaciones sobre la motivación humana que posteriormente fueron la base de la perspectiva de competencias, plantea que los seres humanos funcionamos a partir de tres sistemas motivacionales: el logro, el poder y la pertenencia.

*Motivación por el logro:* el interés se centra en la maximización de la calidad y tiempo en un trabajo. Esta motivación está relacionada con la orientación de cada individuo a la consecución de objetivos y planes con el incentivo intrínseco de su realización óptima.

*Motivación por el poder:* el interés se centra en alcanzar niveles de poder y esta necesidad fomenta el esfuerzo para la consecución de objetivos. Este tipo de motivación está relacionada con la cultura de las empresas que la incentivan.

*Motivación por pertenecer a un grupo:* el interés se centra en formar parte de un colectivo humano, o equipo de trabajo. En esa línea, Boyatzis (1982) realizó un estudio con muestra de 2000 mandos de 21 empresas diferentes y se lograron identificar cinco agrupaciones o clústeres de competencias genéricas que explicaron existente entre el desempeño de un gerente eficaz y el desempeño de otros gerentes con rendimiento promedio bajo. Los clústeres fueron la gestión y acción por objetivos, el liderazgo, la

gestión de los recursos humanos, la dirección de los subordinados y la interacción social.

El autor realizó un estudio empírico en el que analiza cuales eran las competencias “umbral” que todos los mandos debían poseer y cuáles eran las competencias “superiores”, las que sólo tiene el 10% de los mejores mandos. Definió las competencias como una característica subyacente en una persona que está casualmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo y en una organización específica.

Una característica subyacente indica que sólo se observa indirectamente a través de los comportamientos de las personas. Del mismo modo, el que sea una característica referida a un desempeño en un puesto de trabajo y organización específica indicada que para cada organización existen determinadas competencias que dependen de la cultura organizacional.

Boyatzis (1982) planteó en sus investigaciones una distinción entre las competencias *diferenciadoras* o de actuación superior y las competencias *umbral, esenciales o básicas*. Las primeras son las que distinguen a un trabajador de actuación superior de un trabajador con actuación mediana. Las segundas son las que se necesitan para lograr una actuación mínimamente adecuada al puesto de trabajo.

Si bien el concepto de competencia no queda del todo claro, se determina que abarca un conjunto de factores psicológicos y de conocimientos. Por su parte Arakaki, Flores y Reátegui (2001) señalan que la competencia es el desempeño eficiente y eficaz de una actividad, y entraña una compleja red de saberes (saber qué, saber cómo y saber ser) respecto a un segmento grande o pequeño de la experiencia humana en el mundo. Implica además, tener conciencia sobre el propio desempeño.

Ahora bien, las competencias pueden tener cinco tipos de características (Spencer y Spencer, 1993):

**Motivación:** definida como los intereses que una persona desea y que llevan o dirigen comportamientos hacia determinadas metas. Un ejemplo de ello sería que las personas motivadas que desean tener éxito se plantean constantemente objetivos, son responsables para lograrlos y se retroalimentan para que su desempeño mejore.

**Rasgos de personalidad:** definidos como las características físicas y respuestas dadas a situaciones. Por ejemplo, el tiempo de reacción en una competencia física para soldados; o, en el caso de las respuestas a una situación determinada, el autocontrol, el manejo de estrés o la iniciativa, son competencias que caracterizan a gerentes exitosos.

**Concepto propio o concepto de uno mismo:** se refieren a las actitudes, valores o imagen propia de una persona. Por ejemplo, el tener la seguridad de poder realizar una tarea o la confianza que uno tiene sobre sí mismo.

**Conocimientos:** definidos como la información que se tiene sobre áreas específicas. Por ejemplo, el conocimiento de los nervios y músculos en el cuerpo humano.

**Habilidades:** definidas como la capacidad que se posee para realizar una actividad física o mental. En el caso de la capacidad mental se incluyen el pensamiento analítico (procesamiento de la información y datos, determinación de causa y efecto, organización de datos) razonamiento deductivo o inductivo, etc. Por ejemplo, la capacidad de un médico para poder operar sin dañar otros órganos o la capacidad mental de un programador para crear software en un centro de trabajo.

Las habilidades y los conocimientos son más fáciles de desarrollar, en cambio, las características profundas de personalidad, son más difíciles de evaluar y desarrollar.

## **Roles de un directivo**

En la actualidad, los gerentes de recursos humanos tienen como preocupaciones principales el que sus empleados sean cada vez más competitivos, y para ello se requiere de una planificación estratégica del Departamento de Recursos Humanos siguiendo el modelo de gestión por competencias.

En ese sentido, los directivos deberán conocer cuáles son las características (y en qué grado) que deberán tener las personas que trabajan en la organización para conseguir los objetivos de la empresa. Para ello, se requiere definir la visión y misión de la empresa, definir las competencias, definir los criterios de desempeño, identificar una muestra para poder recoger la información. Luego se identificarán las tareas, la definición final de las competencias y sus grados o niveles. Finalmente se podrá validar este modelo de competencias para así aplicarlo a los sistemas de Recursos Humanos de la Organización, esto es, en diseño y evaluación del puesto de trabajo, selección y contratación, formación y desarrollo, evaluación de desempeño, valoración del potencial, planes de sucesión y en el sistema de remuneraciones.

### **2.4.2. Un modelo alternativo de competencias: aportes para las competencias gerenciales**

Habiendo tenido una perspectiva global de las investigaciones sobre competencias gerenciales, sus respectivas clasificaciones y los diferentes modelos de gestión en Recursos Humanos, proponemos un modelo de competencias alternativo que servirá para aplicarlo dentro de una organización tanto en el proceso de identificación como en el proceso de Desarrollo Gerencial. Se propone un esquema basado, por un lado, en las investigaciones realizadas sobre competencias en directivos las cuales otorgan un respaldo científico de las competencias y, por otro lado, en la evolución del modelo de gestión de RRHH, el cual pasa del enfoque

Objetivo Racional Proceso Interno, Relaciones Humanas, Sistemas Abiertos hasta un enfoque que integra los cuatro, McGrath, Whetten & Cameron (como se citó en Comeche, 2004).

Este esquema de trabajo ha sido adaptado al contexto Latinoamericano y se constituye en cinco componentes que se desarrollarán organizadamente para cada competencia. Emplear este tipo de diseño resulta un aporte significativo en el proceso de aprendizaje pues no solamente se adquieren conocimientos sino además se está en la capacidad de evaluarse, analizar un caso, practicar lo aprendido y aplicarlo en lo cotidiano. De esta manera, el lector tiene la oportunidad de ser partícipe de su propio aprendizaje incorporando los conocimientos y la experiencia a su vida.

El modelo propuesto por Arbaiza (2011), consiste en un pentágono que considera veinte competencias que se agrupan en cinco.

**Competencias de manejo personal:** competencias que favorecen la efectividad del rendimiento individual en situaciones de presión y dificultad.

**Competencias de manejo de acción:** Competencias relacionadas a capacidades de organización y planificación de planes de acción.

**Competencias de manejo de entorno:** competencias asociadas a la gestión del entorno laboral.

**Competencias de manejo interpersonal:** competencias relacionadas al comprender las necesidades propias y las de los demás.

**Competencias de manejo de la influencia:** competencias relacionadas con el deseo de producir un impacto sobre los demás, persuadirlos con el fin de lograr que sigan un plan de acción.

### **2.4.3. Evolución Histórico Tendencial del Proceso de Gestión de las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular**

En panorama del mundo globalizado y aceleradamente cambiante, la educación debe considerarse desde una mirada holística, diversificada e integradora, en esta realidad no son útiles modelos organizacionales de tiempos pasados necesitamos de un tipo de gestión flexible, abierta, relacional y explícita, que propicie ambientes educativos dinámicos con una cultura común compartida por todos sus miembros, en permanente interacción con el entorno.

Actualmente se necesitan instituciones educativas con apertura hacia la innovación y el cambio, con una cultura de gestión de la calidad arraigada a nivel organizacional, con directivos competentes para generar una forma efectiva de autoevaluarnos permanentemente para conocer las fortalezas y debilidades de nuestra dinámica educativa con el objetivo de potenciar las primeras y revertir las segundas y de cubrir vacíos que incidan en el logro de los objetivos educativos relacionados con la formación del alumno y con los procesos que conlleva la calidad educativa, sin perder de vista las ventajas y oportunidades que nos brinda el entorno, manteniéndonos alertas a lo que constituye algo adverso al desarrollo de la propuesta educativa, aspecto que debemos afrontar y superar en aras de la equidad y calidad educativa (Angulo, 2012).

En el marco de las transformaciones que están sufriendo los países industrializados, la demanda de la calidad educativa se define como prioritaria, efectuándose desde diversos ángulos: el Estado, las empresas, los usuarios y la propia comunidad académica, lo que genera expectativas diferentes y, a veces, contradictorias (Marquís, 1994). En este sentido, las políticas educativas incluyen como instrumento de especial relevancia la evaluación de la calidad educativa. En las últimas décadas este tipo de procesos, aparte de convertirse en un área preferente, ha pasado a ser una exigencia tanto para las organizaciones educativas, como para los gobiernos y administraciones públicas (González, 2004).

El ritmo del cambio es tan elevado que una institución estática y orientada hacia la certidumbre no puede sobrevivir en un contexto de modificaciones rápidas y no planificadas, de ahí que tengan que optar por su propia renovación de forma continuada. No podemos formar a la generación del tercer milenio de igual forma que antaño. Los contenidos y los métodos no son los mismos, las finalidades han cambiado y las adaptaciones requeridas por la sociedad son muy diferentes. Necesitamos, por lo tanto, una educación verdaderamente innovadora que prepare para el cambio y para dominar mejor el entorno (UNESCO, 1990).

El reconocimiento de que nuestra realidad escolar es eminentemente cambiante y, por ende, llena de conflictos nos sitúa en un contexto desafiante, en el cual es necesario intervenir si queremos garantizar la calidad de la educación que estamos ofreciendo. La institución educativa como subsistema abierto, y subsistema de la sociedad, se ve afectada por los constantes e imprevisibles cambios culturales, económicos y sociales que se generan fuera de sus fronteras. La necesaria interdependencia que se produce entre sociedad y escuela, lleva a pensar que los cambios educativos son necesarios e inevitables para responder a los requerimientos de un contexto cada vez más globalizado y exigente (Murillo, 2008).

Es así como el acontecer histórico de la sociedad influye en las expectativas educativas, lo que hace que los gobiernos, administraciones, centros y familias fijen objetivos prioritarios, no siempre coincidentes, que pasan por la necesidad de invertir en educación. Las sociedades actuales se mueven dentro de una pluralidad ideológica que origina diversas perspectivas para comprender el cambio en educación, pero también sobre la forma de evaluarlo con vistas a la consecución de la mejora de las instituciones educativas.

En este sentido, el reconocimiento de nuevos retos que han ampliado de manera considerable el espacio educativo hace necesaria una nueva visión de las organizaciones educativas. Las instituciones educativas deben

convertirse en escenarios en los que se busquen respuestas a tales problemas, en los que se concreten y desarrollen acciones que posibiliten su mejora. Las instituciones educativas son lugares cuya situación natural es la heterogeneidad, la diversidad, dependiendo de la calidad que puedan ofrecer tanto de sistemas más amplios, como del propio entorno, pero también, y muy especialmente, de la propia comunidad educativa y sus características.

Por lo tanto, la capacidad de decisión de las instituciones educativas se constituye en pieza clave del proceso, siendo el equipo directivo determinante en las buenas prácticas para su desarrollo. La aceptación de la autonomía institucional supone un verdadero desafío, dado que conlleva una mayor responsabilidad institucional, que también requiere de la necesaria puesta en marcha de procedimientos adecuados de evaluación.

Tales desafíos de las instituciones educativas requieren de personas que tengan las competencias directivas y gerenciales, la búsqueda constante de la calidad educativa es el escenario nacional e internacional en el cual estamos involucrados.

#### **2.4.4. Referentes Teóricos de los Modelos de Gestión de Calidad**

El movimiento de la gestión de calidad ha llegado a las instituciones educativas, y con ello una nueva forma de entender la calidad educativa. Hoy, hablar de calidad total en el mundo educativo conlleva, no solo utilizar una teoría para explicar y evaluar la eficacia de las organizaciones, sino también una filosofía en la manera de enfocar el trabajo diario dentro de las instituciones educativas. Ello significa que para hablar de calidad total en las instituciones educativas es necesario previamente constatar el compromiso explícito de la comunidad educativa con esta meta (De Miguel, 1995, p. 156).

Para comprender como ha evolucionado la evaluación de la calidad de las instituciones educativas, desde el enfoque de las escuelas eficaces y

el de mejora, hasta el enfoque de la calidad de las instituciones educativas, es necesario delimitar cómo ha evolucionado el concepto de calidad educativa.

Por ello analizaremos como se ha producido la evolución de la cultura de la calidad, desde el mundo empresarial, donde surgió, hasta su implantación en el mundo educativo.

La calidad total surge en el mundo empresarial cuando en la década de los 80, se comienza a tomar conciencia de que la calidad de una organización no solo tiene que ver con los productos sino también con la gestión de los procesos. Por este motivo, a principios del siglo XX, la producción se convierte en la pieza clave de las organizaciones. A partir de 1930 se crean en EE. UU. Los departamentos de calidad para controlar la calidad del producto, perfeccionando los procesos de producción. En este periodo, todavía no se tiene en cuenta la implicación del trabajador ni la satisfacción del cliente. Destaca en esta época en el año 1931, Sherhart con su obra Control Económico para controlar el producto.

En 1949 los productos Japoneses eran considerados de baja calidad, por lo que los japoneses comenzaron a preocuparse y a formarse en temas relacionados con la calidad empresarial. En esta época, concretamente entre 1950 y 1970, Deming, Juran e Ishikawa, trabajan la calidad de las empresas japonesas fundamentalmente bajo los siguientes principios: la calidad debe entenderse como un proceso de mejora continua y los trabajadores deben implicarse en los procesos de producción.

En la década de los setenta Deming populariza el concepto de *calidad total*, un método de gestión cuyo objetivo es mejorar la organización, los productos y la satisfacción al cliente. A partir de esta época hay que ofrecer más y mejor para atraer al cliente, pues hay más oferta que demanda y aparece el problema de la competitividad. En esta línea hay que destacar el concepto de reingeniería entendido como la adaptación de la empresa a las necesidades y expectativas del cliente, mediante una estructura

organizativa flexible y el continuo perfeccionamiento de los procesos de calidad, y el concepto de Benchmarking, que hace referencia a la necesidad de compararse con empresas excelentes (Álvarez, 1998).

Todo esto dio lugar a la aparición de una serie de modelos y sistemas de potenciación y control de la calidad entre los que destacaríamos: en el año 1981 el Modelo del Premio Deming a la calidad; Modelo del Premio Malcolm Baldrige a la calidad, 1987; Modelo Europeo de la Gestión de la Calidad (EFQM); Modelo de la Organización Internacional para la Estandarización (ISO 9004-2) que se han preocupado por el desarrollo de los planteamientos organizativos para la potenciación de la calidad en las empresas productoras de bienes o servicios, con el objetivo de pretender estimar o valorar en qué grado la empresa en cuestión alcanza el nivel de calidad acorde con el modelo aplicado. A continuación se detallan los modelos de calidad:

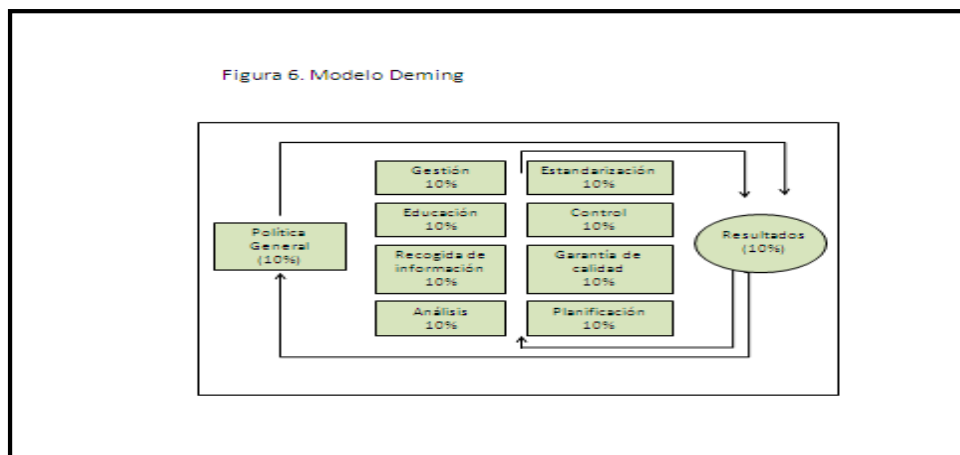
- **El Modelo del Premio Deming**

Japón fue el gestor del Modelo de calidad de Deming, este se estableció inicialmente con el fin de promover el control estadístico de la calidad en las empresas. Recoge la aplicación práctica de las teorías japonesas del Control Total de la Calidad (TQC) o Control de la Calidad en toda la empresa (CWQC). En 1951, por resolución de la Unión de Científicos e Ingenieros Japoneses (JUSE), se instituyó el Premio Deming. Desde entonces la adopción del control de calidad y de sus técnicas fue cosa común en prácticamente todos los sectores de la industria japonesa, y de allí evolucionó, con el tiempo, el concepto de Calidad total (Patiño, 2006).

El principal objetivo de la evaluación es comprobar que mediante la implementación del control estadístico de calidad en toda la organización, se hayan obtenido buenos resultados. El enfoque básico es la satisfacción del cliente y el bienestar público. Busca la implicación general de todos los niveles de la organización, desde la dirección general, hasta los puestos

más interiores; aún cuando se basa en el control estadístico de la calidad, concede más relevancia a los procesos que a los resultados. El modelo consta de diez criterios de evaluación:

1. Políticas y objetivos
2. Organización y operativa
3. Educación y su diseminación
4. Flujo de información y utilización
5. Calidad de productos y procesos
6. Estandarización
7. Gestión y control
8. Garantía de calidad de funciones, sistemas y métodos
9. Resultados
10. Planes para el futuro



Fuente: Instituto Edward Deming.

Todos los criterios tienen el mismo peso, este modelo exige un cambio de la filosofía tradicional de gestión que debe ser asimilado y asumido por todos los miembros, ya que cada uno es clave para lograr la mejora continua del proceso.

En la década de los ochenta este modelo inicia su aplicación en el ámbito educativo, siendo asumido por diversos países, inicialmente Estados Unidos y posteriormente el Reino Unido.

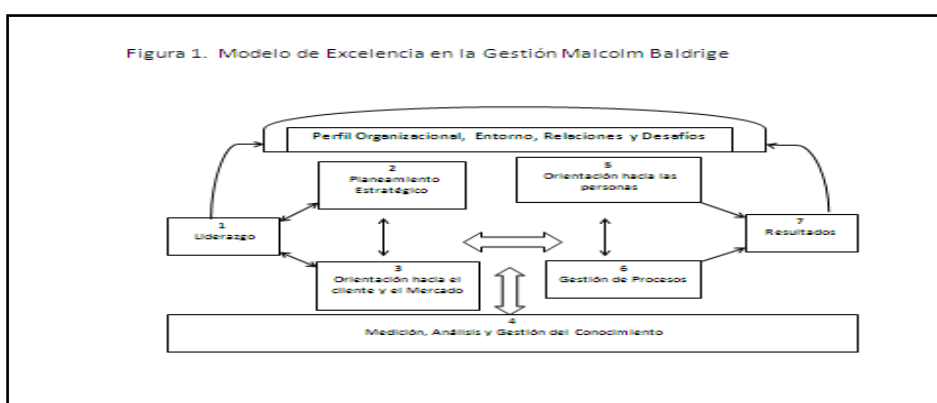
Una de las características planteadas por Kaufman y Zahn (1993) de la aplicación de este modelo en el campo educativo, es que se debe evolucionar hacia la autoevaluación y hacia el aprendizaje de acuerdo con el propio ritmo, basándose en la meta general del éxito dentro y fuera de la institución educativa, además de involucrar a todos los miembros de la institución en el sistema de transformación para la mejora.

Se puede asumir que el modelo de calidad propuesto por Deming exige un cambio de la filosofía tradicional de gestión que debe ser asimilado por todos los miembros, ya que cada uno de ellos es clave para lograr la mejora continua de todos los procesos.

- **El Modelo del Premio Baldrige**

Este Modelo de Excelencia proporciona una perspectiva de sistema para gestionar la organización y sus procesos clave con el objetivo de alcanzar resultados o desempeño de excelencia. Los siete criterios y los valores y conceptos centrales constituyen los bloques de la estructura y el mecanismo de integración del sistema. Sin embargo, una gestión exitosa del desempeño requiere síntesis, alineación e integración, específicos a cada organización.

Síntesis significa observar a la organización como un todo y orientarse hacia requerimientos clave de negocio, incluidos los objetivos estratégicos y planes de acción. Alineación significa usar los vínculos clave entre los requerimientos del Modelo de Excelencia para asegurar la consistencia de planes, procesos, indicadores y acciones. La integración se construye sobre la alineación, de manera que, los componentes del sistema de gestión del desempeño funcionan de una manera completamente interconectada.



Fuente: Casassus (1999)

El marco general del modelo contiene el perfil organizacional (parte superior de la figura) este fija el contexto para la forma como la organización opera, esta con formado por el entorno, las relaciones de trabajo clave y los desafíos estratégicos, estos sirven como guía para el sistema de gestión del desempeño organizacional.

El sistema está comprendido por 7 criterios, tres que definen los procesos, Liderazgo (criterio 1), Planeamiento Estratégico (criterio 2), y Orientación hacia el Cliente y el Mercado (criterio 3), dos que generan los resultados (criterio 7), Orientación hacia las personas (criterio 5) y Gestión de Procesos (criterio 6), La medición, Análisis y la Gestión del Conocimiento (criterio 4), constituyen la base para el sistema de Gestión del desempeño, por tanto es crítico para la gestión eficaz de la organización y para un sistema basado en hechos orientado a mejorar el desempeño y la competitividad.

La flecha horizontal en el centro de la figura, une la tríada del liderazgo con la tríada de los resultados, un vínculo crítico para el éxito organizacional. Además, la flecha indica la fundamental relación entre Liderazgo (criterio 1) y resultados (criterio 7). La flecha de *doble cabeza* representa la importancia de la retroalimentación en un eficaz sistema de gestión del desempeño.

- **El Modelo de las Normas de la Organización Internacional para la Estandarización (ISO 9000)**

En las organizaciones empresariales el modelo de Gestión de la Calidad más ampliamente utilizado es el que definen las normas UNE-EN ISO 9000:2000, que son un grupo de normas editadas en el año 2000 por la Organización Internacional de Normalización (ISO), admitidas por la Comunidad Europea como norma europea (EN) y por la Asociación

Española de Normalización (AENOR, 2012) como una norma española (UNE).

Existen cuatro grupos de normas ISO 9000: conceptos y elementos básicos (ISO 9000), requisitos de un sistema de calidad (ISO 9001), apoyos a la certificación (ISO 9003) y campos de comparación (ISO 9004). Aún así, estas normas han de ser examinadas cada cinco años para determinar si deben mantenerse, revisarse o anularse, por lo que del anterior grupo de normas publicadas en el año 1994, ha nacido una nueva versión publicada el 15 de diciembre del año 2000. Esta revisión ha agrupado a las normas citadas en tres grandes bloques:

- **ISO 9000:** Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario.
- **ISO 9001:** Sistemas de gestión de calidad. Requisitos del sistema para satisfacer las necesidades de los clientes de la organización.
- **ISO 9004:** Sistemas de gestión de calidad. Directrices para la mejora del desempeño (AENOR, 2012).

Los principios básicos que, según esta normativa, reflejan buenas prácticas de gestión, que perfectamente pueden ser aplicables a cualquier organización y/o I.I.EE. sin más que modifica algún término son:

1. **Organización enfocada al cliente:** Las organizaciones dependen de sus clientes y por lo tanto deberían comprender sus necesidades y satisfacer sus requisitos.
2. **Liderazgo:** Los líderes deberían crear y mantener un ambiente interno, involucrando al personal en el logro de los objetivos de la organización.
3. **Participación del personal:** El personal es la esencia de una organización y su total compromiso hace que sus habilidades sean usadas para el beneficio de la misma.
4. **Enfoque basado en procesos:** Los resultados deseados se alcanzan más eficientemente cuando las actividades y los recursos relacionados se gestionan como un proceso.

5. **Enfoque de sistemas para la gestión:** Identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema contribuye a la eficacia y eficiencia de la organización.
6. **Mejora continua:** La mejora continua debería ser un objetivo permanente de la organización.
7. **Enfoque basado en hechos para la toma de decisiones:** Las decisiones eficaces se basan en el análisis de los datos y la información.
8. **Relación mutuamente beneficiosa con el proveedor:** Una organización y sus proveedores son interdependientes y una relación mutuamente beneficiosa aumenta la capacidad de ambos para crear valor.

La norma ISO 9001 especifica los requisitos del sistema de gestión de la calidad de una organización desde la perspectiva de demostrar su capacidad para satisfacer las necesidades de los clientes. El cumplimiento de esos requisitos debe demostrarse por medio de la documentación adecuada y con las evidencias asociadas.

La norma ISO 9004 proporciona las directrices para el aumento de la eficacia y la eficiencia globales de la organización. Tiene como objetivo la mejora continua del desempeño de la organización medida a través de la satisfacción de los grupos de interés de la misma.

Los documentos del Sistema de Gestión de la Calidad basado en estas normas deben incluir el Manual de Calidad, en el que entre los requisitos de la norma se debe exponer la declaración de la política de calidad y los objetivos de calidad, los procedimientos necesarios para el funcionamiento del Sistema (la norma obliga a tener al menos los seis siguientes: Control de los documentos, control de los registros, auditoría interna, control del producto no conforme, acción correctiva, acción preventiva), los documentos necesitados por la organización para asegurarse de la eficaz planificación, operación y control de sus procesos y los registros necesarios para dar fe de que las actividades previstas se han realizado.

El Sistema de Gestión de la Calidad, una vez implantado suele ser objeto de un reconocimiento externo o certificación, que consiste en la emisión de un documento, por parte de la una Entidad de Certificación acreditada para ello por la Entidad Nacional de Acreditación (ENAC), que atestigua que un producto o servicio se ajusta a unas normas técnicas determinadas. Ese Certificado es reconocido a nivel internacional por medio de una red de entidades IQNet.

- **El Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM).**

Con el objetivo fundamental de conseguir mejores resultados a través de la implicación de todos los miembros de una organización en la mejora continua de los procesos, la EFQM elabora su modelo de calidad (Modelo EFQM de Excelencia o Modelo Europeo de Gestión de Calidad), basado en la premisa de que los procesos son la vía por medio de la cual las organizaciones han de encauzar y liberar las aptitudes de su personal, con el fin de producir ciertos resultados.

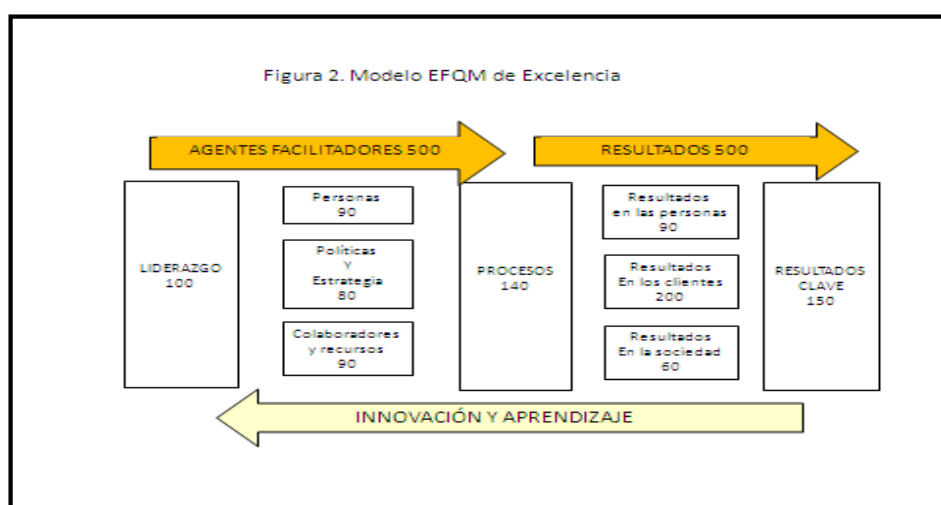
El modelo cubre todos los aspectos del funcionamiento de una organización, incluyendo todos los procesos que desarrolla y todos los niveles de su estructura.

Como modelo de Gestión de Calidad, el Modelo de la EFQM se basa en unas características fundamentales entre las que se pueden destacar la importancia de las personas, la orientación al cliente, el reconocimiento, el gusto por el trabajo bien hecho, el trabajo con hechos y datos, las relaciones de la asociación, la ética y la orientación a los resultados.

El modelo es tanto un instrumento de gestión como de autoevaluación, ya que sirve tanto para orientar la gestión de una organización de acuerdo con los principios de la gestión de calidad como para reconocer en qué posición se encuentra la organización.

El objetivo del Modelo de la EFQM, aplicado a los Centros Educativos y/o I.I.EE. puede resumirse como los mejores resultados para los

beneficiarios del servicio público de la educación, para los profesores, el personal de administración y para la sociedad. Se consiguen mediante un liderazgo que impulse permanentemente su planificación y estrategia, la gestión de su personal, de la cooperación y de sus recursos, así como de sus procesos hacia la consecución de la mejora continua de sus resultados globales.



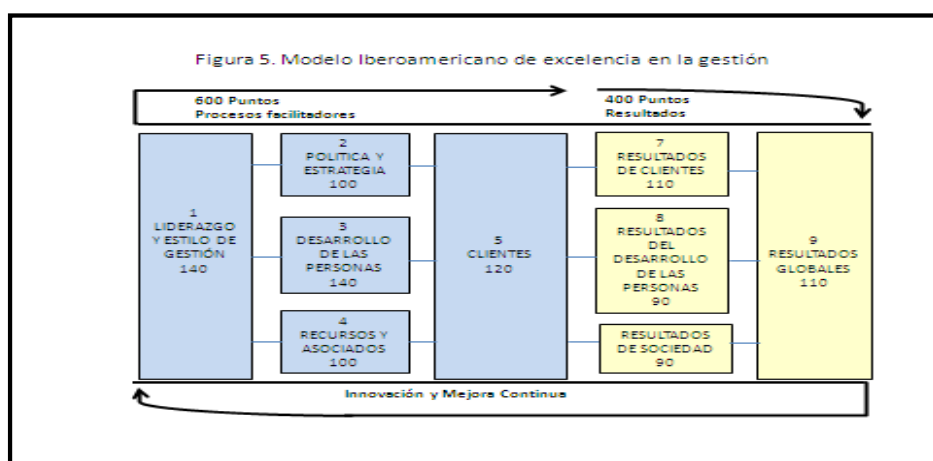
El Modelo Europeo se compone de nueve criterios (elementos claves que se utilizan para evaluar la organización), divididos en subcriterios (aspectos que mejor definen un criterio) y que incluyen diversas áreas de trabajo, de mejora o de auto diagnóstico, sobre las que centrar los esfuerzos de la organización.

**Los criterios son:**

1. Liderazgo
  2. Planificación y Estrategia
  3. Personal del Centro Educativo
  4. Colaboradores y Recursos
  5. Procesos
  6. Resultados en los usuarios del servicio educativo
  7. Resultados en el personal
  8. Resultados en el entorno del centro educativo.
  9. Resultados clave.
- Aspectos y criterios que se tendrán en cuenta para el planteamiento del Diseño del Modelo de Autoevaluación Institucional Participativo.

- **El Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (Fundibeg)**

Este modelo es considerado como un modelo de Excelencia en la Gestión, consta de nueve criterios, cinco facilitan la gestión y se agrupan en “Procesos Facilitadores”; Liderazgo y estilo de Gestión (Criterio 1); Política y Estrategia (criterio 2); Desarrollo de las Personas (criterio 3); Recursos y Asociados (criterio 4); Clientes (criterio 5); y los otros cuatro son de “Resultados”; Resultados de Clientes (criterio 6); Resultados del desarrollo de las personas (criterio 7); Resultados de las Sociedad (criterio 8); Resultados Globales (criterio 9).



Fuente: Fundación Iberoamericana para la Gestión de Calidad (2008)

Es considerado un Modelo supranacional que trata de crear un punto de referencia único en el que se encuentren reflejados los distintos modelos de excelencia nacionales de los países iberoamericanos. Este Modelo es aplicable a Empresas privadas e instituciones públicas de todo tipo de sector o actividad y tamaño, y sirve como referente para evaluar una organización, establecer planes de progreso, identificar sus puntos fuertes y áreas de mejora, y así mismo es una poderosa fuente de información para el desarrollo y la planificación estratégica.

La adaptación de este modelo al ámbito educativo en Latinoamérica ha sido liderada por el Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa, organismo internacional no gubernamental, constituido en Lima Perú en el año 2001, tiene como misión impulsar el avance de las

Instituciones Educativas de Iberoamérica otorgando reconocimientos y promoviendo el intercambio de experiencias exitosas en el área educativa, consciente de esta realidad ha instituido el *Premio Iberoamericano a la Excelencia Educativa*, dirigido a Instituciones y personalidades que hayan sobresalido en sus respectivas especialidades en sus países de origen, aplicando modelos de calidad en la gestión y procesos educativos. Uno de sus principales objetivos es fomentar el uso de un Modelo de Gestión de Excelencia en las Instituciones Educativas como un instrumento ordenado y sistemático de autoevaluación para la mejora continua.

Este modelo contribuirá en aportar a establecer los criterios del diseño del Modelo de Autoevaluación Institucional Participativo que contribuirá a la mejora continua de la gestión escolar de calidad de las instituciones educativas de la Red de Fe y Alegría.

- **Modelo Peruano de Acreditación de la Calidad de la Gestión Educativa de Instituciones de Educación Básica Regular**

Según el Instituto Peruano de Educación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA, 2011), este modelo expresa los propósitos, el sustento teórico y normativo de la política de acreditación, y las estrategias para la adecuada implementación de los procesos de acreditación y soporte de las Instituciones Educativas (IIEE) en el Perú. Se fundamenta en dos principios: garantizar el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos los estudiantes, previstos en la Ley General de Educación; y en asegurar una educación básica que brinde igualdad de oportunidades y resultados educativos de calidad para todos los peruanos y cierre de las brechas de inequidad educativa, señalado en el Proyecto Educativo de Nacional. Para que este modelo sea una herramienta que contribuya al logro de este compromiso, se han planteado los siguientes propósitos:

- a. Fortalecer la capacidad de las IIEE para gestionar efectivamente los

procesos y recursos, y tomar decisiones, en función a la mejora de la formación integral de todos los estudiantes que atienden.

- b. Proveer al Estado información para la toma de decisiones orientada a responder a las necesidades de las IIEE, priorizando a las que atienden a poblaciones más vulnerables, y fortaleciéndolas para que alcancen la calidad esperada.

El Modelo de Acreditación de la Calidad de la Gestión Educativa de las Instituciones de Educación Básica Regular, para su implementación cuenta con una matriz elaborada de manera participativa, con los diversos actores educativos a nivel nacional, especialistas y modelos internacionales de evaluación y acreditación de IES a partir de esta información se elabora la matriz de evaluación de la acreditación que considera cinco factores.

1. Dirección Institucional
2. Soporte al desempeño docente
3. Trabajo conjunto con las familias y comunidad
4. Uso de la información
5. Infraestructura y recursos para el aprendizaje

El sistema de Acreditación de la Calidad de la Gestión Educativa de las instituciones de Educación Básica Regular, cuenta con una matriz de evaluación que está estructurada en cinco factores, doce estándares y cuarenta y tres indicadores, haciendo de ella un documento que conjuga el rigor técnico con la legitimidad social que reúne estándares de calidad de la gestión educativa contruidos participativamente, que orientan a todas las instituciones educativas.

<b>FACTORES</b>	<b>ESTÁNDARES</b>	<b>INDICADORES</b>
Dirección Institucional	3	9
Soporte al desempeño docente	3	15

Trabajo conjunto con las familias y comunidad	2	5
Uso de la información	2	6
Infraestructura y recursos para el aprendizaje	2	8
5	12	43

Fuente: Matriz de Evaluación para la acreditación de la calidad de la Gestión Educativa de Instituciones de Educación Básica Regular (IPEBA, 2011 p. 21).

Este modelo de autoevaluación nos sirve como referente para la propuesta de nuestro Modelo de autoevaluación institucional participativo, además se convierte en un marco de referencia que, como tal, otorga un lenguaje común y cuenta con una matriz que contiene factores, estándares e indicadores con los que se realizará la evaluación. Es así que dicho modelo resulte un instrumento valioso de soporte para diseñar nuestro modelo.

En el siguiente cuadro se presentan los principales modelos de calidad teniendo en cuenta los criterios y factores.

<b>Modelos</b>	<b>Modelo Deming</b>	<b>Modelo ISO 2004</b>	<b>Modelo EFQM</b>	<b>Modelo IPEBA</b>	<b>Modelo de Autoevaluación Institucional Participativo</b>
<b>Criterios/Factores</b>	Políticas y Objetivos	Organización enfocada al cliente.	Liderazgo	Dirección Institucional	Gestión Directiva
	Organización y Operativa	Liderazgo	Planificación y estrategia	Soporte al desempeño docente	Enseñanza-Aprendizaje
	Educación y su diseminación	Participación de personal	Personal del centro educativo	Trabajo conjunto con las familias y comunidad	Construcción y ejercicio de la ciudadanía
	Flujo de información y utilización	Enfoque basado en procesos	Colaboradores y recursos	Uso de información	Uso de las TICs
	Calidad de productos y procesos	Enfoque de sistemas para la gestión	Procesos	Infraestructura y recursos para el aprendizaje	Interrelaciones Con La Comunidad
	Estandarización	Mejora continua	Resultados en los usuarios del servicio educativo		Resultados
	Gestión y control	Enfoque basado en hechos para la toma de decisiones	Resultados en el personal		Recursos
	Garantía de calidad de funciones, sistema y métodos	Relación mutuamente beneficiosa con el proveedor	Resultados en el entorno del centro educativo		Relaciones interpersonales
	Resultados		Resultados clave		
	Planes para el futuro				

**CUADRO COMPARATIVO DE PRINCIPALES MODELOS DE CALIDAD**

CRITERIOS	Modelos de Evaluación de la Calidad Educativa			
	Deming	ISO 2004	EFQM	IPEBA
<b>CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA</b>	Uso del control estadístico de los procesos para el logro de la calidad y el cambio sistemático y planeado.	Conjunto de normas de aseguramiento de la Calidad destinada a dar confianza al cliente respecto a la satisfacción de sus necesidades.	Enfoque global de la gestión de la institución hacia la consecución de metas de calidad para todos y con la colaboración de todos los implicados en la institución educativa.  Sistema de coherencias múltiples cuyas notas son la funcionalidad, eficacia y eficiencia.	Nivel óptimo de formación que debieran alcanzar las personas para hacer frente a los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y aprender a lo largo de toda la vida.

ESTRUCTURA DEL MODELO	Políticas y Objetivos.	Organización enfocada al cliente.	Liderazgo.	Dirección Institucional.
	Organización y Operativa.	Liderazgo.	Planificación y estrategia.	Soporte al desempeño docente.
	Educación y su diseminación .	Participación de personal.	Personal del centro educativo.	Trabajo conjunto con las familias y comunidad.
	Flujo de información y utilización.	Enfoque basado en procesos.	Colaboradores y recursos.	Uso de información.
	Calidad de productos y procesos.	Enfoque de sistemas para la gestión.	Procesos.	Resultados en los usuarios del servicio educativo.
	Estandarización.	Mejora continua.	Resultados en el personal.	Infraestructura y recursos para el aprendizaje.
	Gestión y control.	Enfoque basado en hechos para la toma de decisiones.	Resultados en el entorno del centro educativo.	
	Garantía de calidad de funciones, sistema y métodos.	Relación mutuamente beneficiosa con el proveedor.	Resultados clave.	
	Resultados.			
	Planes para el futuro.			

METAS	<p>Satisfacción al cliente.</p> <p>Formación continua de los recursos humanos.</p> <p>Colaboración de los intermediarios.</p> <p>Participación de los diferentes miembros de la empresa.</p>	<p>Busca que los procesos implicados en los productos de la organización cumplan con unos determinados estándares de calidad.</p>	<p>Busca elevar de manera continua la calidad de una organización con altos niveles de eficacia, eficiencia e innovación.</p>	<p>Orientar a las IES para que gestionen sus procesos y recursos y tomen decisiones, en función a la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes.</p> <p>Proveer información para toma de decisiones orientadas a responder a las necesidades de las IES para darles el soporte que les permita alcanzar la calidad educativa esperada.</p>
-------	--	---	---	---

<p style="text-align: center;">METODOLOGIA</p>	<p>Identifica el problema.</p> <p>Evalúa.</p> <p>Analiza y comprueba los resultados obtenidos.</p> <p>Planes de Mejora.</p> <p>Otorga el Premio a la calidad.</p>	<p>Aporta estrategias.</p> <p>Autoevalúa.</p> <p>Certifica la calidad de los procesos ante las instituciones.</p>	<p>Compromiso de mejora continua.</p> <p>Diagnóstico.</p> <p>Autoevaluación.</p> <p>Reflexionar sobre la autoevaluación.</p> <p>Gestión de buenas prácticas.</p> <p>Planes de Mejora.</p> <p>Estrategias de Mejora.</p>	<p>Autoevaluación.</p> <p>Plan de Mejora.</p> <p>Verificación Externa.</p> <p>Acreditación Institucional.</p> <p>Certificación Profesional.</p>
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p>	<p>Herramienta básica en el ámbito educativo que tiene por finalidad conocer el grado de consecución de los objetivos planteados por la institución, al tiempo que trata de conseguir una retroalimentación sobre el propio proceso evaluado orientado a la mejora continua.</p>	<p>Norma que pretende gestionar/asegurar la calidad de los sistemas.</p>	<p>Examen global y sistemático de las actividades y resultados de una organización.</p>	<p>Autoevaluación interna Evaluación externa Decisión de acreditación</p>

#### **2.4.5. Enfoques y Modelos de la Gestión de Instituciones Educativas**

La gestión es concebida como un conjunto de ideas más o menos estructuradas, es relativamente reciente. Sus precursores modernos se remontan a la primera mitad del siglo XX. Para algunos, la gestión tiene que ver con los componentes de una organización, cómo se estructuran, la articulación que hay entre ellos, los recursos y los objetivos (Weber, 1976); otros ponen el énfasis en la interacción entre personas (Mayo, 1977) y hay también quienes identifican gestión con administración tal es el caso de Taylor y Fayol (como se citó en Representación de la UNESCO en Perú, 2011).

Más tarde, se genera la visión sistémica de la organización, en la cual ésta es vista como un subsistema y cuyo punto central son las metas que constituyen las funciones de dicha organización en la sociedad, tal como lo manifiestan Parsons, Von Betalanfly, Luhman (citados en Representación de la UNESCO en Perú, 2011).

Recién, a partir de la segunda mitad del siglo XX se puede hablar propiamente de la gestión como campo disciplinario estructurado, distinguiéndose dentro de él algunas corrientes, unas que emergen de la perspectiva de la experiencia de Bernard y Sloan y otras del pensamiento más teórico ligadas a los modelos de gestión.

Los principales modelos de GESTIÓN presentados por Casassus (1999) son:

##### **NORMATIVO:**

Dominó los años 50 y 60 hasta inicios de los 70. Es una visión lineal desde la planificación en un presente, hacia un futuro único, cierto predecible y alcanzable, como resultado de la planificación en el presente.

Se ha manifestado en el ámbito educativo desde la planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema. Las reformas educativas

de este periodo se orientaron principalmente hacia la expansión de la cobertura del sistema educativo.

### **PROSPECTIVO:**

Influyó a inicios de los 70. El futuro es previsible, a través de la construcción de escenarios múltiples y, por ende, incierto. Se ha pasado de un futuro único y cierto a otro múltiple e incierto. La planificación se flexibiliza.

Se caracteriza por las reformas profundas y masivas ocurridas en Latinoamérica (Chile, Cuba, Colombia, Perú, Nicaragua) las que notablemente, presentaban futuros alternativos y revolucionarios.

### **ESTRATÉGICO:**

Surge a principios de los 80. La estrategia tiene un carácter estratégico (normas) y táctico (medios para alcanzar lo que se desea). Articula los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros propios de una organización.

Recién, a inicios de los 90 se empieza a considerar este enfoque en la práctica de la planificación y gestión en el ámbito educativo. Se plantean diagnósticos basados en el análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas) que pone en relieve la visión y la misión de la institución educativa.

### **ESTRATÉGICO-SITUACIONAL:**

Predomina a mediados de los 80. A la dimensión estratégica se introduce la dimensión situacional. El análisis y el abordaje de los problemas hacia un objetivo, es situacional.

Se quiebra el proceso integrador de la planificación y se multiplican los lugares y entidades planificadoras, lo que da lugar a la descentralización educativa.

#### **2.4.5.1. Áreas o dimensiones de la gestión escolar**

La gestión es un proceso más genérico que la administración. La práctica de la gestión implica planificar y ejecutar el plan. El concepto de gestión connota tanto las acciones de planificar como las de administrar en relación con los contextos.

La gestión educativa como proceso sistémico que integra e imprime sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el fin de mejorar las organizaciones, las personas que las integran y sus propuestas o proyectos educativos, se desarrolla y ejecuta mediante planes, programas y proyectos que optimizan recursos, que generan procesos participativos en beneficio de la comunidad, que interactúan con el medio, que aportan al desarrollo local y regional y que solucionan necesidades educativas en armonía con las necesidades básicas fundamentales del ser humano.

La gestión educativa obedece a procesos de democratización y descentralización administrativa que se vienen dando en el país, a raíz de las reformas político-administrativas que afectan a municipios, organizaciones e instituciones quienes deben asumir las competencias que la ley les asigna.

Característica importante de la gestión educativa es que no se basa en uniformidades; ella reconoce la complejidad de las organizaciones y el carácter singular y específico de cada una de ellas, de allí que enfatice en el desarrollo de una visión de futuro construida participativamente y en que la organización se involucre en un horizonte compartido con énfasis en la anticipación de resultados. Acentúa la interdependencia entre niveles del sistema educativo y en la práctica del liderazgo pedagógico como posibilidad para motivar, acompañar y concertar en referencia a los procesos de cambio y de transformación educativa que se requieren. De acuerdo con los ámbitos, procesos y elementos de la gestión educativa, ésta se analiza y comprende desde cuatro áreas sistémicas, y por lo tanto interactuantes en el escenario escolar, las que el Ministerio de Educación Nacional ha definido así:

La gestión directiva definida como la misión orientadora, requiere de un liderazgo claro y compartido para dirigir al equipo humano en el diseño, implementación y apropiación del horizonte institucional: visión, misión, valores y principios institucionales. Para la formulación de las metas; la articulación de planes, programas y proyectos. Para la definición de una cultura organizacional que incida en el logro de los objetivos institucionales y para lograr la apropiación del direccionamiento estratégico y el horizonte institucional por parte de la comunidad educativa.

Una gestión directiva eficaz reconoce las necesidades y potencia las habilidades y destrezas de los miembros de la comunidad educativa; orienta sus acciones para alinear objetivos, tomar decisiones de manera participativa y construir una visión compartida de la institución; hace seguimiento a metas e indicadores que permitan el control del quehacer directivo, administrativo financiero, académico-pedagógico y comunitario y de convivencia.

Igualmente, se preocupa por una adecuada gestión del conocimiento al interior de la institución educativa a la que reconoce como una organización inteligente, como una organización que aprende. Por esta razón recupera y da sentido a los aprendizajes obtenidos por los equipos de trabajo y la comunidad educativa en general, para reflexionarlos, sistematizarlos, retroalimentarlos y transferirlos a toda la institución y, de esta manera, convierte el aprendizaje y el conocimiento en el principal activo de la misma.

La gestión directiva lidera, propicia y se compromete con la convivencia escolar; organiza la conformación y puesta en marcha de las diferentes acciones y responsabilidades del gobierno escolar, para garantizar la participación de éste y de la comunidad educativa en la toma de decisiones; construye mecanismos y canales de comunicación coherentes con el horizonte institucional; crea mecanismos y herramientas de seguimiento, autoevaluación y control que aseguren la autorregulación y el mejoramiento continuo de las políticas, planes y proyectos que orientan y dan sostenibilidad a la institución.

La gestión académica visibiliza el logro del horizonte institucional mediante el diseño de currículos pertinentes, flexibles y dinámicos que aseguren la formación integral del ser humano en el ser, el estar, el hacer, el tener, el convivir y el trascender expresados en planes de estudio contextualizados.

La gestión académica tiene como elementos de referencia los resultados de las evaluaciones internas y externas y los estándares básicos de calidad educativa. Para ello trabaja aspectos como el diseño e implementación de planes de estudio, metodologías de enseñanza-aprendizaje, proyectos transversales, investigación, clima de aula y estrategias de articulación de grados, niveles y áreas. Esto como producto de la evaluación externa y la autoevaluación en las que se valoran los objetivos académicos, las metas de desempeño, los indicadores de logros, los estándares de competencia, los acuerdos pedagógicos, la definición de los tiempos para el aprendizaje, la integración curricular, el diálogo entre grados, áreas y niveles, los recursos y las oportunidades de mejoramiento.

La gestión académica da cuenta del desarrollo de la misión esencial de una organización educativa y tiene como función la organización, distribución y apropiación del conocimiento en contexto, producto de los aprendizajes significativos que deberán ser comprendidos por el estudiante para ser protagonista de su proyecto de vida y para su inserción en el mundo productivo de una manera reflexiva, crítica, creativa y propositiva. Para ello, la gestión académica se preocupa por la formación en competencias básicas que le permitan al individuo desempeñarse eficazmente; por la construcción de identidad nacional como demanda de un sistema cultural; por la educación democrática con valores como la solidaridad y la participación; y por los aportes científicos para el desarrollo de la ciencia, desde una concepción del conocimiento amplia y rigurosa que favorezca el desarrollo de competencias científicas, operativas y sociales (SEM como se citó en Comeche, 2004).

#### **2.4.5.2. Calidad Educativa**

El movimiento de gestión de calidad ha llegado a las instituciones educativas, y con ello una nueva forma de entender la calidad educativa. Hoy, hablar de calidad total en el mundo educativo conlleva, no sólo utilizar una teoría para explicar y evaluar la eficacia de las organizaciones sino también una filosofía en la manera de enfocar el trabajo diario dentro de las instituciones educativas. Ello significa que para hablar de calidad total en las instituciones educativas es necesario previamente constatar el compromiso explícito de la comunidad educativa con esta meta (De Miguel, 1995).

Para comprender como ha evolucionado la evaluación de la calidad de las instituciones educativas, desde el enfoque de escuelas eficaces y el de mejora, hasta el enfoque de gestión de la calidad en las instituciones educativas, es necesario delimitar cómo ha evolucionado el concepto de calidad educativa.

Por ello analizaremos, como se ha producido la evolución de la cultura de la calidad, desde el mundo empresarial, donde surgió, hasta su implantación en el mundo educativo.

La calidad total surge en el mundo empresarial cuando en la década de los 80, se comienza a tomar conciencia de que la calidad de una organización no sólo tiene que ver con los productos sino también con la gestión de los procesos. Por este motivo, a principios del siglo XX, la producción se convierte en la pieza clave de las organizaciones. A partir de 1930 se crean en EE.UU. los departamentos de calidad para controlar la calidad del producto, perfeccionando los procesos de producción. En este periodo, todavía no se tiene en cuenta la implicación del trabajador ni la satisfacción del cliente. Destaca en esta época Shewhart (1931) con su obra Control económico de la calidad del producto.

En 1949 los productos japoneses eran considerados de baja calidad, por lo que los japoneses comenzaron a preocuparse y a formarse en temas relacionados con la calidad empresarial. En esta época, concretamente entre 1950 y 1970, Deming, Juran e Ishikawa, trabajan la calidad de las

empresas japonesas fundamentalmente bajo los siguientes principios: la calidad debe entenderse como un proceso de mejora continua y los trabajadores deben implicarse en los procesos de producción.

En la década de los setenta Deming populariza el concepto de “Calidad total”, un método de gestión cuyo objetivo es mejorar la organización de los productos y la satisfacción del cliente. A partir de ésta época hay que ofrecer más y mejor para atraer al cliente, pues hay mas oferta que demanda y aparece el problema de la competitividad. En esta línea hay que destacar el concepto de reingeniería entendido como la adaptación de la empresa a las necesidades y expectativas del cliente, mediante una estructura organizativa flexible y el continuo perfeccionamiento de los procesos de calidad, y el concepto de Benchmarking, que hace referencia a la necesidad de compararse con empresas excelentes (Álvarez, 1998).

Todo esto dio lugar a la aparición de una serie de modelos y sistemas de potenciación y control de la calidad entre los que destacaríamos: el Modelo del Premio Deming a la Calidad, 1981; Modelo del Premio Malcolm Baldrige a la Calidad, 1987; Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM); Modelo de la Organización Internacional para la Estandarización (ISO 9004-2) que se han preocupado por el desarrollo de planteamientos organizativos para la potenciación de la calidad en las empresas productoras de bienes y servicios, con el objetivo de pretender estimar o valorar en qué grado la empresa en cuestión alcanza el nivel de calidad acorde con el modelo aplicado.

Paralelamente el concepto de calidad ha ido evolucionando del mundo empresarial al ámbito educativo. Diferentes autores han establecido los momentos históricos en la evolución del término calidad total.

De esta manera Municio (2000), establece tres periodos relacionados con la evolución del concepto de calidad en las instituciones educativas y que a continuación presentamos esquemáticamente:

<b>Hasta 1950: Control de calidad</b>	<b>1950 – 1970: Aseguramiento de calidad</b>	<b>A partir de 1970: Calidad total</b>
Se crean cuerpos de inspectores de enseñanza, se desarrollan pruebas objetivas y se crea una gran variedad de test. El control de calidad parte del principio de que los estudiantes, los medios o el proceso, incluidos en el sistema de calidad, pueden estar fallando y es necesario controlarlos periódicamente.	Cuando se van descubriendo las causas que producen el fracaso, las instituciones comienzan a reglamentar su funcionamiento para evitar los fallos y garantizar los resultados. Se refuerza la importancia del proceso a través de un seguimiento, evaluación y corrección continuos.	Las instituciones tienen que conseguir productos y servicios que cubran las expectativas de los clientes. La calidad ha dejado de estar centrada en los productos o servicios para poner especial énfasis en la satisfacción y el valor percibido por el cliente.

### **2.4.5.3. Enfoques teóricos de la calidad educativa**

La calidad, ha sido tradicionalmente el criterio que se ha utilizado para valorar las instituciones educativas por tanto, el enfoque teórico que se adopte sobre la calidad de las instituciones educativas, determinará la estrategia metodológica a seguir. Sin embargo, no existe una teoría universalmente aceptada. Por este motivo, son muchos los enfoques teóricos que se vienen utilizando para definir la calidad en las instituciones educativas.

Los que mayoritariamente se han utilizado para definir la calidad de las instituciones educativas corresponden a los planteados por Garvin (1988); Harvey y Green (19993) y que De Miguel (1995), resume en los siguientes:

**Calidad como prestigio-excelencia**, desde este enfoque, la calidad de una institución educativa viene determinada por el prestigio o reputación académica y social de las instituciones.

**Calidad en función de los recursos;** desde esta perspectiva, se consideran instituciones educativas de calidad aquellas que tienen medios y recursos superiores a los habituales.

**Calidad como resultado;** quienes conciben la calidad como resultados, consideran que son los resultados de los alumnos los que determinan la calidad de la institución.

**Calidad como cambio (valor añadido);** desde este enfoque, una institución tiene más calidad en la medida que tienen mayor incidencia sobre el cambio de la conducta de los alumnos.

**Calidad como adecuación a propósitos;** parte de que, la estimación de calidad de una institución siempre deberá estar referida a los fines educativos señalados en el marco legal, los objetivos que se propone llevar a cabo cada institución concreta o la satisfacción de las necesidades de los alumnos.

**Calidad como perfección a méritos;** desde este enfoque el concepto de calidad está basado en la consistencia de las cosas bien hechas, apostando por la perfección tanto en los productos como en los procesos.

#### **2.4.5.4. Hacia una definición integral y criterios de la calidad de Instituciones Educativas**

De la calidad se puede decir lo que San Agustín decía del tiempo en sus Confesiones: “cuando no me preguntan sé lo que es; cuando me preguntan no lo sé” (Muñoz-Repiso y Murillo, 2001).

Numerosos autores/as han definido la calidad educativa desde uno u otro enfoque. Para ejemplificar la relación entre enfoque teórico y concepción sobre calidad recogemos algunas de las numerosas definiciones revisadas en la literatura. Hemos seleccionado estas, con el propósito de presentar, una panorámica general y poder comprobar de esta manera, la diversidad de concepciones que existe sobre la calidad de las instituciones educativas.

AUTOR/	ENFOQUE	DEFINICIÓN DE INSTITUTICIÓN
--------	---------	-----------------------------

<b>A</b>	<b>TEÓRICO</b>	<b>EDUCATIVA DE CALIDAD</b>
De la Orden (1988)	Adecuación a propósitos	Un centro es considerado de calidad si responde a tres imperativos: Funcionalidad (el centro satisface las necesidades exigidas por el entorno), Eficacia (alcanza los objetivos que se propone) y Eficiencia (alcanza dichos objetivos con un coste razonable).
Casanova (1992)	Resultado o cambio.	La calidad educativa se refiere al buen funcionamiento del alumnado, a la satisfacción de la comunidad educativa en su conjunto y, también, a una mejor respuesta del centro escolar a las exigencias de la sociedad actual.
West-Burnham (1992)	Perfección o demérito	Un centro o institución de calidad es aquel que permanentemente se replantea su trayectoria, que somete a análisis valorativo todos sus elementos, que nunca se considera totalmente concluido, que reconsidera sus normas de funcionamiento, que piensa que las cosas siempre pueden mejorarse.
Gento (1997)	Resultado o cambio	Una institución educativa de calidad sería aquella en la que sus alumnos progresan educativamente al máximo de sus posibilidades y en las mejores condiciones posibles.
Marchesi y Martín (1998)	Cambio	Un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social.
Escudero (2000)	Perfección	Un centro educativo es de calidad si: Hace lo correcto, es decir, atiende a los criterios de funcionalidad, pertinencia y eficacia.

		Lo hace correctamente, es decir, atiende al criterio de eficiencia. Y cree que siempre lo puede hacer mejor y lo intenta, (mejora continua).
--	--	---

Si analizamos las definiciones anteriores, comprobamos que ninguna se corresponde con el enfoque de recursos, ni con el prestigio-excelencia y que dos autores definen la calidad de un centro educativo desde el mismo enfoque. Es el caso de Casanova (1992), Gento y Puente (1997), que interpretamos sus definiciones y se pueden encuadrar tanto en el enfoque de resultados como en el de cambio.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que el enfoque que permite generar una cultura evaluativa es el que concibe la calidad como mejora continua.

En esta línea, se situaría:

West-Burnham (1993), al considerar que un centro o institución de calidad es aquel que permanentemente se replantea su trayectoria, que somete a análisis valorativo todos sus elementos, que nunca se considera totalmente concluido, que reconsidera sus normas de funcionamiento, que piensa que las cosas siempre pueden mejorarse.

Por su parte Escudero (2000), considera que un centro educativo es de calidad si:

- a) Hace lo correcto, es decir, atiende a los criterios de funcionalidad, pertinencia y eficacia.
- b) Lo hace correctamente, es decir, atiende al criterio de eficiencia.
- c) Cree que siempre lo puede hacer mejor y lo intenta, (mejora continua).

#### **2.4.5.5. Criterios de calidad**

Conjuntamente con el concepto de calidad que se adopte, los modelos evaluativos deberán determinar, previamente, los criterios de calidad, en base a los cuales se establecerán los indicadores que nos permitirán recoger la información necesaria para valorarla. Por tanto, procede determinar los criterios más frecuentemente utilizados, entendiendo por

criterio, un objetivo de calidad respecto al cual puede ser valorado un centro.

## **2.5. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS**

### ***Modelo***

Propuesta, normalmente de carácter teórico-práctico, que tiene una serie de características que se consideran dignas de emular. Generalmente, el modelo ilustra una situación deseable para ser analizada y puesta en práctica en un contexto educativo similar, o bien adaptarla a otras características del entorno (RIACES, 2004).

### ***Competencias***

El concepto de competencias, es frecuentemente utilizado por estos días en el contexto institucional, para designar un conjunto de elementos o factores, asociados al éxito en el desempeño de las personas. Cuando se hace referencia a los orígenes del mismo por lo general se cita a David McClelland (1973) quien durante sus investigaciones encontró que, para predecir con una mayor eficacia el rendimiento laboral, era necesario estudiar directamente a las personas en el trabajo, contrastando las características de quienes son particularmente exitosos con las de aquellos que solo lo son en promedio.

Debido a esto, las competencias aparecen vinculadas a una forma de evaluar aquello, que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo y constituyen las condiciones para efectuar un trabajo o actividad de manera apropiada. Al respecto, Boyatzis (2000) en una de sus investigaciones analiza profundamente las competencias que incidían en el desempeño de los directivos, utilizando para esto la adaptación del Análisis de Incidentes Críticos.

Por su parte, Maduro y Reietveldt (como se citó en Badillo y Villasmil, 2004) sintetizan las competencias como el conjunto de saberes que involucran: conocimientos, sentido axiológico y propósitos, acciones que desarrolla la persona en el contexto de su formación y ejercicio profesional tanto en su vida personal como social, combinados, coordinados e integrados Agregan además que el dominio de esos saberes

hace capaz de actuar a un individuo con eficacia en una situación profesional y personal determinada.

Las competencias constituyen una serie de características personales que deberían poseer de manera general los líderes, puesto que pueden ser aprendidas y la persona puede desarrollarlas a través de diferentes estímulos.

En el mismo orden de ideas, el término competencia gerencial del director, se entiende como la habilidad que este posee para sistematizar acciones y racionalizar recursos en los planteles. Visto desde la óptica gerencial, el concepto de competencia se refiere a la capacidad del gerente para alcanzar las metas que se ha propuesto para la institución educativa, con el apoyo de sus docentes.

Por tanto, los gerentes educativos requieren comprometerse activamente en la formación de su propia persona, como un paso fundamental en la tarea educativa, esta construcción del ser implica un ejercicio de conocimiento permanente de sí mismos y de los demás, en un proceso progresivo que permita la vivencia y expresión de los valores humanos.

La preparación de la persona es un proceso social y como tal, implica la relación con los otros: sólo es posible desarrollarse como persona en interacción con otras personas. Esta dimensión es fundamental para los gerentes, porque su actividad está muy marcada por la dinámica interpersonal. Los gerentes educativos en la actualidad, requieren asumir la construcción de la relación con las otras personas, como un proceso dialógico tendente a fortalecer valores humanos (solidaridad, amistad, servicio, respeto.)

### ***Las competencias laborales o competencias gerenciales***

De acuerdo a la denominación que les da Benavides (2002) se refieren al conjunto de atributos personales visibles que se aportan al trabajo o comportamientos para logre un desempeño idóneo y eficiente. Entre este tipo de competencias se incluyen los conocimientos, las habilidades y el auto concepto.

En relación al conocimiento, el gerente educativo requiere tener una base sólida con todo lo relacionado al hecho educativo, así como con

aspectos inherentes al sistema educativo, sus niveles, la normativa educativa y en general lo relacionado con el proceso educativo; de igual manera debe conocer los fundamentos básicos administrativos y gerenciales. En otras palabras, debe tener un conocimiento especializado referido al alcance y la cobertura de los contenidos pertinentes, de manera que pueda proyectarlos y transferirlos a situaciones específicas de su labor como gerente de una institución educativa.

Por otro lado, es menester que el gerente se capacite de manera continua, es decir que se actualice permanentemente, para que pueda integrar el conocimiento adquirido al contexto laboral y comunitario. Un gerente ocupado y preocupado conoce bien las funciones que le corresponde realizar, de igual manera se preocupa por obtener los conocimientos que puedan ayudarlo a mejorar su desempeño laboral.

### ***Las competencias genéricas***

Se consideran de manera colectiva, es decir comunes, para profesiones que se incluyan dentro de la misma área o sector. Este tipo de competencia contribuye a beneficiar la gestión y la permanencia del empleo, así como también se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje, de manera tal que pueden ser evaluadas (Tobón, 2006).

Entre esas competencias genéricas se ubican: a) la gestión de recursos, b) resolución de problemas c) planificación del trabajo.

### ***La gestión de recursos***

Consiste en conocer cuáles son los recursos que se requieren para poder realizar las actividades necesarias para la organización, de tal forma que se asignen a los procesos que se ejecuten. Por otro lado, implica motivar a los representantes para que participen en actividades que requiera la institución educativa, como reparaciones menores o de la infraestructura, adquisición de materiales y equipos, entre otros.

### ***Resolución de problemas***

Esta competencia conduce a resolver los problemas que surjan, fundamentándose en el logro de los objetivos estratégicos de la organización. El gerente ubica los problemas en el marco laboral y trata de solventarlos ajustándose al contexto en el que se presenten, a los actores

involucrados en el mismo, y al logro de los objetivos de la institución, así trata de ejecutar acciones concretas y pertinentes.

### ***Planificación del trabajo***

Consiste en administrar el proceso de trabajo, de acuerdo a las necesidades del personal, especialmente buscando incentivar al personal docente, con un diagnóstico previo de las realidades de la escuela. Toma en cuenta igualmente los requerimientos de la comunidad con una orientación hacia lo social.

### ***Las competencias específicas***

Constituyen las competencias particulares de una determinada ocupación, las cuales en su mayoría se adecuan a procesos educativos y de formación para el trabajo Tobón (2006) describe dentro de este grupo particular de competencias para los gerentes educativos: a) el diseño del Proyecto Educativo Institucional, b) Liderazgo del Proyecto Educativo de la institución escolar, c) la evaluación del proyecto educativo institucional.

Las competencias gerenciales tienen que ver con los comportamientos específicos que hacen referencia al uso y mejoramiento del desempeño personal, de acuerdo a lo planteado por Benavides (2002). En este sentido, el gerente educativo requiere asumir un liderazgo positivo, de servicio para animar y acompañar los procesos al interior del centro educativo y la comunidad.

La tarea de generar un servicio educativo de calidad implica el desarrollo del personal de forma continua y permanente, a fin de facilitar el trabajo en equipo mediante la cooperación y el liderazgo de su director. Para ello propicia la formación de círculos de estudio entre los miembros del personal, estimula también su actualización mediante talleres que contribuyan al desarrollo de sus docentes y el personal en general.

### ***Desarrollo del personal***

En la dirección de personal el gerente verifica las ideas del personal docente para cohesionar el esfuerzo en beneficio del plantel, dirige las actividades que se hagan dentro de la escuela y acompaña al docente durante el desarrollo de su praxis educativa.

## **CAPÍTULO III**

### **MATERIALES Y MÉTODOS**

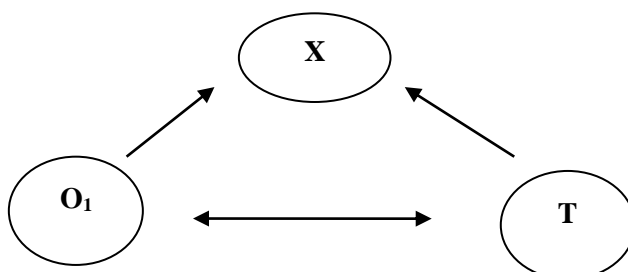
#### **3.1 Diseño de investigación**

Esta investigación es de tipo descriptiva- propositiva (proyectiva) en tanto intenta proponer soluciones a una situación determinada. Como menciona Ramírez (2008), citado por Hurtado, esto implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio, mas no necesariamente ejecutar la propuesta. De manera similar Hurtado (2007) asume que este tipo de investigación, consiste en la elaboración de una propuesta, un plan, un programa o un modelo, como solución a un problema de tipo práctico, ya sea de un grupo social, o de una institución, que a partir de un diagnóstico precisa las necesidades del momento, los procesos explicativos o generadores involucrados y de las tendencias futuras, es decir, con base en los resultados de un proceso investigativo.

Es descriptiva porque pretende presentar la situación en la que se da la gestión educativa en las instituciones educativas de Chiclayo, teniendo

en cuenta las competencias de los directivos en opinión de ellos mismos y de los profesores. Es propositiva dado que la investigación permitió formular las competencias gerenciales que a nuestro criterio deben tener los directivos que tienen la responsabilidad de direccionar los destinos de las instituciones educativas de Educación Básica.

### **Diseño**



Donde:

X = Propuesta de Competencias Gerenciales

O<sub>1</sub>= Diagnóstico

T = Modelo teórico

### **3.2 Población, muestra y muestreo**

La población estuvo conformada por los docentes y directivos 18 Instituciones Educativas de Educación Básica de Chiclayo- departamento de Lambayeque, a las cuales se tuvo acceso para realizar el estudio de campo.

La muestra de estudio es de tipo no probabilística y se eligió a criterio de los investigadores.

<b>Nº</b>	<b>Instituciones Educativas</b>	<b>Directivos/ profesores</b>
1	I.E. Abraham Valdelomar	09
2	I.E. Augusto Salazar Bondy	19
3	I.E. Excelencia	06
4	I.E. Fe y Alegría	18
5	I.E. Felipe Alba y Alba	01
6	I.E. Juan Mejía Baca	12
7	I.E. Anunciata	01
8	I.E. Juan TomisStack	11
9	I.E. Manuel Pardo	02
10	I.E. Monseñor Ignacio de Orbegozo	01
11	I.E. 11024	02
12	I.E. Nuestra Señora de la Paz	17
13	I.E. Pedro A. Labarthe	62
14	I.E. Rosa María Checa	21
15	I.E. Sagrado Corazón de Jesús	03
16	I.E. San Agustín	13
17	I.E. San José	12
18	I.E. Santa Magdalena Sofía	52
<b>TOTAL</b>		<b>262</b>

### **3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se utilizó para la recolección de datos la técnica de la encuesta a través de un cuestionario dirigido a los directivos y docentes que conforman la muestra.

Para elaborar el instrumento antes mencionado, se tomó en cuenta las variables del estudio: Competencias gerenciales para los directivos de las Instituciones Educativas y la gestión de la calidad.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

#### **4.1 La Encuesta como método de recolección de información**

El cuestionario aplicado a los profesores y directivos de las Instituciones Educativas de Chiclayo, tuvo como objetivo, recoger las opiniones de éstos respecto a las competencias gerenciales que se están aplicando en la gestión de las Instituciones Educativas de Educación Básica. Este cuenta con el respectivo análisis estadístico de validez y confiabilidad.

Las competencias gerenciales se agruparon en 5 dimensiones: manejo de liderazgo, manejo de dirección, manejo de personal, manejo del entorno y el manejo interpersonal. A continuación realizaremos un breve análisis de cada una de éstas.

El manejo de liderazgo, comprende las principales acciones de los directivos de las instituciones educativas para realizar cambios estructurales en las mismas, el manejo de la información para la toma de decisiones, la comunicación que ejercen con los miembros de la

comunidad educativa, la generación de espacios para la participación en la gestión y el manejo adecuado de los conflictos que son comunes en la vida institucional.

El manejo de dirección, es una de las dimensiones claves, que de acuerdo a los resultados obtenidos merece una atención especial, lo cual explicaremos más adelante. Comprende, el logro de las metas institucionales a través del trabajo en equipo y la vivencia de valores institucionales, la adecuada comunicación a través de los canales que corresponden con la finalidad de gestionar adecuadamente la información para la toma de decisiones, la gestión del proyecto educativo institucionales y demás instrumentos de gestión, la generación de redes de apoyo para lograr los objetivos estratégicos de desarrollo y, la evaluación de las metas y objetivos logrados por periodos de trabajo.

El manejo de personal, es otra de las competencias gerenciales en estudio que comprende desempeños como: la evaluación y selección del personal que labora en las instituciones educativas, la capacitación y motivación constante para mejorar el rendimiento del personal, la atención a las necesidades del desarrollo personal, la capacidad de escucha y la promoción del liderazgo de cada uno de los trabajadores para potenciar el trabajo en las áreas que conforman la estructura de la institución.

El manejo del entorno, es una de las tendencias de la gestión de calidad en las instituciones en general y muy especialmente requerida en las instituciones educativas, comprende: la gestión de las relaciones con las instituciones de la comunidad para que éstas contribuyan a logro de las metas y objetivos estratégicos establecidos, la obtención de recursos a través de la intervención de instituciones cooperantes, las buenas relaciones entre integrantes de la comunidad educativa, especialmente la relación familia – comunidad, la integración de actividades extracurriculares orientadas a integrar y fortalecer las relaciones con la comunidad.

El manejo interpersonal, influye directamente en el clima institucional y éste depende especialmente de los directivos y puntualmente del director, comprende aspectos como: la actitud emprendedora para motivar cambios en la institución que contribuyan a la mejora de la calidad educativa, solución de problemas en forma creativa e innovadora, control de emociones ante personas y situaciones que se presentan en el trabajo, programación de actividades y cumplimiento de las mismas según metas establecidas y el reconocimiento de fortalezas y debilidades en el desempeño del cargo.

Finalmente, en el instrumento se pregunta sobre las competencias claves que debe tener un directivo de las instituciones educativas, dando la oportunidad de que el encuestado responda de manera libre según su criterio profesional.

#### **4.2 Validez y confiabilidad del Cuestionario.**

Estadísticamente se realizó el análisis de la validez y confiabilidad del cuestionario descrito líneas arriba y adjunto en el anexo 01.

N° total de ítems K =	28
N° de ítems bien ubicados A =	21
Porcentaje de concordancia (Validez)	75.0%

La validez del cuestionario, implica la valoración estadística del instrumento para determinar si realmente el instrumento mide lo que debe medir, en este caso las competencias gerenciales en opinión de los directivos y profesores de las instituciones educativas. El valor obtenido es del 75% de validez del instrumento, un valor aceptable en las investigaciones sociales, específicamente en educación. EL instrumento tiene 28 ítems agrupados en 5 dimensiones, el mismo que mediante un análisis factorial de componentes principales el 75 % de los ítems resultaron correctamente agrupados en sus dimensiones correspondientes, lo cual es un indicador que el instrumento está midiendo lo que pretende medir con una aproximación suficientemente aceptable.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
.978	28

Para evaluar la confiabilidad del instrumento se utilizó el coeficiente “Alpha de Cronbach”, cuyo valor es de 0.978, lo que indica que la fiabilidad es muy buena porque su valor es cercano a uno, esto nos indica que el instrumento tendrá el mismo comportamiento cuantas veces sea utilizado, en otras palabras se puede decir que medirá lo mismo cuantas veces sea aplicado, por lo tanto nos da confianza o nos podemos fiar de él en los resultados que nos arroja en las mediciones.

### 4.3 Análisis de los resultados del Cuestionario

Para el análisis de los resultados, utilizaremos como criterios organizadores de la información los siguientes: a) Las características de la muestra de estudio, b) el análisis de las competencias gerenciales según las dimensiones que comprende, c) la relación existente entre las opiniones de los directivos y de los profesores en cada uno de los factores que comprende el instrumento y d) las competencias clave que sugieren los encuestados.

#### 4.3.1 Características de los directivos y profesores de las Instituciones Educativas de Chiclayo, según la muestra de estudio

Tabla N° 01:  
Grado académico de los Directivos y Profesores

Nº	Grado Académico	Frecuencia	Porcentaje
1	Bachiller	135	51.5
2	Magister	119	45.4
3	Doctor	8	3.1
Total		262	100.0

La muestra de estudio la conforman 262 profesionales, de los cuales el 51% tienen la titulación básica para ejercer el cargo en las instituciones educativas, es decir son licenciados en educación o profesores con grado académico de Bachiller. El 45% de ellos tienen el grado académico de Magíster y solo el 3% son Doctores. Estos datos evidencian el proceso de formación continua que los profesores de Educación Básica tienen, evidenciándose que aproximadamente la mitad de ellos no han realizado estudios de postgrado.

Respecto a la especialidad de los profesores, se observa que el mayor número son de Educación Primaria (15%), Lengua y Literatura (13.7%) y de Matemática (13.4%).

**Tabla N° 02:**  
**Título profesional de los Directivos y Profesores**

N°	Título Profesional	Frecuencia	Porcentaje
1	Biología y Química	28	10.7
2	Ciencias Físicas	1	.4
3	Ciencias Naturales	8	3.1
4	Ciencias Religiosas y Psicopedagogía	2	.8
5	Computación e Informática	2	.8
6	Contador Público	2	.8
7	Economista	1	.4
8	Educación Artística	5	1.9
9	Educación Física	6	2.3
10	Educación inicial	7	2.7
11	Educación para el trabajo	11	4.2
12	Educación Primaria	41	15.6
13	Filosofía	6	2.3
14	Filosofía y Religión	14	5.3
15	Física y Matemática	9	3.4
16	Historia y Geografía	29	11.1
17	Idiomas Extranjeros	6	2.3
18	Lengua y Literatura	36	13.7
19	Lengua y Religión	4	1.5
20	Matemática	35	13.4
21	Matemática Computación e Informática	2	.8
22	Matemática y Computación	3	1.1
23	Matemática y Física	3	1.1
24	Matemática y Religión	1	.4
<b>Total</b>		<b>262</b>	<b>100.0</b>

**Tabla N° 04:  
Cargo actual según Grado Académico**

Cargo actual	Grado Académico						Total	
	Bachiller		Magíster		Doctor			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Profesor	124	91.9%	86	72.3%	0	0.0%	210	80.2%
Jefe de laboratorio	2	1.5%	2	1.7%	0	0.0%	4	1.5%
Coordinador	2	1.5%	5	4.2%	3	37.5%	10	3.8%
Sub. Director	4	3.0%	16	13.4%	3	37.5%	23	8.8%
Director	3	2.2%	10	8.4%	2	25.0%	15	5.7%
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>100.0%</b>	<b>119</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>262</b>	<b>100%</b>

También se hizo el análisis de la información cruzando datos: cargo actual según el grado académico. En la tabla se observa que existe una relación directa entre el cargo y el grado académico, es decir que, por ejemplo el 91.9% de Bachilleres/licenciados desempeñan el cargo de profesor y solo el 2% de éstos son directores. Los subdirectores, el 13.4% son magíster y el 37.5% son doctores, lo que significa que éstos han tenido mayor compromiso con su formación continua.

En cuanto a los directores, el 5.7% son magíster y el 25% son doctores.

Respecto al tiempo en el último cargo en los encuestados de los 210 profesores, el 22.9% tienen entre 16 a 20 años de servicio y cerca del 65% de los mismos suman entre 0 y 20 años de servicio lo que indica que representan a un magisterio joven.

Con los 23 subdirectores ocurre algo similar, pues el 34.8% tienen entre 16 a 20 años de servicio en el cargo actual, y al sumar el tiempo de servicio de los mismos se puede concluir que el 86% de subdirectores tienen menos de 20 años en el último cargo.

De los 15 directores encuestados, el 46.7% tienen entre 11 y 15 años de servicio en el cargo actual y, el 86% de los mismos tienen menos de 15 años como directores de las instituciones educativas respectivas.

**Tabla N° 08:  
Tiempo en el último cargo (años) según Cargo actual**

Tiempo en el último cargo (años)	Cargo actual										Total	
	Profesor		Jefe de laboratorio		Coordinador		Sub. Director		Director			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0 - 5	29	13.8%	1	25.0%	5	50.0%	7	30.4%	2	13.3%	44	16.8%
6 - 10	22	10.5%	1	25.0%	0	0.0%	0	0.0%	4	26.7%	27	10.3%
11 - 15	36	17.1%	0	0.0%	0	0.0%	5	21.7%	7	46.7%	48	18.3%
16 - 20	48	22.9%	0	0.0%	2	20.0%	8	34.8%	1	6.7%	59	22.5%
21 - 25	30	14.3%	1	25.0%	0	0.0%	1	4.3%	1	6.7%	33	12.6%
26 - 30	35	16.7%	1	25.0%	1	10.0%	2	8.7%	0	0.0%	39	14.9%
31 - 35	9	4.3%	0	0.0%	2	20.0%	0	0.0%	0	0.0%	11	4.2%
41 - 45	1	.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	.4%
<b>Total</b>	<b>210</b>	<b>100.0%</b>	<b>4</b>	<b>100.0%</b>	<b>10</b>	<b>100.0%</b>	<b>23</b>	<b>100.0%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>262</b>	<b>100%</b>

#### **4.3.2 Análisis de las Competencias según las dimensiones o factores que comprende.**

Teniendo en cuenta que las competencias gerenciales comprenden cinco dimensiones, que estadísticamente las consideramos como factores: manejo de liderazgo, manejo de dirección, manejo de personal, manejo del entorno y manejo interpersonal; se hizo el análisis factorial, obteniéndose los siguientes resultados.

**KMO y prueba de Bartlett**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.972
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	6892.597
	gl	378
	Sig.	0.000

Como se observa el coeficiente obtenido es de 0.972 que indica la relación que existe entre los cinco factores de análisis, siendo este un valor muy próximo al 1, por tanto indica alta relación.

También se hizo el análisis para cada uno de los ítems, obteniéndose valores que oscilan entre 0.540 y 0.776, los cuales indican que la relación entre éstos es aceptable o positiva en esta investigación

Las dimensiones que comprenden las competencias gerenciales, se analizarán teniendo en cuenta el valor de los promedios obtenidos y la desviación estándar, tal como se presenta en la tabla.

Tabla N° 13:  
Comunalidades de los ítems

	Inicial	Extracción
P1	1.000	.634
P2	1.000	.671
P3	1.000	.665
P4	1.000	.706
P5	1.000	.671
P6	1.000	.632
P7	1.000	.685
P8	1.000	.733
P9	1.000	.684
P10	1.000	.701
P11	1.000	.613
P12	1.000	.713
P13	1.000	.646
P14	1.000	.639
P15	1.000	.660
P16	1.000	.622
P17	1.000	.540
P18	1.000	.646
P19	1.000	.617
P20	1.000	.684
P21	1.000	.667
P22	1.000	.661
P23	1.000	.776
P24	1.000	.654
P25	1.000	.683
P26	1.000	.701
P27	1.000	.734
P28	1.000	.737

Método de extracción: A nálisis de Componentes principales.

En cuanto la “**Manejo de Liderazgo**”, los encuestados ponen énfasis en que los directivos deben manejar la información necesaria para la toma de decisiones oportunamente y obtener mejores resultados en la gestión de la institución educativa, así lo confirma el valor de 3.82 en la escala del 1 al 5 y la desviación estándar es de 0.878, lo que significa que la variabilidad de los datos son muy próximos a la media, existiendo concentración de los mismos. El menor valor del promedio es 3.64 y representa a la opinión de los encuestados respecto a si el director promueve la participación de la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto educativo institucional.

Los demás valores sobre esta dimensión manejo de liderazgo oscilan entre 3.66 y 3.75 que evidentemente expresan la alta importancia que le dan a la gestión del cambio, la comunicación con los integrantes de la comunidad educativa y a resolución de los conflictos oportunamente por parte de los directivos.

Con relación a “**Manejo de Dirección**”, los profesores y directivos otorgan el valor de 3.87 al ítem relacionado con la promoción de la

vivencia de los valores institucionales generando un clima de confianza en la institución educativa para el logro de las metas propuesta, opinión que se corresponde positivamente con otros estudios relacionados con el clima institucional en los que concluyen que éste depende preponderantemente del director o los directivos de una institución educativa; es decir que un director que inspira confianza en sus trabajadores garantiza un buen clima laboral y consecuentemente la obtención e mejores resultados. El menor valor de este rubro es 3.36 y representa a la generación de redes educativas de apoyo a la institución educativa que potencie la concreción del proyecto educativo institucional y los objetivos estratégicos, este indicador evidencia que los directivos deben ser competentes para manejar el entorno generando redes de apoyo, de cooperación y desarrollo de sinergias para alcanzar las metas institucionales.

Entre 3.61 y 3.67 están los demás valores de las medias que corresponden a los indicadores de esta dimensión, con desviaciones estándares de 0.922 y 0.884, lo que significa que los datos están muy concentrados alrededor del promedio, por tanto son tan importantes como los demás, el utilizar los canales de comunicación correctamente, la articulación del proyecto educativo institucional con las características del entorno y el informe hacia la comunidad de los logros y las metas a cumplir.

Respecto al “**Manejo de Personal**”, los valores son similares. Con 3.74 en la escala del 1 al 5, los encuestados manifiestan que la capacidad de escucha y atención a las inquietudes y necesidades de los miembros de la comunidad educativa es clave, también opinan que la motivación al personal para incrementar la efectividad de su trabajo (3.71), la clarificación de las condiciones para el ingreso y evaluación del personal (3.68), la atención a las necesidades del personal docente apoyando y motivando su desarrollo profesional (3.65) y el monitoreo al desempeño de personal (3.59), son de gran relevancia, por lo que se debe poner énfasis en estos aspectos de la competencia gerencial.

**Tabla N° 11:**  
**Estadísticos descriptivos por factores o dimensiones**

Dimensión	Pregunta	Puntaje promedio	Desv. Típ.
<b>Manejo de liderazgo</b>	P1	3.66	.868
	P2	3.75	.869
	P3	3.82	.878
	P4	3.74	.888
	P5	3.64	.936
<b>Manejo de dirección</b>	P6	3.87	.948
	P7	3.67	.884
	P8	3.54	.882
	P9	3.36	.959
<b>Manejo de personal</b>	P10	3.61	.922
	P11	3.68	.873
	P12	3.71	.975
	P13	3.65	.971
	P14	3.74	.920
	P15	3.59	.969
<b>Manejo del entorno</b>	P16	3.57	.947
	P17	3.49	.925
	P18	3.68	.861
	P19	3.51	.954
	P20	3.48	.917
	P21	3.42	.893
	P22	3.49	1.020
<b>Manejo interpersonal</b>	P23	3.84	.869
	P24	3.67	.906
	P25	3.75	.985
	P26	3.79	.921
	P27	3.83	.885
	P28	3.82	.880
<b>Promedio General</b>		<b>3.66</b>	<b>.725</b>

En este mismo factor, el menor valor (3.57) corresponde a la promoción del surgimiento de liderazgos al interior de los equipos de trabajo, es decir, la generación del liderazgo participativo que es un aspecto clave para el crecimiento personal de cada trabajador y de la institución.

En el “**Manejo del entorno**”, con el valor 3.68 de la media se refiere a la comunicación de las necesidades, proyectos educativos a cada uno de los miembros de la comunidad educativa y con el 3.51 a la obtención de recursos adicionales para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual implica que los directivos deben asegurar que en la institución educativa se cuente con los medios y materiales educativos para las diferentes áreas curriculares, así como con el talento humano que garantice la calidad educativa en la institución.

El menor valor para este aspecto es de 3.42 y su desviación estándar es de 0.893 y se refiere al desarrollo y a la generación de redes de apoyo institucional para los estudiantes dentro de la comunidad educativa, aspecto que a nuestro criterio es muy relevante en el contexto educativo actual, especialmente con el desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los cambios generacionales a los que debemos prestar mayor atención en las instituciones educativas.

Los valores intermedio de 3.48 al 3.49 representan a la relación necesaria que debe existir entre la institución educativa y la familia en especial, así como con la comunidad; la incorporación de instituciones que están en la comunidad local o cercana y, el desarrollo de actividades extracurriculares para potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

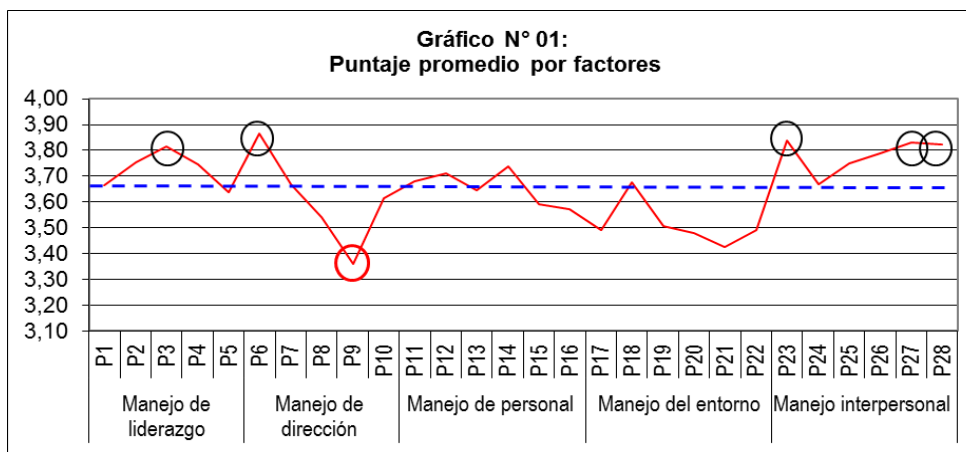
Por último, el “**Manejo Interpersonal**”, tiene como máximo valor de la media a 3.84 que se refiere a la actitud emprendedora del director y de los demás directivos para generar los cambios en la institución en el marco del proceso de la mejora continua, seguido de la disposición que éstos tienen para potenciar sus fortalezas y superar sus debilidades como persona y como profesionales (3.83).

En los valores inferiores tenemos, con 3.67 a la generación de planteamiento y soluciones innovadores a los problemas que se le presentan en la gestión institucional y, con el 3.75 al control de emociones para actuar de manera apropiada ante diferentes situaciones y personas.

Con 3.82 y 3.79 respectivamente, se refiere al hacer de los directivos según lo previsto o planeado sin dejar de lado su propósito a pesar de las dificultades de llevarlo a cabo y, la priorización de los objetivos según lo programado con el respectivo desarrollo de actividades.

Después de analizar cada uno de los factores, a través del siguiente gráfico identificamos el comportamiento de las puntuaciones obtenidas de los encuestados con la finalidad de identificar los criterios de desempeños

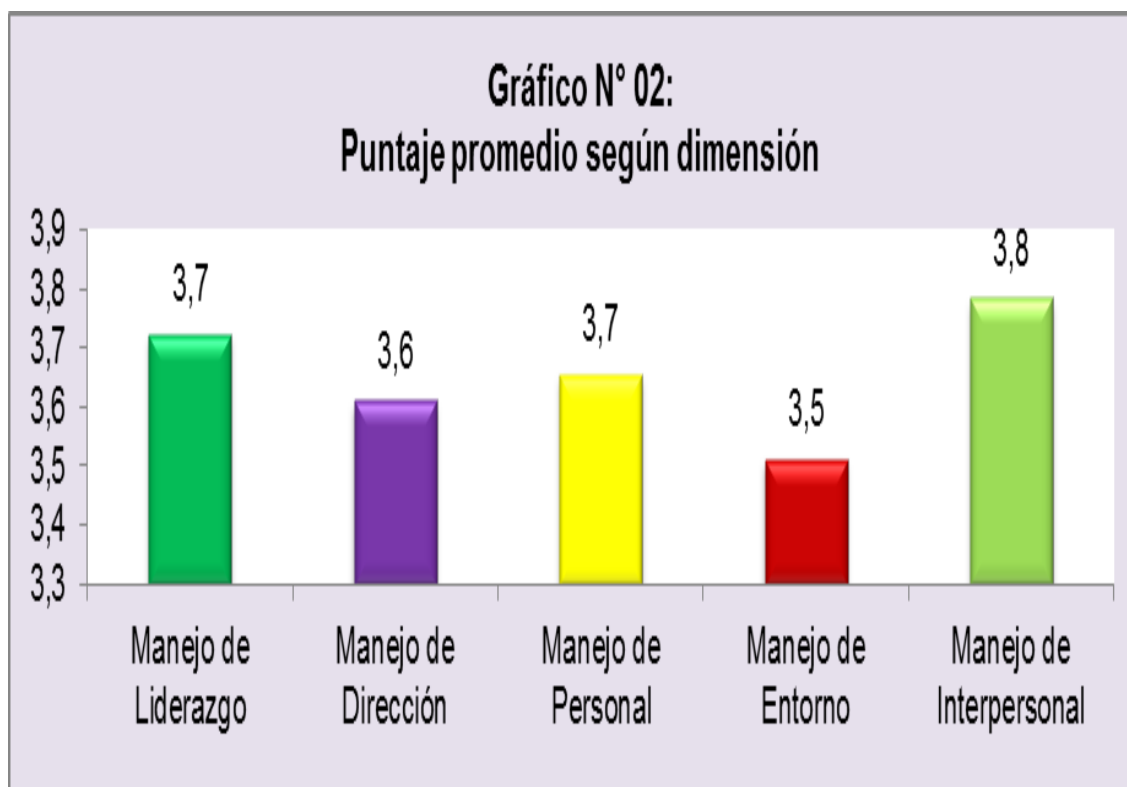
de las competencias gerencias más fortalecidos y también los aspectos débiles que requieren atención.



Es notoria la debilidad en el factor “Manejo de Dirección”, especialmente en el criterio de desempeño “genera redes educativas de apoyo a la institución educativa para potenciar el Proyecto Educativo Institucional y desarrollar los objetivos específicos”. Además existen otros aspectos débiles en el “manejo del entorno” cuyos desempeños guardan relación con las coordinaciones que hacen los directivos para incorporar a instituciones o agentes de la comunidad para fortalecer la gestión educativa.

Evidentemente e factor “manejo de personal” es el que más fortaleza tiene, lo que significa que es un aspecto altamente valorado por los encuestados, también muestra una tendencia similar los criterios de desempeño referidos al “manejo de liderazgo”.

Como resumen a las puntuaciones de los promedios para cada una de las dimensiones en estudio, presentamos el gráfico respectivo.



En lo que va del análisis podemos concluir que el “manejo del entorno” y el “manejo de dirección” son competencias gerenciales que requieren ser fortalecidas a través de capacitaciones especializadas en los directivos de las instituciones educativas en estudio. Por su puesto que, el manejo interpersonal junto a al manejo de liderazgo y manejo de personal, deben ser potenciadas con buenas prácticas para continuar incrementando la valoración en los propios directivos y en los profesores.

#### **4.3.3 Análisis de las Competencias Gerenciales según valoraciones de los directivos y de los profesores: una comparación de resultados por grupos**

De los 262 encuestados, se ha conformado dos grupos. El grupo de los directivos conformado por los directores, subdirectores, jefe de

laboratorio y coordinador de área y, el grupo de los profesores; el primero lo integran 52 y el segundo 210.

**Tabla N° 03:**  
**Cargo actual de Directivos y Profesores**

Cargo actual	Frecuencia	Porcentaje
Profesor	210	80.2
Jefe de laboratorio	4	1.5
Coordinador	10	3.8
Sub. Director	23	8.8
Director	15	5.7
<b>Total</b>	<b>262</b>	<b>100.0</b>

El detalle de los resultados se presenta a continuación en la tabla:

**Tabla N° 16:**  
**Cargo en dos niveles**

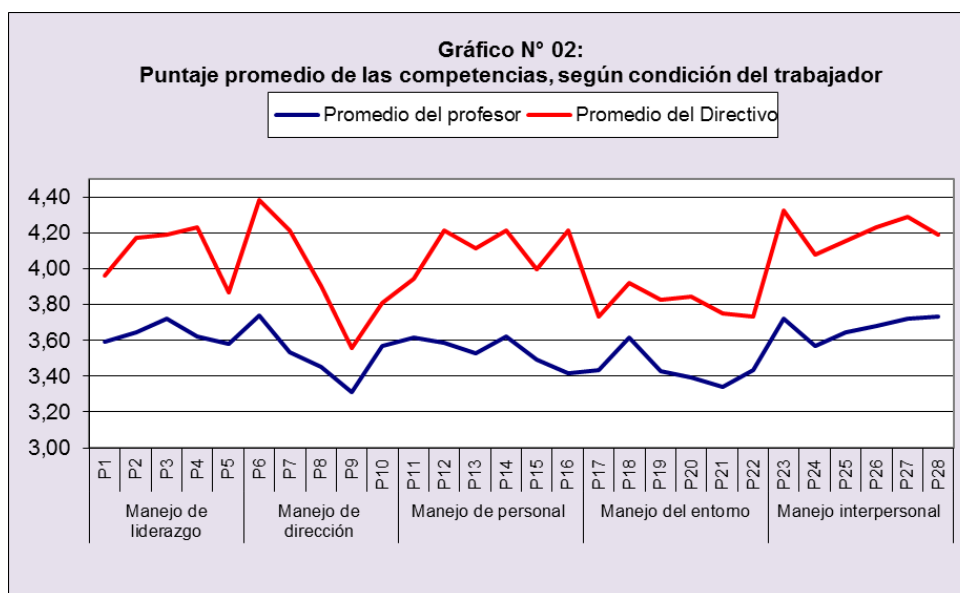
Dimensión	Pregunta	Profesor (N = 210)		Directivo (N = 52)	
		Promedio	Desv. Típ.	Promedio	Desv. Típ.
Manejo de liderazgo	P1	3.59	.920	3.96	.522
	P2	3.65	.880	4.17	.678
	P3	3.72	.880	4.19	.768
	P4	3.62	.895	4.23	.675
	P5	3.58	.961	3.87	.793
Manejo de dirección	P6	3.74	.960	4.38	.690
	P7	3.53	.881	4.21	.667
	P8	3.45	.918	3.90	.603
	P9	3.31	.990	3.56	.802
	P10	3.57	.937	3.81	.841
Manejo de personal	P11	3.61	.901	3.94	.698
	P12	3.59	.990	4.21	.723
	P13	3.53	.964	4.12	.855
	P14	3.62	.927	4.21	.723
	P15	3.49	1.004	4.00	.686
	P16	3.41	.941	4.21	.667
Manejo del entorno	P17	3.43	.952	3.73	.770
	P18	3.61	.896	3.92	.652
	P19	3.43	.977	3.83	.785
	P20	3.39	.943	3.85	.697
	P21	3.34	.926	3.75	.653
	P22	3.43	1.066	3.73	.770
Manejo interpersonal	P23	3.72	.882	4.33	.617
	P24	3.57	.895	4.08	.837
	P25	3.65	1.021	4.15	.697
	P26	3.68	.927	4.23	.757
	P27	3.72	.903	4.29	.637
	P28	3.73	.899	4.19	.687

Al comparar las puntuaciones del promedio por cada una de las dimensiones, se observa que en todas las dimensiones o factores (competencias gerenciales) existe una valoración superior en los directivos respecto a la otorgada por los profesores. Las puntuaciones para el grupo de los directivos en la mayoría de los desempeños están sobre el valor de 4 en la escala de análisis del 1 al 5, mientras que en el grupo de los

profesores, en los todas los ítems las puntuaciones están en el valor entero de 3.

Las hipótesis de trabajo que tenemos respecto a la comparación de los resultados son dos: 1) que los directivos otorgan mayores puntuaciones a los criterios de desempeño de las competencias gerenciales, dado que éstos las conocen por su puesta en práctica por el cargo que desempeñan actualmente, mientras que las menores puntuaciones de los profesores obedecen a su opinión respecto a lo que ellos observan en el desempeño de los directivos y, 2) que los directivos parcializan sus valoraciones para comunicar lo bien que desempeñan sus cargos, mientras que los profesores son más críticos respecto al desempeño de los directivos.

En el gráfico se observa la comparación materia de este análisis:



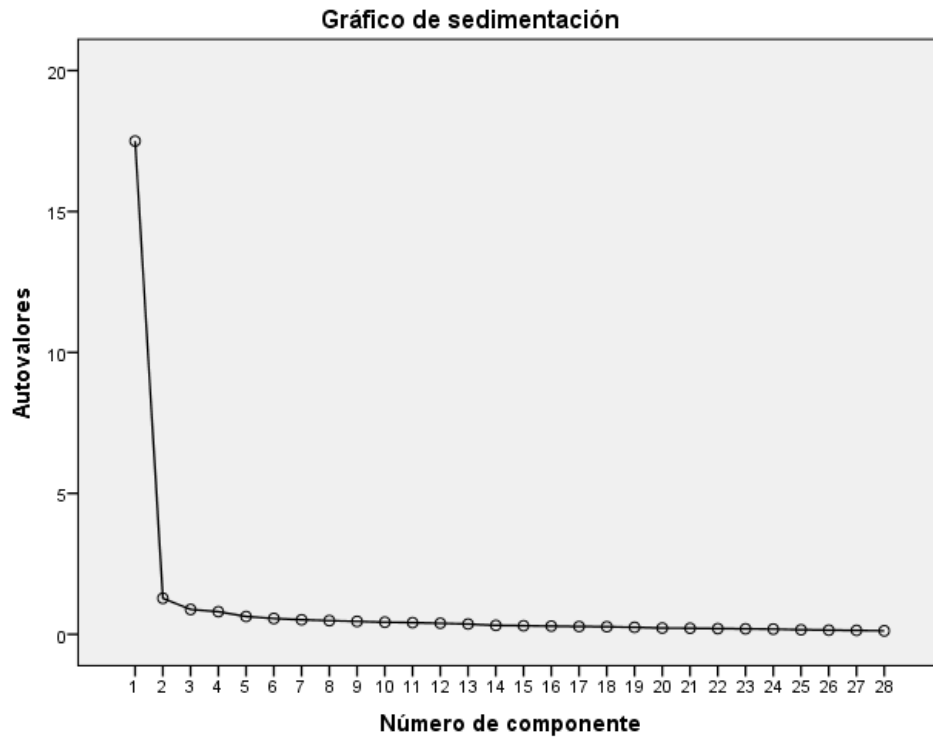
La competencia “manejo de dirección” sigue siendo la más débil en ambos grupos, la generación o creación de redes educativas de apoyo a la institución educativa para potenciar el Proyecto Educativo Institucional y desarrollar los objetivos específicos, es el criterio de desempeño tanto para profesores como para los directivos; sin embargo, en esta misma

competencia, el criterio “promueve la vivencia de valores institucionales y un clima de confianza en la Institución Educativa para el logro de las metas propuestas” ocupa la mayor puntuación en los directivos, pero no en los profesores. Para éstos, la mayor puntuación la ocupa el desempeño: “muestra actitud emprendedora, iniciativa y motivación hacia el cambio con tenacidad” que corresponde a la competencia de manejo interpersonal, que dicho sea de paso es la competencia donde existen coincidencias o tendencias positivas en las valoraciones de ambos grupos de estudio.

También consideramos importante en este análisis de resultados, ir determinando las principales conclusiones para cada una de las competencias gerenciales en estudio. A través del gráfico de sedimentación se puede determinar cuáles son los ítems (criterios de desempeño) con menores puntuaciones en la escala del 1 al 5, con la finalidad de fortalecerlos.

Conforme se ha afirmado a partir de los resultados la competencia gerencial “manejo de dirección” es la más débil, por tanto requiere atención en los siguientes criterios de desempeño:

1. Genera Redes educativas de apoyo a la Institución Educativa para potenciar el proyecto educativo institucional y desarrollar los objetivos estratégicos.
2. Garantiza la articulación del proyecto educativo institucional con las características y necesidades del entorno.
3. Informa de manera objetiva a la comunidad los logros y necesidades de la Institución Educativa.



El desempeño 1 enunciado, conforme se observa en el gráfico de sedimentación tiene el valor de 17.48 con una varianza de 62.49%, por tanto ocupa el primer lugar de urgencia. Los desempeños 2 y 3 tienen una varianza menor al 2% cada uno.

Este primer componente que contiene tres ítems de la dimensión *dirección*, dos ítems de *manejo de personal* y dos ítems de *manejo del entorno*, y uno de liderazgo, y que por predominancia esta componente puede entenderse como la **dimensión de dirección**, tiene una carga factorial o autovalor igual a 17.48 el cual es bastante alto, consiguiendo explicar el 62.49% de la varianza total, esto significa que es un factor muy importante y que actuando sobre sus elementos, lograremos tener resultados muy significativos.

Los resultados estadísticos indican que los siguientes desempeños deben corresponder a esta competencia:

- Determina las condiciones para la evaluación y/o selección del personal de la Institución Educativa. (competencia manejo de personal)
- Promueve la participación de los principales actores de la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto educativo institucional. (competencia manejo de liderazgo)
- Desarrolla y mantiene redes de apoyo institucional para los estudiantes dentro de la comunidad educativa (competencia manejo del entorno)
- Diseña actividades extracurriculares orientadas a integrar y fortalecer las relaciones con la comunidad (competencia manejo del entorno)
- Establece y mantiene procedimientos de monitoreo y evaluación del desempeño del personal de la Institución Educativa. (competencia manejo de personal)

#### **4.3.4 Competencias Gerenciales Clave que sugieren los directivos y profesores**

En el cuestionario se hizo la pregunta: ¿a su criterio cuáles son las competencias claves que debería tener un directivo de una institución educativa? Las respuestas que manifestaron los directivos y profesores se ordenan de la siguiente manera:

1. **Capacidad de liderazgo.** Esta competencia es la que más incidencia de respuesta tiene, pues aproximadamente el 70% considera que es clave para el buen desempeño de un directivo en las instituciones educativas. Esta competencia la manifiestan con algunas variantes como: liderazgo pedagógico, liderazgo proactivo, liderazgo gerencial, liderazgo democrático, entre otros.
2. **Capacidad de comunicación.** Es la segunda competencia en el orden de las respuestas obtenidas, y la expresan como una de las cualidades de un directivo para saber escuchar, optimizar las relaciones humanas, tomar decisiones concertadas, entre otras.

3. **Capacidad de gestión.** Comprende las competencias propuestas como: gestión institucional, gestor pedagógico, gestor curricular, gestión administrativa, conocedor de normas.
4. **Resolución de problemas.** La manifiestan como la capacidad de resolver conflictos, solución de problemas institucionales e interinstitucionales, compromiso con el desarrollo institucional, etc.
5. **Investigador e Innovador.** Implica la gestión de proyectos de innovación, la proactividad para generar cambios institucionales, la capacidad de emprendimiento, con visión de futuro, gestor del cambio, uso de las TIC en la gestión, etc.
6. **Capacidad de relaciones interpersonales.** La expresan como la capacidad para generar un buen clima institucional, con habilidades sociales, asertivo, empático, motivador, solidario.
7. **Capacidad de trabajo en equipo.** La manifiestan como: gestión del trabajo participativo, la distribución de tareas en los miembros de la comunidad educativa, la delegación de funciones y la confianza en el trabajo individual de cada trabajador.

## **CAPÍTULO V**

### **PROPUESTA DEL MODELO TEÓRICO DE COMPETENCIAS GERENCIALES**

#### **5. MODELO TEÓRICO: COMPETENCIAS GERENCIALES PARA LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN BÁSICA**

Los resultados presentados en los capítulos precedentes permiten establecer conjeturas importantes acerca del propósito del presente estudio en cuanto a la creación de un Modelo de Competencia Gerenciales para el Personal Directivo de las Instituciones Educativas de Educación Básica del Sistema Educativo Peruano. Este modelo tiene como propósito la puesta en práctica de los conceptos, fundamentos y enfoques del Modelo Socioformativo de las competencias en el marco de la sociedad del

conocimiento, la gestión de la calidad educativa y el desarrollo del talento humano.

### 5.1 Estructura conceptual:

- La socioformación
- Gestión de la calidad
- Competencias Gerenciales
- Manejo de dirección
- Liderazgo
- Trabajo en equipo
- Gestión del cambio
- Capacidad de comunicación

### 5.2 Representación Gráfica del Modelo



### 5.3 Fundamentación Teórica del Modelo

El modelo se enmarca en el contexto de la gestión de la calidad de las organizaciones, y con ello en las instituciones educativas, cuyo énfasis en su desarrollo se evidencia en la década de los noventa. Allí encontramos a los Modelos de Gestión de Excelencia (MGE), El Modelo EFQM (European Foundation for Quality Management), y la familia de las normas ISO 9000, las cuales son asumidas mundialmente por la ISO (internacional Estándar Organization) en 1994. En los años recientes los MGE y las normas ISO se han venido incorporando en las instituciones educativas para asegurar la calidad académica en los estudiantes mediante la articulación con el modelo de competencias.

Tanto las normas ISO como en los MGE se ha venido el concepto de competencias en tres áreas (Tobón, 2003, p. 77):

- *Descripción de los puestos:* en las normas ISO y en los MGE es preciso describir los puestos de trabajo y su articulación con los procesos organizacionales, actividad en la cual las competencias posibilitan una metodología clara que ayuda a que las personas estén alineadas con la visión, misión y metas de la organización.
- *Capacitación:* las normas ISO y los MGE contemplan los procesos de capacitación, y las competencias permiten orientar la capacitación acorde con los requerimientos de los procesos organizacionales, lo cual aumenta su pertinencia.
- *Certificación:* en las competencias se certifica la idoneidad de los integrantes de la organización, y esto, a su vez, es un componente fundamental en el aseguramiento de la calidad de los procesos organizacionales, ya que se aporta evidencia de la idoneidad de las personas que dirigen y trabajan en la organización.

## **El enfoque socioformativo**

El Modelo de Formación por competencias tiene diferentes enfoques según los cuales existen metodologías importantes y valiosas para su concreción, especialmente en el diseño de planes curriculares, las estrategias didácticas y de evaluación. La existencia de tales enfoques permite un proceso continuo de mejoras, dado que, en la medida que ha surgido uno tras otro, en ningún momento han sido excluyentes, por el contrario se han complementado mutuamente.

*Enfoque socioformativo o enfoque complejo* de las competencias, Tobón (2010) lo define como:

Actuaciones integrales para identificar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética (p. 93).

De ahí que se diga que este modelo educativo de formación por competencias basado en el pensamiento complejo tiene gran énfasis en la vivencia ética en un contexto ecológico.

Tiene como propósito esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana integral en la cual se “prepare a las personas con competencias para actuar con idoneidad en diversos contextos, tomando como base la construcción del *proyecto ético de vida*, el *aprender a emprender* y la *vivencia cultural*, considerando las dinámicas sociales y económicas” (Tobón, 2010, p. 31).

Está estructurado sobre los siguientes principios: la formación basada en competencias, el pensamiento complejo de Morín, el paradigma y currículo socio cognitivo complejo, la teoría crítica de Habermas, la quinta disciplina, la pedagogía conceptual y el aprendizaje estratégico.

Además, se sustenta en el enfoque sistémico o de la organización inteligente que plantea Senge (1996) en la Quinta Disciplina, donde señala como requisitos para que una organización desarrolle procesos de aprendizaje organizacional significativos o transformadores: el tener una visión compartida, un aprendizaje en equipo, el pensamiento sistémico, la excelencia personal y los modelos mentales que permitirán la transformación de las organizaciones en organizaciones que aprenden o inteligentes.

El aprendizaje se centra en la mejora continua del trabajo, la solución de los problemas y las respuestas oportunas a los usuarios del sistema, asimismo, hace énfasis en el aumento de las capacidades profesionales y desarrollo de la organización. También se sustenta en la Teoría de acción de Argyris y Schon (1978), que establece que el aprendizaje organizacional se produce cuando el colectivo responde de modo distinto al habitual cuando se presentan los errores. De este modo la organización tiene una competencia nueva, que la capacita para procesar la información, corregir errores y proponer soluciones de un modo creativo.

Para Michael, Handfield – Jones BethAxelrod (2003) el “talento gerencial es alguna combinación de agilidad mental estratégica, capacidad de liderazgo, madurez emocional, destrezas de comunicación, capacidad de atraer talentos e inspirar a otras personas talentosas, instinto emprendedor, destrezas funcionales y capacidad de producir resultados” (p. 12). Tales capacidades que a nuestro criterio son competencias que están relacionadas con los avances tecnológicos, la desregulación, la globalización, etc; que son los condicionantes externos de las empresas, de las instituciones educativas y de las propias organizaciones estatales.

Según Castro (2005) el conocimiento de las Competencias Gerenciales puede constituir una noción que permita trabajar la adquisición y el aprendizaje de éstas, pues permite explicar la manera en que los líderes deben entender y manejar procesos básicos en un contexto determinado, posibilitando al mismo tiempo el desarrollo de acciones

concretas. El alto rendimiento de las personas pasa por consiguiente por los conocimientos, pero también por una serie de creencias, actitudes y conductas, que es preciso identificar en cada organización. A menudo surgen reservas sobre la posibilidad de desarrollar algunas de las competencias en personas que no parecen poseerlas; sin embargo la formación básica de cada líder debería ser reforzada a través de una formación continua que requiera de un contenido práctico, de experiencias en situaciones de trabajo. Estos dos aspectos: las competencias y las capacitaciones, constituyen dos elementos esenciales para la gestión de los recursos humanos y exigen por ello atención por parte de la organización, de esta forma al estar todos involucrados participan en el propósito que es lograr que las organizaciones alcancen y mantengan desempeños que respondan a las condiciones constantemente cambiantes del mundo de hoy.

Los cambios que sufren las organizaciones afectan sin duda alguna el operar de los funcionarios, por lo que surge la necesidad de asegurar la mejor contribución de éstos a los resultados esperados por la organización, es aquí donde los líderes deben tener la capacidad de obtener lo mejor de sus seguidores, propiciando al mismo tiempo la satisfacción profesional, por lo que se hace cada día más imprescindible que todos los líderes estén dispuestos a asumir estos desafíos y ello implica tener un manejo de las competencias básicas y esenciales en lo que respecta a su labor en el interior de las organizaciones.

Los resultados fácticos y teóricos de esta investigación nos ha permitido definir un perfil de los directivos de las instituciones educativas que comprenden las siguientes competencias gerenciales.

### **Manejo de Dirección**

La dirección o el direccionamiento de las instituciones educativas tienen que ver con la capacidad de los directivos por orientar el desarrollo institucional teniendo en cuenta la naturaleza, la identidad, la axiología del

centro y las tendencias de desarrollo de las mismas en otros contextos actuales y futuros. Éstos últimos son necesarios, porque permiten la gerencia de los recursos, del talento humano hacia un posicionamiento institucional en la sociedad por la calidad del servicio educativo que brinda.

La competencia de manejo de dirección también comprende la dirección de personal, ésta según Castro (2005) es el esfuerzo por mejorar la formación y desarrollo, preocupándose tanto por la propia como por la de los demás, a partir de un apropiado análisis previo de las necesidades de las personas y de la organización. Para Molina (2008) en una economía globalizada y altamente competitiva, considerando la actual inestabilidad de los mercados, los líderes de las organizaciones deben de brindar sus mejores esfuerzos para mantener la armonía en el centro de trabajo, en el caso de las instituciones educativas este es un factor clave, dado que el servicio que se brinda es a personas, realizado por personas.

### **Liderazgo**

Según Castro (2005) es la habilidad necesaria para orientar la acción de los grupos humanos en una dirección determinada. Inspirando valores de acción y anticipando escenarios de desarrollo de la acción de ese grupo. Establecer objetivos, darles adecuado seguimiento y retroalimentación, integrando las opiniones de los otros.

El liderazgo que ejerza un directivo en la institución educativa permite el ejercicio de la autoridad hacia los integrantes de la comunidad educativa y a la sociedad. Al respecto, en las últimas décadas, en diversos ámbitos de la vida académica y social, ha surgido la inquietud por encontrar nuevas formas de enfrentar los retos que el movimiento mundial impone a los individuos, las organizaciones y los estados. En este contexto, ha habido una aparición de un nuevo género de teorías de liderazgo. En contraste a las teorías tradicionales de liderazgo que toman como sus variables dependientes el desempleo, la satisfacción y el conocimiento de

los subordinados, las teorías de **liderazgo transformacionales** toman como sus variables dependientes las respuestas emocionales de sus seguidores al trabajo relacionado con el estímulo y la autoestima de los seguidores, confianza y seguridad en los líderes, los valores de los seguidores y la motivación de éstos para desempeñarse por sobre y más allá del llamado del deber.

Más aún, en contraste con aquellas teorías que describen a los líderes en términos de tareas y comportamientos del líder orientado a la persona, para House (como se citó en Rodríguez, 2005), estas teorías más recientes describen a los líderes en términos de articulación y enfoque de una visión y misión, creando y manteniendo una imagen positiva en las mentes de sus seguidores, estableciendo expectativas desafiantes para éstos, mostrando confianza y respeto por ellos y comportándose de un modo que refuerza la visión y la misión.

### **Trabajo en Equipo.**

Según Castro (2005) es la capacidad de desarrollar, consolidar y conducir un equipo de trabajo alentando a sus miembros a trabajar con autonomía y responsabilidad. Según Fainstein (2005) trabajar en equipo es una modalidad que produce muchos beneficios, tanto en resultados para la organización como en aprendizaje de nuevas habilidades para los integrantes, pero también tiene sus conflictos a partir del hecho de que no todas las personas somos iguales y no respondemos de igual manera ante los hechos, y para mucha gente tener que trabajar en equipo crea tensiones extras, altos niveles de presión y exigencia que pueden resultar estresantes, entonces, es necesario comenzar la actividad del equipo teniendo en cuenta esta realidad, y estableciendo mecanismos de trabajo que contengan pautas para disminuir los niveles de estrés.

El trabajo que se realiza en las instituciones educativas se tiene que hacer en equipo. La docencia exige del trabajo colaborativo de los profesores con la participación de profesores de una misma disciplina

como también de otras disciplinas. También, existen otras funciones que deben ser realizadas en equipo como la tutoría al estudiante, el desarrollo de proyectos comunales, los proyectos de investigación e innovación, las actividades extracurriculares, entre otros. Como es lógico, el testimonio que los directivos puedan dar a la comunidad educativa sobre el trabajo en equipo que ellos realizan, genera una cultura organizacional basada en el trabajo en equipo de todos sus miembros.

El trabajo en equipo, está en estrecha relación con la motivación al personal por parte del directivo, por tanto éste debe tener la capacidad de poder hacer que los demás mantengan un ritmo de trabajo intenso, teniendo una conducta autodirigida hacia las metas importantes.

La motivación según Calvo (2006), es un sentimiento impulsivo, producto del deseo de hacer u obtener algo, el cual muchas veces nos puede llevar a actuar en forma positiva o competitiva y otras veces en forma negativa o inescrupulosa. Esto nos debe hacer pensar que lo contrario a la motivación, es la indiferencia. El directivo de la institución es una fuerza motivacional determinante para el personal, puede ayudarlo a realizar sus tareas de manera responsable, eficiente y puede inspirarlos a buscar objetivos más ambiciosos, así pueda motivarlos mediante incentivos financieros.

Calvo (2006) basándose en los estudios de Rojo (2006), señala que es posible utilizar cierto número de incentivos no financieros tales como: Hacer que la gerencia o el directivo apoye y apruebe el buen desempeño; hacer reconocimiento público de los colaboradores que tengan buen desempeño; inculcar en los colaboradores la creencia sobre el valor de su trabajo; proporcionar a los colaboradores oportunidades de usar su inteligencia para resolver problemas; ofrecer oportunidades al colaborador para asumir más responsabilidades y liderazgo; otorgar medios para el desarrollo y mejoramiento individual.

### **Gestión del Cambio**

Es la habilidad para manejar el cambio, para asegurar la competitividad y efectividad a un largo plazo (Castro, 2005). Plantear abiertamente los conflictos, manejarlos efectivamente en búsqueda de soluciones, para optimizar la calidad de las decisiones y la efectividad de la organización. Esta formulación es un valioso aporte por parte de Castro (2005) de sistematizar las habilidades que requiere un líder en el contexto actual para desempeñarse exitosamente y conducir así a su personal en dirección a los objetivos y metas corporativos.

Un agente de cambio es entonces un facilitador, educador, entrenador, visionario, un líder. Según González (como se citó en Calvo, 2006), el agente de cambio es un promotor de acciones de desarrollo en beneficio de los individuos y de los grupos a través del establecimiento de una relación de ayuda que les facilite la adaptación a nuevas circunstancias o a transformaciones del entorno.

Esta es una de las competencias que proponen los profesores y directivos de la muestra consultada al solicitarle sus criterios respecto a las competencias claves que debe tener un directivo en las instituciones educativas. La gestión del cambio en educación es una competencia necesaria en un directivo, dado que la educación está en continuo avance, por ejemplo, los planes curriculares cambian continuamente, los enfoques y modelos de gestión, la evaluación y acreditación entendida ésta como un proceso de mejoramiento continuo de la calidad, los cambios generacionales de todos los miembros de la comunidad educativa, el avance tecnológico; es decir, en conjunto, los directivos tener las competencias que les permitan enfrentar con éxito la educación en el contexto de la sociedad del conocimiento.

### **Comunicación Eficaz**

Según Castro (2005) es la capacidad de: escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas en forma efectiva. Capacidad de escuchar al otro y comprenderlo. Capacidad de dar reconocimiento verbal, expresando emociones positivas, lo que fortalece la motivación de las personas y el

equipo de trabajo. La comunicación como un proceso ha sido estudiada por muchos investigadores quienes han determinado que el origen de la misma es latino, deriva del adjetivo *communin*, que significa algo que es poseído solidariamente por varias personas.

Para Feroso (como se citó en Fernández, 2004), el significado de la palabra comunicación es considerado como el medio de participación conjunta de dos o más hombres en contenidos desarrolladores de la personalidad, de cada uno de los intervinientes en la acción común.

Tal como lo señala Robbins (como se citó en Fernández, 2004), es la transmisión de significado de una persona a otra, ha de incluir transferencia y comprensión de las ideas. De allí, que la comunicación une a las personas para compartir sentimientos y conocimientos, asociados con el comportamiento y las relaciones entre los individuos. Esta manera de relacionarse con otras personas, se hace a través de datos, ideas, pensamientos y valores.

Para Quintero (como se citó en Fernández, 2004), la comunicación es la transmisión de ideas, información, emociones, hábitos, usos de símbolos, palabras, imágenes, figuras, entre otros. Es decir el arte de transmisión lo que generalmente se denomina comunicación. En este mismo orden de ideas Paz, (2000 citado en Fernández, 2004), expresa que la comunicación constituye la base fundamental de la gerencia en las organizaciones, siempre y cuando ésta sea utilizada de tal forma que sus resultados beneficien tanto al emisor como a la audiencia.

#### **5.4 Propuesta de Operacionalización de las Competencias Gerenciales para los Directivos de Instituciones Educativas.**

Las competencias gerenciales que se proponen son cinco:

- Manejo de Dirección
- Liderazgo
- Trabajo en equipo
- Gestión del Cambio

- Capacidad de Comunicación.

El Mapa de Competencias que se presenta en adelante, se elaboró teniendo como punto de partida la identificación de los problemas que existen en el contexto y que tienen que ser resueltos por los directivos de las instituciones educativas de Educación Básica en el Perú y particularmente en Chiclayo. También tiene una visión prospectiva para posibles escenarios contextuales a mediano plazo (5 a 8 años). Contiene: a) el título o denominación de la competencia, b) la descripción de la competencia y c) los criterios de desempeños.

El título de la competencia expresa en resumen uno de los rasgos del perfil de egreso, se sigue el formato que utiliza el Proyecto Tuning Europa y el Proyecto Tuning América Latina en la denominación de las competencias genéricas.

La descripción de las competencias se realiza siguiendo la metodología del enfoque socioformativo propuesta por Sergio Tobón (2012<sup>a</sup>), es decir: a) se inicia con uno o más verbos que expresan la acción o actuaciones del estudiante o profesional, b) el objeto o contenido (qué va a resolver, hacer, ser o conocer), c) la finalidad o propósito que expresa el para qué de la competencia y d) la condición que exprese la delimitación y calidad del desempeño.

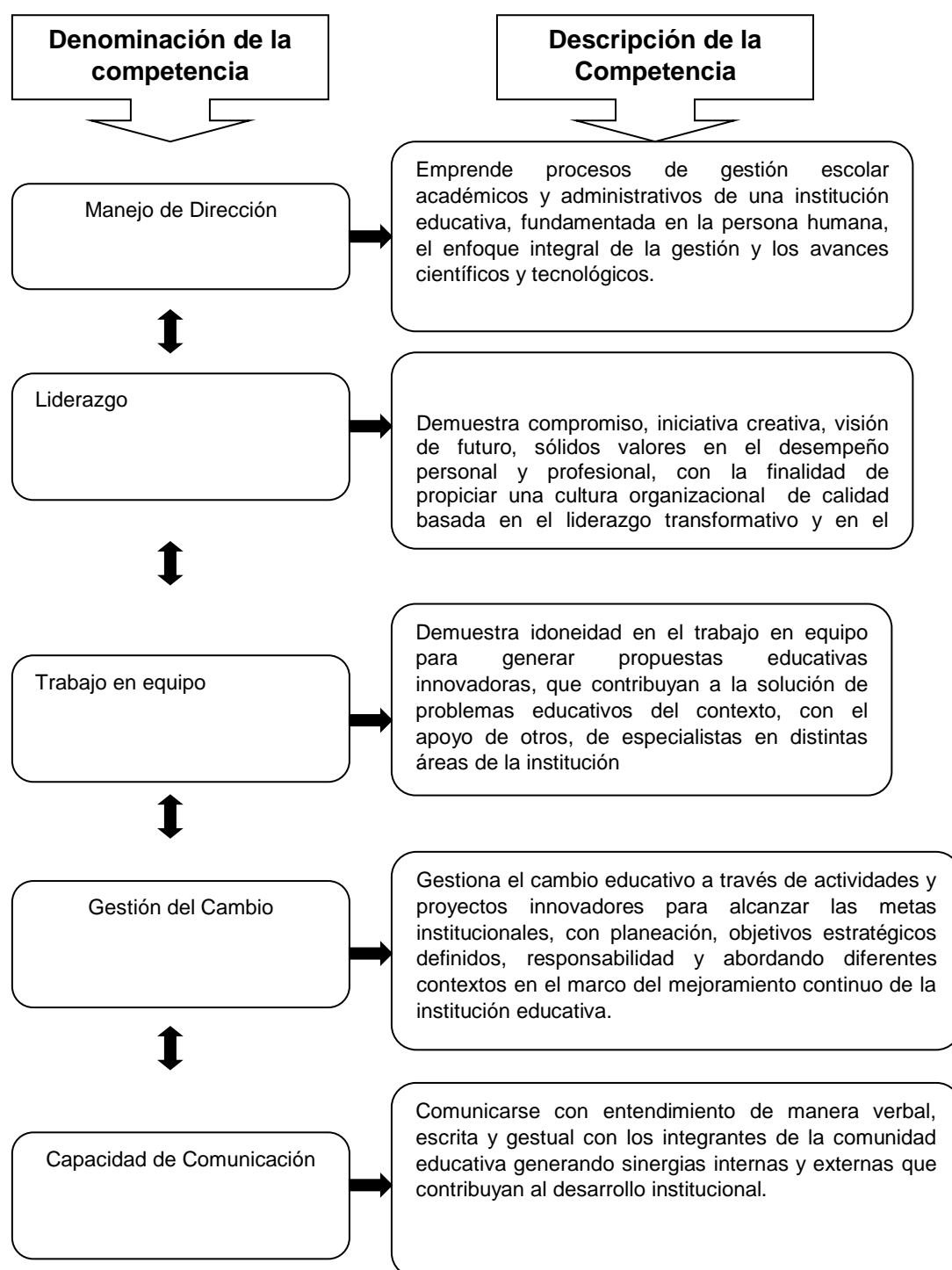
También comprenden los criterios de desempeño o resultados de aprendizaje por cada una de las competencias. Los criterios de desempeño están formulados con tres elementos: verbo(s) objeto y condición. Cada competencia tiene entre tres a seis desempeños, no pueden ser muchos porque dificulta el proceso de concreción de la competencia y su evaluación, además de las implicancias para operacionalizarlos a través de contenidos.

Todas las competencias que se definan y todos los resultados de aprendizaje que deriven de dichas competencias han de ser demostrables y

evaluables. De una competencia se pueden derivar diferentes resultados de aprendizaje que han de ser evaluables en el desempeño personal y profesional del directivo.

A continuación se presenta el mapa de competencias propuesto para los directivos de las Instituciones Educativas de Educación Básica.

## Mapa de Competencias Gerenciales para directivos de las Instituciones Educativas de Educación Básica



## Competencias y Criterios de Desempeño

<b>Competencia: Manejo de Dirección</b>	
<b>COMPETENCIA GERENCIAL</b>	<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>
<p>Emprende procesos de gestión escolar académicos y administrativos de una institución educativa, fundamentada en la persona humana, el enfoque integral de la gestión y los avances científicos y tecnológicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dirigir la institución educativa, de acuerdo a los fundamentos de la gestión educativa y al contexto de estudiantes de Educación Básica.</li> <li>▪ Genera Redes educativas de apoyo a la Institución Educativa para potenciar el proyecto educativo institucional y desarrollar los objetivos estratégicos.</li> <li>▪ Garantiza la articulación del proyecto educativo institucional con las características y necesidades del entorno.</li> <li>▪ Informa de manera objetiva a la comunidad los logros y necesidades de la Institución Educativa.</li> <li>▪ Determina las condiciones para la evaluación y/o selección del personal de la Institución Educativa.</li> <li>▪ Promueve la participación de los principales actores de la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto educativo institucional.</li> <li>▪ Desarrolla y mantiene redes de apoyo institucional para los estudiantes dentro de la comunidad educativa</li> <li>▪ Diseña actividades extracurriculares orientadas a integrar y fortalecer las relaciones con la comunidad</li> <li>▪ Establece y mantiene procedimientos de monitoreo y evaluación del desempeño del personal de la Institución Educativa.</li> <li>▪ Gestionar los recursos financieros y físicos necesarios para el desarrollo del servicio educativo de Educación Primaria.</li> <li>▪ Gestiona la dimensión pedagógica de la organización escolar, considerando el desarrollo de capacidades del ser humano.</li> <li>▪ Administrar el talento humano de la institución educativa de Educación Primaria de acuerdo con la normatividad vigente, sus competencias asignadas e indicadores de gestión.</li> </ul>
<b>Competencia: Liderazgo</b>	

COMPETENCIA GERENCIAL	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
<p>Demuestra compromiso, iniciativa creativa, visión de futuro, sólidos valores en el desempeño personal y profesional, con la finalidad de propiciar una cultura organizacional de calidad basada en el liderazgo transformativo y en el servicio de calidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Posee una visión y unos valores sólidos que permitan obtener la confianza de su equipo y de los grupos de interés de la institución educativa en la búsqueda de aspiraciones compartidas.</li> <li>▪ Tiene capacidad de análisis e interpretación del entorno, así como de crear redes y alianzas con otras entidades y actores</li> <li>▪ Fomenta un ambiente de colaboración y trabajo en equipo a través de un estilo de liderazgo participativo, potenciando la confianza y desempeño individual a través de la autoexigencia y responsabilidad entre los miembros del equipo.</li> <li>▪ Permanece motivado y enfocado a los objetivos a largo plazo a pesar de los fracasos o impedimentos en el camino.</li> <li>▪ Comprende y gestiona la diversidad y el conflicto, y encuentra espacios de entendimiento y progreso en ellos.</li> <li>▪ Motiva, y guía al personal para aumentar la efectividad de su trabajo en la Institución Educativa.</li> </ul>
<b>Competencia: Trabajo en equipo</b>	
COMPETENCIA GERENCIAL	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
<p>Demuestra idoneidad en el trabajo en equipo para generar propuestas educativas innovadoras, que contribuyan a la solución de problemas educativos del contexto, con el apoyo de otros, de especialistas en distintas áreas de la institución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participa del trabajo en equipo asumiendo roles y tareas con responsabilidad y resultados concretos como proyectos, informes.</li> <li>▪ Asume tareas, actividades, proyectos que requieren del aporte de distintos miembros, disciplinas científicas, aportando lo suyo desde su formación.</li> <li>▪ Es responsable del trabajo en equipo, de la comunicación que existe en el mismo para el cumplimiento de las tareas.</li> <li>▪ Contribuye a que el equipo tenga una visión compartida y claros programas de trabajo, participando en el análisis y resolución creativa de problemas educativos institucionales.</li> <li>▪ Tiene un sentido de reto para que el equipo alcance metas cada vez más elevadas, acorde con la visión de la institución educativa</li> <li>▪ Tiene compromiso ético en el trato con las personas considerando los valores universales.</li> </ul>
<b>Competencia: Gestión del Cambio</b>	
COMPETENCIA GERENCIAL	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
<p>Gestiona el cambio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Genera el cambio colectivo a través fuertes</li> </ul>

<p>educativo a través de actividades y proyectos innovadores para alcanzar las metas institucionales, con planeación, objetivos estratégicos definidos, responsabilidad y abordando diferentes contextos en el marco del mejoramiento continuo de la institución educativa.</p>	<p>habilidades de comunicación e interrelación, transmitiendo ideas innovadoras de manera efectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Busca nuevas formas de hacer las cosas basado en su capacidad de aprendizaje, experimentación y desarrollo de soluciones innovadoras y coherentes con el entorno.</li> <li>▪ Genera planteamientos y soluciones innovadoras a los problemas que se le presentan en la gestión escolar.</li> </ul>
<b>Competencia: Capacidad de Comunicación</b>	
<b>COMPETENCIA GERENCIAL</b>	<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>
<p>Comunicarse con entendimiento de manera verbal, escrita y gestual con los integrantes de la comunidad educativa generando sinergias internas y externas que contribuyan al desarrollo institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se comunican en forma oral y escrita comprendiendo los diversos mensajes en una variedad de situaciones que se presentan en la gestión educativa y con propósitos distintos.</li> <li>▪ Controla sus emociones al comunicarse y actúa de manera apropiada ante distintas personas y situaciones.</li> <li>▪ Formula los argumentos propios, de forma hablada o escrita de manera convincente teniendo en cuenta otros puntos de vista de los integrantes de la comunidad educativa.</li> <li>▪ Asegura los canales de comunicación e información para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Informa de manera objetiva a la comunidad los logros y necesidades de la Institución Educativa.</li> <li>▪ Escucha y atiende a las inquietudes, necesidades y expectativas de los profesores, estudiantes y padres de familia.</li> </ul>

## CONCLUSIONES

- Las competencias gerenciales en los directivos de las organizaciones, empresas, instituciones educativas es un tema de vigente

actualidad; la sociedad del conocimiento determina la necesidad de tener instituciones y personas competentes capaces de generar cambios positivos al interior de éstas y a favor de los demás, sobre todo cuando se ofrece un servicio. Las instituciones requieren de personas talentosas que sean capaces de resolver problemas del contexto, proyectarse hacia el futuro y posicionarse en la sociedad por la calidad de sus productos o servicios.

- Los directivos y profesores de la muestra, en un 50% solo tienen el título profesional y el grado de Bachiller, no tienen estudios de postgrados. Son muy escasos los directivos que tienen el grado de doctor. Sobre el tiempo de servicio la mayoría tienen menos de 20 años y los directivos tienen menos de 15 años en el cargo.

- Los directivos de las Instituciones Educativas de Educación Básica de Chiclayo en estudio, evidencian carencias agudas en la competencia manejo de dirección. Esta competencia es clave para la buena marcha de las instituciones educativas, los directivos de éstas requieren potenciarla para lograr mejores resultados. Las mejores puntuaciones corresponden a la competencia de manejo interpersonal, lo que indica que es un aspecto que cuidan con frecuencia los directivos.

- El Modelo Teórico sobre las Competencias Gerenciales se fundamentan en los Modelos de Calidad, con las adecuaciones respectivas a las instituciones educativas; en tal contexto se aspira que los directivos de las instituciones educativas aporten a la calidad de las mismas, siendo para ello necesario el desarrollo de competencias gerenciales claves. Tales competencias se han diseñado desde el Modelo Socioformativo de las Competencias, que prioriza la solución de problemas del contexto y comprenden criterios de desempeños.

- El Modelo Teórico comprende cinco competencias gerenciales que a nuestro criterio deben tener los directivos de las instituciones educativas de educación básica: 1) manejo de dirección, 2) liderazgo, 3) trabajo en equipo, 4) gestión del cambio y 5) capacidad de comunicación.



## **SUGERENCIAS**

- El estudio requiere de la puesta en práctica del Modelo Teórico que comprende las cinco competencias propuestas. Para ello, es importante la generación de políticas institucionales o del sector educación que permita profundizar esta línea de investigación, desde la perspectiva de la investigación – acción participante, donde los actores principales sean los propios directivos.
- Es necesario generar espacios de formación continua o capacitación teniendo en cuenta el perfil de las competencias gerenciales propuestas con sus criterios de desempeños respectivos, para lo cual requiere elaborarse y formalizarse un programa con alguna metodología curricular que se fundamente en el enfoque socioformativo por competencias.
- La cultura de la calidad implica mejorar los desempeños de quienes laboran en las instituciones educativas, especialmente de los directivos y profesores, por lo que es igualmente necesario comprometerse con el proceso de Autoevaluación y acreditación de instituciones de Educación Básica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo*. Madrid: Escuela Española
- Arakaki, M., Flores, C. y Reátegui, N. (2001). *El reto de la Evaluación*. Lima – Perú: Cromática.
- Arbaiza, I. (2011). *Desarrollo de competencias gerenciales: un modelo alternativo*. Buenos Aires: Cengage Learning, Mx – Cengage.
- Asociación Española de Normalización (2012). *Informe Anual 2012*. Recuperado de <http://asp-es.secure-zone.net/v2/index.jsp?id=479/1219/13435&lng=es>
- Badillo, M. y Villasmil M. (2006) *Perfil por Competencias. Taller teórico-práctico*. UNERMB.
- Benavides, O. (2002). *Competencias y competitividad*. Colombia: Mc. Graw-Hill.
- Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Boyatzis, R. E. (2000) *El gerente competente*. New York: Jhon Wiley & Sons.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager*. New York: John Wiley & Sons.
- Bracho L. (2003). *Programa de capacitación sobre liderazgo comunitario dirigido a los docentes de las escuelas básicas del municipio Bruzual sector escolar N° 4 estado Yaracuy*. Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica.
- Calvo, K. (2006). *La Motivación Personal*. El Salvador: Universidad de El Salvador.
- Camargo, E. y Delgado, M. (s.f). *Las competencias gerenciales en las organizaciones de alto desempeño*. Recuperado de: <http://www.uru.edu/fondoeditorial/articulos/Mariadelgado/LAS%20COMPETENCIAS%20GERENCIALES%20-%20mariadelgado.pdf>
- Casanova, A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Casassus, J. (1999). *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos, en Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe La gestión: en busca del sujeto*. Seminario Internacional Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa. Santiago, Chile: UNESCO.
- Castro, F. (2005). *Competencias Gerenciales: Una herramienta importante para el desarrollo organizacional. Artículo publicado en el Primer Seminario de Actualizaciones para el Desarrollo Organizacional: Chile*. Universidad Viña del Mar.
- Chiavenato, I. (1993). *Administración de recursos humanos*. México: Mc. Graw-Hill.
- Chiavenato, I. (2002). *Gestión del talento humano*. Bogotá: Mc. Graw-Hill.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

- CINDA. (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Grupo Operativo de Universidades Chilenas, Fondo de Desarrollo Institucional.
- Colón, W. (2003). *El liderazgo transformacional en la gestión educativa de los directores de las escuelas básicas estatales del municipio independencia estado Yaracuy*. Trabajo Especial de Grado. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- Comeche, J. M. (2004). *Una visión dinámica sobre el emprendedurismo colectivo*. Recuperado de <http://www.uv.es/motiva/libromotiva/67Comeche.pdf>
- Comisión Europea Dirección general de Educación y Cultura. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Recuperado de [www.educastur.princast.es/info/calidad/.../comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/.../comision_europea.pdf)
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- De Miguel, M. (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. Cuadernos de sección. *Educación*, 8, 29-51. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/706/1/15504554.pdf>
- Dell, H. (1980). *Language in education: etnolinguistic essays*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe para la UNESCO*.
- Díaz, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, 28. Recuperado de <http://redalyc.uaemex>
- Donadillo, B. y Bernal, J. (2011). *El Director en los Centros de Educación Primaria: Gestión del Conocimiento, Gestión de Competencias, liderazgo e impacto en la gestión del centro. Estudio de caso de un CRA* (Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza, Zaragoza). Recuperada de: <http://zaguan.unizar.es/record/5745/files/TESIS-2011-026.pdf>
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Escudero, T. (2000). Evaluación de centros e instituciones educativas: Las perspectivas del evaluador, en D. González et al. (Coords.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (57-76) Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fainstein, H. (1997). *Conducción de equipos de trabajo*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, C. (2011). *Modelo sobre Competencias Gerenciales para el Personal Directivo de Tecnología del Sector Financiero basado en Enfoque de Organizaciones Inteligentes*. Tacna.: Tecana American University.

- Fernández, L. (2004). *Programa de capacitación en comunicación eficaz*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México, DF: Inteligencia Educativa.
- Gallego, R. (2000). *El problema de las competencias cognitivas una discusión necesaria*. Santafé de Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3), 1-24. Recuperado de [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/modelo\\_educativo-basado-competencias-garcia.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/modelo_educativo-basado-competencias-garcia.pdf)
- Genesi, M. y Suarez, F. (2010). Gestión de calidad del talento humano en las organizaciones educativas Inteligentes. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas / Scientific e-journal of Human Sciences*, 17 (6), 116-155. Recuperado de [www.revistaorbis.org.ve](http://www.revistaorbis.org.ve)
- Gento, S. y Puente, J. (1997). *Diagnóstico del sistema educativo*. Madrid: INCE.
- Gonczy, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias. En A. Argüelles y A. Gonczy, *Educación y capacitación basadas en normas de competencias* (pp. 38-40). México: Limusa.
- González, C. (2007). *Competencias Gerenciales: Un Estudio Exploratorio*. México: Universidad Autónoma de San Luís Potosí.
- Gonzales, J., Wagenar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning- América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), 151 – 164. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie35a08.pdf>.
- González, N. (junio, 2006). Perfil del Director: Competencias de la Posición de Director o Directora de un Centro Educativo. *Ciencia y sociedad*, 2 (06), 240-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/870/87031205.pdf>
- Gutiérrez, A. y Pozzo, C. (2010). PISA 2009. *Las competencias en lectura. La evaluación PISA como oportunidad de aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de Argentina, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Recuperado de <http://www.oei.es/pisa2009Lectura.pdf>
- Gutiérrez, E. (2010). *Competencias Gerenciales*. Bogotá: ECOEDICIONES. Recuperado de [http://books.google.com.pe/books?id=kYB\\_AQAAQBAJ&pg=PR7&pg=PR7&dq=las+6+competencias+gerenciales&source=bl&ots=2yGeXfuxgn&sig=AtNquppZPhVgrpYrDfjDSJRkYN4&hl=es&sa=X&ei=qsgYUrXBFLG2sASAnoCADA&ved=0CFsQ6AEwCDgU#v=onepage&q=las%206%20competencias%20gerenciales&f=false](http://books.google.com.pe/books?id=kYB_AQAAQBAJ&pg=PR7&pg=PR7&dq=las+6+competencias+gerenciales&source=bl&ots=2yGeXfuxgn&sig=AtNquppZPhVgrpYrDfjDSJRkYN4&hl=es&sa=X&ei=qsgYUrXBFLG2sASAnoCADA&ved=0CFsQ6AEwCDgU#v=onepage&q=las%206%20competencias%20gerenciales&f=false)
- Hellriegel, D., Jackson, S. y Slocum, J. (2002). *Administración: Un Enfoque Basado en Competencias* (9ª. ed.). México: Thomson Editores.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- Hyland, T. (1994). *Competence, education and NVQS Dissenting Perspectives*. London: Cassel, Rewood Books, Trowbridge, Wiltshire.
- IPEBA. (2013). Publicaciones/Normas. Recuperado de <http://ipeba.gob.pe/>
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor. Recuperado de [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/man\\_ops.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/man_ops.pdf)
- Kerlinger, N. y Howard, B. L. (2001). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales* (4ta. ed.). México: MCGRAW-HILL.
- Ley 28044 de 2003. Por la cual se establece los lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo Peruano, las atribuciones y obligaciones del Estado y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora. Julio 17 de 2003
- Lozano, I. y Ramírez, J. (2005). *Competencias, logros e indicadores de logro: una distinción y una relación necesaria*. Num. 10. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José Cladas.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en tiempos de Cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Massot y Feisthammel (2003): *Seguimiento de la competencia y de la formación*. Madrid: AENOR.
- Matos, G. y Caridad, M. (2009). Competencias gerenciales y desempeño laboral de autoridades en universidades experimentales. *Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 1(09), 1-14.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT. Recuperado <http://ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/index.htm>
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- Mertens, L. (2000). *La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. Madrid: OEI
- Michaels, E., Handfield, J. y Axelrod, B. (2003). *La Guerra por el talento*. Colombia: Norma.
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Estadísticas de la Calidad Educativa*. Recuperado de: <http://escale.minedu.gob.pe/>
- Molina, M. (2008). *Claves para Dirigir Mejor el Personal a su Cargo*. Lima, Perú: Escuela de Ciencias Administrativas. Universidad de Lima.
- Molina, M. (2008). *Claves para Dirigir Mejor el Personal a su Cargo*. Lima, Perú: Escuela de Ciencias Administrativas. Universidad de Lima.
- Monzó, R. (2011). *Formación basada en competencias. El caso de los estudios de las escuelas de administración de Instituciones, de la Universidad Panamericana en México*.

- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberoamérica.
- Morin, E. (2002a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: Monografías escuela Española. CISSPRAXIS.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (2001). Un balance provisional sobre la calidad en educación: eficacia escolar y mejora de la escuela. *Organización y Gestión Educativa*, 9(4), 3-9.
- Ochoa C. (2002). *Plan de estrategias gerenciales para el desempeño de un liderazgo transformacional dirigido a los directores de los preescolares del municipio Araure estado Portuguesa*. Trabajo Especial de Grado. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- Oden, A. de la (1988). La calidad de la educación. *Bordón*, 40 (2), 149-161.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, México, Santillana– OCDE. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Patiño, C. (octubre, 2006). Modelos de calidad en la formación profesional y en la educación. *Análisis y complementariedad*.
- Proyecto Educativo Regional (PER) (2006). *Proyecto Educativo Regional de Lambayeque al 2021*
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior RIACES (2004). *Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid: RIACES.
- Representación de la UNESCO en Perú (2011). *Manual de gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Lima – Perú: Lance Gráfico S.A.C.
- Rico, L. (2007). La competencia matemática en PISA. *PNA*, 1(2), 47-66.
- Rodríguez, E. (2008). *El Liderazgo y sus Estilos. Ensayo*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos17/estilos-liderazgo/estilos-liderazgos.html>
- Ruiz, M. (2010). *El concepto de competencias desde la complejidad. Hacia la construcción de competencias educativas*. México D.F.: Trillas.
- Sanz, N. (2005). *Legado y patrimonio de las universidades europeas*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. y Ediciones del Consejo de Europa.
- Saracho, J. (2005). *Un Modelo General de Gestión por competencias*. Santiago, Chile: RIL Editores.
- Schwartz. (1994). *Informe de la tercera reunión de la comisión de la Unión Europea*. 95-109.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Reforma Integral de la Educación Básica*. Diplomado para maestros de primaria: 2º y 5º grados. Módulo 2: Planeación y estrategias didácticas para los campos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. México: El Autor.

- SENA. (2003). *Metodología para la elaboración de norma de competencia laboral*. Bogotá. Dirección de Empleo.
- Senge, P. (2005). *Quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (2ª ed.). Buenos Aires: Gramica.
- Spencer, L., y Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Tejada, A. (2003). Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. Gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias. *Psicología desde el Carib.*, (12), 115-133.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2a. ed.). Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2006a). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2006b). *El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Editorial Universidad Complutense de Madrid.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Revista Acción Pedagógica*, (16). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17292/2/articulo2.pdf>
- Tobón, S. (2007). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2008a). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2008b). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Guadalajara, México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de : [http://www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones\\_academicas/dialogos/pdf/dfle1.pdf](http://www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/dialogos/pdf/dfle1.pdf)
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Tobon, S. (2012a). *El Enfoque Socioformativo y las Competencias: Ejes Claves para la Transformar la Educación*. México: Instituto CIFE.
- Tobon, S. (2012b). *Gestión Curricular por Competencias*. México: Instituto CIFE.
- Tobón, S. (2013). *Metodología de la gestión curricular: una perspectiva socio formativa*. México: Trillas.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Tobón, S., García-Fraile, J. y otros. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral por competencias*. Bogotá: ECOE.
- Torres, G. y Rositas, J. (2011). *Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias*. México: Trillas.
- Torres, G., y Martínez, J. R. (2011). *Diseño de Planes Educativos bajo el enfoque de Competencias*. México: Trillas.
- Tuning Latin America. (2007b). *Reflections on and outlook for Higher Education in Latin America. Final Report ALFA Tuning America*

- Latina Project. University of Deusto and University of Groningen. Recuperado de [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)
- Tuning Latinoamérica. (2007a). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen: RGM. Recuperado de [http://calidadyeducacion.googlepages.com/LIBRO\\_TUNING\\_AMERICA\\_LATINA\\_version\\_.pdf](http://calidadyeducacion.googlepages.com/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA_version_.pdf)
- UNESCO. (1990). *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.
- Unión de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura; UNESCO (2000). *Marco Regional de Educación para Todos*. Conclusiones y Acuerdos. Santo Domingo.
- Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. (2011). *Modelo Educativo USAT*. Chiclayo, Perú: Instituto de Investigación USAT.
- Uribe, M. (noviembre, 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*, 1 (10), 304-322. Recuperado de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art22.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf)
- Vallejo\_Gómez, N. (2002). *Morín, pensador de complejidad* (pp. 80-91) en Villa Marco Antonio-Colombia: UNESCO- Instituto Colombiano de fomento de la Educación Superior.
- Vargas, F. (Mayo – Agosto, 2000). De las virtudes laborales a las competencias clave: Un nuevo concepto para antiguas demandas. *Boletín Cinterfor*, 149. Bogotá. Recuperado de [http://www.oei.es/etp/virtudes\\_laborales\\_competencias\\_clave\\_vargas.pdf](http://www.oei.es/etp/virtudes_laborales_competencias_clave_vargas.pdf)
- Vargas. (2004). *La formación de competencias: una opción para mejorar la capacitación*. Guatemala: ANDI.
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- West-Burnham, J. (1993). *Managing Quality in Schools*. Harlow (Essex, U.K.). Longman (Istpublicat, 1992).
- Zabalza, M. A., y Zabalza, A. (2010). *Planificación de la Docencia Universitaria. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias*. Madrid: NARCEA.
- Zavala, A. (2005). *En foque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad* (2ª ed.). Barcelona, España: Grao.

## **ANEXOS**

### ENCUESTA APLICADA A DOCENTES<sup>1</sup>

Estimado(a) profesor(a), el propósito del presente cuestionario es diseñar un modelo de competencias para los directivos de las Instituciones Educativas del nivel secundario del distrito de Chiclayo, con la finalidad de mejorar la calidad educativa en la gestión de las áreas institucional, pedagógica y administrativa.

Le solicitamos su reflexión objetiva y sincera.

Estamos convencidos que su colaboración nos será muy útil.

Muchas gracias.

#### DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL DOCENTE:

1. Grado Académico: (1) Doctor (2) Magíster (3) Bachiller
2. Título profesional/Especialidad:  
.....
3. Tiempo de desempeño como docente:  
.....
4. Cargo actual que desempeña: (1) Coordinador (2) Jefe de laboratorio (3) Profesor(a) por horas
5. Institución Educativa en la que trabaja:  
.....

**INSTRUCCIONES:** Valore la actividad que desempeñan los directivos de la Institución Educativa. Marque con una “X” el grado más apropiado en cada elemento. En caso de **valoraciones negativas**, introduzca comentarios u observaciones que argumenten sus apreciaciones.

Escala de valoración: 5. Muy Bueno (MB); 4. Bueno (B); 3. Regular (R); 2. Deficiente (D); 1. Muy Deficiente (MD).

#### I. Manejo de Liderazgo

<sup>1</sup>Elaborado por: Margot Díaz Castillo; Miguel Delgado Leyva y Nemecio Núñez Rojas.

<b>Valoración del desempeño que realizan los directivos de la Institución Educativa.</b>					
Ejerce liderazgo y gestiona el cambio en las diversas áreas o jefaturas de la Institución educativa.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Se comunica en forma clara y entiende las perspectivas de los demás.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Maneja información necesaria para tomar decisiones oportunas y obtener buenos resultados.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Gestiona o resuelve conflictos en el momento oportuno.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Promueve la participación de los principales actores de la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto educativo institucional.	MB (5)	B (4)	R (3)	D (2)	MD (1)
<b>Observaciones:</b>					

## II. Manejo de Dirección.

<b>Valoración del desempeño que realizan los directivos de la Institución Educativa.</b>					
Promueve la vivencia de los valores institucionales y un clima de confianza en la Institución Educativa para el logro de las metas propuestas.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Asegura los canales de comunicación e información para la mejor toma de decisiones.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Garantiza la articulación del proyecto educativo institucional con las características y necesidades del entorno.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Genera Redes educativas de apoyo a la Institución Educativa para potenciar el proyecto educativo institucional y desarrollar los objetivos estratégicos.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Informa de manera objetiva a la comunidad los logros y necesidades de la Institución Educativa.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					

## III. Manejo de Personal.

<b>Valoración del desempeño que realizan los directivos de la Institución Educativa.</b>					
Determina las condiciones para la evaluación y/o selección del personal de la Institución Educativa.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Motiva, y guía al personal para aumentar la efectividad de su trabajo en la Institución Educativa.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Atiende a las necesidades del personal docente, apoyando y motivando su desarrollo profesional	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Escucha y atiende a las inquietudes, necesidades y expectativas de los profesores, estudiantes y padres de familia.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
Observaciones:					
Establece y mantiene procedimientos de monitoreo y evaluación del desempeño del personal de la Institución Educativa.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
Observaciones:					
Promueve y reconoce el surgimiento de liderazgos al interior de los equipos de trabajo de la Institución Educativa	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					

#### IV. Manejo del entorno.

<b>Valoración del desempeño que realizan los directivos de la Institución Educativa.</b>					
Se relaciona con instituciones de la comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Reporta a estudiantes, padres y apoderados, personal y Autoridades educativas acerca de las necesidades y proyectos de la Institución Educativa.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Obtiene recursos adicionales: humanos, financieros, materiales y técnicos para apoyar la implementación de los procesos de enseñanza – aprendizaje de cada nivel de estudios.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Evalúa permanentemente la relación escuela-familia – comunidad buscando su mejoramiento.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Desarrolla y mantiene redes de apoyo institucional para los estudiantes dentro de la comunidad educativa	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Diseña actividades extracurriculares orientadas a integrar y fortalecer las relaciones con la comunidad.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					

#### IV. Manejo Interpersonal

<b>Valoración del desempeño que realizan los directivos de la Institución Educativa.</b>					
Muestra una actitud emprendedora, iniciando y motiva los cambios necesarios con tenacidad.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Genera planteamientos y soluciones innovadoras a los problemas que se le presentan.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Controla sus emociones y actúa de manera apropiada ante distintas personas y situaciones.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Prioriza sus objetivos, programando sus actividades de manera adecuada y ejecutándolas en el tiempo previsto.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Muestra disposición para moldear su comportamiento, reconociendo sus fortalezas y superando sus debilidades.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					
Hace en cada momento lo que se ha propuesto realizar, sin abandonar su propósito a pesar de la dificultad de llevarlo a cabo.	5:MB	4:B	3:R	2:D	1:MD
<b>Observaciones:</b>					

6. ¿A su criterio, cuáles son las competencias claves que debería tener un directivo de una Institución Educativa? Enúncielas:

a. ....

b. ....

c. ....

d. ....

## ANEXOS

Tabla N° 03:  
Cargo actual de Directivos y Profesores

Cargo actual	Frecuencia	Porcentaje
Profesor	210	80.2
Jefe de laboratorio	4	1.5
Coordinador	10	3.8
Sub. Director	23	8.8
Director	15	5.7
<b>Total</b>	<b>262</b>	<b>100.0</b>

**Tabla N° 05:  
Título Profesional según Grado Académico**

Título Profesional	Grado Académico						Total	
	Bachiller		Magíster		Doctor		N°	%
	N°	%	N°	%	N°	%		
Biología y Química	14	10.4%	13	10.9%	1	12.5%	28	10.7%
Ciencias Físicas	1	7%	0	0.0%	0	0.0%	1	4%
Ciencias Naturales	3	2.2%	4	3.4%	1	12.5%	8	3.1%
Ciencias Religiosas y Psicopedagogía	1	7%	1	8%	0	0.0%	2	8%
Computación e Informática	2	1.5%	0	0.0%	0	0.0%	2	8%
Contador Público	0	0.0%	2	1.7%	0	0.0%	2	8%
Economista	1	.7%	0	0.0%	0	0.0%	1	4%
Educación Artística	2	1.5%	3	2.5%	0	0.0%	5	1.9%
Educación Física	3	2.2%	1	.8%	2	25.0%	6	2.3%
Educación inicial	5	3.7%	2	1.7%	0	0.0%	7	2.7%
Educación para el trabajo	5	3.7%	6	5.0%	0	0.0%	11	4.2%
Educación Primaria	21	15.6%	20	16.8%	0	0.0%	41	15.6%
Filosofía	4	3.0%	2	1.7%	0	0.0%	6	2.3%
Filosofía y Religión	7	5.2%	5	4.2%	2	25.0%	14	5.3%
Física y Matemática	3	2.2%	6	5.0%	0	0.0%	9	3.4%
Historia y Geografía	16	11.9%	13	10.9%	0	0.0%	29	11.1%
Idiomas Extranjeros	5	3.7%	1	8%	0	0.0%	6	2.3%
Lengua y Literatura	21	15.6%	15	12.6%	0	0.0%	36	13.7%
Lengua y Religión	2	1.5%	2	1.7%	0	0.0%	4	1.5%
Matemática	13	9.6%	20	16.8%	2	25.0%	35	13.4%
Matemática Computación e Informática	2	1.5%	0	0.0%	0	0.0%	2	8%
Matemática y Computación	2	1.5%	1	8%	0	0.0%	3	1.1%
Matemática y Física	1	7%	2	1.7%	0	0.0%	3	1.1%
Matemática y Religión	1	7%	0	0.0%	0	0.0%	1	4%
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>100.0%</b>	<b>119</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>262</b>	<b>100%</b>

**Tabla N° 06:**  
**Tiempo de desempeño (años) según Tiempo en el último cargo (años)**

Tiempo de desempeño (años)	Tiempo en el último cargo (años)								Total
	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	41-45	
0 - 5	24								24
6 - 10	3	20							23
11 - 15	5	2	39						46
16 - 20	3	2	2	55					62
21 - 25	3	2	2	2	33				42
26 - 30	5	1	4	2		39			51
31 - 35			1				11		12
41 - 45								1	1
51 - 55	1								1
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>27</b>	<b>48</b>	<b>59</b>	<b>33</b>	<b>39</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>262</b>

**Tabla N° 07:**  
**Tiempo de desempeño (años) según Cargo actual**

Tiempo de desempeño (años)	Cargo actual										Total	
	Profesor		Jefe de laboratorio		Coordinador		Sub. Director		Director		N°	%
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%		
0 - 5	19	9.0%	0	0.0%	2	20.0%	3	13.0%	0	0.0%	24	9.2%
6 - 10	18	8.8%	1	25.0%	1	10.0%	0	0.0%	3	20.0%	23	8.8%
11 - 15	40	19.0%	0	0.0%	1	10.0%	2	8.7%	3	20.0%	46	17.6%
16 - 20	52	24.8%	0	0.0%	1	10.0%	7	30.4%	2	13.3%	62	23.7%
21 - 25	31	14.8%	2	50.0%	1	10.0%	5	21.7%	3	20.0%	42	16.0%
26 - 30	39	18.6%	1	25.0%	2	20.0%	6	26.1%	3	20.0%	51	19.5%
31 - 35	9	4.3%	0	0.0%	2	20.0%	0	0.0%	1	6.7%	12	4.6%
41 - 45	1	.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	.4%
51 - 55	1	.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	.4%
<b>Total</b>	<b>210</b>	<b>100.0%</b>	<b>4</b>	<b>100.0%</b>	<b>10</b>	<b>100.0%</b>	<b>23</b>	<b>100.0%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>262</b>	<b>100%</b>

**Tabla N° 09:**  
**Tiempo de desempeño en el cargo y Tiempo en el último cargo según Grado Académico**

Grado Académico		Tiempo de desempeño en el cargo	Tiempo en el último cargo
Bachiller	Media	17.2	16.1
	N	135	135
	Desv. Típ.	9.41	9.83
Magíster	Media	20.6	17.7
	N	119	119
	Desv. Típ.	7.84	8.29
Doctor	Media	25.8	17.3
	N	8	8
	Desv. Típ.	5.34	8.43
Total	<b>Media</b>	<b>19.0</b>	<b>16.9</b>
	<b>N</b>	<b>262</b>	<b>262</b>
	<b>Desv. Típ.</b>	<b>8.84</b>	<b>9.12</b>

**Tabla N° 10:**  
**Tiempo de desempeño y Tiempo en el último cargo \* Cargo actual**

Cargo actual		Tiempo de desempeño en el cargo	Tiempo en el último cargo
Profesor	Media	18,8	17,7
	N	210	210
	Desv. Típ.	8,80	8,89
Jefe de laboratorio	Media	21,3	16,3
	N	4	4
	Desv. Típ.	8,06	12,45
Coordinador	Media	19,6	15,1
	N	10	10
	Desv. Típ.	11,79	13,28
Sub Director	Media	19,9	13,4
	N	23	23
	Desv. Típ.	8,96	9,25
Director	Media	19,4	11,5
	N	15	15
	Desv. Típ.	8,30	5,17
Total	<b>Media</b>	<b>19,0</b>	<b>16,9</b>
	<b>N</b>	<b>262</b>	<b>262</b>
	<b>Desv. Típ.</b>	<b>8,84</b>	<b>9,12</b>

**Tabla N° 11:**  
**Estadísticos descriptivos por factores o dimensiones**

Dimensión	Pregunta	Puntaje promedio	Desv. Típ.
Manejo de liderazgo	P1	3.66	.868
	P2	3.75	.869
	P3	3.82	.878
	P4	3.74	.888
	P5	3.64	.936
Manejo de dirección	P6	3.87	.948
	P7	3.67	.884
	P8	3.54	.882
	P9	3.36	.959
	P10	3.61	.922
Manejo de personal	P11	3.68	.873
	P12	3.71	.975
	P13	3.65	.971
	P14	3.74	.920
	P15	3.59	.969
	P16	3.57	.947
Manejo del entorno	P17	3.49	.925
	P18	3.68	.861
	P19	3.51	.954
	P20	3.48	.917
	P21	3.42	.893
	P22	3.49	1.020
Manejo interpersonal	P23	3.84	.869
	P24	3.67	.906
	P25	3.75	.985
	P26	3.79	.921
	P27	3.83	.885
	P28	3.82	.880
<b>Promedio General</b>		<b>3.66</b>	<b>.725</b>

**Tabla N° 12:**  
**Estadísticos descriptivos por factores**

Dimensión	Promedio	Desv. Típ.
Manejo de Liderazgo	3.7	.750
Manejo de Dirección	3.6	.777
Manejo de Personal	3.7	.798
Manejo de Entorno	3.5	.777
Manejo de Interpersonal	3.8	.794
<b>Muestra</b>	<b>262</b>	

Tabla N° 14:  
Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	17.498	62.494	62.494	17.498	62.494	62.494	5.521	19.718	19.718
2	1.278	4.565	67.059	1.278	4.565	67.059	4.993	17.830	37.549
3	.882	3.148	70.208	.882	3.148	70.208	3.856	13.773	51.321
4	.802	2.865	73.073	.802	2.865	73.073	3.462	12.365	63.686
5	.631	2.255	75.328	.631	2.255	75.328	3.260	11.642	75.328
6	.560	2.002	77.330						
7	.514	1.837	79.167						
8	.485	1.732	80.899						
9	.458	1.635	82.534						
10	.431	1.539	84.073						
11	.413	1.474	85.547						
12	.391	1.396	86.942						
13	.364	1.301	88.243						
14	.317	1.132	89.375						
15	.303	1.082	90.457						
16	.292	1.044	91.502						
17	.277	.988	92.490						
18	.268	.958	93.448						
19	.248	.884	94.332						
20	.221	.791	95.123						
21	.213	.762	95.885						
22	.202	.723	96.608						
23	.193	.690	97.298						
24	.185	.661	97.959						
25	.162	.579	98.539						
26	.149	.532	99.071						
27	.138	.493	99.564						
28	.122	.436	100.000						

**Tabla N° 15:**  
**Matriz de componentes rotados**

Factor o Dimensión encontrado en la base	Item o pregunta	Componente				
		1	2	3	4	5
Dirección	P9	.752	.124	.094	.297	.203
	P11	.706	.315	.196	.048	.319
	P5	.640	.206	.307	.320	.181
	P21	.630	.313	.128	.343	.268
	P8	.629	.229	.383	.278	.277
	P22	.612	.294	.357	.346	.066
	P15	.597	.404	.204	.176	.360
	P10	.525	.297	.372	.391	.234
Manejo Interpersonal	P26	.290	.746	.166	.207	.300
	P25	.337	.744	.276	.144	.168
	P27	.277	.739	.297	.185	.231
	P28	.223	.737	.271	.326	.194
	P23	.258	.614	.364	.345	.305
	P24	.180	.564	.247	.518	.259
Liderazgo	P1	.480	.322	.643	.222	.063
	P4	.125	.398	.638	.265	.381
	P2	.231	.271	.627	.327	.407
	P3	.261	.325	.606	.242	.375
	P6	.459	.355	.516	.135	.279
	P7	.404	.378	.509	.166	.375
Manejo de entorno	P17	.301	.180	.139	.750	.289
	P18	.360	.311	.307	.646	.183
	P19	.385	.346	.309	.576	.131
	P20	.477	.311	.248	.519	.257
Manejo de personal	P13	.340	.275	.270	.287	.678
	P14	.321	.331	.269	.232	.670
	P16	.340	.341	.297	.259	.551
	P12	.391	.309	.422	.251	.539

**Tabla N° 17:**  
**Promedio del profesor y directivo**

		Promedio del profesor	Promedio del Directivo
<b>Manejo de liderazgo</b>	P1	3.59	3.96
	P2	3.65	4.17
	P3	3.72	4.19
	P4	3.62	4.23
	P5	3.58	3.87
<b>Manejo de dirección</b>	P6	3.74	4.38
	P7	3.53	4.21
	P8	3.45	3.90
	P9	3.31	3.56
	P10	3.57	3.81
<b>Manejo de personal</b>	P11	3.61	3.94
	P12	3.59	4.21
	P13	3.53	4.12
	P14	3.62	4.21
	P15	3.49	4.00
	P16	3.41	4.21
<b>Manejo del entorno</b>	P17	3.43	3.73
	P18	3.61	3.92
	P19	3.43	3.83
	P20	3.39	3.85
	P21	3.34	3.75
	P22	3.43	3.73
<b>Manejo interpersonal</b>	P23	3.72	4.33
	P24	3.57	4.08
	P25	3.65	4.15
	P26	3.68	4.23
	P27	3.72	4.29
	P28	3.73	4.19