



GestiónArte

- ENTREVISTA A ESPECIALISTA: DANIEL VILLARROEL MONTANER
- GESTIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN
- DIRECTOR DE ESCUELA DESDE LA NORMATIVA PERUANA
- TRANSICIÓN DE PRIMARIA A EDUCACIÓN MEDIA



GestiónArte es una publicación semestral de RedAGE Uruguay

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

Directora: *María Inés Vázquez Clavera*, Instituto Universitario Elbio Fernández, Uruguay

Editores: *Karina Nossar Toranza*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay/Universidad de la República, Uruguay.; *Marcos Sarasola Bonetti*, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay

Consejo de Redacción: *Rosita Inés Ángelo*, Planeamiento educativo - Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Cecilia Emery Bianco*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay; *Fernando Borgia Martínez*, Intendencia de Montevideo, Uruguay; *Ana Lopater Blanco*, Uruguay; *Daniel Martínez Cagide*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Sharon Musselli Perrachón*, Planeamiento Educativo Co.Di.Cen., Uruguay; *Sonia Scaffo Erviti*, Uruguay; *Patricia Viera Duarte*, Universidad de la República, Uruguay

Corrección, revisión de estilo y revisión de traducción al inglés: *Macarena Baridón Vázquez*, Uruguay

Editor gráfico: *Juan Viera Alemañy*, Uruguay

Consejo Asesor: *Adoración Barrales Villegas*, Universidad Veracruzana, México; *Aleix Barrera Corominas*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Diego Castro Ceacero*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Azael Eduardo Contreras Chacón*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Norma Cándida Corea Tórrez*, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua; *Sebastián Donoso Díaz*, Universidad de Talca, Chile; *Joaquín Gairín Sallán*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Márcia Lopes Reis*, Universidad Nacional Paulista, Brasil; *Hernán Medrano Rodríguez*, Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey, N.L., México; *Nuby Molina Yuncosa*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Guadalupe Palmeros y Ávila*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México; *Adela Pereyra de los Santos*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Norma Quijano Antenori*, Consejo de Formación en Educación/Universidad de la República, Uruguay; *David Rodríguez Gómez*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Sebastián Sánchez*, Visión Consultores, Eduvisión, Chile; *Rosa Tafur Puente*, Pontificia Universidad de Perú, Perú; *Denise Vaillant Alcalde*, Universidad ORT, Uruguay.

GestiónArte invita a presentar artículos inéditos relacionados con temas de gestión educativa. Los artículos deberán enviarse en soporte digital a: revistagestionredage@gmail.com

Los autores serán responsables de obtener autorización para la reproducción de material sujeto a derechos de autor procedentes de otras fuentes.

La revista no hace necesariamente suyas las afirmaciones y opiniones expresadas en los artículos por sus autores.



Red AGE Uruguay
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

ÍNDICE

<i>Entrevista a especialista: Daniel Villarroel Montaner</i>	04
La Gestión Escolar en Educación Básica: un estudio correlacional entre Liderazgo Transformacional y Autonomía Curricular <i>Víctor Manuel Carrillo López, Fernando Flores Vázquez, Morelos Castro Aguilar</i>	07
El director de escuela pública desde la normativa peruana de 1982 a 2014 <i>Rosa María Tafur Puente, Alex Sánchez</i>	22
Transición de primaria a educación media. Proyecto de aplicación en Iberoamérica <i>Hugo E. Valanzano</i>	36

Las imágenes de este número son tomadas de pixabay.com

Noticias de la RedAGE URUGUAY

RedAGE Uruguay inicia en noviembre del 2023 un nuevo período de renovación de autoridades, cumpliendo con lo establecido en los estatutos de esta Asociación Civil.

Entrevista a Especialista: Daniel Villarroel Montaner¹



Te pido en primer lugar tu nombre, tu actividad y cuál es tu foco de interés profesional.

Hola, inicialmente soy profesor de Historia y Geografía. Cuento con estudios de posgrado tanto en Chile como en Barcelona, España. Obteniendo, primeramente, un magíster en administración educacional en la Universidad de Concepción, Chile (becado por la OEA-Estados Unidos). Posteriormente, postulé a la Universidad de Toronto, en Canadá, y la Universidad Autónoma de Barcelona en España, quedé en ambas, pero, fue en esta última donde realicé mis estudios obteniendo un máster en investigación e innovación y el doctorado en educación. En fin, un largo recorrido, realizando diversas actividades académicas en la Universidad de Concepción y San Sebastián en Chile, generando no solo docencia sino también actividades de extensión

hacia el mundo de las políticas educativas y el contexto nacional. Con capacitaciones en el Massachusetts Institute of Technology de los Estados Unidos. Desempeñé labores como Representante del Consejo de la Alta Dirección Pública (ADP) en Chile, y hoy me encuentro abocado a la dirección del colegio Montaner de Hualpén, la Fundación, y la extensión de la misma con diversas actividades.

Importan muchas cosas en la educación, no obstante, vengo trabajando el tema de las políticas educativas y un área de interés profesional es la dirección escolar y el equipo directivo, el cual tiene directa relación con el trasfondo mayor que es el liderazgo, la gestión y el desarrollo organizativo y la gobernanza de los sistemas educativos. En ello, he estado trabajando con charlas, participación en eventos, investigación, publicaciones, entre otras cosas.

¹ Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Ejerció docencia en las Universidades de Concepción y San Sebastián. Realizó labores en el Servicio Civil, como Representante de la Alta Dirección Pública en Chile. Actualmente, se desempeña en la dirección del colegio y Fundación Montaner con actividades de extensión y estudios centrados en políticas educativas como el liderazgo, la dirección y la gestión escolar. Representante de la Fundación Montaner, Chile.

Sobre liderazgo y gestión, ¿cuáles jerarquizarías como las líneas de trabajo en las que estás? ¿Y cuáles son los desafíos que te planteas en esas líneas?

Dicho lo anterior, podríamos jerarquizar el trabajo en la preparación profesional del equipo directivo. De alguna manera, indagar acerca de las competencias profesionales y cuáles no lo son. En otras palabras, quiénes asumen la responsabilidad de dirigir un centro escolar y cómo desarrollan en los años de compromiso profesional sus capacidades y sus logros organizativos, entre otras cuestiones. Lo que, por ejemplo, acuña el auditor de PricewaterhouseCoopers, Kevin Schultz: “resulta difícil seguir a alguien sin reservas que no sabe lo que hace”. Y esto es muy entretenido y asombroso, porque te vas encontrando que muchos proyectos / programas presentados ni siquiera tienen relación con lo escrito, otros sí. Y en ambos, así como logros, hay no logros, la falta de una carrera de carácter profesional que apoye el desarrollo directivo y, dentro de él, que le otorgue a la dirección facultades para direccionar fuertemente su organización. Así vamos observando centros escolares que alinean muy bien su caminar y otros que no. A propósito, este trabajo lo he realizado en mayoría en comunidades con matrícula escolar vulnerable, social y culturalmente hablando. En ello, si bien todo es importante, hay tres cuestiones que me ocupan: la calidad, la equidad y la normativa que ello conlleva. Así como el desarrollo organizativo que puede tener un centro escolar, con liderazgos altos, sociales y emprendedores.

La calidad, porque el servicio educativo requiere una suma de varios procesos que van alcanzando metas por etapas. Sea en su formación personal, en la relación con el otro, aprendiendo a convivir en comunidad, la conformación del mundo del estudiante, de colaborar a que alcance sus aspiraciones de proseguir estudios en la educación superior, de incluir a la familia en este proceso, que al final debe conducir a un ciudadano que nutra los planos positivos del avance de la humanidad. Los valores que nutren el bien de ella. Esto requiere conocer y aprender en la práctica del contexto y del impacto que el proyecto educativo genera en las familias y estudiantes que asisten a ese centro escolar, constantemente, un servicio exigente y con igualdad de oportunidades para todos.

No obstante, la calidad se logra solo si existe equidad. Y muchas veces nos damos cuenta

que este concepto de equidad se vuelve escaso para algunos estudiantes. Te daré dos ejemplos, uno a nivel mundial y uno local. La reciente crisis sanitaria del COVID 19 enfermedad que afectó a casi todo el orbe, dejó al desvelo la gran dependencia de la tecnología en cuestiones de las clases remotas y online. Quedó al descubierto la brecha digital que aún existe en nuestras realidades escolares, incluso en países de avanzada y con más recursos. Siguiendo este ejemplo y según datos de Unesco (2020), aproximadamente un 43% de los estudiantes afectados por esta enfermedad no tiene acceso a internet en su hogar. Y, en el ejemplo local, el caso chileno con todos sus avances y aciertos educativos en las últimas décadas, también adolece de ello. Fijate que existen cuatro subsistemas dentro del sistema escolar chileno y, según la estadística (2022), la matrícula se distribuye de la siguiente manera: subsistema municipal (31% matrícula), subsistema particular subvencionado (54% matrícula), servicio local de educación (4,8% matrícula), privados (9% matrícula). Fijate que solo tienen acceso a financiamiento de infraestructura escolar el subsistema municipal y el servicio local. Eso te lleva a pensar que el Estado otorga a unos estudiantes más recursos que a otros. Eso conlleva a inequidad en el sistema escolar.

Entonces, nos surge la pregunta: ¿bajo qué fundamento un Estado y/o un programa de gobierno determinado no puede corregirlo? Si deseamos calidad debemos tener equidad, para que todos los estudiantes alcancen con las mismas oportunidades, los logros de aprendizajes que deseamos.

El discurso de la política hacia las políticas educativas debe ir corrigiendo modestos cambios que nos otorguen coherencia y transparencia en el gasto público de la educación, que requieren nuestros estudiantes en perfecta armonía con la equidad. Tenemos claro que el subsistema privado tiene otra realidad económica.

En relación a los proyectos que vienes trabajando, ¿cuáles destacarías tanto a nivel nacional como internacional?

Mira, en las políticas educativas hay temáticas muy atractivas. En mi trabajo desarrollado a nivel internacional, por ejemplo, presentaré uno de mis trabajos en un evento internacional a celebrar en la Universidad Alcalá de Henares con sede en Madrid, con un tema de accountability y la gestión del equipo directivo.

Es decir, ¿cómo se relaciona la rendición de cuentas y la gestión del equipo directivo respecto de los alcances de logros de aprendizajes? Estoy abocado a trabajos de investigación de esta naturaleza y otras materias aplicadas en los últimos años, que se han publicado en revistas científicas, y textos de eventos internacionales como: “El liderazgo del equipo directivo en la gestión de estrategias del plan de mejoramiento educativo en un escenario de pandemia” (Barcelona, 2023), “Desarrollo del proyecto educativo, buscando oportunidades en un escenario de pandemia desde una perspectiva real” (Conferencia. Colombia, 2021), “La gestión educativa en situación de confinamiento en Chile” (Barcelona, 2021), “Desarrollo de la innovación en la gestión del equipo directivo en situaciones vulnerables” (Argentina, Buenos Aires, 2018), “La valoración del perfil competencial del jefe pedagógico” (Brasil, 2019), “Aportación a la elaboración de los perfiles de competencias profesionales para escuelas vulnerables” (Madrid, 2017), “El equipo directivo escolar, aportación a la elaboración de los perfiles de competencias profesionales para escuelas vulnerables” (Madrid, 2016), entre otros trabajos de rigurosidad científica y su respectiva constatación con la realidad.

También a nivel nacional he participado con columnas de opinión en prensa como “Liderar la innovación escolar” (Diario El Sur, 2021), “Realidad virtual educativa” (Diario El Sur, 2021), “Calidad, la asignatura pendiente” (Diario El Sur, 2018), entre otras apariciones en prensa con temáticas en educación. He

participado en charlas en universidades chilenas y grupos focales.

Como ves, me encuentro enfocado en que las personas a cargo de roles de mayor responsabilidad y a cargo de otros nos movamos en dirección a generar confianzas, porque eso dará motivaciones, emociones, logro de metas y otros aspectos que nos inspiran a seguir alcanzando logros, afinando experiencias, retrocediendo y observando el proceso que nos enseña diariamente. No basta con teorizar, debes ir, paralelamente, por la práctica diaria y con distintas personas. Sin duda nutrirás un gran capital cultural y tu deber como líder es compartirlo. Hacer lo contrario traerá desesperanza y negatividad. Por eso, frente a las crisis de liderazgos creíbles en todo ámbito de la industria nacional, latinoamericana o internacional, tenemos derecho a tener y alcanzar sueños. Las personas no necesitan a quien obedecer, necesitan a quien seguir para lograr concretar sus extraordinarios sueños. Sin duda, un educador de corazón colaborará a que otros logren los suyos. Esto transversaliza el mundo de hoy que es global.

De paso, las temáticas como la conciencia y diversidad cultural, el ámbito de la innovación, la transformación digital y la disrupción tecnológica, entre otros, son desafíos profesionales para uno. Y tienen que ser levantados y llevados a la práctica por los líderes de los equipos directivos. Por esta razón, las normativas en las políticas educativas deben apoyar a este nuevo conocimiento que se ha acrecentado en la presente centuria.

Muchas gracias por tus aportes.

La Gestión Escolar en Educación Básica: un estudio correlacional entre Liderazgo Transformacional y Autonomía Curricular

*Víctor Manuel Carrillo López*¹,
*Fernando Flores Vázquez. (BINE)*²,
*Morelos Castro Aguilar. (BINE)*³

Resumen

En la última década, para muchos países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la dirección escolar y el liderazgo educativo se han convertido en prioritarios para la elaboración de la política pública educativa, al mismo tiempo se recomienda dotar cada vez de mayor autonomía a las instituciones educativas en lo que se refiere a la toma de decisiones curriculares, administrativas y operativas. Partiendo de esta premisa, surgió la necesidad de realizar esta investigación, la cual tuvo como objetivo principal medir la correlación que pudiera darse entre el liderazgo transformacional que desarrollaba el personal con funciones de supervisión, dirección y docencia en educación primaria y los alcances que lograban en materia de autonomía curricular. La investigación se orientó con un enfoque cuantitativo no experimental y diseño correlacional causal de tipo transaccional; se trabajó con una muestra intencional (no probabilística) de 99 agentes educativos (3 supervisores escolares, 2 asesores técnicos pedagógicos, 7 directivos y 87 docentes al frente de grupo), adscritos a la zona escolar 071 del Sector 22 de Puebla Poniente, México. En este estudio se demuestra el grado de correlación alcanzado entre las variables "liderazgo transformacional" y la "autonomía curricular" siendo de 0.9884, por lo que se considera que existe una correlación positiva muy fuerte, teniendo como resultado que "el liderazgo transformacional" constituye a, o explica, 97.69% de la variación de "la autonomía curricular".

Palabras Clave: Gestión escolar, Liderazgo, Liderazgo transformacional, Autonomía Curricular.

Abstract

In the last decade, for many countries belonging to the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), school management and educational leadership have become priorities for the development of public educational policy, at the same time it is recommended to provide educational institutions with greater autonomy in terms of curricular, administrative and operational decisions. Starting from this premise, the need arose to carry out this research, which had as its main objective to measure the correlation that could occur between the transformational leadership developed by personnel with supervisory, management and teaching functions in primary education and their achievements in matters of curricular autonomy. The research was oriented with a non-experimental quantitative approach and transactional causal correlational design. We worked with an intentional (non-probabilistic) sample of 99 educational agents (3 school supervisors, 2 pedagogical technical advisors, 7 directors and 87 group teachers), assigned to school zone 071 of Sector 22 of Puebla Poniente, Mexico. This study demonstrates the degree of correlation achieved between the variables "transformational leadership" and "curriculum autonomy" is 0.9884, so it is considered

¹ Maestro. Doctorando en el programa académico de Doctorado en Ciencias de la Educación del Centro de Posgrado del BINE (Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"). México.

² Doctor. Docente del Núcleo Académico Básico del Doctorado en Ciencias de la Educación. Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" – Profesor Titular Tiempo Completo, actualmente Coordinador del Doctorado. México.

³ Doctor. Docente del Núcleo Académico Básico del Doctorado en Ciencias de la Educación. Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" – Profesor Titular Tiempo Completo. México.

that there is a very strong positive correlation, in which "transformational leadership" results in, or explains, 97.69% of the variation in "curricular autonomy".

Keywords: School Management, Leadership, Transformational Leadership, Curriculum Autonomy.

Introducción

Los sistemas educativos actuales se caracterizan por la internalización, la búsqueda de la excelencia educativa, la diversificación de las estructuras institucionales, el desarrollo de las nuevas tecnologías incorporadas al proceso educativo, la expansión, movilidad, acceso, permanencia y promoción de los estudiantes a los subsecuentes niveles educativos. Desde esta perspectiva, el liderazgo se convierte en un tema crucial en los contextos educativos actuales. Debido a que las organizaciones están en constante movimiento, con cambios importantes, se requiere tener líderes innovadores y flexibles que acepten y se adapten al cambio, para responder a un mundo globalizado (Cancino & Monroy, 2017).

La tarea del líder dentro de las instituciones educativas no es fácil, debe tener muy buena comunicación y capacidad de integración con autoridades educativas, maestros, alumnos y padres de familia. La comunicación cumple un rol sumamente importante, permitir al líder y sus subordinados transmitir ideas, estrategias, acciones, decisiones y motivar al equipo para lograr cumplir con sus objetivos. Además, la integración institucional de los sujetos permite realizar acciones tomadas en forma colegiada y con una visión de conjunto, aquí radica la importancia del liderazgo transformacional en las organizaciones y se sustenta no sólo en la eficiencia, sino también en la inspiración que ofrecen los líderes para hacer bien las cosas (Bolívar, 2009).

México tuvo un periodo de transición curricular, de cambios y oportunidad para el personal con funciones de supervisión, dirección y docencia frente a grupo, con la modificación del Acuerdo 11/05/18 por el que se establecen los lineamientos para el desarrollo y ejercicio de la autonomía curricular, el cual indica "valorar la implementación de la autonomía curricular para guiar nuevos procesos de flexibilidad curricular" (p.74). Asimismo, el Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, cuyo propósito fue "garantizar las condiciones necesarias para fortalecer la autonomía de

gestión escolar orientada hacia la calidad y la equidad educativa" (p.83).

En este sentido, resalta la importancia del buen manejo de la autonomía curricular y de gestión escolar, en gran medida por parte del director, el cual debe poseer ciertas competencias y habilidades, entre ellas el liderazgo. Otro aspecto importante a retomar de este Acuerdo es que establece el desarrollo de una planeación anual de actividades, se menciona que los programas y acciones para el fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar promoverán la Planeación Anual de la escuela por medio de los Consejos Técnicos Escolares, con lo cual espera se constituya en un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo.

Además, en los Acuerdos mencionados se señala que los programas y acciones para el fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar brindarán los apoyos para que la escuela logre lo planteado en su Ruta de Mejora (nombrada actualmente como Programa Escolar de Mejora Continua), resaltando la importancia de la Autonomía de Gestión como un catalizador para el logro de los objetivos planteados, de igual modo que la Autonomía Curricular es para propiciar una educación de excelencia "entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad" (DOF, 2019, p.4).

El presente artículo expone de forma estadística la correlación que se obtuvo entre el Liderazgo Transformacional que ejerce el personal con funciones de supervisión, dirección, y docencia en educación primaria y los alcances logrados en materia de Autonomía Curricular en las Escuelas pertenecientes a la Zona Escolar 071 de Puebla Poniente, México. Para conocer algunas de las investigaciones más relevantes de los temas enmarcados en el objeto de estudio "liderazgo transformacional y autonomía curricular", se realizó una revisión de la literatura, la cual en términos de Hernández (2014, p. 61) "implica detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos

del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación”.

Bajo esta premisa y de acuerdo con investigaciones especializadas, se puede afirmar que el liderazgo es el segundo factor de significativa influencia en el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Cancino y Monrroy, 2017; Horn y Marfán, 2010; Anderson, 2010; Álvarez y Pérez, 2010; Bolívar, 2009; Chininin, 2021; Mejía, 2021; Pérez et al., 2017). Diversos autores refieren una serie de prácticas que al formar parte del quehacer profesional del personal con funciones de dirección escolar influyen positivamente en las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los docentes, lo que favorece un servicio educativo de calidad.

En este sentido Cancino y Monrroy (2017) afirman que “investigaciones recientes evidencian la existencia de una fuerte relación entre el liderazgo directivo de calidad en una escuela y el logro de resultados de aprendizajes de sus estudiantes” (p. 26). Se reconoce que tal efecto es de carácter indirecto, ya que se vincula a factores que potencializan la capacidad de obtener aprendizajes, como son la motivación docente, el desarrollo de sus capacidades y sus condiciones laborales; y en la medida que esto ocurre son ellos quienes afectan el aprendizaje de los estudiantes a través de mejores prácticas de enseñanza.

Algo similar se obtuvo en una investigación empírica realizada por Horn y Marfán (2010), la cual aborda catorce estudios realizados en Chile, resaltando la importancia del liderazgo educativo y su relación con el logro de buenos resultados escolares. Evidentemente, en algunos casos se trata de procesos que ocurren dentro de la misma escuela y cómo el liderazgo puede ser un catalizador que, en medio de un sistema complejo, logra finalmente generar cambios a nivel escolar. Los resultados que arroja dicha investigación muestran que “el liderazgo como sea entendido se encuentra vinculado a los resultados de aprendizaje de los alumnos, resaltando la importancia del liderazgo y su influencia en términos académicos y organizacionales” (p. 82).

En este sentido Anderson (2010), tras realizar una investigación en la Universidad de Toronto, Canadá, afirma que “el liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las

prácticas docentes” (p. 35), debido a que el directivo es quien observa, valora, orienta y propone estrategias de mejora a los docentes para alcanzar la calidad de estas prácticas, lo que constituye a su vez un impacto favorable sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes en las escuelas, coincidiendo una vez más con lo que diversos autores han vislumbrado en su estudios, donde demuestran la influencia e impacto del liderazgo directivo dentro de las instituciones educativas.

En otras investigaciones como la realizada en la Comunidad Autónoma de Asturias por Álvarez y Pérez de la Universidad de Oviedo (2011), cuyo objeto central fue el estudio del liderazgo directivo bajo proceso de recogida sistemática y análisis de información, el liderazgo institucional vuelve a emerger como un factor determinante para la mejora de la calidad educativa, destacando la importancia que se concibe desde los años setenta al liderazgo transformacional, debido a que estos líderes motivan a las personas para alcanzar las metas de la organización pero también los ayudan a desarrollarse como personas, profesional y moralmente. Tal aseveración permite reflexionar acerca de los criterios que se aplican desde la política educativa, los modelos de formación de los equipos directivos, el programa de dirección y el valor añadido del liderazgo institucional.

Del mismo modo, Bolívar (2009) resalta la importancia que tiene un buen director en las escuelas para que funcionen correctamente. Afirma que el liderazgo se tiene que dirigir hacia la transformación de los modos habituales de enseñanza en nuevos escenarios de aprendizaje. Según su investigación, existen evidencias para establecer lo siguiente: “de acuerdo el nivel de liderazgo ejercido existe una correlación de .25 entre actuación del liderazgo y los niveles de consecución en el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes” (p.3). Tal aseveración enmarca la dicotomía del liderazgo directivo y los niveles de aprendizaje de los estudiantes, siendo más notorios donde son más necesarios, es decir, en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja.

Por otra parte, un estudio realizado en Educación Básica Especial del Perú por Chininin (2021) permitió estimar la influencia del “liderazgo transformacional” y la “competencia socioemocional” sobre la “autopercepción de desempeño grupal de los Directores

Generales de los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) del Perú durante el 2018". Afirmando que "el liderazgo transformacional y las competencias emocionales, influyen positivamente en la autopercepción del desempeño grupal en los Directores Generales de los CEBE" (p. 244), siendo esta una condición favorable para el logro de las metas institucionales establecidas. Desde esta perspectiva, Murillo (citado en Mejía, 2021) advierte que si se quiere mejorar la educación se requiere...

contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad, capaces de ponerse al frente del proceso de cambio (p. 85).

Bajo este orden de ideas, una investigación realizada por Mejía (2021) en el distrito de Puente Piedra Perú, en la Institución Educativa 2076, tuvo por objetivo determinar la relación que existe entre las variables gestión educativa y liderazgo transformacional. Los resultados obtenidos en la investigación muestran que existe una alta relación significativa entre las variables liderazgo transformacional y gestión educativa siendo $r = 0.836$. Esto confirma la postura de los autores antes mencionados, el liderazgo transformacional es considerado como el más adecuado para impulsar los procesos de cambio e innovación en las organizaciones, siendo una de las bases para el éxito.

Asimismo, una investigación enmarcada en el paradigma cuantitativo, realizada por Pérez et al. (2017) en la Facultad de Medicina de una universidad del departamento de Antioquia, Colombia, logró comprobar la necesidad de utilizar el Liderazgo Transformacional en el proceso de la gerencia universitaria. Los expertos coinciden en que la gerencia universitaria requiere de un líder transformacional que se apoye en características tales como brindar aliento, inspirar una visión compartida, servir de modelo, desafiar los procesos y por sobre todo, habilitar a los subordinados para actuar y propiciar la transformación universitaria, tal y como lo propone el modelo de Kouzes y Posner (2005, citado en Pérez et al., 2017).

Si bien para algunos, la autonomía curricular resulta un tema novedoso, para otros es un tema ya estudiado, "es más bien un mecanismo del discurso pedagógico por el que, en estos tiempos de debilidad para imponer normas, el Estado se ve forzado a recurrir al discurso de la «autonomía» para justificar su gobierno de la educación". Asimismo, entrelaza la autonomía curricular con la calidad educativa, pues funciona como un discurso moralista en el que la responsabilidad del buen funcionamiento y logros alcanzados de las instituciones educativas depende, en primer lugar, de ellas mismas. Por ello, sin un control burocrático del currículum educativo, la autonomía curricular para Bolívar (2004) "pretende inducir al compromiso de los agentes educativos, posibilitar la gestión y la toma de decisiones más oportunas, adecuar el currículum a cada contexto o a los métodos de enseñanza más adecuados" (p. 93).

Una investigación cualitativa de carácter exploratoria realizada por Bocchio y Lamfri (2013) en la provincia de Córdoba Argentina estudió los efectos de una política de promoción de la Autonomía en la Gestión Directiva de escuelas de nivel medio. Dicho estudio nos aporta una descripción del papel que cumplen los directivos. Según el autor, responde a una tendencia que introduce en las escuelas un lenguaje propio de la lógica empresarial y en la que los directivos son considerados como gerentes. En este sentido, se puede deducir que el discurso de la gestión escolar no estaba totalmente articulado con el de autonomía, al tiempo que se ampliaban los márgenes de decisión y liderazgo directivo en la gestión, se incrementaban las responsabilidades por los resultados alcanzados y se instalaban nuevos mecanismos de burocratización y rendición de cuentas.

Por otro lado, Contreras (2001, citado en Torres 2018) plantea que no es posible hablar de la autonomía del profesorado sin hacer referencia al contexto laboral, institucional y social en el cual realiza su trabajo. Por lo tanto, es conveniente señalar que propiciar un sentido y una acción de autonomía curricular en los docentes implica pensar y reflexionar la práctica de manera más crítica, utilizando un amplio conocimiento de la teoría pedagógica y curricular, y exige un conocimiento contextual de su entorno y de los sujetos con quienes trabaja.

Una investigación realizada en España por Parcerisa (2016), analizó la implementación

de la Autonomía Escolar en dos escuelas públicas que operan en diferentes contextos materiales y sociales en Cataluña, bajo una metodología de estudio de caso de tipo comparativo. El estudio vislumbra que en la Autonomía Escolar, si no se acompaña de políticas educativas de carácter estructural que combinen adecuadamente la lucha contra la desigualdad y la segregación escolar, existe el riesgo de cosificar las desigualdades educativas y aumentar la brecha en la calidad de los centros que forman parte de la red pública.

Al igual que España, México actualmente se encuentra en un periodo de transición curricular, de cambios en los Planes y Programas de estudio. Quizá también sea parte de esa ola de políticas públicas globales que, para muchos países pertenecientes a la OCDE, están obligados a otorgar Autonomía curricular a las escuelas de educación básica y se debe alinear ese proceso con los esfuerzos de otros sistemas educativos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes; con respecto a lo anterior, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (2018) en su informe señala:

La evidencia apunta hacia una relación positiva entre más Autonomía Curricular y mejor rendimiento de los alumnos. Por ejemplo, en el caso de PISA 2012, hay una correlación positiva entre el logro de los alumnos en matemáticas y el nivel de autonomía que tienen sus escuelas. También los resultados de PISA 2015 mostraron que el desempeño de los estudiantes en ciencias aumenta cuando las escuelas tienen Autonomía Curricular (p.123).

Otra investigación de corte cuantitativo con un diseño transaccional realizada por Sáenz et al. (2019) a directores de educación básica de la ciudad de Chihuahua, México, pretendió explorar la percepción que tienen los directivos acerca de la relevancia, estructura del programa y actualización profesional del ámbito de autonomía curricular. Los participantes fueron seleccionados de dos zonas escolares, una de nivel preescolar y otra de nivel primaria de la ciudad de Chihuahua. Los resultados obtenidos ponen en manifiesto que los directores participantes expresan una percepción positiva hacia la implementación del componente de autonomía curricular, sin embargo es

necesario brindar una capacitación externa para su correcta implementación.

En el currículo mexicano, la autonomía curricular entendida desde la Gestión Educativa ha estado presente en diferentes programas y espacios curriculares durante casi veinte años. Hasta antes del Plan 2017 no existía una articulación de la gestión; bajo este referente, Carrasco et al. (2017), llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue identificar las prioridades y condiciones educativas que el personal directivo establece para fortalecer la Autonomía de Gestión en las escuelas de educación básica del Estado de Tlaxcala México.

Los resultados indican que las estrategias para fortalecer la autonomía escolar en las escuelas de educación primaria a través de la función directiva muestran diferencias. Esto significa que estamos ante un Estado que, independientemente de tener cubierta la matrícula, aún enfrenta desafíos de forma, y con ello nos referimos a los alcances en cuanto a mejoramiento continuo y al aprovechamiento máximo de los recursos, la participación, orientación, y en los resultados centrados en dos de los actores principales: los directivos y los alumnos (p. 89).

Planteamiento del problema.

El tema de la autonomía curricular ha aparecido en el discurso pedagógico y educativo como un tema emergente y fundamental. Sin embargo, se encuentra desarticulado con la formación inicial y continua de los docentes, directores, asesores técnicos pedagógicos y supervisores, lo cual repercute de manera directa en su actuación y desempeño, pues aún los directores no han desarrollado las habilidades y/o competencias necesarias para construir su propio currículo articulado con el currículo nacional que satisfaga las necesidades de su escuela. En este sentido, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (2018) en su informe resalta que:

Expertos y especialistas en el mundo señalan que el máximo desarrollo de un sistema educativo se da cuando las escuelas, y en particular las comunidades escolares, tienen las capacidades para

construir su propio currículo y articularlo con el currículo nacional. En este sentido, el diseño y la implementación de la Autonomía curricular se deben percibir como un proceso estructurado cuyas fases se articulan y que presenta características, preguntas y problemas específicos (p. 6).

La cuestión de la autonomía curricular, como bien se menciona en el apartado anterior, es un tema emergente e imprescindible para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos en el modelo educativo de “La Nueva Escuela Mexicana”, el cual es un documento normativo que brinda principios y orientaciones pedagógicas al personal con funciones de supervisión, dirección y docencia de educación básica. Tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes mexicanos, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación (Secretaría de Educación Pública, 2019).

En este sentido, la autonomía curricular posee un gran impacto en la actualidad de nuestro país, por lo que ha despertado el interés de diversos investigadores y académicos que buscan profundizar más en el tema, respondiendo interrogantes como: ¿qué es la Autonomía Curricular?, ¿cuál es su objetivo?, ¿qué implica la autonomía?, ¿incide el liderazgo transformacional en la autonomía curricular?, ¿qué tanto influye el liderazgo transformacional en la autonomía curricular y la transformación institucional?

Esas y algunas otras preguntas que surgieron a lo largo de esta investigación fueron el catalizador que orientó el desarrollo del presente trabajo. Sin embargo, para darle un rumbo seguro al estudio, se enunció la siguiente interrogante que fue considerada como pregunta general de investigación:

¿Cuál es la correlación que existe entre el liderazgo transformacional que ejerce el personal con funciones de supervisión, dirección y docencia en educación primaria y los alcances logrados en materia de Autonomía Curricular?

Objetivos

Los objetivos de investigación cumplen una función metodológica muy importante, ya que sirven de guía para orientar la realización del

trabajo, lo cual permite avanzar de manera más rápida, evitando perderse en la búsqueda del conocimiento científico; dicho en otras palabras, señalan a lo que se aspira alcanzar en la investigación, por lo que deben expresarse con claridad. Tucker (2004, citado en Hernández, 2014) menciona que los objetivos de investigación, además de expresarse con claridad, tienen que ser específicos, medibles, apropiados y realistas, es decir, susceptibles de alcanzarse; en este caso se plantearon tres objetivos, uno general y dos específicos:

Objetivo general

Evaluar si existe correlación significativa entre el liderazgo transformacional que ejerce el personal con funciones de supervisión, dirección y docencia en educación primaria y los alcances logrados en materia de Autonomía Curricular.

Objetivos específicos

- Determinar el grado de liderazgo transformacional que ejerce el personal con funciones de supervisión, dirección y docencia adscrito a la zona escolar 071, para establecer el grado de correlación con la Autonomía Curricular.
- Analizar los alcances logrados en materia de Gestión escolar para valorar el grado de Autonomía Curricular desarrollado en las escuelas primarias de la zona escolar 071.

Hipótesis.

Como una probable respuesta que necesita ser comprobada, se presenta un enunciado a manera de conjetura sobre la pregunta de investigación; de esta forma se estableció que:

H₁: Si el personal con funciones de supervisión, dirección y docencia ejercen en más del 60% un liderazgo de tipo transformacional en las escuelas primarias, entonces se obtendrá una correlación alta entre el liderazgo transformacional y la Autonomía Curricular.

Método

La investigación se orientó bajo un enfoque cuantitativo, además presenta la descripción de un alcance correlacional, ya que permite medir el grado de correlación que podía existir entre el liderazgo transformacional en educación primaria y los alcances logrados en

materia de autonomía curricular. Después de haber planteado el problema y haber definido el alcance que tendría la investigación, además de haber formulado la hipótesis, se llegó al momento de visualizar la manera de cómo se contestaría la pregunta de investigación.

Por otra parte, el estudio se propuso valorar si se habían alcanzado los objetivos establecidos; esto implicó seleccionar el diseño de investigación, de esta manera se consideró un tipo de estudio no experimental cuantitativo. Es decir, se trató de un estudio en que el investigador tiene la posibilidad de establecer de forma intencional la variable independiente para ver su efecto sobre otra variable; así mismo se eligió una investigación transversal con un diseño correlacional-causal, puesto que se recolectaron datos en un solo momento, para medir el grado de correlación que probablemente existía entre el liderazgo transformacional que ejerce el personal con funciones de supervisión, dirección y docencia en educación primaria y los alcances logrados en materia de Autonomía Curricular.

En este caso, el universo de la investigación fueron todas las escuelas de educación primaria; la población únicamente abarcó las 10 escuelas primarias de zona escolar 071 de la región Puebla Poniente del Sector 22; y la muestra, debido a los objetivos que se establecieron en esta investigación, fue intencional (no probabilística), puesto que solo se estudió al 70% de la población (7 de las 10 escuelas de educación primaria de la zona y sector ya mencionados) que aceptaron participar en la investigación. El propósito en general se encaminó a demostrar si existía correlación entre el liderazgo transformacional en educación primaria y los alcances logrados en materia de Autonomía Curricular.

Por otra parte, el estudio se apoyó de la investigación documental y la de campo. La primera se orientó a la búsqueda de literatura a través de investigaciones realizadas sobre el objeto de estudio, la cual aportó al investigador referentes teórico-conceptuales que ayudaron a la construcción de los antecedentes y el desarrollo del marco legal. La segunda permitió recabar la información directamente en el contexto donde se presentó el objeto de estudio.

En relación a los instrumentos, en primer término se utilizó un cuestionario que fue estructurado por Vega et al. (2004) en la tesis "Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B.

Avolio dentro de un contexto organizacional chileno". Como el propósito del presente trabajo se enfocó en el liderazgo transformacional, sólo se retoman de la matriz de Vega y Zavala, los 33 ítems que corresponden a este estilo de liderazgo. Asimismo, se respeta la idea de los ítems, pero se adapta la redacción y diseño del cuestionario de los autores para satisfacer las necesidades de este estudio, resultando así en el instrumento titulado "Autoevaluación del Liderazgo Transformacional". Cada ítem del instrumento puede ser valorado con una escala del 0 al 4 (nunca, rara vez, a veces, a menudo y frecuentemente). El puntaje ideal es el parámetro del puntaje máximo que se puede obtener, considerando que se ha elegido en cada ítem la opción "frecuentemente", la cual vale 4 puntos en este caso, el puntaje máximo que se puede lograr es de 132 puntos correspondientes al 100%.

El segundo instrumento utilizado fue la "Cédula del Nivel de Madurez Organizacional", que está dirigida, en primer lugar, al Consejo Técnico Escolar. Su propósito es orientar a la escuela en la toma de decisiones dentro del componente de Autonomía Curricular. Permite determinar el nivel de madurez organizacional que la escuela tiene, siendo un ejercicio de transparencia sobre las fortalezas y áreas de oportunidad de la escuela. Se debe resaltar que el puntaje máximo que se puede obtener es 5 (100%), considerando que se trata de una escuela que cumple con todos los indicadores. El instrumento está codificado en Microsoft Excel y mide los siguientes indicadores: Ruta de Mejora Escolar (actualmente Programa Escolar de Mejora Continua), Rasgos de la Normalidad Mínima Escolar, Autoevaluación del Supervisor o Autoridad Educativa Local y Autoevaluación del director.

Una vez que se ha registrado la información requerida para cada indicador, se genera la Cédula del Nivel de Madurez Organizacional que contiene lo siguiente:

- Una tabla con los puntajes para cada indicador, el puntaje final y el nivel de madurez organizacional (autonomía curricular) al que corresponde ese puntaje.
- Un texto con la descripción del nivel de madurez organizacional en el que se ubica la escuela.
- Una gráfica radial que muestra la relación entre los indicadores.

- Una síntesis del estado de cada indicador en la escuela.

Es importante mencionar que dicho instrumento no fue elaborado por el investigador, sino que se retoma de la Secretaría de Educación Pública Federal, la cual parte del Modelo Educativo 2017 “Aprendizajes Clave para una Educación Integral”.

Es preciso resaltar que como proceso administrativo y de gestión, fue necesario presentar el proyecto de investigación y los instrumentos a utilizar (Instrumento de Autoevaluación del liderazgo transformacional y la Cédula del Nivel de Madurez Organizacional) a la Supervisora de la Zona Escolar, al Supervisor de Educación Física, a la Supervisora de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), dos Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) y a diez Directores (de los cuales solamente participaron siete) pertenecientes a la Zona Escolar 071, Sector 22 de Puebla Poniente, México. Siendo los primeros participantes en esta investigación al responder el instrumento de Autoevaluación del liderazgo transformacional el día 26 de julio del 2019.

Dos días después, durante la octava sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar, ese mismo instrumento, con la autorización de la Supervisora Escolar, los Directores y el consentimiento de los docentes que integran en su totalidad las siete escuelas (87 docentes), se administra con el objetivo de conocer ¿en qué medida los docentes de educación primaria ejercen el liderazgo transformacional?

Al mismo tiempo, el colectivo docente de cada una de las siete escuelas participantes en esta investigación registró la información requerida

para cada indicador del instrumento “Cédula del Nivel de Madurez Organizacional” codificado en Microsoft Excel, la cual permitió conocer en qué medida la escuela ejerce su Autonomía Curricular.

Análisis e interpretación de resultados

El análisis de los resultados es el procesamiento estadístico que se efectúa con los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos (Autoevaluación del liderazgo transformacional y la Cédula del Nivel de Madurez Organizacional). En este sentido, antes de proceder con el análisis estadístico de este estudio, resulta necesario hacer énfasis en que ésta investigación no es experimental, por tanto, el investigador no hace variar de ninguna forma intencional las variables, sino que observa situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza, es decir, en la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (Hernández Sampieri, 2014).

Al tratarse de un estudio no experimental con un diseño transversal y con alcance correlacional – causal, significa que recolecta datos en un solo momento y describe la relación existente entre dos o más conceptos, en este caso el grado de correlación que existe entre el liderazgo transformacional que ejerce el personal con funciones de supervisión, dirección y docencia en educación primaria y los alcances logrados en materia de autonomía curricular, que a continuación se muestran:

Tabla 1: Resultados de los Instrumentos, Autoevaluación del liderazgo transformacional y Cédula del Nivel de Madurez Organizacional.

Organización	Personal que lo integra	Porcentaje en que se ejerce el Liderazgo Transformacional	Porcentaje en que se ejerce la Autonomía Curricular
Supervisión de Zona Escolar 071	• 1 supervisora escolar	93	No aplica, porque están inmersos en la ponderación del instrumento en las siete escuelas
	• 1 supervisor de educación física	87	
	• 1 supervisora de USAER	84	
	• 2 ATP	84	
071		93, 87	
	Promedio	88.8%	
	• 1 director		

Escuela Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • 1 docente de USAER 	90	
Felipe Carrillo Puerto	<ul style="list-style-type: none"> • 1 docente de educación física 	88	
Turno Matutina	<ul style="list-style-type: none"> • 16 docentes frente a grupo 	70	67%
Clave: 21DPR1907A		59, 84, 67, 66, 81, 84, 77, 81, 90, 28, 61, 91, 82, 80, 49, 59.	
Promedio		73%	
<hr/>			
Escuela Primaria			
Felipe Carrillo Puerto	<ul style="list-style-type: none"> • 1 director comisionado • 1 docente de USAER 	77	74.6%
Turno Vespertino	<ul style="list-style-type: none"> • 2 docentes frente a grupo 	73	
Clave: 21DPR0877Q		56, 92	
Promedio		74.5%	
<hr/>			
Escuela Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • 1 director • 1 docente de USAER 	65	
15 de Mayo	<ul style="list-style-type: none"> • 1 docente de educación física 	81	
Turno Matutino	<ul style="list-style-type: none"> • 18 docentes frente a grupo 	77	75.6%
Clave: 21DPR1768Q		80, 65, 77, 78, 81, 85, 72, 90, 88, 84, 75, 74, 80, 75, 65, 77, 74, 69.	
Promedio		76.76%	
<hr/>			
Escuela Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • 1 director • 1 docente de educación física 	91	72%
Emiliano Zapata	<ul style="list-style-type: none"> • 13 docentes frente a grupo 	75	
Turno Matutino		79, 74, 53, 80, 47, 59, 65, 73, 69, 86, 87, 71, 88	
Clave: 21DPR0282H			
Promedio		73.13%	
<hr/>			
Escuela Primaria			
Benito Juárez Club de Leones 4	<ul style="list-style-type: none"> • 1 director • 1 docente de USAER • 5 docentes frente a grupo 	74	
Turno Matutino		91	74%
Clave: 21DPR1496P		85, 91, 67, 80, 84	
Promedio		81.74%	
<hr/>			
Escuela Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • 1 director • 1 docente de USAER 	66	
Josefa Ortiz de Domínguez	<ul style="list-style-type: none"> • 1 docente de Educación Física • 11 docentes frente a grupo 	96	68.6%
Turno Matutino		95	
Clave: 21DPR2643P		78, 78, 83, 82, 89, 82, 75, 68, 87, 86, 72	

		Promedio	81.21%
Escuela Primaria	<ul style="list-style-type: none"> 1 director 1 docente de USAER 	79	
24 de Febrero	<ul style="list-style-type: none"> 1 docente de educación física 	75	66.8%
Turno Matutino	<ul style="list-style-type: none"> 11 docentes frente a grupo 	86	
Clave: 21DPR1662X		89, 82, 68, 72, 84, 60, 92, 80, 81, 79, 93	
		Promedio	80%

Nota: Resultados obtenidos del Instrumento de Autoevaluación del liderazgo transformacional aplicado en dos momentos: el 26/06/2019 (Supervisores, ATP y Directores), y el 28/06/2019 (docentes de USAER, Educación Física y frente a grupo). Resultados obtenidos de la Cédula del Nivel de Maduración Organizacional, administrada el 28/06/2019 por el colectivo docente de cada una de las siete escuelas que participan en esta investigación.

Al observar la tabla anterior se puede vislumbrar que la media aritmética del porcentaje en que se ejerce el liderazgo transformacional en cada una de las escuelas sobrepasa el 70%, asimismo se puede afirmar que todas las escuelas primarias que forman parte del proyecto de investigación (pertenecientes a la zona escolar 071 de Puebla Poniente durante el ciclo escolar 2018 – 2019), mostraron un gran avance en materia de autonomía curricular, sobrepasando el 65% de su ejercicio de acuerdo al instrumento aplicado.

En este caso, al tratarse de una investigación no experimental cuantitativa con diseño transversal de alcance correlacional causal, el análisis estadístico más apropiado que permitió conocer la correlación que existía entre el liderazgo transformacional en educación primaria y los alcances logrados en materia de autonomía curricular fue el coeficiente de correlación de Pearson (r). De acuerdo con Hernández (2014), se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra con dos variables, relacionando las puntuaciones recolectadas de una variable con las puntuaciones obtenidas de la otra, con los mismos participantes o casos.

Para calcular el coeficiente de correlación de Pearson (r), de acuerdo con Hernández (2014), es necesario:

1. Elaborar una tabla de datos agrupados con X, Y, X², Y², X*Y.
2. Calcular la media aritmética de las variables: la media aritmética es igual a la sumatoria de cada variable entre el número de datos que posea.
3. Obtener la varianza: la varianza se obtiene al dividir la sumatoria de la variable elevada al cuadrado entre el número de datos que posea, menos la media aritmética elevada al cuadrado de la misma variable.
4. Calcular la desviación típica: la desviación típica de una variable es igual a la raíz cuadrada de su varianza.
5. Obtener la covarianza de las variables: la covarianza es igual a la sumatoria del producto de las variables entre el número de datos, menos el producto de la media aritmética de las variables.

Para conocer el grado de correlación entre el “Liderazgo transformacional y la Autonomía Curricular” es necesario obtener el coeficiente de correlación de Pearson (r), el cual se obtiene al dividir la covarianza entre el producto de la desviación típica de X (Liderazgo transformacional) y Y (Autonomía Curricular). El cálculo del coeficiente de correlación de las variables mencionadas se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2: Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables X (Liderazgo transformacional) y Y (Autonomía Curricular).

ESCUELA PRIMARIA	X	Y	X ²	Y ²	X*Y
Felipe Carrillo Puerto Matutina.	0.73	0.67	0.53	0.45	0.49
Felipe Carrillo Puerto Vespertina.	0.75	0.69	0.56	0.47	0.51

15 de Mayo	0.77	0.72	0.59	0.52	0.55
Emiliano Zapata	0.73	0.67	0.53	0.45	0.49
Benito Juárez Club de Leones 4	0.82	0.76	0.67	0.57	0.62
Josefa Ortiz de Domínguez	0.81	0.75	0.66	0.56	0.61
24 de Febrero	0.80	0.74	0.64	0.55	0.59
SUMATORIA	5.40	4.99	4.18	3.56	3.86

Media aritmética

$$\bar{X} = \frac{\sum x}{n} \quad \bar{X} = \frac{5.40}{7} = 0.77 \quad \bar{Y} = \frac{\sum y}{n} \quad \bar{Y} = \frac{4.99}{7} = 0.71$$

Varianza

$$\sigma_x^2 = \frac{\sum x^2}{n} - \bar{X}^2 = \frac{4.18}{7} - 0.77^2 = 0.00123171$$

$$\sigma_y^2 = \frac{\sum y^2}{n} - \bar{Y}^2 = \frac{3.56}{7} - 0.71^2 = 0.00118792$$

Desviación típica

$$\sigma_x = \sqrt{\sigma_x^2} = \sqrt{0.00123171} = 0.03509572$$

$$\sigma_y = \sqrt{\sigma_y^2} = \sqrt{0.00118792} = 0.03446619$$

Covarianza

$$\sigma_{xy} = \frac{\sum x*y}{n} - (\bar{X} * \bar{Y}) = \frac{3.86}{7} - (0.77 * 0.71) = 0.001195624$$

Coefficiente de correlación

$$r = \frac{\sigma_{xy}}{\sigma_x \sigma_y} = \frac{0.001195624}{0.03509572 * 0.03446619} = \frac{0.001195624}{0.00120962} = 0.9884$$

Nota: Índice de correlación de Pearson basado en Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación I 6ta Edición*. México DF.: McGRA-WHILL INTERAMERICANA.

Al observar los datos de la tabla anterior se puede afirmar que el grado de correlación entre las variables liderazgo transformacional y la autonomía curricular es de 0.9884. De acuerdo con Hernández (2014), se considera como “una correlación positiva y muy fuerte (+0.90 = Correlación positiva muy fuerte)” (p. 305). Continuando con este análisis paramétrico, es preciso conocer el coeficiente de determinación entre las variables, el cual se obtiene al elevar al cuadrado el coeficiente de correlación de Pearson, que en este caso es igual a:

- Coeficiente de Correlación de Pearson (r) = 0.9884
- Coeficiente de Determinación (r²) = 0.9769

Creswell (2005, citado en Hernández, 2014) señala que un coeficiente de determinación (r²) entre 0.66 y 0.85 ofrece una buena predicción de una variable respecto de la otra variable; y por encima de 0.85 implica que ambas variables miden casi el mismo concepto subyacente, son “cercanamente” un constructo semejante. Asimismo, el coeficiente de determinación indica la varianza de factores comunes, es decir, el porcentaje de la

variación de una variable debido a la variación de la otra variable y viceversa (o cuánto explica o determina una variable la variación de la otra). Teniendo como resultado que “el liderazgo transformacional” constituye a, o explica, 97.69% de la variación de “la autonomía curricular”.

En síntesis, se puede concluir que al existir una correlación altamente fuerte y positiva entre las variables, además de evidenciar que ambas miden casi el mismo concepto subyacente al poseer un coeficiente de determinación del 0.9769 entre “el liderazgo transformacional” y “la Autonomía Curricular”, se aceptó la hipótesis de trabajo, es decir que: si el personal con funciones de supervisión, dirección y docencia ejercen en más del 60% un liderazgo de tipo transformacional en las escuelas primarias, entonces se obtendrá una correlación alta entre el liderazgo transformacional y la Autonomía Curricular.

Conclusiones y discusión

Derivado de la revisión de las investigaciones más relevantes de los temas enmarcados en el objeto de estudio “liderazgo transformacional y autonomía curricular”, así como del análisis estadístico de los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos, emanan las siguientes conclusiones y discusión, las cuales están dirigidas a responder las preguntas de investigación, al logro de los objetivos propuestos y a la comprobación de la hipótesis de trabajo:

Conclusión

Expertos y especialistas en el mundo señalan que el máximo desarrollo de un sistema educativo se da cuando las escuelas tienen las capacidades para construir su propio currículum y articularlo con el currículum nacional, dicho lo anterior, las escuelas participantes en este estudio demuestran que ejercen autonomía curricular en más del 65%; este resultado nos permitió demostrar de forma estadística que existe una correlación significativa entre el liderazgo transformacional y los logros alcanzados en cuanto a Autonomía Curricular.

Discusión

La conclusión anterior establece que, si bien se han dado pasos concretos en dicha materia y en esta investigación se obtuvieron resultados alentadores, se requiere de mayor motivación para lograr que se desarrolle un liderazgo transformacional desde el interior de los

individuos y de la escuela; corresponde al personal con funciones de supervisión, dirección y docencia iniciar, impulsar, facilitar, gestionar y coordinar el proceso de transformación a partir del ejercicio del liderazgo transformacional.

Conclusión

Después de realizar un análisis estadístico paramétrico (con el fin de conocer el coeficiente de correlación entre las variables), se pudo responder la pregunta de investigación, de ahí que es posible afirmar que el grado de correlación entre las variables liderazgo transformacional y la autonomía curricular es de 0.9884, por lo que se considera como una correlación positiva y muy fuerte (+0.90 = Correlación positiva muy fuerte).

Discusión

Sería conveniente replicar el estudio en otras zonas escolares con el propósito de verificar si la correlación positiva que se dio en los resultados del presente estudio, es una constante de la región o el estado. De lo contrario revisar el caso para detectar de manera minuciosa qué aspectos de la gestión escolar están influyendo de manera acertada en el desarrollo de estas escuelas e implementar la propuesta en otros lugares.

Conclusión

El liderazgo transformacional que ejerce el personal con funciones de supervisión, dirección y docencia en educación primaria contribuye de manera directa en la autonomía curricular; sin embargo se necesita mayor capacitación y orientación a los directivos para que puedan desarrollar una gestión escolar que basada en esa autonomía impacte en el desarrollo organizacional, la mejora de las competencias didácticas de los docentes y los aprendizajes de los alumnos. Sin lugar a duda, el liderazgo transformacional es un estilo de liderazgo que crea un cambio valioso y positivo en los miembros del equipo, los invita a participar, a aportar sus opiniones e ideas para mejorar los procesos y resultados de la organización; es de esta forma que fomenta y premia la creatividad entre sus compañeros, pues implica la necesidad de conseguir el cambio que busca, otorgando inconscientemente mayor autonomía curricular a sus escuelas.

Discusión

Sería inapropiado de nuestra parte considerar que el sólo hecho de replicar el estilo del

liderazgo transformacional o el desarrollo de la autonomía curricular es una garantía para alcanzar buenos resultados en las escuelas, es importante reflexionar acerca de otros factores que influyen en los logros institucionales, no podemos dejar de lado, entonces, la disposición de los maestros, la participación de los padres de familia, las condiciones sociales y culturales del contexto, el desarrollo integral de los alumnos, la toma de decisiones acertada y el desempeño de los maestros; esos aspectos son los que nos pueden llevar a una investigación más profunda para establecer una propuesta alternativa hacia otras regiones del estado y del país.

Conclusión

En cuanto a la comprobación de la hipótesis, resultó imprescindible conocer el coeficiente de correlación entre las variables, teniendo como resultado que “el liderazgo transformacional” constituye a 97.69% de la variación de “la Autonomía Curricular”; se puede afirmar que lo anterior explica que el liderazgo es el segundo factor de significativa influencia en el logro de los aprendizajes de los estudiantes y por lo tanto se comprobó la hipótesis de investigación. Finalmente se puede decir que el ejercicio de la Autonomía Curricular requiere en primer momento que el Consejo Técnico Escolar analice a fondo las fortalezas y debilidades de su escuela, a fin de plantear la oferta curricular que permita poner en juego prácticas docentes con impacto significativo en el desarrollo integral de sus alumnos.

Discusión

Se espera que este trabajo despierte el interés de investigadores expertos en la materia para la realización de estudios con mayor profundidad, ya que el liderazgo transformacional y la autonomía curricular ofrecen la oportunidad de promover el máximo logro de aprendizaje, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre la escuela y la comunidad.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Arregui, E., & Pérez Pérez, R. (2011). Liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(3), 23–42. Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29039>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9, 34-52. Obtenido de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=171015625003>
- Bocchio, M., & Lamfri, N. (2013). Autonomía y gestión directiva en el centro del discurso de las políticas educativas para la Educación Secundaria en Argentina. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 441-459.
- Bolívar Botía, A. (2004). La Autonomía de centros escolares en España: Entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 91-116. <https://www.researchgate.net/publication/39208176>
- Bolívar, A., (2009). Una dirección para el aprendizaje. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Cancino, V. C., & Monrroy, L. V. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 25(94), 26–58. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100002>
- Carrasco Lozano, M. E., Carro Olvera, A., & Hernández Hernández, F. (2017). La función directiva y el fortalecimiento de la autonomía de gestión. Un estudio en escuelas primarias del estado de Tlaxcala, México.. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (17), 69-92.
- Chininin, E. (2021). Estimación de la influencia del liderazgo transformacional y competencias emocionales sobre la autopercepción del desempeño grupal en muestra de directores de educación básica especial del Perú durante el 2018. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

- DOF. (07 de Junio de 2018). ACUERDO número 11/05/18 por el que se emiten los lineamientos para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional. Recuperado el 30 de mayo de 2019, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525413&fecha=07/06/2018
- DOF. (07 de Marzo de 2014). ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Recuperado el 06 de junio de 2019, de http://www.iea.gob.mx/webiea/inf_general/NORMATIVIDAD/7.%20ACUERDOS/FEDERALES/ACUERDO%20717%20por%20el%20que%20se%20emiten%20los%20lineamientos%20para%20formular%20los%20Programas%20de%20Gesti%C3%B3n%20Escolar.pdf
- DOF. (15 de Mayo de 2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado el 6 de junio de 2019, de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (2018). Retos y posibilidades de la Autonomía curricular. México: FLACSO.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Cédula del Nivel de Madurez Organizacional de la escuela para ejercer su Autonomía Curricular. Recuperado el 10 de junio de 2019, de <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/doctos/dof/Algoritmo-Nivel-de-Madurez-Oganizacional.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación I 6ta Edición. México DF.: McGRA-WHILL INTERAMERICANA.
- Horn, A., & Marfán, J. (julio - diciembre de 2010). Relación entre liderazgo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82 - 104.
- Mejía Campó, N. (2021). Gestión educativa y liderazgo transformacional de los directivos en la educación básica regular. *Revista Publicando*, 8(29), 79-86. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2191>
- Parcerisa, L. (2016). Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa De Educação*, 29(2), 359–390. <https://doi.org/10.21814/rpe.7928>
- Pérez Ortega, G., Jiménez Valdés, G. L., & Romo Morales, G. (2017). Caracterización del liderazgo transformacional de los directivos de instituciones de educación superior.: Caso de estudio en una universidad del departamento de Antioquia (Colombia). *Entramado*, 13(1), 48–61. <https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n1.25137>
- Sáenz Sánchez, B. K., & Acosta Rodríguez, N. L. (2019). La percepción de directores de educación básica de la ciudad de Chihuahua sobre el componente de Autonomía Curricular. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 4(2), 995-1005. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.379>
- Secretaría de Educación Pública. (2019) La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Recuperado el 15 de abril del 2022, <chrome->

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgcle-
findmkaj/https://dfa.edomex.gob.mx/si-
tes/dfa.edomex.gob.mx/files/fi-
les/NEM%20principios%20y%20orien-
tacio%C3%ADn%20pe-
dago%C3%ADgica.pdf

Torres Hernández , A. (mayo - agosto de
2018). La autonomía curricular exige

capacidad reflexiva y constructiva de
docentes. RED, 1-8.

Vega, C., & Zavala, G. (2004). Adaptación del
cuestionario multifactorial del liderazgo
Avolio al contexto Organizacional Chi-
leno.



El director de escuela pública desde la normativa peruana de 1982 a 2014

Rosa María Tafur Puente¹,
Alex Sánchez²

RESUMEN

El presente artículo aborda la comprensión del director desde la normativa peruana. Tiene como objetivo analizar los cambios del rol del director de escuela pública en la normativa del Ministerio de Educación (Minedu) durante el periodo comprendido entre 1982 y 2014. La investigación es de tipo documental; se analizaron 32 normas. Una de las principales conclusiones del estudio es que el tratamiento que se da al cargo de director en las leyes analizadas lo sitúan como transitorio, con funciones permanentes y otras que responden a las diversas problemáticas económicas, sociales o políticas que emergen en su gestión.

Palabras clave: administración educativa, educación pública, gestión escolar, legislación, directores

Abstract

This article addresses the understanding of the principal according to Peruvian regulations. Its objective is to analyze the changes in the role of the public school principal in the regulations of the Ministry of Education (Minedu) during the period between 1982 and 2014. The research is of a documentary type; 32 regulations were analyzed. One of the main conclusions of the study is that the treatment given to the position of director in the analyzed laws places it as transitory, with permanent functions and others that respond to the various economic, social or political problems that emerge in its management.

Keywords: educational management, public education, educational administration, legislation, principal.

I. La Gestión escolar y sus características

La gestión escolar se entiende como el conjunto de decisiones y estrategias dirigidas por el equipo directivo para resolver problemas y

lograr los objetivos y resultados, favoreciendo así la calidad, equidad, eficacia, eficiencia, pertinencia y permitiendo el desarrollo de actividades a través de la planificación estratégica; todo esto relacionado al logro de los aprendizajes de los estudiantes y a la mejora

¹ Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, Magíster en Gerencia Social por la Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú). Especialista en Calidad Universitaria por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) del Perú. Coordinadora de procesos de autoevaluación por la UDUAL- México. Evaluadora externa por la UDUAL- México. Profesora del Departamento de Educación, de la Escuela de Posgrado y del Instituto para la Calidad, PUCP.

² Ph. D. en Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania), Magíster en Gestión de la Educación por la PUCP y Licenciado en Educación, especialidad Geografía y Ciencias Sociales (UNE). Especialista en Formación y Calidad de la Educación por el Instituto Paulo Freire, Universidad Libre de Berlín (Alemania). Director de la Maestría en Educación y Coordinador del Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas en la PUCP. Fundador y Coordinador general de la Red de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDPEEL) y organizador de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL).

de la práctica pedagógica (García, Juárez y Salgado, 2018; Sandoval, Acosta y Gutiérrez, 2013; Musa y Martha, 2020).

Queda claro que se debe fortalecer la participación, decisiones compartidas, autonomía, prácticas flexibles, transparencia e identidad de los integrantes vinculados con la organización, sin dejar de lado el entorno (Pérez, 2014; Sánchez, 2013; Rodríguez, 2000; Sandoval, Acosta y Gutiérrez, 2013). Podríamos precisar que el gestor debería contagiar a la comunidad educativa sobre la posibilidad del cambio educativo, y esto significa reconfigurar la escuela desde su funcionamiento institucional, hasta el aula.

En relación a las características de la gestión escolar, consideramos las siguientes a partir de diversas fuentes (Unid, s/f; García, Juárez y Salgado, 2018; Hurtado, 1983 citado en Rodríguez, 2000; Pérez-Ruiz, 2014; Sánchez, 2011; Chacón, 2014; Quintana-Torres, 2018; Naidoo, 2019; Musa y Martha, 2020): a) propicia las interacciones educativas de manera participativa y reflexiva, para generar cambios, innovación y transformaciones, b) genera una comunidad educativa efectiva para el aprendizaje, así como su mejora y fortalecimiento continuo, c) separa las actividades administrativas de las actividades pedagógicas, por lo que diferencia las responsabilidades de un directivo, docente o técnico, d) lidera la escuela y promueve líderes, e) plantea un proyecto común, colocando al centro las necesidades de los estudiantes, f) diseña una organización flexible y autónoma, con capacidad de afrontar y resolver los problemas, g) prioriza el tiempo efectivo en las “aulas”, entendido como diferentes espacios dentro o fuera de la escuela, h) asegura un buen clima, donde se promueve la responsabilidad, confianza mutua y respeto.

2. El director de escuela

El director, o administrador de escuela, es el responsable de “organizar, planear e integrar el diseño y evaluación del hecho educativo, apoyado siempre en su equipo” (García, Crispín y Salgado, 2018:208). Esto implica tener ascendencia sobre los miembros de la comunidad educativa para que realicen las acciones que permitan lograr los objetivos institucionales. Su rol de gestor supone, también, dirigir la escuela, construir el liderazgo y fortalecer la formación de los estudiantes (Pérez-Ruiz, 2014); constituyéndose, así, en “el líder

del aprendizaje” (Fullan, 2014, en Andere, 2017, s.p.).

El director de escuela cuenta con las siguientes características: a) definición clara de responsabilidades como director, b) distribución de poder, c) desarrollo de habilidades directivas, d) apoyo en el desarrollo de maestros efectivos, f) implementación de procesos organizacionales efectivos (Ocde, 2008, en Andere, 2017; Davis, 2005, en Andere, 2017); además, capacidad para reflexionar, preguntar y facilitar el diálogo entre todos los interesados, tener decisiones firmes (Fullán, 1997), ser honesto, tener capacidad comunicativa, y espíritu de equipo, (Marczely, 1996, en Naidoo, 2019). Es decir, orientar y tomar control directo sobre el entorno de enseñanza y aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes en las escuelas (Fullan, 2014, en Andere, 2017).

La labor del director está relacionada con las distintas dimensiones de la gestión escolar: la dimensión pedagógica-curricular involucra el análisis crítico de las programaciones curriculares, su operativización y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (DeMatthews, 2014, en Naidoo, 2019). La dimensión administrativa-financiera comprende la administración de los recursos, la distribución del tiempo y del espacio de la escuela. La dimensión organizativa-operacional involucra la relación entre las funciones de los directivos y de los docentes, los procesos administrativos y pedagógicos y la atención a los agentes educativos. La dimensión comunitaria comprende las relaciones entre la escuela y las organizaciones no escolares de la comunidad. La dimensión convivencial se refiere a las interrelaciones entre los miembros de la comunidad educativa; y la dimensión sistémica trata sobre las relaciones de la escuela con otras instituciones educativas escolares y de mayor jerarquía (Lavin y Del Solar, 2000).

Finalmente, la importancia del director radica en su protagonismo como líder conductor de la organización bajo un sistema de valores personales y profesionales claros y objetivos, dentro de una atmósfera de participación activa de los agentes educativos, así como la implicación institucional, la cohesión y el estímulo (Salgado, Remeseiro e Iglesias, 1996). Su influencia se evidencia en acciones que permiten “establecer propósitos y metas de manera compartida, el desarrollo profesional de los docentes y generar condiciones organizacionales, especialmente la promoción de

una cultura de colaboración” (Gajardo y Ulloa, 2016:4). Asimismo, aplica estrategias para la mejora de la enseñanza (Bolívar, 2010) en favor del aprendizaje de los estudiantes. Crea una atmósfera que permite que "las personas quieran hacer, en lugar de tener que hacer", (Covey 2004, en Naidoo 2019: 10) debido a que el director confía en ellas, reconoce sus fortalezas y orienta sus limitaciones, acompañándolos en su desarrollo profesional.

II. Metodología

El presente estudio responde a una investigación documental y al objeto de estudio directores de escuela, que en la literatura de los últimos años son mencionados como responsables de que los estudiantes logren su aprendizaje.

Nos planteamos como objetivo general: analizar los cambios del rol del director de escuela pública en las normas del Ministerio de

Educación (Minedu) durante el periodo comprendido entre los años 1982-2014 y consideramos como objetivos específicos: a) describir la variación de la concepción de director de escuela pública; b) explicar el cambio de las características, funciones y nombramiento; c) describir la labor del director de escuela pública en las diferentes demandas sociales - educativas. Siendo las categorías de estudio: qué se entiende por director de escuela en las normas (1982 - 2014), características y funciones del director de escuela pública, su labor administrativa y pedagógica, y su proceso de nombramiento. Se registraron 43 leyes, 32 de las cuales cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: correspondencia a la gestión educativa, emitidas entre 1984 y 2014 y promulgadas por el poder ejecutivo o legislativo. Se excluyeron reglamentos, decretos y leyes vinculadas a lo curricular. Esto podríamos considerarlo como una limitación del estudio.

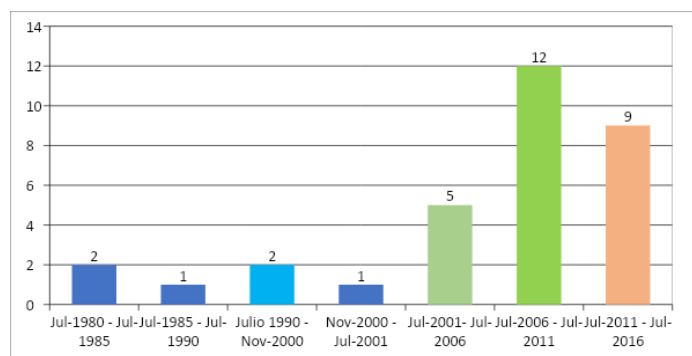
Tabla 1: Leyes generales y leyes vinculadas a la labor administrativa y pedagógica

Leyes generales educativas		Leyes vinculadas con la labor administrativa del director		Leyes vinculadas con la labor pedagógica del director	
LGE1	Ley N° 23384	LRDD-01	Ley N° 28628	LRDP-01	Ley N° 27050
LGE2	Ley N° 28044	LRDD-02	Ley N° 29109	LRDP-02	Ley N° 28332
LP	Ley N° 24029	LRDD-03	Ley N° 29060	LRDP-03	Ley N° 28164
PLP	Ley N° 25212.	LRDD-04	Ley N° 28988	LRDP-04	Ley N° 28530
ADCE	Ley N° 26269	LRDD-05	Ley N° 29542	LRDP-05	Ley N° 28898
LRACD	Ley N° 28718	LRDD-06	Ley N° 29510	LRDP-06	Ley N° 29430
LMLP	Ley N° 29062	LRDD-07	Ley N° 29500	LRDP-07	Ley N° 29392
LCDRYUGEL	Ley N° 29762	LRDD-08	Ley N° 29934	LRDP-08	Ley N° 29600
LRM	Ley N° 29944	LRDD-09	Ley N° 29839	LRDP-09	Ley N° 29544
		LRDD-10	Ley N° 30061	LRDP-10	Ley N° 29535
		LRDD-11	Ley N° 30021	LRDP-11	Ley N° 29735
				LRDP-12	Ley N° 29719
				LRDP-13	Ley N° 29762

Fuente: elaborado en 2022

Las leyes analizadas fueron ordenadas por periodo de gobierno.

Figura 1. Cantidad de documentos analizados por periodo de gobiernos



Fuente: elaborado en 2022

La técnica de análisis documental nos permitió revisar cada ley de acuerdo con las categorías de estudio, empleando matrices de registro de leyes y de análisis.

IV. Análisis de resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis documental, organizados por objetivos y categorías de estudio:

4.1. Concepción del director de escuela pública (1982-2014)

La concepción de director de escuela ha ido cambiando con el tiempo en la normativa educativa peruana dentro del periodo que nos ocupa. Al inicio del mismo (1982), la referencia era muy tangencial y se deduce que aludía al director como “representante legal con la responsabilidad de hacer cumplir los fines del centro o programa educativo” (LGE1, 1982, art. 105). Se ponían de manifiesto los esfuerzos integrados de la familia, de los educandos, del profesorado, de la comunidad y del Estado en el proceso educativo, excluyéndose al director. Sin embargo, se reconocía el cargo y los derechos adquiridos por el personal directivo, que hasta ese momento prestaba servicios en los centros educativos de Educación Básica Regular. Se observa que, a excepción de lo ya mencionado, no se hace alusión al director en ningún otro artículo de esta ley. En la Ley General de Educación vigente (LGE2, 2003), la figura del director cobra importancia por cuanto se le conceptualiza como la máxima autoridad del colegio y quien lo representa legalmente. Como tal, conduce la gestión educativa en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo, y es responsable de su funcionamiento.

4.2. Características del director de escuela pública

Así como la conceptualización del director de escuela en el periodo que abarca este estudio recién aparece en el año 2003 (LGE2, 2003), por lo que pareciera que la función directiva no era prioridad en años anteriores (LGE1, 1982), las características del director de escuela pública tampoco han sido objeto de atención en las leyes de educación vigentes en esa época. Aunque hay que reconocer que en el año 2007 (LMLP, 2007) se considera que para acceder a la plaza de director y subdirector de las instituciones y programas, el postulante debe gozar de buena salud física y mental, no haber sido destituido, despedido o tener una resolución judicial consentida y ejecutoriada. Estas características bien podrían ser consideradas como parte del perfil personal del director de escuela. Al respecto, no debemos olvidar que un director es un líder escolar y, por lo tanto, debe ser poseedor de características que lo definan como tal. Estas, según la Oede (2008, en Andere, 2017), son: definición clara de sus responsabilidades como director, capacidad de distribuir el poder, habilidades directivas desarrolladas y hacer de la dirección escolar una profesión atractiva y enriquecedora; rasgos que podrían haber sido incluidos en la normativa correspondiente.

4.3 Funciones del director de escuela pública

Curiosamente, las funciones del director sí se encuentran en la normativa analizada, aunque no necesariamente en capítulos sobre los directivos. Así, por ejemplo, en la Ley General de Educación (LGE2, 2003) al referirse a la equidad se alude a las autoridades educativas en el ámbito de sus competencias como

ejecutores de políticas, diseñadores y ejecutores de proyectos educativos, asignadores de recursos y promotores de programas educativos compensatorios de las desigualdades y necesidades educativas especiales. De esta norma se puede inferir que el director escolar ejercería estas funciones, así como también lo harían en las otras instancias las autoridades correspondientes.

Además, el director es quien elabora, aprueba, ejecuta y evalúa el proyecto educativo institucional y su reglamento interno acorde con los lineamientos de la política educativa nacional y de la línea axiológica institucional. Asimismo, organiza, conduce y evalúa los procesos de gestión pedagógica e institucional, diversifica el currículo, ejerce acciones tutoriales, expide certificados, diplomas y títulos; propicia un clima adecuado para el aprendizaje y apoya a los estudiantes según sus necesidades; gestiona el presupuesto anual del colegio, los proyectos de innovación pedagógica y de gestión, experimentación e investigación; promueve el desarrollo profesional docente a través de la coordinación de capacitaciones y cursos de formación en servicio, evaluación y autoevaluación docente y rinde cuentas anualmente de su gestión. De igual manera, preside el Consejo Educativo Institucional, promueve el trabajo en equipo y la práctica evaluativa de su gestión (LGE2, 2003).

Una de las funciones del director relacionada con el profesorado es la toma de decisiones sobre las sanciones que le compete imponerles de acuerdo a las faltas cometidas o en presunción. Así, es atribución del director calificar la falta y su gravedad e imponer la sanción que puede ir desde una amonestación escrita hasta la separación del cargo por 30 días sin goce de haber. La separación preventiva termina al finalizar el proceso correspondiente (LGE2, 2003).

4.4 Nombramiento del director de escuela pública

En nuestro país el proceso de nombramiento del director de escuela ha ido cambiando a través del tiempo en la normativa educativa. Así, en 1982 (LGE1, 1982), la promoción en la docencia, la supervisión y la administración educativa públicas se realizaban mediante concurso de acuerdo a ley, sin mayores detalles sobre el proceso. Dos años después se reafirma el ingreso a los cargos directivos por concurso público, el que se desarrolla por

fases: en la primera fase la competencia ocurre entre los docentes del mismo centro o programa educativo, quienes son evaluados por un Comité de Evaluación designado por el Minedu; no se explica cuáles son las demás fases (LP, 1984). Los aspectos considerados para la postulación a un cargo directivo son: a) los antecedentes profesionales: títulos y grados, estudios de perfeccionamiento, ponencias, tiempo de servicio y cargos desempeñados; b) el desempeño laboral, evaluado a través de la eficiencia en el trabajo, la asistencia y puntualidad y la participación en el trabajo comunal y c) los méritos evidenciados a través de distinciones y reconocimiento oficiales y producción intelectual. En el año 1990 se adiciona una disposición complementaria que explica los 5 niveles de la Carrera Pública del Profesorado y el tiempo de permanencia en cada uno de ellos. Del primer nivel al cuarto la permanencia era de cinco años y en el quinto nivel el tiempo era indefinido (PLP, 1990). En el año 1993 se hace explícito que el acceso al cargo de director de los centros educativos de gestión estatal se realiza mediante "estricto orden de méritos" y por concurso público organizado por el Minedu; con un tiempo de duración de cinco años y con posibilidad de renovación de cargo previa postulación (ADCE, 1993). En el año 2003 el nombramiento de los cargos directivos se obtiene por concurso público a través de una evaluación y certificación de competencias para el cargo (LGE2, 2003). Posteriormente, en el año 2006 el acceso al cargo de director es por orden de mérito, previo concurso público organizado y conducido por la Unidad de Gestión Educativa Local (Ugel) coordinadamente con la Dirección Regional de Educación (Dre). El período de duración del director en el cargo es de 3 años, luego del cual puede postular nuevamente para ser ratificado. El concurso está a cargo de los miembros del Conei entre quienes se encuentra un representante de los padres de familia (LRACD, 2006). Un año después se reafirma el ingreso a los cargos de director y subdirector de las instituciones educativas y programas educativos mediante concurso público convocado por el Minedu y bajo la responsabilidad de la Ugel, en función de las necesidades del servicio educativo (LMLP, 2007). Las evaluaciones en el cargo son cada tres años y consideran los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, la ejecución del Proyecto Educativo Institucional, el trabajo en equipo de los docentes, y la gestión institucional y técnico pedagógica. En el 2011 se

considera la gestión institucional como área de desempeño laboral del director (LCDRYUGEL, 2011), pudiéndose postular a ascenso a partir del II nivel de la carrera pública magisterial. Por último, en el año 2012 se aclara que son 8 las escalas magisteriales y cuatro las áreas de desempeño laboral, la primera escala tiene una duración de 3 años y las tres siguientes de 4 años. La quinta, sexta y séptima escala duran 5 años respectivamente; siendo la octava de duración indefinida. Se reconocen cuatro áreas de desempeño de los profesores, uno de los cuales corresponde a la gestión institucional a través del cargo de director de institución educativa (LRM, 2012).

Los directores y subdirectores pasan por procesos de evaluación en su cargo, los mismos que se realizan al ingreso de la Carrera Pública Magisterial durante el ejercicio docente para conocer su desempeño, evaluación para el ascenso y para acceder a cargos en las áreas de desempeño laboral. En este último caso los concursos para el acceso al cargo de director son convocados cada dos años por el Minedu en coordinación con los gobiernos regionales, dirigidos a los profesores que se encuentran entre la cuarta y octava escala magisterial.

4.5 El director y las demandas administrativas

El director, a partir de las normas emitidas, ha tenido que atender las demandas administrativas, las cuales, desde una mirada funcional, son necesarias aunque esto equivalga a más horas de trabajo, responsabilidades y sapiencia para resolver diversos temas.

Una primera demanda sería la labor del director y los trámites administrativos. Es decir, si bien la gestión escolar incorpora elementos administrativos, en esta parte, se exige que el director asuma normas que son consideradas también en otras organizaciones.

Estas normas, a partir de sus objetos de la ley (artículo 1), inciden en implementar ciertos aspectos en la gestión escolar. En relación con el silencio administrativo (LRDD-03, 2003), el director debe estar atento a los trámites que realiza en otras instancias y, de acuerdo a lo indicado, verificar cuándo se aplica o no este procedimiento.

Otra norma señala que el denunciante debe ser protegido y es entendible (LRDD-05, 2010), porque en la escuela se manejan relaciones de poder, ya que los directivos que

cometen actos ilegales pueden utilizarlos para desprestigiar o atentar contra el denunciante (expulsión, coacción, etc.) y contra él mismo, si denuncia a un superior del sistema educativo. Esta norma es una herramienta legal que permite denunciar actos dolosos de las autoridades de la escuela, así como de los docentes, y también de las diferentes instancias.

Finalmente, tenemos otra norma que se refiere a la regulación de adquisición de libros escolares ante prácticas abusivas por los mismos miembros (LRDD-09, 2012). Es importante precisar que esta norma detalla el mecanismo de solicitar los libros con conocimiento y consentimiento de los padres de familia, pero cabe resaltar que, si bien esta norma se promulga en 2012, el estado peruano, en los últimos años viene entregando libros a los estudiantes de escuelas públicas.

Tenemos un segundo grupo de normas que las vinculamos con los recursos humanos (personal docente, familia) y materiales.

En el caso de los padres de familia, la norma promueve la participación de ellos en las instituciones educativas (LRDD-01, 2005). Esto respalda a las asociaciones de padres (Apafa) a partir del año 2005. Y tenemos la que está vinculada con el personal de las escuelas. En este caso, el Minedu aprueba una asignación excepcional a los docentes y auxiliares de la escuela (LRDD-08, 2010) que, si bien no la tiene que realizar el director, debe tomarla en cuenta para comunicarla en la institución educativa, ya que, de una u otra manera, también incide en su labor.

Otra norma vinculada con los recursos son los bonos para adquirir una laptop (LRDD-07, 2010). Cabe resaltar, que esta norma está determinada para un grupo de docentes, por lo cual algunos directores deben saber cómo orientar este beneficio. Similar caso es la siguiente norma, donde se dispone la adquisición de una laptop por niño (LRDD-02, 2007) de escuelas públicas - unidocentes, de las zonas rurales. Ante esto, los directores tienen, como nivel de participación, la gestión de los equipos para los estudiantes.

Una norma que tiene que ver con el personal es referente a la colegiatura (LRDD-06, 2010), esta plantea que el director la debe tomar en cuenta para que no afecte el trabajo de los docentes sin esta condición, como la contratación o brindar información a las entidades superiores a la escuela.

A partir de estas normas, el director debe tomar conocimiento de las implementaciones que realiza el Ministerio tanto a nivel de compras y bonificaciones, como de la situación del personal. Si bien el docente puede recurrir al director para consultar esta información, también lo puede hacer en otras instancias que, usualmente, ejecutan lo indicado por la norma ya que, en la escuela, de acuerdo a lo presentado, solamente se informa.

Estas normas tienen en común la salud y la alimentación. Tenemos la norma que se refiere al “Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma” (LRDD-10, 2013). Esta aporta para la mejora de la alimentación de los estudiantes de escuelas públicas a nivel nacional, lo que significa que el director debe coordinar con la institución encargada de la repartición de alimentos para su entrega en las condiciones y tiempos acordados.

Como se expuso anteriormente, el director asume un rol determinante para asegurar “La educación como servicio público esencial. Constituyese la Educación Básica Regular como un servicio público esencial” (LRDD-04, 2007, art. 1).

4.6. El director y las normas vinculadas a la labor pedagógica

Desde 1984, se emitieron 13 leyes que hemos vinculado con el rol pedagógico del director. Un tema que se trató desde las normas fue el relacionado a la inclusión y discapacidad (3 normas, LRDP-01, 1999; LRDP-03, 2004; LRDP-07, 2009). Si bien la segunda actualiza la primera y la tercera fue publicada cinco años después de la primera, estas impulsaban la atención y protección de las personas con discapacidad. Ante ello, la escuela debe incorporar en las sesiones o unidades de aprendizaje, las adaptaciones curriculares, y esto significa capacitar, reorientar el trabajo docente, adaptar el proceso de admisión y evaluación; además, de no cumplirse, la institución asumirá infracciones administrativas. Cabe mencionar que, en ese lapso, se emite una norma que resalta el acceso universal de internet a los estudiantes con discapacidad y luego, que se reconozca el lenguaje de señas, por lo tanto, se sugiere que el director realice convenios con otras instituciones para lograr lo emitido.

Las siguientes normas (LRDP-11, 2011; LRDP-12, 2011) también buscan la inclusión de los estudiantes, como es el reconocimiento

de las lenguas originarias y la convivencia. Es decir, el director debe organizar a los docentes, al área administrativa y a los estudiantes para promover la convivencia, considerando el diagnóstico, prevención y sanción, con el fin de erradicar toda forma de violencia. Esto exige doble esfuerzo, pues primero el director debe asumir la norma y luego, debe aplicarla.

Otro punto clave está vinculado a las normas relacionadas a concursos y al reconocimiento de proyectos promovidos por una entidad pública (LRDP-02, 2004; LRDP-05, 2006). Ante esto, la escuela debe promover la participación de los docentes y estudiantes en distintos concursos a nivel nacional. Se entiende que el gestor debe coordinar y comprometer a los profesores de las diferentes áreas para que participen.

También tenemos la norma relacionada al deporte que resalta el curso de educación física y plantea que para alcanzar el nivel óptimo se requiere de infraestructura, equipamiento y recursos y, si bien es una expresión, se asume que las escuelas serán beneficiadas.

Finalmente, se analizó la norma que se refiere al hostigamiento sexual (LRDP-06, 2009), también abarca a las instituciones educativas, por lo que sugiere capacitaciones al personal a manera de prevención. La norma referida a la situación de las alumnas embarazadas (LRDP-08, 2011) propone que se debe mantener la prestación de servicios, y no la separación de la estudiante de la escuela. Estas dos leyes aluden directamente a personas, es decir docentes y estudiantes, con el fin de evitar el hostigamiento de cualquier índole y generar un espacio sano y sin violencia.

En el segundo caso, es una norma relacionada a la protección de las estudiantes que salen embarazadas, con el fin de que continúen su formación y no sean excluidas del sistema educativo.

Discusión

Del análisis de la normativa se desprende que la figura del director se encuentra incorporada como función eventual del profesorado y por ese motivo no se le da la importancia que supone el tener la responsabilidad de gestionar una institución educativa. Esta impresión se corrobora cuando se observa que las únicas referencias al director son tangenciales y se pone el énfasis en los agentes de la educación, entre los que no está incluido este. Además, se observa que se alude a la figura de

un representante legal con la responsabilidad de hacer cumplir los fines del centro o del programa, pero no se hace explícita la labor del director. El cargo de director va cobrando mayor importancia a partir del año 2003 por cuanto se le reconoce como el representante legal y la máxima autoridad de la institución educativa; asimismo, se afirma su responsabilidad en la conducción de los ámbitos pedagógico, administrativo e institucional. Valdría la pena reafirmar su labor como líder de los procesos que intervienen en la dimensión pedagógica-curricular, en la dimensión administrativa-financiera, en la dimensión organizativa-operacional, en la comunitaria, en la convivencial y en la sistémica (Lavin y Del Solar, 2000)

La tardía conceptualización del director de escuela en el periodo que nos ocupa no es la única evidencia de la limitada importancia que se le confiere en las leyes que analizamos; las características directivas tampoco son una prioridad en ellas. Las características que según la OCDE (2008, en Andere, 2017) deberían considerarse para el ejercicio de la función directiva son: una definición clara de sus responsabilidades como director, la capacidad de distribuir el poder, habilidades directivas desarrolladas y hacer de la dirección escolar una profesión atractiva y enriquecedora.

Por otro lado, en las leyes analizadas se indican algunos requisitos muy generales para postular a los cargos de director y subdirector, los cuales podrían considerarse como características del perfil; sin embargo, estos no son exclusivos de la función directiva.

A propósito de las funciones del director, en las leyes analizadas se observa que son amplias y complejas puesto que abarcan cada una de las dimensiones de la gestión que lidera, y dentro de ellas, los procesos que posibilitan el logro de las metas institucionales. En la práctica, la normativa no se cumple en su totalidad debido a factores diversos, uno de los cuales es la limitada autonomía con que cuentan los directores de las instituciones educativas estatales, así como en algunas instituciones educativas de gestión privada (Tafur, 2019).

Con tantas funciones que debe cumplir el director según la Ley de Educación vigente, cabe preguntarse ¿cómo se espera que estas sean realizadas con éxito si no se explicita un perfil básico de competencias personales y profesionales que permitan que la labor del

director sea eficiente y eficaz?, ¿basta con los requisitos que la ley indica para acceder a la plaza de director por concurso público?, ¿a qué ámbito de la gestión de la escuela debe darle mayor importancia?, ¿qué se espera del director en lo relacionado al clima institucional, y con él en lo que respecta a los recursos materiales, educativos, humanos y financieros? (Fullan, 2014, en Andere, 2017)

Es cierto que la normativa educativa escolar es vasta y que actualmente existen documentos que enrumban la acción directiva hacia la dimensión pedagógica como función prioritaria de la gestión; pero eso no se observa en las leyes que se están analizando en el presente estudio.

En relación al acceso al cargo de director, según la literatura, el director de escuela puede hacerlo por concurso (Bolam, 2003; Caldwell, 2003; Ribbins, 2003; en Naidoo, 2019) o por designación (Departamento de Educación de Gauteng, 2012; Mkhwanazi, 2012; en Naidoo, 2019); en cualquiera de los dos casos, ha de cumplir múltiples tareas de gestión. En Perú, en cada nueva ley general se ha ido reafirmando el acceso al cargo de director por concurso público y por orden de mérito. Asimismo, se ha ido enfatizando cada vez más que el ser director es una de las funciones que puede ejercer un profesor dentro de su carrera magisterial y que es eventual.

Ante esto, el director también incorpora otras leyes en su función, las cuales desarrollaremos a continuación:

Además de las tareas recurrentes que cumple, el director de escuela debe asumir otras que pueden estar relacionadas con el cargo o emerger día a día.

En relación con las normas vinculadas con la labor administrativa, queda claro que es parte de la función del director asumirlas, pues deben ser planificadas, diseñadas e implementadas, y, junto con ello, es determinante que gestione los recursos (Martínez, 2012; Tort i Raventós, 1984; García, Juárez y Salgado, 2018). Como indica la literatura, el director cumple una fuerte labor administrativa porque las normas emitidas no son para informarse, sino para implementarse y es así que debe asignar y coordinar recursos y, en muchos casos, conlleva o exige relacionarse con el personal y otras instancias (Sandoval, Acosta y Gutiérrez, 2013; Kadi y Beytekin, 2017; Sánchez, 2013).

Si bien calza lo mencionado con la parte administrativa, debemos tener presente que en estos tiempos nos referimos al director como un gestor escolar, y esto es lo que se exige, por lo que, a priori, podríamos cuestionar el tiempo invertido para atender estas disposiciones legales y, junto a ello, cuestionar el tiempo para comprender y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y su bienestar.

Sobre las normas vinculadas a la parte pedagógica, estas plantean atender problemáticas sociales y educativas, en las cuales el director debe tener una posición de comunicador, regulador y orientador al momento de implementar las normas. Entendemos por comunicador que debe dar a conocer las normas, sus alcances y los aspectos de su implementación; lo consideramos regulador porque debe organizar y orientar los aspectos solicitados por la norma y, finalmente, orientador porque trabaja directamente con personas, las cuales deben asumir la norma y una forma es haciendo seguimiento y monitoreo hasta que se cumpla lo propuesto.

Ante esto, los autores sostienen que la gestión escolar debe separar las actividades administrativas de las pedagógicas, diferenciando su labor según lo realizado, es decir, puede ser directivo, docente o técnico (Unid, s/f; García, Juárez y Salgado, 2018; Hurtado, 1983 citado en Rodríguez, 2000; Pérez-Ruiz, 2014; Sánchez, 2011; Chacón, 2014), pero lo que no calza es el tiempo para cada aspecto, es decir, lo administrativo y pedagógico.

Los autores resaltan que el director debe priorizar el tiempo efectivo en las "aulas", y esto no significa solamente que lo haga observando, sino participando, orientando, analizando, y cuando se le suman más tareas es posible que tenga que priorizar lo que debe hacer, ya que algunas normas enuncian la sanción administrativa. No estamos sosteniendo que el director no asuma las leyes emitidas, las cuales resultan muy importantes, sino que se debe pensar cómo gestionar una mejor escuela, considerando que estos tiempos exigen trabajar la gestión pedagógica (Quintana-Torres, 2018; Naidoo, 2019; Musa y Martha, 2020; Rodríguez, 2000).

Finalmente, las normas planteadas para la educación responden a las problemáticas sociales, como el embarazo, la violencia y hostigamiento sexual, y otras relacionadas con los recursos, internet, libros, infraestructura deportiva, y en su mayoría tenemos las

administrativas. Es decir, es una variedad, pero se podría pensar que las escuelas cuenten con especialistas administrativos y legales para que puedan fortalecer la labor educativa, pero no como sujetos itinerantes (tecno-estructura), sino que sean parte de la organización escolar.

Reflexiones finales

1. El concepto de director se ha ido particularizando con el tiempo, pasando de una alusión general a una formulación más específica y referida directamente a su función como representante legal de la institución educativa, por lo cual se hace necesario que las leyes sean más explícitas al abordar la labor del director desde sus características, funciones y desarrollo profesional.

2. El tratamiento que se da al cargo de director en las normas analizadas, tanto desde el perfil como desde las funciones, lo sitúan como peyoratorio. Esto podría interpretarse como que el profesor no necesita competencias específicas para asumir el cargo. Si bien algunas características se encuentran consideradas en la normativa, son bastante generales y no cubren los aspectos personal y profesional del docente.

3. A partir de las demandas administrativas, el director asume otros roles no necesariamente especificados en la literatura, y que responden a diversas problemáticas económicas, sociales o políticas, las cuales están vinculadas con las necesidades y exigencias que atiende la educación. Además, estas normas, en algunos casos, son informativas y otras ejecutables, lo que incide en la labor del director que, muchas veces, le suma tareas a lo ya planificado.

4. Si bien la gestión escolar ve a la organización como flexible, se debería pensar en cómo asimilar las leyes sin afectar la labor crucial del director, porque mientras más tiempo pase resolviendo temas administrativos, menos tiempo tendrá para interactuar, fortalecer la interacción de los actores de la organización, mejorar el bienestar de los estudiantes, etc.

Referencias bibliográficas

Andere Eduardo, M. (2017). *Director de escuela en el Siglo XXI: ¿jardinero, pulpo o capitán?* Siglo XXI. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=vqkDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT14&dq=c>

concepto+de+director+de+es-
cuela&ots=BKZVq08vaP&sig=GcBvxh
hIxDYJKMmBihcPPc5ewY#v=onpag
e&q=concepto%20de%20direc-
tor%20de%20escuela&f=false

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 1-5. <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Congreso de la República (1982). *Ley General de Educación*. (Ley No 23384). <http://www4.congreso.gob.pe/historico/cip/materiales/premiol/ley23384.pdf>
- Congreso de la República (1984) *Ley del Profesorado* (Ley No 24029). http://www4.congreso.gob.pe/historico/cip/materiales/profesorado/Ley_Profesorado_24029.pdf
- Congreso de la República (1990) *Prorrogan la Ley del Profesorado* (Ley No 25212) http://www4.congreso.gob.pe/historico/cip/materiales/profesorado/Ley_25212_Prorroga_ley_profesorado.pdf
- Congreso de la República (1993) *Aprueban ley que regula el acceso al cargo de director de los Centros o Programas Educativos de gestión estatal* (Ley No 26269). <https://docs.peru.justia.com/federales/leyes/26269-dec-30-1993.pdf>
- Congreso de la República. (1999). *Ley General de la Persona con Discapacidad* (Ley N° 27050). http://www.minedu.gob.pe/files/266_201109141525.pdf
- Congreso de la República (2003) *Ley General de Educación* (Ley No 28044). [https://vlex.com.pe/vid/ley-n-28044-](https://vlex.com.pe/vid/ley-n-28044-general807583469?_ga=2.82720916.309812018.1594825226-976669910.1594825226)
- general807583469?
_ga=2.82720916.309812018.15948252
26-976669910.1594825226
- Congreso de la República. (2004). *Ley del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana – FONDEP* (Ley N° 28332). http://www.minedu.gob.pe/files/248_201109141421.pdf
- Congreso de la República. (2004). *Ley que modifica diversos artículos de la Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad* (Ley N° 28164). http://www.minedu.gob.pe/files/249_201109141422.pdf
- Congreso de la República. (2005). *Ley que regula la participación de las Asociaciones de Padres de Familia en las Instituciones Educativas Públicas* (Ley N° 28628). <https://studylib.es/doc/7094911/ley-n%C2%BA-28628>
- Congreso de la República. (2005). *Ley de Promoción de acceso a internet para personas con discapacidad y de adecuación del espacio físico en cabinas públicas de internet* (Ley N° 28530). http://www.minedu.gob.pe/files/247_201109141420.pdf
- Congreso de la República. (2006). *Ley que crea el Premio Nacional de Narrativa y Ensayo "José María Arguedas"* (Ley N° 28898). http://www.minedu.gob.pe/files/1196_201112291112.pdf
- Congreso de la República (2006) *Ley que modifica el artículo 1 de la ley 26269, ley que regula el acceso al cargo de director de las instituciones educativas de gestión estatal* (Ley N0 28718)

[http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/RelatAgenda/proapro.nsf/ProyectosAprobadosPor-tal/5374389658E54243052570DA00004524/\\$FILE/13865AccesoDirector.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/RelatAgenda/proapro.nsf/ProyectosAprobadosPor-tal/5374389658E54243052570DA00004524/$FILE/13865AccesoDirector.pdf)

- Congreso de la República (2007) *Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial* (Ley No 29062). <http://files.servir.gob.pe/WWW/files/normas%20legales/Ley%2029062.pdf>
- Congreso de la República. (2007). *Ley que autoriza Crédito Suplementario en el Presupuesto del Sector Público para el Año 2007, para la adquisición de Laptops para alumnos de Instituciones Educativas Públicas* (Ley N° 29109). http://www.minedu.gob.pe/files/1286_201201111541.pdf
- Congreso de la República. (2007). *Ley del Silencio Administrativo* (Ley N° 29060). http://www.minedu.gob.pe/files/245_201109141256.pdf
- Congreso de la República. (2007). *Ley que declara la Educación Básica Regular como servicio público esencial* (Ley N° 28988). http://www.minedu.gob.pe/files/246_201109141418.pdf
- Congreso de la República. (2009). *Ley que modifica la Ley Núm. 27942, Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual* (Ley N° 29430). http://www.minedu.gob.pe/files/1028_201112071426.pdf
- Congreso de la República. (2009). *Ley que establece infracciones y sanciones por incumplimiento de la Ley General de la Persona con Discapacidad y su reglamento* (Ley N° 29392). http://www.minedu.gob.pe/files/244_201109141255.pdf
- Congreso de la República. (2010). *Ley de Protección al Denunciante en el ámbito administrativo y de colaboración eficaz en el ámbito penal* (Ley N° 29542). http://www.minedu.gob.pe/files/394_201109281540.pdf
- Congreso de la República. (2010). *Ley que exceptúa del requisito de colegiación establecido en la Ley Núm. 25231, Ley que crea el Colegio Profesional de Profesores del Perú, a los profesionales con títulos distintos al de educación que ejercen la docencia en áreas de su especialidad y a los profesionales de la educación titulados en el exterior que ejercen la docencia en forma temporal en el Perú* (Ley N° 29510). http://www.minedu.gob.pe/files/693_201111140907.pdf
- Congreso de la República. (2010). *Ley que autoriza al Ministerio de Educación a otorgar una bonificación extraordinaria a docentes para la adquisición de una laptop* (Ley N° 29500). http://www.minedu.gob.pe/files/692_201111140859.pdf
- Congreso de la República (2011) *Ley que incorpora los cargos de director regional de educación y director de UGEL a la carrera pública magisterial* (Ley No 29762). <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29762.pdf>
- Congreso de la República (2012) *Ley de Reforma Magisterial* (Ley No 29944). <https://www.leydereformamagisterial.com/>
- Congreso de la República. (2012). *Ley que Otorga una Asignación Excepcional y Extraordinaria a Docentes y Auxiliares de Educación Estatal* (Ley N° 29934).

http://www.minedu.gob.pe/files/4860_201211151655.pdf

http://www.minedu.gob.pe/files/699_201111140943.pdf

Congreso de la República. (2012). *Ley que modifica la Ley 29694, Ley que protege a los consumidores de las prácticas abusivas en la selección o adquisición de textos escolares, para lograr su eficiencia* (Ley N° 29839). http://www.minedu.gob.pe/files/2261_201203050942.pdf

Congreso de la República. (2011). *Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú* (Ley N° 29735). http://www.minedu.gob.pe/files/552_201110261644.pdf

Congreso de la República. (2013). *Ley que Declara Prioritario Interés Nacional la Atención Integral de la Salud de los Estudiantes de Educación Básica Regular y Especial de las Instituciones Educativas Públicas del Ámbito del Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma y los Incorpora como Asegurados del Seguro Integral de Salud (SIS)* (Ley N° 30061). http://www.minedu.gob.pe/files/6593_201307090836.pdf

Congreso de la República. (2011). *Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas* (Ley N° 29719). http://www.minedu.gob.pe/files/551_201110261644.pdf

Congreso de la República. (2011). *Ley que incorpora los cargos de Director Regional de Educación y Director de Unidad de Gestión Educativa local a la Carrera Pública Magisterial y modifica el proceso de ingreso* (Ley N° 29762). http://www.minedu.gob.pe/files/35_201108251504.pdf

Congreso de la República. (2013). *Ley de Promoción de la Alimentación Saludable para Niños, Niñas y Adolescentes* (Ley N° 30021). http://www.minedu.gob.pe/files/6231_201305171019.pdf

Chacón, M. L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-161. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73735396006>

Congreso de la República. (2011). *Ley que fomenta la reinserción escolar por embarazo* (Ley N° 29600). http://www.minedu.gob.pe/files/715_201111141129.pdf

Fullan, M. (1997). *The new meaning of educational change* (2nd ed). Teacher's College Press.

Congreso de la República. (2010). *Ley que modifica artículos de la Ley N° 28036, Ley de Promoción y Desarrollo del Deporte* (Ley N° 29544). http://www.minedu.gob.pe/files/700_201111140948.pdf

Gajardo, J., y Ulloa, J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. *Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*: Universidad de Concepción, Chile. <https://www.lidere-educativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf>

Congreso de la República. (2010). *Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana* (Ley N° 29535).

García Colina, F. J., Juárez Hernández, S., y Salgado García, L. (2018), Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*, (2), 206-216

- García Garduño, J. M. (2004). La administración y gestión educativa: Algunas lecciones que nos deja su evolución en México y Estados Unidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (1), 11-50. http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/25206/1/2004-26-1-articulo_ensayo1.pdf
- Kadi, A., y Beytekín Osman, F. (2017). Metaphorical Perceptions of Teachers, Principals and Staff on School Management. *Journal of Education and Practice*, 8(15), 29-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143988.pdf>
- Lavín, S., y Del Solar, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar. Guía Metodológica para los Centros Educativos*. Editorial LOM. <https://books.google.com.pe/books?id=3PgXUO-Y1vBkC&pg=PP44&dq=dimensiones+de+la+gesti%C3%B3n+escolar&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwi7r8bJwZnqAhVuGLkGHUeoAdMQ6AE-wAHoECAU-QAg#v=onepage&q&f=false>
- Martínez, L. (2012). *Administración educativa. Tlalnepantía: Red Tercer Milenio*. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Administracion_educativa.pdf
- Musa, M., & Atim Agnes, M. (2020). School Management Mechanisms and Control of Discipline among Pupils in Primary Schools: An Analysis of Discipline in Upper Primary Level. *Anatolian Journal of Education*, 5(1), 1-16. <https://doi.org/10.29333/aje.2020.511a>
- Naidoo, P. (2019). Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public-school principals. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-14. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1534>
- Pérez Ruiz, A. (2014). Senderos analíticos alrededor de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educere*, 18(59), 43-50. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103005>
- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educación y Educadores*, 1(2), 357-369. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83432362009>
- Quintana-Torres, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2). DOI: 10.5294/edu.2018.21.2.5
- Revilla Figueroa, D. (2020). El método de investigación documental. En A. O. Sánchez Huarcaya (coord.). *Los métodos de investigación para la elaboración de tesis de Maestría en Educación*. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion/>
- Rodríguez, N. (2000). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*, 4(10), 39-46. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641006>
- Salas Madriz, F. (2003). La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Educación*, 27(1), 9-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027102>
- Salgado Jesús F., Remeseiro, C., e Iglesias, M. (1996). Clima organizacional y satisfacción laboral en una PYME. *Psicothema*,

8(2), 329-335. <https://www.re-dalyc.org/pdf/727/72780208.pdf>

Sánchez Masías, A. (2013). ¿Administración o gestión educativa? Un ejercicio conceptual. Ponencia presentada en XII Congreso Nacional de investigación educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1262.pdf>

Sánchez, A. (2011). *Aulas que crean conocimiento. La experiencia en la I.E. San Columbano*. Cepredim

Sandoval Mariscal, A, Acosta Contreras, J., y Gutiérrez Molina, M. (2013). Administración y gestión escolar con liderazgo para el cambio y mejora. Ponencia presentada en el XVII Congreso Internacional en Ciencias Administrativas. <http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/274.pdf>

Tafur, R. (2019). *Las competencias directivas en tres instituciones educativas escolares de Lima*. PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13588>

Tort i Raventós, L. (1984). Supervisión y administración escolar. *Educator*, 6, 59-81. <https://www.raco.cat/index.php/Educator/article/view/42093>

Universidad Interamericana para el Desarrollo. (s/f). *Fundamentos de administración educativa*. https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/pos/ED/AE/S02/AE02_Lectura.pdf

Vargas Jiménez, I. (2013). Pedagogía y administración escolar: retos y desafíos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 4(1), 148 – 170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580822>



Transición de primaria a educación media

Proyecto de aplicación en Iberoamérica

Hugo E. Valanzano¹

Resumen

El tránsito de educación primaria al siguiente nivel es un problema mundial y un reto para niños y niñas en edad escolar. Se propone un curso complementario al programa vigente del último curso escolar, sin modificar el programa oficial y sin aumentar los recursos humanos ni el horario de clases. Un proyecto con la flexibilidad suficiente como para adaptarlo al ámbito urbano, suburbano y rural de diferentes contextos socio-económicos que apunta a “crear lo que no existe”. Lo que se haga en el aula tiene que vincularse con la sociedad y ser lo más parecido a la realidad, para que el/la escolar que egresa lleve fuera del salón de clase todo lo que aprendió. Un proyecto dirigido a hacer más visible el esfuerzo docente y de educación primaria en países de Iberoamérica, incluyendo unidades que no sean únicamente transmisoras de contenidos, sino aportes de competencias para la vida que incluyan habilidades, actitudes y valores para el logro de un mejor perfil de egreso.

Abstract

The transition from primary education to the next level is a global problem and a challenge for school-age children. A complementary course is proposed to the current program of the last school year, without modifying the official program and without increasing human resources or class hours. A project with enough flexibility to adapt it to the urban, suburban and rural environment of different socio-economic contexts that aims to “create what does not exist.” What is done in the classroom has to be linked to society and be as close to reality as possible, so that the graduating students take everything they learned outside the classroom. A project aimed at making the teaching and primary education effort in Latin American countries more visible, including units that are not only transmitters of content, but also contributions of life skills that include abilities, attitudes and values to achieve a better graduation profile.

Introducción

Según los resultados de múltiples investigaciones, el tránsito de educación primaria al siguiente nivel educativo es un problema en todo el mundo y un reto para todos los niños y niñas en edad escolar. Ante esta realidad, el proyecto *Transición de primaria a Educación Media* representa una respuesta global a estos desafíos, específicamente diseñado para el contexto iberoamericano.

Una crítica muy común de la sociedad hispanoamericana se refiere a que la cultura y

ciencia que transmite la educación primaria (y la etapa siguiente) están pensadas para, y en función de, una cultura y ciencia universitaria a la que se sabe estadísticamente que una gran mayoría de estudiantes no llegará.

La Escuela - se escucha con frecuencia - está cerrada al exterior y muy pocas cosas que allí se enseñan son importantes para la vida o para el mundo laboral, al no responsabilizarse por cuestiones que, se supone, son competencia de otros niveles educativos.

¹ Docente de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay). Licenciado en Bibliotecología y Postgrado en Docencia Universitaria (International House, Londres). Docente de inglés técnico de nivel terciario. A partir de 2022, docente colaborador honorario, integrante del Tribunal de Evaluación de premios y proyectos organizados por la Fundación ReachingU, Uruguay y autor y docente coordinador del curso complementario a 6to Grado de Educación Primaria: Transición de Primaria a Educación Media Básica.

Las conocidas críticas a los contenidos programáticos, tanto de educación primaria como del siguiente nivel, están basadas en que se mira demasiado al pasado y muy poco al presente y futuro de la sociedad que rodea al escolar.

En muchas ocasiones, lo que se vive fuera del aula resulta muy contradictorio con lo que se enseña en la escuela porque los códigos externos dominantes y vigentes en los medios de comunicación, en la publicidad, televisión, redes sociales y la tecnología en general, se contradicen con los temas presentados en la enseñanza oficial.

El curso Transición de primaria a Educación Media propone contrarrestar esas críticas - merecidas a veces - y presentar una temática complementaria al programa curricular del último curso escolar, sin alterar el programa vigente en cada país y sin aumentar los recursos humanos existentes ni su horario laboral.

Un proyecto que apunta a compensar la no siempre disponible experiencia real y, especialmente, a no infravalorar la capacidad del escolar para solucionar problemas de la sociedad que lo rodea.

El objetivo a destacar es que los futuros egresados de primaria puedan manejar apropiadamente las dudas asociadas con la entrada a una etapa desconocida, como las relacionadas con la inseguridad que pueden sentir al pensar que no están preparados para la siguiente fase del sistema educativo.

Se propone el desarrollo del curso con el/la docente de clase del último curso escolar del nivel de educación primaria, en un periodo de tiempo de aproximadamente 1 hora y media, un día por semana, preferentemente el viernes. Un proyecto con estas características, complementario al programa vigente del último curso escolar, y con la flexibilidad suficiente como para adaptarlo al ámbito urbano, suburbano y rural de diferentes contextos socio-económicos, no atenta ni pretende alterar lo establecido curricularmente, sino que apunta a "crear lo que no existe".

Marco teórico

En la Guía Docente del proyecto se desarrollan las bases teóricas que proporcionan el fundamento esencial para comprender y abordar los temas y objetivos que se plantean. A continuación se presentan de manera resumida los elementos clave del marco teórico

que establecen el contexto y proporcionan una visión general de las teorías y conceptos que sustentan el curso.

La Lic. en pedagogía, Gloria Valls Giralt, del IES de la Escola Industrial de Sabadell (España) indica que la transición entre las etapas de educación primaria y secundaria es un hecho inevitable que todo el alumnado debe vivir, comportándole un cambio en el contexto donde se desenvolverá su vida cotidiana.

Para que este proceso sea eficaz debe desarrollarse gradual y paulatinamente, extendiéndose su temporalización desde el último año de la escuela primaria hasta finalizar el primer curso de secundaria (Valls, 2003).

El Dr. Héctor Monarca, de la Universidad Complutense de Madrid, indica que, en la práctica, muchas veces se produce una fuerte discontinuidad entre primaria y secundaria. No se trata de que estos niveles educativos renuncien a su especificidad, pero sí de que ambos se consideren mutuamente. En lo referente a la metodología, agrega: "... La metodología que se suele utilizar con frecuencia en secundaria es más discursiva, exige más concentración y atención por parte de los alumnos, algo para lo que posiblemente no estén preparados ni por edad, ni por maduración, ni por la experiencia previa del colegio.

Todo esto deriva en dificultades para mantener la atención durante toda la clase, lo cual repercute en la comprensión de los temas, en los resultados escolares, en el clima del aula y en el fracaso escolar y puede que lleve a determinados alumnos a un mal comportamiento.

En esta misma línea se puede afirmar, por un lado, que el tipo de discurso, el vocabulario y los distintos tipos de razonamientos del profesorado muchas veces no se ajustan a las características del alumnado, y, por el otro, que la práctica educativa se basa casi exclusivamente en la comunicación oral, en la exposición del tema por parte del profesor.

El alumno tiene que estar seis horas al día escuchándolo, lo cual cuestiona los límites de la capacidad para mantener la atención de los niños y niñas de estas edades. Además, los alumnos carecen de estrategias para seguir las clases: no saben tomar apuntes, tienen dificultades para hacer síntesis, para quedarse con las ideas principales del discurso, etc." (Monarca, H., 2010)

En opinión de los profesores entrevistados, el alto número de repetidores en el primer año de secundaria no solo estaría relacionado con el aspecto académico sino también con lo que ellos consideran “inmadurez” de los adolescentes para poder afrontar la etapa de secundaria. (Demarini, F., 2012)

Según señalaba un director de primaria, “(...) la escuela por sí tiene una forma de trabajar que es una gran familia donde el niño se acostumbra a estar todo el año con un solo docente. Cuando pasan a la siguiente etapa, de ser los más grandes pasan a ser los más pequeños, y después con relación a la forma de relacionarse, donde pasaban tantas horas con un solo docente durante todo el año, pasan a esa multiplicidad de docentes y no encuentran o les cuesta encontrar su lugar. Se sienten perdidos”. (Schneck, M., 2013).

La Dra. Silvina Larripa, investigadora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Uruguay, realizó un estudio comparado en seis países (Australia, Canadá, Chile, Finlandia, México y Perú) sobre los fines y perfiles de egreso de la educación primaria y el siguiente nivel.

El estudio informa que parece importante destacar que en todos los casos estudiados han ocurrido en los últimos años, o se están produciendo, renovaciones curriculares donde se visualiza una tendencia a incluir entre los perfiles de egreso competencias transversales que brinden a los estudiantes habilidades para la vida y la continuidad educativa, así como el interés por hacer foco en los aprendizajes. (Larripa, S., 2014)

Antecedentes

Con base en los objetivos generales y fundamentación que se detallan en la guía docente del curso, se realizó un estudio comparativo de los contenidos presentados en el programa de 6to. grado de Uruguay (último curso del nivel primaria) y los que se consideraron incluir en el programa complementario que se propone.

Se enumeraron los temas NO comprendidos en el programa curricular, clasificados como importantes para este proyecto y se redactó la siguiente lista esquemática:

- Administración del tiempo de estudio. Diseño de un cronograma semanal.

- Estilo de aprendizaje individual. Identificación del estilo de aprendizaje personal.
- El arte de hablar en público. Estrategias para una presentación oral semi-profesional.
- Búsquedas en Internet. Sugerencias para búsquedas en fuentes de información confiables.
- El concepto de PLAGIO. Cómo evitar el plagio en la presentación de trabajos.
- Apuntes. Cómo tomar apuntes de clase que sirvan como guía de estudio.
- Estrategias de Estudio. Sugerencias de estudio de acuerdo al estilo de aprendizaje personal.
- Historia y Mitología. Conceptos generales como introducción al estudio de las civilizaciones antiguas en modalidad de aula invertida, a través de una plataforma virtual institucional.
- Vocabulario y Fluidez Oral. Aplicación de técnicas empleadas en exámenes internacionales de lenguas extranjeras.
- Curriculum Vitae y entrevista personal. CV personal y actividad práctica para entrevista de postulación a beca de estudio.
- Tecnologías en los siglos XX y XXI. Breve reseña de las últimas tecnologías aplicadas en la información, comunicación y ciencia.
- Introducción a la investigación en base a proyectos relacionados con el contexto socio-cultural de los/as escolares.
- Estudio de casos y resolución de problemas. Metodología de nivel terciario para resolución de casos, basados en problemas reales o simulados de la sociedad moderna.

A partir de la autorización por parte de las correspondientes autoridades de la educación, el/la docente del último curso escolar, con este complemento al programa oficial y poniendo en práctica su libertad de cátedra, es quien decide el camino a seguir en aspectos no académicos o relacionados con el programa curricular y según su propia realidad,

con la principal finalidad de lograr un cambio de actitud y más confianza en los/as escolares que van a egresar de primaria

Como resultado del trabajo realizado en formato de cursos piloto en instituciones

escolares de Uruguay a partir del año 2015, se sugieren las siguientes pautas para la implementación del Curso *Transición de Primaria a Educación Media*, como complemento al curso curricular del último año de educación primaria:

Docente referente	Maestro/a del último curso escolar
Actividad de aula	1 día a la semana (preferentemente el viernes). Presentación y desarrollo de temas.
Carga horaria semanal en aula	1 hora 30 minutos, aproximadamente.
Actividad(es) fuera del aula	Actividad opcional. Tareas domiciliarias editables y de corrección automática para realización en plataforma virtual institucional, diseñadas para todas las semanas del curso.
Recursos docentes disponibles y recomendados	<ol style="list-style-type: none"> 1. En el caso de disponer de plataforma virtual institucional: la Guía Docente incluye SUPLEMENTOS pdf con actividades virtuales o presenciales con ejercicios y pruebas editables, de corrección automática, para todas las semanas del curso. Los recursos disponibles para estas actividades virtuales pueden ampliarse con temas presentados en el programa curricular, como forma de repasar y reforzar los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento. 2. Guía Docente con sugerencias, orientaciones y ejemplos para desarrollar el contenido de las Unidades del programa. 3. Se recomienda promover charlas con egresados de primaria, presentando sus experiencias en etapas siguientes del sistema educativo.

Se detallan brevemente las principales etapas del proyecto - originalmente denominado "Transición a secundaria" y presentado en Uruguay como complemento al programa de 6to. grado vigente, iniciado el mes de julio 2015 en la Escuela No. 193, "José Luis Zorrilla de San Martín" de Tiempo Extendido (6to A y 6to B), Montevideo.

En los años 2016 y 2017, se incluye la plataforma virtual CREA (Plan Ceibal) y se presenta al Consejo de Educación Inicial y Primaria (dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública con funciones de proyectar planes de estudio y programas, reglamentar y administrar los servicios docentes y supervisar el desarrollo de los cursos).

Según los informes técnicos y el interés demostrado por la Inspectoría Nacional de Escuelas de Tiempo Completo, Mtra. Insp. Lilián Strada, el Consejo aprueba la iniciativa, en sesión del 27 de octubre, 2017 (Acta Ext. No. 112, Exp. 934/16 Leg. 1).

En agosto, 2021, el proyecto *Transición a Secundaria* se presenta al *Premio ReachingU al Docente Uruguayo 2021*, resultando entre los cinco finalistas, con un jurado conformado por representantes de la Fundación ReachingU, Unesco, Global Teacher Prize y la Fundación Varkey de Argentina.

En febrero, 2022, por invitación del Prof. Martín Rebour, Gerente de Formación del Plan Ceibal en Uruguay, se presenta el proyecto en la "Escuela de Verano 2022 para Docentes". Se propone a docentes asistentes su difusión e inclusión en el plan anual y se registran las siguientes instituciones interesadas:

CERRO LARGO – Esc. No. 147 (Río Branco), MONTEVIDEO - Esc. Nos. 23, 24, 107, 193, 196 y 330, PAYSANDÚ – Esc. No. 15, SALTO – Esc. Nos. 92 y 95, TACUAREMBO – Esc. Nos. 7, 20, 22, 85, 127 y 157.

La Guía Docente se envía a maestros/as participantes y se invita a continuar con este proyecto en el futuro o compartirlo con colegas de

instituciones escolares de Montevideo e interior.

En 2023, se modifica la denominación del curso a Transición de Primaria a Educación Media Básica y se agregan como participantes las Esc. Nos. 51, 98 y 107 de Montevideo y Esc. Nos. 15, 26, 35 y 87 de Tacuarembó.

Fundamentación

En la redacción del proyecto se consideraron tres puntos de vista importantes:

- A. **Académico** – Para evitar trámites eternos y que la propuesta fuera de sección en sección buscando avales, no convenía modificar el programa oficial y para lograr “crear lo que no existe” se pensó en un planteamiento complementario. El programa incluiría contenidos no tratados curricularmente, que pudieran adaptarse a contextos urbanos, suburbanos y rurales, donde cada docente pudiera adecuar los temas a su realidad, con total libertad de cátedra, previa aprobación de la autoridad correspondiente.
- B. **Docente** – Lo primero, no agregar horas de clase ni trabajo que desborde la capacidad docente para continuar con el programa del último curso escolar. Lo segundo a considerar, no alterar la metodología docente ni incluir recursos didácticos no disponibles. Además, ofrecer apoyo académico a través de una Guía Docente para cada unidad del programa y actividades editables opcionales para una plataforma virtual institucional.
- C. **Administrativo e Institucional** – Desde la visión administrativa era fundamental no agregar horas de clase docente y no aumentar los recursos humanos existentes. En resumen: el proyecto no debería modificar el programa oficial vigente, no aumentar los recursos humanos existentes ni su horario laboral, no incluir material didáctico adicional y – una vez obtenida la aprobación de la autoridad correspondiente – dar la libertad de cátedra al docente para adaptar su implementación al grupo escolar, ya sea en un contexto urbano, suburbano o rural.

Programa del curso y hoja de ruta docente

Programa COMPLEMENTARIO al programa del último curso de educación primaria

Introducción a las principales técnicas y estrategias para el futuro desempeño estudiantil en la última etapa escolar y las siguientes del sistema educativo.

Unidad 1. El Sistema Educativo

Educación primaria, educación media (secundaria), bachillerato y educación terciaria.

Administración del tiempo de estudio

Cronograma semanal de actividades.

La importancia de la administración del tiempo personal.

Unidad 2. Vocaciones

Investigación sobre intereses personales.

Presentación de un informe sobre la vocación y los pasos para el logro.

Unidad 3. Estilos de aprendizaje

Cómo identificar el o los estilos de aprendizaje personales.

Autoevaluación de los estilos de aprendizaje individuales.

Sugerencias de estudio para cada estilo individual.

Unidad 4. Búsqueda de información en INTERNET

Fuentes de información. Características y utilidad.

Búsqueda de material en Internet.

El concepto de PLAGIO. Cómo evitar el plagio.

Unidad 5. Presentaciones orales

Características generales de las presentaciones orales.

Preparación de presentaciones. Uso de medios auxiliares.

Actividad práctica. Exposición oral de temas (individual o grupal).

Unidad 6. Estudio de casos

Planteo de casos y situaciones para discusión en grupo en base a problemas reales o simulados de la sociedad moderna.

Unidad 7. Apuntes

Cómo tomar apuntes que sirvan de guía de estudio. Método Cornell.

- Ampliación de información en apuntes. Trabajo práctico de toma de apuntes.

Unidad 8. Estrategias y Técnicas de estudio

Malos hábitos de estudio. Sugerencias para estudiar mejor.

Las etapas de estudio.

Unidad 9. Trabajos escritos en Educación Media

La redacción de los trabajos escritos. Procedimientos para desarrollar los trabajos.

Unidad 10. Fluidez y desempeño oral

Responder preguntas sobre temas seleccionados al azar. Descripción de fotos.

Unidad 11. El proyecto de investigación

Elaboración de un proyecto sobre temas generales u orientados a la comunidad.

Unidad 12. Curriculum Vitae (CV) y entrevista personal

Concepto de CV. Formato y redacción de un CV personal.

La entrevista. Etapas para postulación a beca de estudio.

Actividad práctica: entrevistas a estudiantes y evaluación grupal.

Unidad 13. La Tecnología del siglo XX

- Breve reseña de la evolución tecnológica. Las generaciones electrónicas.

Unidad 14. La Tecnología del siglo XXI

Primeras décadas del siglo XXI.

La computación en la nube. Internet de las cosas. Las impresoras 3D y 4D.

La robótica y el futuro de los empleos. ¿Qué ocupaciones nuevas surgirán y cuáles desaparecerán?

Últimas décadas del siglo XXI.

HOJA de RUTA DOCENTE por UNIDADES

Las Unidades se desarrollan en varias sesiones de clase, según lo decida cada docente y de acuerdo a las características del grupo escolar.

UNIDADES	Contenido	Objetivos y capacidades a desarrollar
Unidad 1	¿Qué sabemos de la siguiente etapa? Diferencias entre Primaria y Educación Media. El Sistema Educativo de mi país. Administración del tiempo personal. Diseño de un cronograma semanal de actividades.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las etapas y tramos del Sistema Educativo vigente. - Identificar las diferencias que el escolar encontrará en la siguiente etapa educativa. - Organizar actividades y obligaciones semanales a través de un cronograma.
Unidad 2	Investigación de cómo lograr planes futuros y vocaciones. Utilización de fuentes e informantes. Presentación oral de las vocaciones y redacción de un listado de escolares con sus vocaciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Primeros pasos en investigación. Diseño de la ruta a seguir para el logro de la vocación. - Identificación de fuentes de información existentes en todo tipo de soportes.
Unidad 3	Características de Estilos de Aprendizaje. Test de Estilo de Aprendizaje. Resultados del Test de Estilos de Aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar tendencias en la manera de aprender, como indicadores de la percepción y respuesta del escolar a su ambiente de aprendizaje. - Identificar los estilos preferenciales de aprendizaje y aplicar sugerencias para estudiar de acuerdo a esos estilos.

Unidad 4	Alfabetización Mediática e Informativa. Búsqueda de información en Internet. Fuentes de información confiables. Práctica de conversión de datos en Google. Introducción al concepto de “plagio” y cómo evitarlo.	- Búsqueda de información en Internet, utilizando fuentes de información confiables y siguiendo pautas precisas. - Conversión de datos a través de Google. - Identificar las causas del plagio y desarrollar estrategias para evitarlo.
Unidad 5	Introducción al tema de Presentaciones Orales. (1ra. Parte). Lenguaje Verbal y NO Verbal. Las etapas de una presentación oral.	- Estimular habilidades de comunicación verbal a través de pautas para una buena presentación oral y lograr una actuación semiprofesional ante una audiencia.

UNIDADES	Contenido	Objetivos y capacidades a desarrollar
Unidad 6	Presentaciones Orales (2da Parte). Preparar la presentación de una forma y presentarla de otra. Captar y mantener la atención del público.	- Evaluación grupal en base a presentaciones “modelo” de diversos temas. - Desarrollar habilidades en la presentación oral de temas y evaluar críticamente su trabajo y el de sus compañeros/as.
Unidad 7	Presentaciones Orales (3ra Parte). Presentaciones entre dos o más estudiantes. Uso de material visual. Presentaciones orales con diapositivas. Aprender enseñando.	- Desarrollar las competencias específicas para trabajar de manera autónoma y la habilidad para buscar y analizar información proveniente de diversas fuentes para su exposición oral posterior.
Unidad 8	Apuntes de clase. Introducción al Sistema Cornell de apuntes, convirtiendo el texto en una guía de estudio.	- Desarrollar la práctica de toma de apuntes en un salón de clase y organización del texto anotado, para que sirva como guía de estudio.
Unidad 9	Estrategias y técnicas de estudio. Los malos hábitos de estudio. Sugerencias. Combinar los canales preferenciales de aprendizaje con las estrategias de estudio. ¿Estudiar individualmente o en grupo?	- Identificar falencias en la forma de estudiar de los/as escolares. - Implementar estrategias de estudio adecuadas con atención a sus estilos de aprendizaje preferentes.
Unidad 10	Pruebas escritas mensuales y su preparación. Sugerencias durante la prueba escrita. Redacción de opinión personal en base a frases educativas y citas célebres. El trabajo escrito monográfico.	- Estimular habilidades de comunicación escrita. Motivar a los/as escolares a expresarse por escrito de forma coherente. - Desarrollar la expresión de opiniones de forma clara y precisa para cumplir la intención comunicativa.

Unidad 11	<p>Fluidez y desempeño oral respondiendo a temas variados, seleccionados aleatoriamente. Actividad práctica en base a argumentos “a favor” y “en contra” de un tema.</p> <p>Descripción de fotos e imágenes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar estrategias de comunicación oral sobre temas variados. - Contribuir a mejorar la competencia en comunicación lingüística.
-----------	--	--

UNIDADES	Contenido	Objetivos y capacidades a desarrollar
Unidad 12	Preguntas efectivas en actividades orales y escritas. Tipos de preguntas para la evaluación de conocimientos.	- Estimular habilidades de comunicación oral y escrita a través de preguntas de bajo y alto nivel cognitivo.
Unidad 13	Estudio de casos y resolución de problemas. Presentación y análisis de casos reales y simulados relacionados con la sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentar y razonar al analizar situaciones, proponer soluciones y tomar decisiones - Valorar los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y poder modificar los propios puntos de vista.
Unidad 14	El proyecto de investigación. Sugerencias y ejemplos. Elaboración de un proyecto orientado a la comunidad y realidad socio-económica del escolar.	- Proponer, a través de un proyecto, un nuevo modelo de evaluación del aprendizaje para valorar el desempeño escolar.
Unidad 15	El <i>Curriculum Vitae</i> (CV). Formato y presentación de un CV. La entrevista personal. Realización de entrevistas personales efectivas como postulación para beca de estudio o puesto laboral.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de un CV personal. - Desarrollar competencias y habilidades sociales necesarias durante el desarrollo de una entrevista personal.
Unidad 16	La Tecnología en el siglo XX. Generaciones electrónicas y ejemplos de dispositivos utilizados. La evolución tecnológica y su incidencia en la sociedad.	- Descubrir y comprender la evolución histórica de la tecnología, su desarrollo e incidencia social, hasta principios del siglo XXI.
Unidad 17	La Tecnología en el siglo XXI. Algoritmos y códigos QR. Las impresoras 3D y 4D. La computación en la nube. El Internet de las cosas.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las tecnologías actuales. - Identificar y proyectar los modelos de la sociedad del futuro.
Unidad 18	Nuevas tecnologías desde el inicio del siglo XXI. Actividad de investigación y comparación de las tecnologías de los siglos XX y XXI en diferentes generaciones.	- Comparar el desarrollo y uso social de las tecnologías de los siglos XX y XXI.
Unidad 19	Presentación y discusión de las principales ventajas y desventajas de los avances tecnológicos del siglo XXI y su incidencia social. Ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías.	- Promover el uso crítico y seguro de las tecnologías actuales.

		- Identificar peligros y límites del uso de recursos digitales de las nuevas tecnologías.
Unidad 20	El futuro de los empleos. Previsiones de expertos en el futuro del campo laboral. Áreas de trabajo para el futuro. La Inteligencia Artificial. La Ingeniería Genética.	- Fomentar el desarrollo de la creatividad y la proyección de actividades laborales en las próximas décadas, en base a los avances en tecnología. - Identificar el concepto y aplicaciones de la Inteligencia Artificial.

(Valanzano, H., 2022)

Conclusiones

En las investigaciones consultadas sobre el tema, se destacan las conclusiones referidas a las diferencias significativas entre educación primaria y el siguiente nivel, ya sea en la adaptación de egresados/as al nuevo sistema educativo, a los/as docentes y su metodología, a los trabajos asignados, a la relación con el profesorado y con sus pares y la intervención familiar en el periodo de transición.

El paso de un centro educativo de educación primaria a otro del siguiente nivel provoca en el alumnado una serie de cambios en un momento en que, por otra parte, se inicia, en el ámbito personal, una situación relativamente diferente, la entrada en la pubertad-adolescencia.

El egreso de la etapa de primaria tal y como se indica en múltiples investigaciones, enfatiza en lo difícil que se convierte este periodo en la vida de los/as adolescentes, especialmente, porque coinciden una serie de factores tales como: cambios en la cultura escolar, inicio de la adolescencia y cambio de estatus en el rol como estudiantes.

Se trata de un cambio trascendental en sus vidas, ya que se encuentran en procesos de cambio, adaptación y ajuste, tanto en relación con el sistema educativo, como a su etapa de preadolescencia y adolescencia.

Casi todos los entrevistados (maestros y docentes de la etapa posterior a primaria) afirman que la preparación de la etapa escolar no es suficiente. Mencionan la no adquisición de hábitos de disciplina, autorregulación, autonomía y manejo del tiempo, así como de conocimientos, habilidades, y modos de estudiar.

En general, tanto maestros como profesores proponen una mayor coordinación y “la inclusión de algún tipo de período de adaptación o transición que ayude a los estudiantes al pasaje al siguiente nivel”. (INEEd, 2015).

José P. Varela (1845-1879), escritor, periodista y político uruguayo y Director de Instrucción Pública, que estableció la enseñanza escolar laica, gratuita y obligatoria en Uruguay, expresaba:

“Para mí, el niño no va a la escuela a aprender, sino a adquirir los medios para poder aprender. La escuela no puede ser un depósito de niños...”. (Varela, 2002)

Cuando le enseñamos al futuro egresado del nivel de educación primaria que según su estilo de aprendizaje puede estudiar de una manera diferente, a buscar información en Internet en fuentes confiables, le explicamos el concepto de plagio y cómo evitarlo, a presentar temas oralmente ante una audiencia y las etapas de un proyecto de investigación, a resumir y tomar apuntes para transformarlos en una guía de estudio o les presentamos pautas claras para desenvolverse en una entrevista para la obtención de una beca, es porque consideramos, siguiendo la idea de José Pedro Varela, que el niño, la niña, no va a la escuela a aprender, sino a adquirir los medios para poder aprender y, así, pueda utilizar ese conocimiento, esas habilidades y competencias, en su futuro camino académico o laboral.

A docentes del último curso escolar en Iberoamérica

La idea de incluir un proyecto de estas características en el plan anual de enseñanza es lograr que al final de cada curso un/a escolar

que egresa del nivel primaria, de cualquier punto del país, de cualquier punto de Iberoamérica, como un mensaje viviente que enviamos a un tiempo y a un lugar que ya nunca más compartiremos, mirando hacia atrás, pueda decir: ...en la escuela aprendí a leer y escribir, aprendí conceptos básicos de matemática, aprendí historia, geografía, biología, a buscar información en Internet en fuentes confiables, a investigar y a redactar un proyecto evitando el plagio, a preparar y presentar temas captando la atención del público, a tomar apuntes y transformarlos en una guía de estudio. También aprendí lo que es la computación en la nube, el Internet de las cosas, las aplicaciones de la inteligencia artificial y en la escuela me enseñaron que con impresoras 3D y 4D se pueden hacer comidas, bebidas, ropa con materiales inteligentes, casas y automóviles.

El psicólogo y educador estadounidense John Dewey escribió: "Si enseñamos a los estudiantes de hoy como les enseñamos a los estudiantes de ayer, les estamos robando el mañana." Ese es el desafío para este siglo XXI porque los y las escolares están cambiando su forma de aprender y por lo tanto, los y las docentes tenemos que cambiar la forma de enseñar.

Ojalá así sea en un futuro próximo.

Bibliografía

- Demarini, F. (2012). En primaria juegas, acá en secundaria no. Retos de la transición a secundaria en instituciones educativas públicas de Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Lima.
- INEEd (2015), Evaluación y tránsito educativo. Estudio de propuestas de evaluación en las aulas de educación primaria y media en Uruguay. Resumen ejecutivo, INEEd, Montevideo
- Larripa, S. (2014). Fines de la Educación Primaria y Media Básica. Perfiles de Egreso y Sistemas de Evaluación. Tomo II. Aportes para la elaboración de Políticas Educativas en Uruguay. Un estudio comparado en seis países. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Monarca, H., Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre Enseñanza primaria y secundaria. REOP. Vol. 23, No. 3, 3er Cuatrimestre, 2012. p 49-62.
- Schneck, M., et al. (2013). Informe sobre el Plan Tránsito entre Ciclos Educativos. Dpto. de Investigación y Estadística Educativa, Dpto. de Estudios Comparados y Pedagógicos, Dpto. de Planificación Estratégica Educativa. Noviembre.
- Valanzano, H. (2022). Guía Docente del Curso Transición de primaria a Educación Media. Proyecto "Julio Castro". Registro de Derechos de Autor. Biblioteca Nacional (Uruguay) Libro 41, No. 772, octubre 2022.
- Varela, J.P. (2002). Discurso pronunciado el 18 de septiembre, 1868. En: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, págs. 808-821.

CONVOCATORIA A PRESENTAR ARTÍCULOS

RedAGE Uruguay invita a la comunidad académica nacional e internacional a presentar artículos asociados a temas de gestión educativa, para ser publicados en su revista **GestiónArte**

<http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/issue/archive>.

Normas para autores: Todos los trabajos pasarán por un sistema de arbitraje “doble ciego” previo a su publicación. Los artículos deben presentarse en un editor de texto (por ejemplo Word, Openoffice, etc.), con una extensión entre 4000 y 6000 palabras y estarán precedidos de un resumen (en español y en una segunda lengua) de 200 palabras. Se integrarán tres o cuatro palabras clave.

El texto seguirá las normas APA para las citas y referencias bibliográficas. Las páginas estarán debidamente numeradas y los cuadros, gráficos y tablas serán titulados y numerados de manera secuencial.

Se recomienda el uso de la fuente Arial, tamaño 12, con interlineado sencillo, sin sangrías y a texto corrido (sin salto de página). Las notas se incorporarán al final, antes de la bibliografía. Se sugiere que sean breves, simplemente aclaratorias.

Los trabajos deberán enviarse a **revistagestionredage@gmail.com** como documento adjunto, con los datos de los autores integrados en el cuerpo del correo. Se adjuntará otro documento con un breve CV (de no más de cinco líneas) del o de los autores.



Red AGE Uruguay

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

RedAGE Uruguay está integrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Consejo de Formación en Educación (CFE), la Universidad Católica del Uruguay (UCU), la Universidad ORT Uruguay, el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) y el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández (IFDEF).

GestiónArte es una revista arbitrada de RedAGE Uruguay especializada en temas de gestión educativa.

Por contacto y comunicaciones dirigirse a:
revistagestionredage@gmail.com

