

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES**

ESCUELA DE POSGRADO

**DOCTORADO EN HUMANIDADES Y ARTES CON MENCIÓN EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN**

COHORTE ESPECIAL

**TESIS**

**LA PRÁCTICA DIRECTIVA**

La gestión de los directivos escolares, cerca o lejos de la concreción del PEI en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Quito del Distrito 17D06 “Eloy Alfaro” durante el periodo 2018-2020.

**DOCTORANDO:** YESENIA DEL PILAR RODRIGUEZ BARRENO

**DIRECTOR DE TESIS:** Dra. Marisa Zelaya

**CODIRECTOR DE TESIS:** Dra. Beatriz Córdor

(en trámite)

## DECLARACIÓN JURADA

Quien suscribe, **Yesenia del Pilar Rodríguez Barreno**, con cédula de ciudadanía 1711628964, estudiante de la Carrera de Posgrado de **Doctorado en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación**, de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, en calidad de **autor / autora** del trabajo de Investigación titulado **“LA GESTIÓN DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES, CERCA O LEJOS DE LA CONCRECIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI) EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE QUITO DEL DISTRITO 17D06 ELOY ALFARO, DURANTE EL PERIODO 2018-2020”**, expone, en carácter de DECLARACIÓN JURADA que es de su autoría y que no ha sido previamente presentadopara titularse en ninguna carrera de grado, posgrado o calificación profesional.

En consecuencia, asume la responsabilidad de la originalidad del mismo y el cuidado al remitirse a las fuentes bibliográficas respectivas para fundamentar el contenido expuesto, asumiendo la responsabilidad de manera exclusiva frente a cualquier reclamo o demanda por plagio por parte de terceros.



Rosario, 10 de agosto de 2023.

.....

**Firma y aclaración**

## RESUMEN

La ruptura entre la teoría y la práctica durante el diseño y concreción del Proyecto Educativo Institucional que afrontan las instituciones educativas públicas de la ciudad de Quito del Distrito 17D06 “Eloy Alfaro” durante el periodo 2018-2020, constituyó el contexto de interés de la investigación. A fin de conocer más de esta realidad se focalizó la atención en la gestión directiva y el planeamiento participativo, así como en la necesidad de indagar aquellas percepciones, valores, posiciones e intereses de directivos y docentes que generan relevancia, significado y sentido a las acciones de la cotidianidad escolar. Otro aspecto clave en la investigación fue identificar la problemática de la gestión, la cual está liderada por el rector o director, quien afronta problemas como: escasos procesos formativos y de acompañamiento a su labor, culturas institucionales enmarcadas en el individualismo, altos niveles de dependencia de los otros niveles de gestión para la toma de decisiones, apatía de la comunidad frente a las metas institucionales, entre otros. En cuanto a la metodología el estudio se efectuó en el marco de un paradigma socio-crítico, con un enfoque fenomenológico, mediante un análisis de tipo cualitativo a través de técnicas como: la entrevista, el análisis documental y la observación no participante con sus respectivos instrumentos; lo que permitió considerar la construcción del conocimiento a partir de los nexos causales, para comprender las razones de los individuos al percibir y actuar de determinada manera dentro de una realidad social. Obteniendo entre algunos resultados que el PEI lo han diseñado; pero no lo han implementado, las decisiones institucionales más que por procesos participativos obedecen al fiel cumplimiento de la norma, las instituciones desde la percepción de directivos y docentes han dejado de ser centros de crecimiento profesional. A partir de estos resultado se concluye que la labor del directivo para la concreción del PEI no se desarrolla desde un enfoque estratégico situacional, que le permita resignificar la política educativa hacia la búsqueda de nuevas formas de gestión, donde se considere la realidad desde su lado objetivo y subjetivo de modo que los integrantes creen significados del accionar institucional a partir de una formación democrática que les permita tomar decisiones, generar propuestas de transformación con las que se encuentren comprometidos.

### **PALABRAS CLAVE:**

Gestión

Directivo

Proyecto Educativo Institucional

Institución Educativa

Planificación estratégica

Autonomía

Normativa

## **ABSTRACT**

The rupture between theory and practice during the design and concretion of the Institutional Educational Project faced by public educational institutions in the city of Quito of District 17D06 "Eloy Alfaro" during the period 2018-2020, constituted the context of interest of the research. In order to learn more about this reality, attention was focused on directive management and participatory planning, as well as on the need to investigate those perceptions, values, positions and interests of principals and teachers that generate relevance, meaning and sense to the actions of everyday school life. Another key aspect of the research was to identify the problem of management, which is led by the rector or principal, who faces problems such as: scarce formative processes and accompaniment of his work, institutional cultures framed in individualism, high levels of dependence on other levels of management for decision making, apathy of the community towards institutional goals, among others.

In terms of methodology, the study was carried out within the framework of a socio-critical paradigm, with a phenomenological approach, by means of a qualitative analysis through techniques such as: interview, documentary analysis and non-participant observation with their respective instruments; which allowed considering the construction of knowledge from causal links, to understand the reasons of individuals to perceive and act in a certain way within a social reality. Obtaining among some results that the IEP has been designed, but has not been implemented, the institutional decisions rather than by participatory processes obey to the faithful compliance of the norm, the institutions from the perception of directors and teachers have ceased to be centers of professional growth. Based on these results, it can be concluded that the work of the director for the realization of the IEP is not developed from a situational strategic approach, which allows him/her to resignify the educational policy towards the search for new forms of management, where reality is considered from its objective and subjective side so that the members create meanings of the institutional actions based on a democratic formation that allows them to make decisions, generate transformation proposals to which they are committed.

## **AGRADECIMIENTO**

Quiero agradecer a todas las personas que contribuyeron con su amor, paciencia, amistad y conocimientos para la realización de este trabajo, en primer lugar, a mi familia que han sido mi inspiración para alcanzar la meta, luego a todos aquellos amigos que con sus conocimientos y tiempo me han brindado orientación y apoyo y también quiero reconocer a todos docentes de la universidad en especial a mi tutora de tesis por su ayuda incondicional.

## INDICE DE CONTENIDOS

INDICE DE FIGURAS .....	10
INTRODUCCIÓN .....	12
CAPÍTULO I.....	15
1.1 Justificación: .....	15
1.2 Planteamiento del problema .....	19
1.3 Objetivos.....	22
1.4 Estado del arte .....	23
CAPÍTULO II .....	42
MARCO TEÓRICO: POLÍTICA EDUCATIVA Y PLANEACIÓN EN EL ECUADOR.....	42
2.1. Breve historia de la política educativa en América Latina en las últimas décadas.....	42
2.2 Política educativa en el Ecuador.....	45
2.3 Política educativa y gestión educativa.....	54
2.4 Planeación educativa .....	54
2.4.1 Planeamiento y administración.....	56
2.4.2 Paradigmas de planificación .....	59
2.4.2.1 Planificación en el paradigma normativo .....	60
2.4.2.2 Planificación en el paradigma estratégico situacional .....	61
2.4.2.3 Planificación en el paradigma de la Teoría de la Complejidad y el Caos.....	62
2.5 Planificación Estratégica Situacional.....	65
2.6 Planificación Estratégica en América Latina.....	71
2.7 Planificación Estratégica en Ecuador .....	75
2.8. Compilación de lineamientos normativos vinculado a la planificación estratégica ecuatoriana.....	79
2.8.1 Referencia histórica del Manual de Gerencia Educativa .....	79
2.8.2 Módulo: Serie Pedagógica No. 5- Proyecto Educativo Institucional .....	81
2.8.3 Guía Metodológica para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional 2013.....	84
2.8.4 Actualización de la Guía Metodológica para la Construcción Participativa del Proyecto Educativo Institucional 2013 .....	87
2.9 La planificación y la democratización escolar.....	95

2.10 Planeamiento y gestión.....	96
CAPÍTULO III .....	98
MARCO TEÓRICO: LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN.....	98
3.1. La gestión escolar .....	98
3.2 La escuela: perspectivas y su origen.....	100
3.3 Escuela y el estado: contrato fundacional.....	103
3.4 Administración escolar: escuelas de la teoría de la administración.....	107
3.4.1 Escuela clásica.....	107
3.4.2 Escuela humanista .....	108
3.4.3 La escuela estructuralista .....	110
3.4.4 Teoría de sistemas .....	112
3.5 La escuela como organización escolar .....	113
3.6 Enfoques de las organizaciones escolares .....	114
CAPÍTULO IV .....	119
MARCO TEÓRICO: DE LA ADMINISTRACIÓN A LA GESTIÓN EN LOS ORGANISMOS ESCOLARES .....	119
4.1 Definición, niveles y modelos de gestión.....	119
4.2 Gestión y factores en la organización escolar.....	128
4.3 Enfoques de gestión.....	132
4.4 Dimensiones de gestión.....	136
4.5 Escuela como proyecto democrático y su vinculación con la cultura institucional.....	141
4.6 Gobernanza y autonomía .....	148
4.7 Dirección escolar en el Ecuador .....	155
4.7.1. Liderazgo: tipos y estilos.....	157
4.7.1.1 Liderazgo Situacional .....	160
4.7.2 El poder y la micropolítica .....	163
4.7.3 El poder y el liderazgo.....	166
4.7.4 La micropolítica presente en las organizaciones escolares.....	167
4.8 Vinculación con la comunidad .....	177
CAPÍTULO V .....	179
MARCO METODOLÓGICO .....	179
5.1 Enfoque de la investigación.....	180
5.2 Procedimiento para recolección de datos.....	181

5.3 Población y muestra .....	191
CAPITULO VI.....	194
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	194
6.1 Normativa y concreción del PEI.....	194
6.2 Enfoques de gestión directiva en la concreción del PEI.....	203
6.3 Liderazgo directivo y democratización escolar .....	216
6.4 Escuela como espacio de motivación y altas expectativas .....	224
6.5 PEI frente a la autonomía institucional, sus actores y significado.....	231
6.6 Recursos humanos y materiales para la concreción del PEI.....	236
6.7 Clima organizacional y solución de conflictos .....	246
6.8 PEI instrumento de cambio en la comunidad .....	256
CAPÍTULO VII.....	269
CONCLUSIONES .....	269
7.1 Conclusiones.....	269
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	276
ANEXO A.....	286
INDICADORES DE CALIDAD .....	286
ANEXO B .....	288
Matriz de autoevaluación del PEI .....	288
ANEXO C .....	300
Matriz de Planificación PEI .....	300
ANEXO D.....	314
Guía de entrevista estructurada para directivos y docentes.....	314
ANEXO E .....	317
Ficha de observación no participante .....	317
ANEXO F.....	327
Matriz para análisis de alineación de los PEI institucionales a la normativa .....	327
ANEXO G Red de factores aplicación de procedimientos administrativos-directivos.....	330
ANEXO H: Red de mecanismos procedimientos pedagógicos.....	331
ANEXO I: RED DE FACTORES APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS ADMINISTRATIVOS-DOCENTES .....	332
ANEXO J: Red de gestión en la implementación .....	333
Anexo k: Red factores que inciden producción pedagógica-directivos .....	334

ANEXO L: Red conflicto organismos escolares.....	335
ANEXO M: red acciones organismos escolares .....	336
ANEXO N: Red competencias profesionales para ejercer el cargo directivo.....	337
ANEXO Ñ: Red competencias socio-emocionales para ejercer cargo directivo .....	338
ANEXO P: Red de acciones para lograr identificación con la misión y visión institucional....	340
ANEXO Q: Nivel de identificación con la misión y visión institucional.....	341
ANEXO R: Nivel de identificación con la misión y visión institucional.....	342
ANEXO S: Acciones de seguimiento del equipo gestor.....	343
ANEXO T: Red conflicto seguimiento del equipo gestor-directivos y docentes equipo gestor	344
ANEXO V: Obtención de fondos económicos.....	346
ANEXO W: Red manejo de fondos económicos .....	347
ANEXO Y: Red de capacitación.....	348
ANEXO Z: Acciones de acompañamiento a la gestión .....	349
ANEXO AA: Manejo de fondos .....	350
ANEXO AB: Conflicto capacitación percepción docente .....	351
ANEXO AC Factores del clima organizacional.....	352
ANEXO AD: Espacios de diálogo .....	353
ANEXO AE: Convenios y proyectos comunitario.....	354
ANEXO AF: Acciones vinculación con la comunidad.....	355
ANEXO AG .....	356
Matriz de sistematización de alineación de PEI institucional respecto a la norma .....	356

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1Elementos para la construcción del PEI por países.....	72
Tabla 2Resumen de estructura de la matriz de autoevaluación del PEI.....	93
Tabla 3Enfoque en el desarrollo organizacional .....	115
Tabla 4Administración y organización .....	120
Tabla 5Administración y organización .....	123
Tabla 6Niveles de gestión del sistema educativo ecuatoriano .....	127
Tabla 7Enfoques, características y dimensiones de la gestión .....	133
Tabla 8Clasificación de competencias .....	140
Tabla 9Perspectivas que definen la cultura institucional.....	145
Tabla 10Tipos de cultura.....	146
Tabla 11Tipos de incidencia.....	147
Tabla 12Matices de grados de incidencia.....	148
Tabla 13Tipos de liderazgo .....	159
Tabla 14Tipos de poder.....	165
Tabla 15Modalidades de poder .....	168
Tabla 16Elementos del conflicto.....	174
Tabla 17Visiones del conflicto.....	175
Tabla 18Cruce de objetivos con técnicas e instrumentos de investigación .....	185
Tabla 19Resumen de observaciones no participantes ejecutadas.....	189
Tabla 20Matriz de preguntas descriptivas – reuniones con directivos.....	190
Tabla 21Desglose de criterios para análisis de alineación normativa del PEI .....	191
Tabla 22Codificación de entrevistados .....	193
Tabla 23Número de participantes por en actividad donde se aplicó observación no participante .....	193
Tabla 24Resultados observación no participante Institución GZ.....	204
Tabla 25Resultados observación no participante Institución CAA .....	205
Tabla 26Resultados observación no participante Institución AMP.....	208
Tabla 27Resultados observación no participante Institución PN.....	210
Tabla 28Mecanismos de capacitación.....	238

## INDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Motivación del actor por operación .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Figura 2</b> Vías producción de operaciones táctica-estrategia	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Figura 3</b> <i>Momentos de Planificación Estratégica</i> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Figura 4</b> Vinculación entre identidad institucional y planteamiento estratégico.....	83
<b>Figura 5</b> <i>Etapas de construcción participativa PEI</i> .....	91
<b>Figura 6</b> <i>Campos de significación de la gestión</i> . ....	121
<b>Figura 7</b> Niveles de gestión y dimensiones.....	136
<b>Figura 8</b> Ecuación de gobierno .....	151
<b>Figura 9</b> <i>Características del liderazgo situacional</i> .....	161
<b>Figura 10</b> Teoría del Liderazgo Situacional .....	162
<b>Figura 11</b> <i>Ubicación de instituciones investigadas</i> .....	192
<b>Figura 13</b> Alineación de PEI institucionales a la norma .....	260
<b>Figura 14</b> Promedio de alineación de PEI institucionales a la norma .....	261

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como propósito central identificar, aplicando investigación de tipo cualitativa, los principales factores que inciden en la gestión directiva para lograr la concreción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), al ser este de acuerdo con el sistema educativo ecuatoriano, un instrumento de gestión que involucra acciones estratégicas diseñadas para asegurar la calidad de aprendizajes y la vinculación de la institución con la comunidad.

El margen de beneficio de este estudio proviene de conocer aquellos elementos que inciden e influyen en el incremento o disminución de la brecha que se da entre la teoría, determinada por el diseño del PEI, y la práctica, resultado de la implementación de este. El poder develar cómo las intersubjetividades presentes en la cotidianidad permean entre lo objetivo y subjetivo y que están latentes en la realidad social escolar y que, por tanto, inciden en la gestión ejercida por el directivo escolar en la implementación de mecanismos, en las formas de ejercer liderazgo, en el manejo del conflicto, el uso del poder y por ende de la micropolítica y cómo estos factores inciden en el logro de objetivos institucionales.

En nuestro país, si bien existen estudios sobre el Proyecto Educativo Institucional estos se han centrado en el aspecto estructural y normativo, no considerando dos elementos claves: la incidencia de la gestión directiva y los factores que influyen en el desarrollo de dicha gestión. Si se considera que la gestión directiva responde a una realidad escolar que está sujeta a ordenamientos sociales que surgen de prácticas recurrentes, que a su vez obedecen a leyes naturales y sociales, siendo la incidencia de estas últimas las menos investigadas; se pretende a través de la investigación develar los elementos de la realidad social que están presentes en las creencias, valores y perspectiva de directivos y docentes.

Por tanto, esta investigación permitirá a quienes ejercen el cargo directivo poder analizar su función desde una mirada socio crítica, que les oriente a comprender el lado oculto de las organizaciones escolares, entender cómo aquellos elementos que están invisibles se hacen visibles cuando: se toman decisiones, se motiva hacia los compromisos colectivos con las grandes metas

institucionales o se plantea la búsqueda del rompimiento del contrato fundacional de la escuela hacia nuevas formas de organización y gestión.

Para ello, en el capítulo I se especifica el problema y la importancia de su estudio, así como un breve recorrido por investigaciones vinculadas a la gestión educativa y escolar, la incidencia del PEI en la vida escolar y la función del directivo en la gestión desde diferentes enfoques y estilos de liderazgo a nivel ecuatoriano y a nivel internacional.

Posteriormente, en el capítulo II se aborda en primer lugar los elementos históricos sobre la calidad educativa a nivel latinoamericano; y partir de ello, el posicionamiento del sistema educativo ecuatoriano profundizando en el estudio de las políticas vinculadas al Proyecto Educativo Institucional (PEI); por lo que se parte de concepciones básicas de planificación, sus enfoques y la planificación estratégica situacional de Carlos Matus.

En el capítulo III se aborda la gestión escolar, y se profundiza en la comprensión de la escuela como organización, desglosando las diferentes perspectivas que la constituyen, su origen y los grandes retos que afronta desde su contrato fundacional. Por ello, se hace una síntesis de las escuelas de administración escolar a fin entender cómo funciona y cómo puede mejorar la escuela considerando los diferentes modelos de gestión.

Consecuentemente en el capítulo IV se analiza los términos organización, administración y gestión, su diferencia y vinculación, y se profundiza sobre la gestión desde la visión de distintos autores. Así también, se plantea los enfoques de gestión del rol del directivo y los estilos de liderazgo, al igual que otros factores vinculados a la concreción del PEI y al desempeño profesional directivo y docente, que en el caso de la política educativa ecuatoriana está determinado por los estándares de calidad educativa.

En el capítulo V se define y especifica el paradigma de investigación, el enfoque metodológico y el tipo de investigación que se desarrolló, también se sustenta las técnicas e instrumentos acordes a los objetivos de investigación. Y se detalla el procedimiento que se desarrolló para la investigación de campo y el posterior estudio de información mediante categorías y subcategorías de análisis que describan los significados inmersos en el lenguaje y las acciones recolectadas en

los instrumentos de investigación aplicados: guion de entrevista, ficha de observaciones no participantes y ficha de análisis documental.

En el capítulo VI, se detalla los principales resultados y hallazgos producto de la investigación, con su correspondiente análisis y discusión en función de la vinculación entre lo identificado en la investigación de campo y lo estudiado en los diferentes elementos normativos y teóricos.

En el Capítulo VII se detallan las principales conclusiones a manera de aporte a investigaciones que anteceden y como semilla para futuros estudios vinculados al campo de la planificación y gestión escolar.

Se incluye anexos que agrupan los instrumentos de investigación utilizados con sus validaciones, así como cuadros y tablas que permiten complementar información tanto del marco teórico como del análisis y discusión de resultados.

# CAPÍTULO I

## 1.1 Justificación:

La presente investigación pretende analizar la incidencia de la gestión directiva durante la concreción del Proyecto Educativo Institucional en instituciones educativas y de esta manera contribuir a una mayor comprensión tanto de la gestión directiva como en el conocimiento de las políticas educativas en el contexto actual.

Además, el estudio de la zona elegida puede colaborar para indagar lo ocurrido en otros sitios del país, ya que es una problemática relevante en la agenda de las políticas educativas y un área de vacancia ya que hay pocas investigaciones referidas al tema en Ecuador, dado que la implementación del PEI por parte de los actores educativos es una política educativa reciente, no así para otros países de América Latina como: Colombia, Argentina, Perú, Chile y Brasil, donde ha sido tema de agenda educativa desde la década de 1990.

A raíz de esto, interesa analizar la vinculación de las concepciones de la gestión directiva y del proyecto educativo institucional (PEI) en Ecuador, desde una perspectiva histórica relacional visto desde un enfoque crítico que focaliza su atención en la trama de los significados y en la simbología que van delimitando las realidades de las organizaciones educativas, es así que Fleming plantea que las organizaciones son entidades que van más allá de ser sistemas sociales orientados hacia un fin determinado o satisfacer necesidades de un grupo de individuos o de la sociedad, sino más bien son creaciones sociales surgidas de la interacción de unos individuos con otros que buscan alcanzar sus propios fines, generalmente diversos y hasta contrapuestos (Fleming, 1991). Frente a ello, existe el reconocimiento de una cultura propia determinado por una cultura

institucional<sup>12</sup> dentro de una perspectiva relacional que permite entender que la teoría no actúa a modo de acumulación de conceptos, sino como un sistema de relaciones, por lo cual resulta de gran importancia el punto de vista de cómo estos conceptos son llevados a la práctica.

Por tal motivo, se considerará como objeto de estudio el conocimiento de la incidencia de la gestión directiva en la implementación de mecanismo que permite la concreción del PEI dentro de la vida institucional producto de una red de relaciones que se establece entre los diferentes actores: directivos, docentes y comunidad educativa. En esta perspectiva, la propiedad relacional es y existe por la relación con otras propiedades dentro de un “relacionismo metodológico” propuesto por Bourdieu, que comprende también la incorporación de la dimensión histórica al análisis de la vida social <sup>3</sup>.

En este sentido, la gestión trata el accionar humano y sus interacciones; en función de ello, se recupera la siguiente definición:

Hay distintas maneras de concebir la gestión según sea el objeto del cual se ocupa y los procesos involucrados. En este marco, según sea el énfasis en el objeto o proceso contemplado, se obtienen definiciones que, por una parte, ponen de relieve el hecho de que la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos. Por otra parte, se obtienen otras definiciones cuyo énfasis está centrado en la interacción entre personas. (Casassus, 2000:4)

---

1

<sup>2</sup> Frigerio, Poiggi y Tramonti (1993) definen la cultura institucional como “aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidos por este último, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella”

<sup>3</sup> De acuerdo con Corcuff (2013) “el programa relacionalista (...) no supera los programas individualista y holista, sino que más modestamente se desplaza en relación a ellos, permitiendo tratar dentro de un marco no jerarquizado las dimensiones individuales y colectivas de la vida social (sin que lo individual o lo colectivo estén a priori en lo alto, ya que, como es lógico, los dos están supeditados a las relaciones sociales)” (p.134).

A su vez, Espeleta y Furlán (1992) sostienen que la noción de gestión educativa enfatiza la necesidad de una profunda transformación de la estructura escolar y sus dinámicas de gestión, para satisfacer la triple demanda que desde hace un tiempo se le hace a la escuela: democratización política y transmisión de una cultura significativa. La gestión es concebida como una tarea colectiva y participativa, que involucra a todo el personal de la escuela y no sólo los directivos (Espeleta Justa y Furlán Alfredo, 1992).

Esta gestión desarrollada por el directivo para el sistema educativo ecuatoriano está definido a través de Estándares Educativos de Calidad emitidos por el Ministerio de Educación en el año 2012 mediante Acuerdo No 482, a partir del cual se encarga a la Subsecretaría de Fundamentos Educativos la elaboración del instructivo para la aplicación del mencionado acuerdo, de igual forma se establece en su disposición transitoria que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) deberá estar adecuado a dichos Estándares Educativos de Calidad disposición ratificada en el Acuerdo 91 del 2017 donde se expiden las reformas a los Estándares de Gestión Escolar, Desempeño Profesional, Aprendizaje e Infraestructura.

En el mencionado instructivo se establece que el sistema educativo ecuatoriano apuesta por el ejercicio de un directivo de calidad, entendiéndose por “directivo de calidad” aquel que contribuya “mejora de prácticas del liderazgo y de la gestión en cada institución” (MINEDUC, 2012, pág. 14) por lo que la mejora se traduce en acciones que incidan en la gestión pedagógica, el talento humano, el manejo de recursos, el clima organizacional y la convivencia escolar. Adicionalmente se acota que el término “calidad” se traduce en la medida en que el sistema educativo es capaz de proveer las mismas oportunidades a todos los estudiantes, de modo que se alcance el tipo de sociedad promulgada en la Constitución del Ecuador (MINEDUC, 2012).

Esta calidad debe ser alcanzada a lo largo de los diferentes niveles de gestión bajo los principios de descentralización del sistema educativo, a través de planeamientos propios de cada institución educativa que involucran no sólo una construcción sistemática sino también participativa, este planeamiento surge de la mediación entre el presente y el futuro, producto del saber con la acción; sobre ello Matus (1990) plantea que este planeamiento se constituye en un cálculo situacional, sistemático y orientado a la acción, desarrollado a través de las siguientes categorías: Situación Inicial (SI), Situación Objetivo (SO) y Utopía Concreta<sup>4</sup> (Matus, 1990), planeamiento que se requiere en todas las organizaciones incluidas las educativas.

En varios países latinoamericanos incluido el Ecuador se determina como uno de los instrumentos para gestión institucional es el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o también referido como Plan Educativo Institucional, el cual contiene estrategias que permiten a la organización tener una dirección clara y organizada hacia la mejora continua. Este Plan señala Aguerro (1991) constituye “un intento de transformación de la realidad, lo que le sitúa en el medio de las fuerzas sociales antagónicas que pugnan por cambiar y por no cambiar” (Aguerrondo, I, Lugo, M. T. y Rossi, M., 1991, pág. 113), lo que corrobora Montoya (2009) en función del análisis del trabajo de Mintzberg (1987) señalando que las estrategias encierran, más allá de acciones, posiciones que pueden traducirse en fuerzas mediadoras entre los actores de la organización; así como con su entorno, constituyéndose la planificación institucional en una perspectiva que orienta y da coherencia a las actuaciones; por tanto, puede constituirse en un nicho que permita la generación de rentas (Montoya, 2009); por ello, la investigación centrará su interés

---

<sup>4</sup> Situación Inicial (SI): El punto de partida es la realidad que debe ser conocida y estudiada si buscamos incidir en ella. Situación Objetivo (SO) es una construcción anticipatoria, factible dentro de los tiempos para la acción, que opera como guía para la misma. Utopía Concreta, está fuera del plazo de tiempo previsto para la acción, aunque influye en la acción presente porque está dentro del ámbito de lo posible. Matus (1990)

sobre la vinculación del planeamiento y la democratización, partiendo de aspectos fundamentales en la concepción misma de la organización escolar.

Por lo antes dicho, la presente investigación se analizará más allá de la concepción normativa, el diseño y planificación del PEI, las acciones que permiten identificar cómo diferentes actores (directivos y docentes) inciden en la implementación del PEI, a través de su gestión a nivel institucional o de aula. Para ello se diseñará instrumentos para la recolección de información que permita caracterizar la participación de los actores a través de las formas y sentidos que adquieren las palabras de los sujetos que participan en la vida escolar.

## **1.2 Planteamiento del problema**

Partiendo de las reflexiones previas, cabe recuperar un entramado conceptual complejo que incluye varias entidades relacionadas<sup>5</sup>: macro y micropolíticas; la gestión educativa; gestión directiva; rol del director; rol de los docentes; el planeamiento participativo; el proyecto educativo institucional y a su vez, un elemento resultante de esas relaciones: es contemplar los tres planos de análisis: el teórico, el normativo y las prácticas.

La importante repercusión que las normativas mencionadas y los significados que adquiere la concreción del PEI en el sistema educativo ecuatoriano y por ende en las instituciones educativas de Educación General Básica (EGB) del Distrito 6 “Eloy Alfaro” de la Zona 9, se constituye en un contexto de interés del presente estudio, incitando abrir un espacio de indagación y problematización acerca de cómo este sentido de la participación democrática de la gestión

---

<sup>5</sup> A partir de las demarcaciones mencionadas y en la articulación de las mismas, desde- la perspectiva analítica-relacional- permite resaltar constructos centrales que potencian la conformación de la posible red conceptual de referencia.

directiva y de la comunidad educativa en el campo de la planificación es afectado por factores como:

- La falta de coherencia entre la práctica de la gestión directiva y el diseño contextualizado propuesto por la institución educativa; así como entre la práctica y la normativa que regula la misma.
- Los supuestos y preconceptos que los directivos escolares poseen sobre el valor institucional que puede brindar la planificación estratégica al logro de los objetivos de la organización; así como el liderazgo que motiva a una construcción participativa de los procesos.
- La falta de capacitación y acompañamiento a la labor de los directivos en relación a la formulación de diversas formas de planificación a nivel administrativo y pedagógico.
- El número de gestiones de tipo administrativo que afectan el tiempo asignado por los directivos a procesos de planificación, implementación y evaluación de la planificación estratégica.

Desde allí, se focaliza la mirada en diversos aspectos propios de los procesos de participación en la elaboración del PEI, es decir las decisiones y concreciones institucionales, así como sus posibilidades y limitaciones.

En este marco de problematización, este trabajo contribuirá al estudio de la gestión directiva y el planeamiento participativo y para ello se tomará como referencia la experiencia de instituciones educativas públicas. Escenario que supone indagar en los consensos y en las diferentes posiciones, intereses, significaciones asignadas a los cambios e intencionalidades

puestas en juego por parte de los directivos y los docentes de las instituciones involucradas. Permitirá conocer entre otros aspectos ¿Cuáles son los principales factores que favorecen a la gestión directiva en el proceso de concreción del PEI con la participación de la comunidad educativa?

Así, la investigación se centrará en abordar la correspondencia entre la gestión directiva y la participación de los docentes en la concreción del PEI en las instituciones educativas de Educación General Básica del Distrito 6 de la Zona 9 de Quito durante el periodo 2018-2020.

Este escenario conduce a la formulación de otros interrogantes que orientaran la investigación. Los mismos se relacionan con el proceso de participación por parte de los – directivos y personal- para asumir la tarea de la concreción del PEI educativo de las 4 instituciones educativas (instituciones educativas completas) de sostenimiento fiscal del Sistema Público ecuatoriano que ofertan Educación Regular del Distrito 6 de la Zona 9. En consecuencia, el interés de este trabajo está centrado en responder a los siguientes interrogantes:

¿Cómo la normativa legal vigente incide en la instauración del planeamiento estratégico participativo en las instituciones educativas?

¿Qué características tiene el enfoque con el que la gestión directiva realiza la concreción del PEI en las instituciones educativas?

¿Cómo lidera el directivo la democratización durante la concreción del PEI en su diseño e implementación?

¿Cómo la gestión directiva mantiene las altas expectativas de la comunidad educativa para el cumplimiento de las metas?

¿Cuáles son los significados que la gestión directiva atribuyen al PEI a partir de su posición en relación con la autonomía institucional?

¿Cómo el directivo gestiona el desarrollo del talento humano y los recursos que permiten la concreción del PEI?

¿Cómo la gestión directiva considera al clima organizacional y la convivencia escolar para la concreción del PEI?

¿Cómo el PEI responde al contexto institucional y al contexto nacional al conjugar la teoría y práctica?

Las respuestas a estas preguntas permitirán analizar los procesos participativos o no en la concreción del PEI por parte de los directivos y de los docentes en las escuelas Sistema Público ecuatoriano que ofertan Educación Regular del Distrito 6 de la Zona 9, desde tres planos de análisis: el teórico, normativo y el práctico.

### **1.3 Objetivos**

Objetivo general:

Analizar la incidencia de la gestión directiva en la concreción del PEI en las escuelas Sistema Público ecuatoriano que ofertan Educación Regular del Distrito 6 de la Zona 9 de Quito en el periodo 2018-2020.

Objetivos específicos:

- Analizar la incidencia de la normativa legal vigente en la instauración de un planeamiento estratégico en las instituciones educativas.
- Caracterizar el enfoque con el que la gestión directiva realiza la concreción del PEI en las instituciones educativas.

- Identificar el tipo de liderazgo ejercido por el equipo directivo para implementar la democratización en la concreción del PEI.
- Determinar mecanismos instaurados por la gestión directiva para mantener la motivación y altas expectativas de la comunidad educativa en el cumplimiento de metas.
- Identificar los significados que la gestión directiva atribuye al PEI en relación al logro de la autonomía institucional.
- Analizar los mecanismos con los que el directivo gestiona el desarrollo del talento humano y recursos para permitir la concreción del PEI.
- Determinar de factores del clima organizacional y la convivencia escolar considera gestión directiva para incidir en la concreción del PEI.
- Analizar la vinculación entre el PEI y las expectativas institucionales y nacionales.

#### **1.4 Estado del arte**

En concomitancia con lo que será parte del marco teórico- contextual, se recupera algunas perspectivas y miradas sobre el sistema educativo y, en particular sobre la institución escolar.

En los años 80 los países latinoamericanos han apostado por la mejora educativa convirtiéndose este tema en una prioridad en la agenda para algunos gobiernos, por esta razón las investigaciones se han centrado en cómo conseguir la calidad educativa y cómo generar mecanismo que desarrollen habilidades y competencias que permitan un mayor crecimiento económico, equidad en la distribución de la riqueza, mejoras de salud y participación democrática entre otras.

De la búsqueda de información, se recupera la investigación realizada por Contreras Blanca (2006) quien, en su investigación, Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela, recolecta información mediante un estudio de caso, donde se analiza el estilo de liderazgo desde la propuesta de Stephen Ball (1989). En este estudio se identifica diferentes fuentes de poder de la dirección, se describe la manera en que el directivo desarrolla la comunicación con los diferentes actores; cómo este ejerce la toma de decisiones y gestiona los conflictos, considerando diferentes aspectos de la micropolítica. Además, se identifica los nudos que entranpan la gestión, en un contexto donde se demanda horizontalidad en las relaciones director-docentes-alumnos (Contreras, 2006).

Otra fuente de análisis ha constituido la tesis doctoral presentada por Peniche Rubí (2013), en Granada España en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, titulada “Las Instituciones Educativas como Organismos Micro políticos. Estudio cualitativo en una Institución de Nivel Superior”, la cual centró el análisis de la micropolítica desde los ámbitos: manejo del poder, manejo del conflicto, la participación y ética de los participantes, así como del liderazgo (Peniche, 2013).

Otros estudios internacionales durante el año 2016, constituyen los de autores como Horn Kupfer y Murillo de la Universidad Alberto Hurtado de Chile y la Universidad Autónoma de Madrid respectivamente, ellos presentan el informe de su investigación titulada Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel; para su análisis recogen información sobre cómo la dirección escolar ejerce una influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes mediada por otros factores. Uno de esos factores es el compromiso de los docentes. Este estudio buscó identificar qué prácticas de los directores tienen una influencia sobre el compromiso de los docentes. Para ello se realizó un estudio multinivel con datos de 600

escuelas chilenas de Educación Básica, sus directores, jefes técnicos y 2.959 docentes, controlando variables a nivel escolar y de los docentes. Los resultados indican dos prácticas del director que inciden en el compromiso docente: establecer dirección y estructurar el establecimiento para facilitar el trabajo; y el apoyo pedagógico de la jefatura técnico-pedagógica (Horn Kupfer, A y Murillo, F, 2016).

Otro estudio es el realizado por Alicia de Samper y Gustavo Chavero (2015) , quienes publicaron el libro *Planificación y Gestión de la Educación: Una trama compleja de relaciones en el caso San Luis*, el cual está constituido por una serie de artículos producto del trabajo cotidiano y experiencias situadas en contexto de instituciones de México, donde se expresa el pensamiento, reflexión a partir de proyectos educativos en la formación de alumnos universitarios y lo presentan como un aporte al ámbito educativo (Samper, A y Chavero, G, 2015).

En su primer capítulo, se realiza una investigación documental histórica y normativa del sistema educativo en San Luis e inicia con una remembranza del nacimiento mismo de la planificación, dentro de un enfoque centrado en la razón y la eficiencia que busca la vinculación entre quienes tomaban las decisiones políticas y los administradores, en los niveles de gestión educativa tanto de organismos gubernamentales como de organismos escolares.

Se analiza y caracteriza los diferentes paradigmas de planificación el normativo, prospectivo y estratégico; en el caso del último se relaciona con la idea de proceso, que se construye con una metodología de trabajo específica apropiada a cada situación y a las diferentes esferas de actuación de las instituciones educativas como de sus actores, planteándose las acciones que corresponden a los diferentes niveles de gestión no sólo en el campo administrativo sino también en el pedagógico.

Para la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales se determina que:

a.- No hay normativa ni líneas de política establecidas. Cada escuela hace lo que puede, como puede, cuando puede, con quienes puede, cuando lo hace, ya que muchas escuelas no cuentan con esta herramienta elaborada.

b.- Muchos supervisores del sistema, a veces preguntan a los directivos si tienen su PEI, pero no los revisan, en el mejor de los casos de que lo hayan elaborado. En general es un texto “muerto”, que se trabajó una sola vez, no es actualizado, revisado, comunicado, y menos evaluado. Por otra parte, muchos de los objetivos y acciones que traducirían la visión de cada escuela necesitan recursos que el Estado no provee.

c.- Hay iniciativas muy valiosas que quedan en la nada porque no son sustentables en términos de recursos. Esta “no planificación” provoca que las acciones sean cortoplacistas, exigiendo reacciones inmediatas para resolver los múltiples problemas cotidianos. Los actores institucionales no piensan a largo plazo, la visión o la situación objetivo está en el mejor de los casos desdibujada, lo que provoca la falta del proceso sistemático de análisis permanente de la realidad escolar, reflexión- acción, monitoreo y evaluación, replanificación, etc.

d.- No existe un proceso sistemático de análisis permanente de la realidad escolar, donde se viva un sistema de reflexión- acción, monitoreo y evaluación, menos aún de replanificación, etc.

e. No existen mecanismos de trabajo institucional con otras instituciones, en donde se potencie el intercambio de experiencias, constituyéndose las escuelas en espacios de

aprendizaje y comunicación interinstitucional. Por lo tanto, cada escuela trabaja con una cultura individualista dentro y fuera de sus instalaciones. (Samper, Alicia y Chavero, Gustavo, 2015)

Concluyendo la falta de una cultura de planificación y gestión en las escuelas, debido a una la inexistencia de planes, programas y proyectos que nazcan de la institución y como consecuencia:

a.- Las políticas educativas no son suficientes para asegurar la calidad, ni tampoco permiten superar condiciones de desigualdad social, por lo que no es posible combatirla desde una visión de desigualdad pedagógica.

b.- Los diferentes programas y proyectos a nivel estatal y escolar no han sido evaluados, por lo que no se prioriza las principales necesidades y tanto la escuela como el sistema desconocen los verdaderos resultados. (Samper, Alicia y Chavero, Gustavo, 2015)

Por lo que recomienda

a.- Para determinar el logro de lo esperado, plantea el estudio, en el sistema se evaluará a través de “auditoría el diseño y ejecución de una Proyecto de Gestión Educativa, y en caso de no alcanzar los resultados desencadenará en una renuncia al cargo directivo”. (Samper, Alicia y Chavero, Gustavo, 2015, p. 50)

Por lo que, en el capítulo I de esta investigación se enfatiza la razón de una planificación que más allá de ser una certeza constituye una oportunidad siempre que el planificador pueda encontrar explicaciones y capacidad para plantear alternativas plausibles y compartidas de lo que sucede a su alrededor, para ello es necesario que el existan funcionarios competentes que entienda de educación y sean capaces de generar explicaciones a la situación inicial sin ser expertos, técnico, ni político pero si un planificador.

Al ser la planificación “un proceso y no un momento que finaliza cuando se empieza a ejecutar, porque mientras se ejecuta hay que ir y volver de la realidad al plan y del plan a la realidad, para cambiar lo que haya que cambiar en uno u otro campo”. Por otro lado, el Proyecto Institucional, debe comprenderse “en la dificultad que plantea el estar involucrado en la realidad que hay que analizar, que implica el desafío de -tomar distancia- de las propias prácticas, para poder -objetivar- la realidad de la que los actores son parte. Este es un proceso fundamental para la reconstrucción del diagnóstico situacional de la propia institución educativa” (Samper, Alicia y Chavero, Gustavo, 2015, pág. 49).

En el tercer capítulo se plasman los resultados del análisis de las representaciones sociales acerca de la participación de directivos y docentes en las instituciones escolares centenarias de la ciudad de San Luis, en tres dimensiones institucionales: administrativa-organizativa; pedagógica y sociocultural (Samper Alicia y Chavero Gustavo, 2015)

La investigación fue de carácter cualitativo y su objetivo fue identificar como actúan las representaciones sociales de la participación escolar, intentado hacer visible aquello que está oculto en las prácticas institucionales, y como estas representaciones inciden en la toma de decisiones, partiendo de los discursos de los docentes.

De igual manera, se determinó que las representaciones sociales están vinculadas al contexto y la situación socio-histórica de la institución. Y si bien existen políticas públicas en relación con conceptos de participación es el peso simbólico de las significaciones locales y de relaciones jerárquicas dominantes las que sitúan los posicionamientos en la “cooperación”, en el “diálogo” y en la “colaboración”, entre el personal (directivo / maestros). Enfatizando que las principales significaciones de participación en el caso del equipo directivo son en el orden de lo instituido, como cumplimiento, cooperación y compromiso a la norma legal, al Proyecto

Pedagógico Institucional, al respeto mutuo respectivamente. En cambio, en el caso de los docentes los significados están relación a lo instituyente, comprendido como un acto político de cambio hacia un derecho adquirido como trabajadores. Como cooperación a un accionar colectivo que busca el reconocimiento fuera de aula de clases y es generadora de redes de comunicación que expresen el pensar del grupo, y se constituya en una forma de trabajar juntos a partir de oposiciones, luchas y tensiones.

Entre los resultados de este capítulo se plantea que los docentes y directivos que participaron en la investigación han desarrollado habilidades, competencias, experiencia, capacidades de participación como un mecanismo de trabajo democrático dentro de la institución; sin embargo, se mantiene como interrogante y a su vez desafío como compatibilizar este mismo aprendizaje dentro del sistema educativo provincial, donde la toma de decisiones obedece a una visión vertical.

Por otro lado, si bien en el discurso de los líderes institucionales la participación es esencial en la realidad de la vida cotidiana institucional, esta colaboración sigue siendo una utopía que no existe o si existe es en aspectos limitados a lo pedagógico como son los: planes de clase, proyectos de aula u organizar actos patrios o culturales, es decir aquellas acciones que no están vinculadas directamente a proyectos de intervención o toma de decisiones (Samper, Alicia y Chavero, Gustavo, 2015, p. 103-125).

Otra investigación es la realizada por Avendaño Espinosa María Lourdes con el título Análisis de los enfoques de la Gestión en Educación en los PEI de Instituciones de Básica y Media de la Localidad de Bosa- Bogotá; el objetivo de la investigación fue caracterizar desde una tendencia humanista los enfoques de gestión presentes en los Proyectos Educativos Institucionales para ello se realizó un estudio documental, a partir de la revisión de los PEI de

siete instituciones participantes en el estudio; así como a partir de la búsqueda y análisis teórico desde distintos autores latinoamericanos con reconocimiento en el tema de la gestión en la educación.

En la investigación se analiza cómo la gestión en educación a nivel macro es determinante en el diario vivir de las instituciones educativas; porque es su razón organizativa y es el factor determinante para comprender los procesos internos y el cómo se ejecutan las acciones de modo que se garantice una educación de calidad, que desde esta investigación tiene características de ser contextualizada, motivante y capaz de generar cambios en directivos docentes colombianos.

Para el análisis documental la investigación se fundamenta principalmente en autores como Tiramonti (1994). Sander (1996), Casasús(2000), Tedesco (2000), Aguerrondo (2001), Pernet (2005), Blejmar (2005) y Arana (2015) entre otros y parte del planteamiento del PEI como el mecanismo para enlazar a la todos los integrantes comunidad institucional alrededor de propósitos; por tanto, se constituye en un mecanismo de gestión; por otro lado plantea que este PEI debe contemplar un modelo pedagógico y de gestión y señala que el mismo debe tener un sentido y un significado para todos en función de decisiones pedagógicas (Avendaño, 2016).

La investigación realizada es de tipo cualitativo-descriptivo en la que se partió de la selección, clasificación y análisis de diferentes fuentes teóricas vinculadas a conceptualizaciones de los enfoques de la gestión en la educación desde los años 1990. Los autores que sirvieron de base tienen un enfoque humanista y una trayectoria en el campo de la educación. Simultáneamente se realizó el rastreo y selección de los PEI de algunas instituciones de la localidad de Bosa, en los cuales se plasma proyectos implementados por la Secretaría de Educación del Distrito que regula el territorio.

Para el análisis se planteó tres categorías de análisis procesos de gestión, autonomía y centralidad del sujeto, construcción de conocimientos integradores y colectivos y aprendizaje social continuo y cultura institucional y acción participativa. (Avendaño, 2016, p 5)

Se establecen como conclusiones y recomendaciones del estudio:

1.-El componente pedagógico del PEI, se enmarcan en el humanista, pues retoman conceptos del sujeto como centro. Sin embargo, lo administrativo, se plantea instrumentalista.

2.-En las dinámicas institucionales se plantea una pedagogía de construcción y participación entre iguales; mientras no administrativo se caracteriza por una jerarquización y el cumplimiento de parámetros establecidos por el Ministerio de Educación de Colombia a través de políticas gubernamentales.

3.-A través del análisis de los PEI las instituciones valoran el papel del estudiante; pero a la vez reconocen la misión de los docentes a través sus proyectos y se reconoce su labor a través de estímulos.

4.- Se recomienda a los directivos promover un clima laboral con espacios de socialización, además que se implementen políticas institucionales de reconocimiento a la labor (Avendaño, 2016, págs. 155-159)

En el caso de las investigaciones en el contexto ecuatoriano no se ha podido determinar estudios que vinculen los instrumentos de gestión como el PEI y su incidencia en la gestión directiva, las investigaciones realizadas analizan otras variables a la gestión como son el liderazgo o su incidencia en la calidad educativa y de forma tangencial en los aprendizajes de los estudiantes. Es así, que tenemos la investigación de Delgado y Barba denominada Gestión Escolar y Liderazgo del Directivo: Aporte para la Calidad Educativa publicado en el 2021 con una metodología de

investigación de enfoque cuantitativo a nivel descriptivo correlacional, aplicada a una muestra de 217 instituciones y una población de 374 docentes. Este estudio tuvo por objetivo evaluar la relación existente entre el liderazgo pedagógico y gestión escolar del directivo para establecer su incidencia en la calidad educativa en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

La investigación parte de la premisa que “el liderazgo educativo tiene la particularidad que las conductas desarrolladas están vinculadas con la organización, lo que hace posible lograr la conducción y la movilización de los integrantes de la comunidad escolar”, así también afirma que

El liderazgo educativo marca la pauta para que las instituciones escolares públicas o privadas marchen en armonía con los objetivos para las cuales fueron creadas, sin perder la dirección y que su finalidad es la formación integral de un ser humano apto para vivir en sociedad de acuerdo con los preceptos de su entorno inmediato. (Delgado, K y Barba, L, 2021, pág. 5).

De acuerdo, a lo expresado la gestión es marcada por quien dirige la institución, centrándose en él la toma de decisiones, siendo su estilo de gestión el que establece el éxito de la escuela puesto que determina elementos como el clima laboral y la misma cultura institucional.

Por lo que una de sus conclusiones enfatiza que el cargo de director o líder institucional requiere de una gestión de responsabilidad puesto que su función se centra en transformar la institución en una organización fluida y dinámica, flexible que logre los resultados esperados de acuerdo con los estándares educativos de calidad planteando como base para su análisis toma como base cinco tipos de liderazgo: líder técnico, líder humanista, líder de entrenamiento, líder simbólico y líder cultural.

Este tipo de liderazgo plantea la investigación es visualizado a partir de la gestión a la que las autoras del estudio no la conciben como un sinónimo de administración sino como una forma

comprender y llevar la labor educativa hacia el logro de la calidad, la cual a su vez está determinada por el perfil del ser humano que desea la sociedad, en este caso la sociedad ecuatoriana.

Para el análisis la investigación plantea a través de un modelo de regresión línea múltiple comprobar la hipótesis donde se considera como variable independiente (calidad educativa) y como variables dependientes (liderazgo pedagógico y gestión).

Como conclusiones de la investigación se destaca que existe una relación mutua entre el liderazgo del directivo y la mejora de la gestión escolar y que la función del directivo “no puede evaluarse de forma individual o aislada a todas las dimensiones de la gestión escolar”; por tanto, plantea la necesidad para posteriores investigaciones de generar instrumentos de investigación que respondan a la normativa y estándares educativos de acuerdo al contexto ecuatoriano (Barba, L y Delgado, K, 2021, p. 13).

Otro estudio es el realizado en el 2017 por Rodríguez Elsy denominado La dirección escolar en Ecuador: breve investigación exploratoria, esta investigación tuvo un enfoque cualitativo y se aplicó a través de las técnicas de la entrevista en profundidad y grupos de discusión a un equipo de seis directores de instituciones educativas ubicadas en el Distrito 09D08 Monte Sinaí- Pascuales 2 de la Zona 8 en Ecuador. Tuvo por finalidad identificar desde la percepción de los directores de instituciones educativas ubicadas en zonas de altura vulnerabilidad las características de su función, lógicas de acción y forma de acceso a la designación como director y a partir de ello el desarrollo de su gestión.

Entre los resultados encontrados en la investigación se destacan:

Los directores consideran que la dirección es una tarea poco valorada y reconocida económicamente, compleja y solitaria, caracterizada por la falta de colaboración de los docentes.

Describiendo a la función de director como la más importante del centro educativo, y cuyo campo de acción está centrado en lo administrativo y no en lo pedagógico, su accionar principal está en la distribución y coordinación de tareas propias del centro.

Tareas que vinculadas a:

- a.- Control y supervisión de procesos y actuaciones
- b.- Trámites burocráticos, para responder a las exigencias del Distrito.
- c.- Atención a padres y madres de familia para recibir las quejas y facilitar información relacionada con el comportamiento de los estudiantes.

En relación con su designación se destacan dos formas: la primera mediante designación por parte de organismos desconcentrados como el Distrito o la Subsecretaría de Educación de la Zona y la segunda por encargo de funciones. En el caso de la primera, producto de un proceso de selección, a través del concurso público de mérito y oposición; y en el caso de la segunda, por designación como director encargado, función que tiene igual carga laboral que el director con nombramiento; pero sin la remuneración económica de un director seleccionado. Hecho que ocasiona inconformidad, puesto que pese a no ser la misma remuneración el grado de responsabilidad es el misma, al igual que el tiempo de duración del encargo puede llegar a ser igual o incluso mayor que el directivo seleccionado (Rodríguez, 2017).

La investigación concluye que:

Existe un reconocimiento por parte de los entrevistados de la importancia de la función de director en los organismos escolares, apreciación que es corroborada por literatura universal.

Por otro lado, la función de directivo tiene un alto tinte administrativo más que pedagógico.

También se plantea la necesidad de una normativa que regularice la designación y el reconocimiento salarial de los directivos, independientemente si su designación obedece a un proceso de selección o a un encargo de funciones.

La autora finaliza planteando la necesidad de construir un nuevo perfil directivo, debido a las necesidades del contexto ecuatoriano. Este planteamiento lo basa en que la función requiere del cumplimiento de nuevos roles que permitan una acción “transformadora, con un liderazgo participativo de animación y motivación para la comunidad educativa” (Rodríguez, 2017, pág. 88). Es decir, la realidad de la educación ecuatoriana obliga a emerger un líder capaz de ejercer cambios en los modelos existentes a partir de una concientización de su realidad.

Otro estudio es el realizado por Trujillo Milton , Hurtado María Cristina y Pérez María Julieth en el 2018 titulado Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali, para ello se aplicó en 24 instituciones educativas la metodología investigación-acción a través de procesos divididos en dos estrategias la primera de formación de docentes a través de un proceso de diplomado en cuanto a la reestructuración y actualización del Proyecto Educativo Institucional y la segunda mediante procesos de acompañamiento y seguimiento al fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional.

El diplomado se lo desarrolló desde una visión de resignificar la gestión escolar, mediante trabajos relacionados con la vida común de la escuela: en lo administrativo, pedagógico y socio-comunitario.

En la investigación se señala que la metodología se orientó a los participantes a reconocer tanto la teoría como en la práctica mecanismos y habilidades realizar una exploración del PEI,

planear los cambios y realizar ajustes necesarios; así como, plantear los caminos de mejoramiento que una institución demanda para el logro de su propósito y misión educativa.

Con la estrategia de Acompañamiento y Seguimiento el proceso se centró en la apropiación de los conceptos y metodología para la “multiplicación” de saberes en sus lugares de trabajo.

Como conclusión se especifica que la escuela no puede comprenderse únicamente como formadora de los estudiantes, sino también de los demás miembros de la comunidad.

La generación y gestión de conocimiento debe ser a partir de procesos que generen aprendizajes mediante actividades colaborativas y acordes a las necesidades de nuestros entornos locales, nacionales y mundiales (Trujillo, M; Hurtado, M y Pérez, M, 2019).

También tenemos la investigación de López Iván y López Marielsa en el 2019 denominada El rol de la gestión directiva en los resultados educativos (López, Iván y López, Marielsa, 2019) la metodología de investigación es descriptiva-cualitativa mediante participación de un equipo de investigadores de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), la población de estudio fueron 27 docentes que pertenecían a 13 instituciones fiscales clasificadas en función del rendimiento promedio de los estudiantes en las pruebas aplicadas por el INEVAL<sup>6</sup>:

Tipo A: rendimiento alto, mayor a 900 puntos.

Tipo B: rendimiento medio, entre 800 a 899 puntos.

Tipo C: rendimiento bajo, menor a 800 puntos.

---

<sup>6</sup> INEVAL: Instituto Nacional de Evaluación organismos responsable de la evaluación del sistema educativo nacional en Ecuador.

Inicialmente partieron del análisis de los resultados de las pruebas SER ESTUDIANTE<sup>7</sup> 2013, 2014 y 2015 emitidas por el INEVAL. Posteriormente, el grupo de investigadores de la UNAE aplican observaciones áulicas, encuestas, entrevistas y grupos focales a docentes, estudiantes, directivos y padres de familia.

- Durante la investigación se considera los siguientes criterios:
- La participación de los docentes en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI)
- La capacidad de convocatoria y conformación de equipos de trabajo para el compromiso de los docentes en armar este plan estratégico,
- Capacidad de liderazgo de las actividades de las comisiones administrativa, pedagógica, convivencia, servicios y riesgos escolares. (López, Iván y López, Marielsa, 2019).

Como conclusiones:

Independientemente del tipo de escuela para el fortalecimiento de la gestión es indispensable una comunicación oportuna, directa y clara siendo necesario que la autoridad tenga una comunicación abierta, con confianza, celeridad y lo realice de forma personal, vía celular o mediante correo electrónico.

---

<sup>7</sup> SER ESTUDIANTE evaluaciones aplicadas a estudiantes de cuarto, séptimo y décimo de Educación General Básica en las áreas de: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Estudios Sociales

Un alto porcentaje de docentes de los tres tipos de escuelas manifiestan que los directivos rinden cuenta de manera periódica mediante reuniones como juntas de grado/curso, Comisiones Técnico-Pedagógicas, Consejo Ejecutivo y Junta General.

En las escuelas tipo A y B, donde los estudiantes tienen un mayor rendimiento los docentes han tenido mayor acceso a programas de capacitación y ha existido mayor proceso de motivación del directivo para que los docentes participen en estos programas.

El rendimiento de los estudiantes no guarda relación con procesos de acompañamiento de actores externos como son los asesores y auditores educativos.

En las escuelas tipo A se destaca que los directivos acompañan a sus docentes en las aulas, en las escuelas B este factor es menor y en las escuelas tipo C apenas el 50% de los docentes afirman que cuenta con este acompañamiento.

Existe un mejor rendimiento en las escuelas que han socializado las buenas prácticas docentes, lo que ha permitido una mejora continua y un cambio progresivo y planificado de los aprendizajes.

En las escuelas tipo A existen procesos de acompañamiento por parte del DECE par atención por casos de inclusión educativa, vulneración de derechos y la aplicación de protocolos de actuación (López, Iván y López, Marielsa, 2019).

En el 2017 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) a través del Instituto de Evaluación (IESME) presentó el Informe Miradas sobre la Educación en Iberoamericana: Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica, estudio que aborda de manera monográfica los resultados sobre la mejora de los

procesos de enseñanza y aprendizaje a través de proyectos colectivos liderados por los directores escolares en 20 países iberoamericanos, entre los que se encontraba el Ecuador.

La información se recolectó a partir de un cuestionario diseñado en virtud de la figura del director escolar y se consideró categorías como: el tiempo que dedica a las diferentes actividades, el reconocimiento salarial e incentivos laborales, funciones y competencias de los directores de centros escolares, márgenes de autonomía de funciones y toma de decisiones, ingreso y desarrollo profesional al cargo.

El informe consta de seis capítulos: el primero sobre funciones y competencias de los directores en los centros escolares de Iberoamérica, el segundo las condiciones de trabajo del director escolar, el tercero ingreso y desarrollo profesional del director escolar, el cuarto sobre evaluación del desempeño del director escolar, el quinto es una recopilación sobre buenas prácticas en la función directiva y el sexto conclusiones y recomendaciones.

Para el desarrollo de esta investigación se tomará de referencia lo tratado en el capítulo 1, 4 y 6.

En la investigación se analiza el marco teórico construido sobre gestión escolar y liderazgo directivo en función de las políticas concernientes a los directivos de centros escolares, sus funciones, competencias y la capacidad de autonomía producto de las normativas de cada país. El análisis de esta información consideró las categorías de gestión escolar: política educativa, organización operativa, gestión curricular o técnica-pedagógica, convivencia escolar o social-comunitaria y competencias conductuales (liderazgo) para vislumbrar en qué medida los factores propios de la gestión directiva inciden en la implementación de la Planificación Estratégica Institucional (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, 2017).

Otro elemento que se consideró fue la evaluación del desempeño de los directores de escuela; considerando los enfoques de Gaziel (2008):

- Alcance de objetivos en general incluye metas institucionales que están planteadas en el PEI.
- El abordaje de estándares de desempeño que están abordados en los procesos de implementación del PEI.
- Las cualidades personales del director escolar (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, 2017)

Entre las conclusiones y recomendaciones de este estudio, se destacan:

- Pese a la heterogeneidad entre los marcos normativos de cada país, existe un creciente acuerdo sobre la necesidad que la gestión deje de referirse exclusivamente a cuestiones administrativas y de organización de recursos y tenga impacto sobre la práctica docente.
- Es necesario identificar con mayor precisión en las normativas y reglamentos las principales tareas del cargo de director vinculadas a la dimensión de liderazgo.
- Definir un perfil de director propio de cada país en función del contexto y que a su vez cuente con el consenso y compromiso de toda la comunidad educativa.
- Establecer mecanismos de profesionalización empezando por su proceso de ingreso, planes de incentivos asociados a su labor y su evaluación de desempeño.

- Es necesario definir criterios para la identificación y análisis de buenas prácticas directivas y una vez identificar proceder a su difusión (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, 2017)

A partir de este primer capítulo se desarrolla tres capítulos, el segundo correspondiente al marco teórico vinculado al Proyecto Educativo Institucional, el tercero sobre marco teórico vinculado a la gestión directiva, sus elementos y enfoques, un cuarto capítulo donde se desarrolla la metodología y se realiza el análisis de los resultados de los instrumentos utilizados para la recolección de la información y un quinto capítulo donde se realiza la discusión a partir de los resultados obtenidos y los objetivos planteados para la tesis, así como las conclusiones y recomendaciones correspondientes.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO: POLÍTICA EDUCATIVA Y PLANEACIÓN EN EL ECUADOR**

En este capítulo se realiza una remembranza a nivel latinoamericano y del contexto ecuatoriano sobre las políticas públicas, en especial las educativas que han regido la toma de decisiones a nivel de gestión educativa, lo que determina normativas para el accionar de las instituciones escolares regentadas por el Ministerio de Educación del Ecuador; dentro de esta normativa se centra la investigación en aquellas vinculadas con la construcción de la Plan Educativo Institucional (PEI), por lo cual se profundiza en la planificación en su conjunto.

#### **2.1. Breve historia de la política educativa en América Latina en las últimas décadas**

Para poder realizar el análisis de lo acontecido en la política educativa ecuatoriana es necesario considerar algunos antecedentes históricos que nos permitirán entender el contexto en América Latina. Luego del fracaso del orden liberal y debido a la ola globalizadora vivida después la Segunda Guerra Mundial se asume como modelo económico la Industrialización por Sustitución de Importación (ISI<sup>8</sup>); sin embargo; los estragos de la guerra y el incremento de los precios del petróleo produjo un desequilibrio macroeconómico que afectó al capitalismo mundial, por lo que se asumieron políticas de estabilización que incrementaron la intervención del Estado.

Por otro lado, al producirse un crecimiento de la demanda interna por bienes industriales se requirió incrementar mecanismos para generar movilidad social, siendo la educación uno de

---

<sup>8</sup> **ISI**: Modelo impulsado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); y asumido por la falta de productos elaborados provenientes de las naciones europeas industrializadas, por esta razón este modelo procuró asignar a los agentes internos un papel decisivo en el crecimiento económico e industrialización procurando la expansión del empleo y la distribución equitativa del ingreso (Acosta 2008).

ellos. Por lo tanto, el acceso universal a la educación se convirtió en una estrategia fundamental, para incorporar a la población al modelo de desarrollo y para incrementar la demanda de producción y por ende la generación un incremento en la necesidad de una formación técnica, siendo el sistema educativo el responsable de solucionar dicho requerimiento.

Posteriormente en 1989, Ecuador aplica políticas neoliberales determinadas en el Consenso de Washington que impulsan la disminución de la intervención del Estado y el incremento de políticas de libre mercado; por lo que se establecen políticas vinculadas al aumento de disciplina fiscal, priorización del gasto público en áreas que produzcan rendimientos económicos, la privatización de las empresas estatales, la desreglamentación que facilite la participación de nuevas empresas y amplíe su capacidad de competencia al garantizar los derechos de propiedad a bajo costo (Achion y Williamson 1988, citado por SENPLADES, 2009:29)

En las décadas de 1980 y 1990, se diseñaron e implementaron nuevas formas de gobierno y gestión de los sistemas educativos, impulsándose nuevos modos de regulación social a través de nuevos marcos normativos. Es así que en 1990, la Unidad Ejecutora creada y denominada MEC-BID planteó la Reforma Curricular para la Educación Básica bajo el argumento “está comprobado que el mejoramiento de los indicadores económicos y sociales se sustentan en la equidad y la calidad de la educación, especialmente de la educación básica” ( Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del Ecuador, 1994).Posteriormente, en 1997 se dictaron políticas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación, impulsando la educación intercultural bilingüe, integración y democratización del sistema educativo e inserción de los componentes culturales y artísticos de la educación (Ministerio de Educación y Cultura, 1997). Para ello, se aplicaron programas y proyectos educativos financiados por el Banco Mundial y el Banco Interamericano

de Desarrollo (BID)- “instituciones que se convirtieron en actores educativos de la educación en Ecuador” (Paladines, 2011)

Como consecuencia, entre los principales planteamientos se consideraron por un lado el mejoramiento de la educación técnica y por otro la descentralización; en relación con el primero se planteó como supuesto que si se forma mano de obra calificada se atraería mayores capitales para invertir en la producción de bienes y servicios exportables con productividad, calidad y flexibilidad de mercado. Sin embargo, esto en la práctica no se plasmó, puesto que las políticas fueron direccionadas hacia la obtención de una mano de obra barata y sujeta a leyes de contratación flexibles. De igual forma la descentralización se limitó a separar del dominio del Estado a las instituciones educativas, concentrando su control en la comunidad, especialmente en los padres de familia, lo que fortaleció la administración privada, es decir se generó un crecimiento de la educación particular en todos los niveles incluyendo el universitario. Mostrándose como modelo de éxito a la educación privada en desmedro de la educación pública (Barros, 2012)

En la década de los 90, los sistemas educativos tuvieron como marco de referencia la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, celebrado en Jomtien (Tailandia), en dicha cumbre se acordó crear un nuevo Marco de Acción Regional, cuyas políticas educativas, en el caso de Ecuador, fueron asumidas como propias; comprometiéndose a su cumplimiento.

En forma posterior en el año 2000 en Dakar (Senegal) se celebra el Foro Mundial sobre la Educación con la participación de ministros de Educación y Economía de 164 países, entre los cuales se encontraba el Ecuador, junto con representantes de grupos regionales, organizaciones internacionales, organismos donantes, organizaciones no gubernamentales (ONG). Determinándose que los principales problemas para la transformación de la educación, se centraba

en el poco o ningún interés de los Estados por un plan educativo a largo plazo que permitan por disminuir la deuda social y alcanzar una educación universal de forma incluyen y de calidad. También se plantea la necesidad de que cada país de acuerdo a su realidad cuente con un currículo educativo, como política pública, factible y acorde a la realidad.

## **2.2 Política educativa en el Ecuador**

En el 2002 Ecuador aprueba el Plan Nacional Educación para Todos 2003-2015, en cuya primera parte se hace un análisis del contexto económico, político y social en relación a este último aspecto se menciona “En la última década el país no ha superado la creciente crisis social, económica y política pese a los esfuerzos desplegados desde el gobierno central, debido al modelo económico aplicado que ha generado exclusión, incrementándose sustantivamente los niveles de pobreza...” y se concluye que los servicios de salud y educación presentan enormes disparidades e inequidades que se aprecian entre el campo y la ciudad; así como entre los diferentes grupos étnicos, entre hombres y mujeres, entre los diferentes grupos etarios y se aduce como causales la inestabilidad política, la falta de acuerdos entre los movimientos gremiales de salud y educación; a esto se añade la falta de atención estatal a las necesidades propias de las instituciones educativas. (Ministerio de Educación, 2003). Generándose bajo esta realidad, un contexto poco favorable para el cumplimiento de seis objetivos, entre los cuales se señala:

1. [...].
2. Construir un ministerio sólido, con una gestión transparente, ágil y eficiente, para conducir con liderazgo y firmeza la reforma del sistema educativo y responder ante la sociedad por sus resultados, a través de una contraloría social.
3. Mejorar la formación, capacitación y perfeccionamiento del recurso humano del sistema, sobre la base de evaluaciones de desempeño profesional.

4. Formar integralmente por competencias a la población escolar de educación básica y bachillerato, garantizando recursos humanos calificados para continuar estudios o incorporar al mundo laboral.
5. [...]
6. [...]. (Plan Nacional Educación para Todos, 2003, pág. 27)

A partir de estos objetivos se adoptó un marco de acción basado en cuatro componentes que fueron:

1. Educación de la primera infancia: 0 a 5 años, hispana e intercultural bilingüe.
2. Educación básica hispana e intercultural bilingüe.
3. Educación de jóvenes y adultos hispana e intercultural bilingüe.
4. Alfabetización de adultos hispana e intercultural bilingüe, 15 y más años. (Plan Nacional Educación para Todos, 2003, pág. 57)

En 2002 el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación desarrolla un diagnóstico con el objetivo de precisar pautas y ejes para la definición de la nueva política educativa centrada en cuatro temas de diálogo: calidad, descentralización, desarrollo profesional docente, y financiamiento; obteniéndose algunos nudos críticos como: la inexistencia de una política educativa articulada en un proyecto educativo nacional a largo plazo; una débil institucionalidad del sistema educativo ecuatoriano y de su órgano rector (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación) manifestada en un escaso liderazgo técnico, contacto social y articulación entre los distintos niveles, lo que generaba alta burocratización de procesos y centralización y una falta de un modelo educativo pedagógico actualizado, flexible y pertinente a las necesidades del país y del mundo tanto en desarrollo científico como en atención y aceptación a la diversidad en sus diferentes formas (Benito, 2017).

En respuesta, el Ministerio de Educación del Ecuador propuso en el 2006 en el seno del Consejo Nacional de Educación<sup>9</sup> (CNE), la formulación de un Plan Decenal de Educación (PDE) 2006-2015; el cuál, se centró en ocho políticas estando la política 6 relacionada con la razón de la investigación “Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del Sistema Nacional de Educación” (CNE, 2006, pág. 29).

Es así, que en la Constitución del 2008 se fortalece el PDE estableciéndose disposiciones como el artículo 26 en la que se indica “la educación es un derecho de las personas a lo largo de toda su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (p. 16), derecho que se verá plasmado en un desarrollo integral del ser humano y en el marco del respeto a los derechos humanos, así como el cuidado del medio ambiente sustentable y la promoción de la democracia como principio generador de una convivencia armónica, como lo indica el artículo 28 de la misma norma (Constitución de la República, 2008)

Este desarrollo holístico de acuerdo al artículo 343, de la misma carga magna, va más allá del individuo a la comunidad y más allá de la adquisición del conocimiento involucra también el uso del mismo, y se acota que “El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente” (p. 106), condicionantes que marcan el funcionamiento de las instituciones educativas que son las encargadas a través de su gestión el alcanzar este desarrollo holístico en el individuo en formación.

---

<sup>9</sup> El CNE, organismo consultivo del sector educativo, conformado por representantes de la Unión Nacional de Educadores, la Confederación de Colegios de Educación Católica, la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica, el Consejo Nacional de Educación Superior y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, presidido por el Ministro de Educación, invitó a participar a otros actores como el Contrato Social, UNICEF, Ministerio de Economía, Comité Empresarial, entre otros, para definir las líneas generales del Plan Decenal en la sesión del 16 de junio.

Además, en el artículo 344 se asevera que el Estado es el responsable de emitir políticas públicas educativas que restablezcan la rectoría del Estado sobre el sistema educativo. Para asegurar dicha rectoría plantea mecanismos que permitan elevar la calidad del sistema, y garantizar recursos para el sector. Por ello, en los artículos 346, 347 y 349 establece que el Estado fortalecerá la educación pública y la coeducación generando centros educativos democráticos que cuenten con condiciones que garanticen una formación con enfoque de derechos; para ello el Estado proveerá al personal docente estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento académico y pedagógico, así como una remuneración justa en función de un sistema de evaluación del desempeño, y un ascenso meritocrático (Constitución del Ecuador, 2008).

Además, en el artículo 346 se define la creación de una institución pública y autónoma que va a evaluar de manera integral la calidad del sistema educativo ecuatoriano; para ello, en la misma norma en su artículo 286 se garantiza que los servicios de educación que ofrece el Estado estarán financiados con recursos fiscales permanentes y que “el Estado asignará de forma progresiva recursos públicos del Presupuesto General del Estado para la educación inicial, básica y el bachillerato, con incrementos anuales de al menos el cero punto cinco por ciento del Producto Interior Bruto hasta alcanzar un mínimo del seis por ciento del Producto Interior Bruto” (Constitución del Ecuador, 2008, p. 92).

En este marco, se planteó el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 (PNBV) en el cual desde su idealización se impulsa nuevos modos de producción, de consumo, de organización social y de convivencia alejados de un concepto tradicional de progreso y desarrollo basados en la acumulación capitalista. Para ello, se tomó conceptos del enfoque de Desarrollo Humano, con el fin de priorizar el aumento de la riqueza de la vida humana sobre riqueza económica, es decir se centró en crear mejores oportunidades y posibilidades basadas en la libertad de elegir, uno de sus

ideólogos constituye Amarty Sen quien plantea “El desarrollo es un proceso de expansión de las capacidades de que disfrutaban los individuos” (p.19) citado por (London Silvia y Formichella María, 2006) , evidente que el ser humano no se desarrolló por el simple hecho de su contexto lo haga, si en el mismo dicho ser no cuenta con las herramientas suficientes para alcanzar dicho desarrollo.

Otro puntal constituye la epistemología andina evidenciada en el “Sumak Kawsay”, que de acuerdo con PNBV se entiende como una idea movilizadora tendiente a construir a partir de un cambio de las relaciones de poder una sociedad solidaria, corresponsable y recíproca que vive en armonía con la naturaleza. Dando vida a los valores como comunidad y la participación decidida de los individuos y las colectividades en la toma de decisiones relevantes para la construcción de su propio desarrollo, no entendiéndolo a esto como un “no desarrollo”, sino más bien como aporte a una visión de una economía, política, relaciones sociales a partir de una búsqueda comunitaria y sustentable del beneficio colectivo, y por ende de una mejora en las formas de vida (PNBV, p.6).

El PNBV planteó seis dimensiones desde una perspectiva integradora, multidimensional y holística: diversificación productiva y seguridad económica, acceso universal a bienes superiores, equidad social, participación social, diversidad cultural y sustentabilidad (PNBV, pág. 25)

Por lo que el gobierno instaurado a partir de la Constitución del 2008 debió trabajar en desarrollar una democratización que requería una métrica con indicadores distintos a los utilizados hasta ese momento, donde se conjugue diversas dimensiones y esto permita determinar los resultados de la acción pública en el marco de la construcción del Buen Vivir.

Para el cumplimiento de estos indicadores era necesario el retorno del Estado hacia su recuperación como órgano rector de la actividad pública y garantizar una mayor eficiencia en su

gestión, requiriéndose cinco ejes; siendo el primero construir un Estado dinámico. fuerte; el segundo es la desconcentración; es decir, la delegación de competencias del nivel central a los distintos subniveles, el tercer es la descentralización, que de acuerdo a la Constitución tiene carácter obligatorio y progresivo, el cuarto eje es la construcción del Estado plurinacional e intercultural; involucrando cuatro ámbitos: La generación de políticas públicas orientadas a la generación y asimilación de enfoques interculturales en la institucionalidad gubernamental, el apoyo a la creación de las jurisdicciones territoriales indígenas, afroecuatorianas y montubias; y, la promoción a mecanismos que permitan la efectiva participación de pueblos y nacionalidades en la gestión estatal.

Finalmente, el quinto eje es el fortalecimiento de los procesos participativos la ciudadanía puede participar a lo largo de todo el ciclo de elaboración de las políticas públicas tanto a nivel nacional como local: en la planificación, presupuestación, gestión, control y evaluación de las políticas (SENPLADES, 2011).

Bajo este amparo legal, el Ministerio de Educación, implementa un Nuevo Modelo de Gestión Educativa el cual plantea la reestructuración del Ministerio de Educación para garantizar eficiencia, rapidez y cobertura para ello divide el territorio nacional en zonas (9), distritos (140) y circuitos (1200), a los cuales denomina niveles desconcentrados<sup>10</sup>, con el objetivo principal de renovar procesos y automatizar procedimientos para mejorar la atención al público. Donde, cada circuito educativo ofertará instituciones que brinden una Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato, además de Educación para Adultos. También contarán con centros de

---

<sup>10</sup> **Artículo 25.- Autoridad Educativa Nacional.** - La Autoridad Educativa Nacional ejerce [...]. Está conformada por cuatro niveles de gestión, uno de carácter central y tres de **gestión desconcentrada que son: zonal intercultural y bilingüe, distrital intercultural y bilingüe; y, circuitos interculturales y bilingües.** Tomado de la Ley de Educación Intercultural y Bilingüe (LOEI)

informática para los estudiantes y la comunidad y centros de Educación Especial. (MINEDUC, 2013).

Adicionalmente, a partir del 2008 el Ecuador declara un sistema de evaluación con el objetivo de determinar la calidad de la educación y mejorar su funcionamiento en base del análisis del contexto social del país, el marco teórico del sistema; por lo cual, se plantea un Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas (SER), el cual contó con cuatro vértices: Desempeño del Estudiante y Currículo, Desempeño Docente y Gestión Institucional y Escolar.

En el Desempeño del Estudiante y Currículo, se aplicó desde las 2008 pruebas muestrales (anualmente) y censales (cada tres años) en las áreas básica del pñsum de estudio (Lenguaje y Comunicación, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales) con el objetivo de recabar información sobre el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes en función del currículo nacional prescrito. En esta evaluación, también se incluye un cuestionario con preguntas de factores asociados, que en función del Acuerdo 320-2010 emitido por el Ministerio de Educación, plantea que dicho cuestionario “contiene información acerca del entorno social del estudiante, así como variables de tipo educativo y estructural que inciden y tienen relación con el aprendizaje y el rendimiento escolar” (MINEDUC, 2010)

En el Desempeño Docente, en función del mismo acuerdo ministerial 320-2010, se aplicó la evaluación SER ECUADOR; la cual tuvo por propósito medir la calidad del desempeño profesional, por lo que se consideró dos componentes uno interno y otro externo. En el caso de la evaluación interna se aplicó tres instrumentos de autoevaluación, otro de coevaluación y la evaluación de la autoridad del establecimiento educativo; además, la observación de una hora clase calificada por la máxima autoridad del establecimiento o su delegado. Para la evaluación externa

se implementó tres pruebas escritas: una de comprensión lectora, luego una de conocimiento de pedagogía y finalmente una evaluación de conocimientos específicos.

Para la Gestión Institucional y Escolar, el año 2012 se expide el Acuerdo Ministerial MINEDUC 482-2012 y luego su reforma mediante Acuerdo Ministerial MINEDUC -091-2017; con los cuales se dispone el cumplimiento de los Estándares de Calidad Educativa, definiéndolos como descriptores de logros esperados de los diferentes actores e instituciones del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2012) y se dividen en cuatro tipos:

- 1) Gestión Escolar,
- 2) Desempeño Profesional Directivo y Docente,
- 3) Aprendizaje e
- 4) Infraestructura (MINEDUC, 2012)

Para la presente investigación nos centraremos en los estándares de Gestión Escolar y de Desempeño Directivo.

Los Estándares de Gestión Escolar, constituyen “referencias a procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a la formación deseada de los estudiantes” (MINEDUC, 2017, p. 13), es decir describen la metodología, instrumentos y herramientas que se espera la institución diseñe, implemente y evalúa a fin de lograr un mejoramiento continuo de acuerdo al contexto y con la colaboración de los distintos integrantes de la comunidad educativa.

En forma correlacionadas están los estándares de Desempeño Profesional, los cuales son “descripciones de lo que debe hacer un profesional educativo competente” (MINEDUC, 2017, p.13) es decir las actuaciones que demuestre la capacidad del individuo para desarrollar sus funciones dentro del ámbito de sus deberes y obligaciones sea como directivo o docente.

Tanto los estándares de Desempeño Profesional como los de Gestión Escolar se distribuyen en cuatro dimensiones<sup>11</sup>: Gestión Administrativa, Gestión Pedagógica, Convivencia Participación Escolar y Cooperación y Seguridad Escolar. Cada una de estas dimensiones tiene a su vez componentes<sup>12</sup> con su correspondiente indicador<sup>13</sup> de cumplimiento y sus medios de verificación<sup>14</sup>.

De allí, que dentro de los estos estándares de Gestión Escolar se establece que de acuerdo al estándar D1.C1.GE2. las instituciones deben contar con el Proyecto Educativo Institucional (PEI); el cual debe ser construido participativamente, y a su vez mediante el estándar D1.C1.DI2. se establece que bajo la responsabilidad del líder institucional se encuentra la implementación de mecanismos que permitan el cumplimiento de lo establecido en dicho instrumento de gestión institucional (PEI). (MINEDUC, 2017).

Adicionalmente en el caso de los profesores, a través de los distintos estándares de Desempeño Profesional Docente se establece su participación en los diversos procesos de gestión administrativa, pedagógica y de convivencia, en función de lo establecido institucionalmente mediante instrumentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan Curricular Institucional (PCI), Código de Convivencia, Procedimientos Académicos y Administrativos, Plan de Capacitación, Plan de Acompañamiento Pedagógico entre otros documentos determinados por cada ente escolar.

---

<sup>11</sup> Dimensiones: Dimensión. Ámbito o área de la calidad educativa cuyo tratamiento se abordará mediante el desarrollo de aspectos específicos. Encontramos cuatro diferentes dimensiones.

<sup>12</sup> Componente: Son cada uno de los aspectos que conforman la dimensión. Existen nueve componentes en total: cuatro relacionados a la Gestión Administrativa, dos a la Gestión Pedagógica, dos a la Convivencia, Participación Escolar y Cooperación y uno relacionado a la Dimensión de Seguridad Escolar.

<sup>13</sup> Indicador. Grado de cumplimiento o calidad del estándar.

<sup>14</sup> Medio de verificación. Muestra o prueba certera obtenida como referencia del resultado de la evaluación o verificación del cumplimiento de un estándar.

### **2.3 Política y gestión educativas**

Al ser la política pública líneas directrices, herramientas o rutas de acción y decisión a través de las cuales los gobiernos buscan transformar la vida en sociedad, son los gobiernos los encargados de generarlas para incidir en la vida de los integrantes de un Estado. Es decir, la política pública decide qué hacer, pero para generar esta transformación a más del qué hacer se requiere el cómo hacer es en este momento que aparecen otros elementos como la ley y la gestión, donde el primero constituye el precepto prescrito que debe cumplirse y el segundo es el puente para que la política pública manifestada en la ley se ejecute en la vida en sociedad.

Por lo tanto, la gestión se desarrolla en los diferentes niveles del Estado que al ser un sistema encierra una serie de elementos organizativos propios de cada sector como el económico, educativo, salud, etc. En el caso del sistema educativo sería el Ministerio de Educación el responsable del desarrollo de la gestión educativa en el que a través de las políticas plantea a partir de la Constitución y la LOEI y operativizadas a través del reglamento, acuerdos y otras normas de menor jerarquía se logre el cambio esperado por la política pública.

Así también se desarrolla diferentes niveles de gestión, a nivel macro la gestión educativa, a nivel meso la gestión escolar y a nivel micro la gestión pedagógica (Farfán, María y Reyes, Irvin, 2017), de allí que la función de la gestión educativa es determinar líneas de acción que permita al sistema educativo planear, dirigir y determinar el nivel de logro del funcionamiento de los otros niveles de gestión.

### **2.4 Planeación educativa**

La escuela entendida como institución constituye un constructo social difícil de analizar, porque en ella se conjugan sistemas y subsistemas que interactúan en tiempo y espacio a partir de

una serie de componentes internos como son: las emociones, los intereses, valores e ideologías y externos como: las leyes, normas, pautas, proyectos y la misma autoimagen como representación cultural. Y es la cotidianidad la que determina cómo estos factores se conjugan; porque, es allí donde las organizaciones en ocasiones sin considerar las subjetividades existentes plasman en la planificación únicamente desde el lado objetivo las respuestas a preguntas como: ¿Qué entendemos por lo pedagógico y lo laboral?, ¿Cómo se maneja la burocratización en diferentes niveles y dimensiones de gestión? ¿Qué se prioriza lo administrativo, lo pedagógico o la convivencia? ¿Cómo los conflictos institucionales se reducen a conflictos personales?

Es en la reflexión a partir del cuestionamiento del por qué y para qué que la planificación encuentra tierra fértil para que los sujetos que la componen se despojen de sus atributos, posiciones, fantasías e intereses personales para traspasar de intereses individuales a intereses grupales, y es donde encuentra diferentes formas de organizar su accionar. De allí, que dentro de una misma organización existen distintos niveles de planificación, como son:

**Plan**, constituye la idealización de una acción a ejecutarse, la cual se plasma a través de un conjunto de expresiones ordenadas y coherentes que responden a objetivos y metas en función de una visión compartida (Baquero y Rodríguez, 2016). Estas actividades están sujetas a indicadores y tiempos establecidos. Un ejemplo de esta planificación es a nivel nacional en el contexto educativo ecuatoriano el Plan Nacional de Desarrollo Toda una Vida 2017-2021 y en el caso de las instituciones educativas el mismo Plan Estratégico Institucional (PEI).

**Programa**, parte de un plan y constituye un conjunto de subprogramas o proyectos interrelacionados que guardan coherencia hacia el logro de uno o varios objetivos o metas. Ejemplos de programas pueden ser a nivel nacional el Programa para el fomento de la lectura “Yo

Leo” o a nivel institucional el Programa Pedagógico Curricular o Programa de formación en valores.

**Proyecto**, tiene por característica ser una unidad operativa más pequeña que responde a un programa y constituye un conjunto de actividades con un orden lógico destinadas a superar un problema más específico. Ejemplo: Proyectos pedagógicos interdisciplinarios, proyecto de motivación a la lectura, etc.

#### **2.4.1 Planeamiento y administración**

La planeación o planeamiento institucional ha sido parte de las instituciones educativas desde hace mucho tiempo, y por ende ha sido uno de los requerimientos administrativos exigidos por el Ministerio de Educación como un mecanismo que garantice la organización interna, por ello es necesario partir de la concepción misma de planificación.

Si analizamos desde nuestra vida cotidiana el planeamiento está presente en todo momento, desde las acciones tan simples como vestirnos responde a un diseño de futuro a tratar de anticiparse o de conducir las acciones para orientarles hacia lo que queremos conseguir; por ello, las pensamos previamente. Sin embargo, esta generación de ideas no necesariamente surge en un orden o secuencia lógica; pero si son reflexionadas y organizadas se constituyen en un plan, de modo que se genera un planeamiento, el cual se define como la acción de planear; es decir anteponer un ordenamiento a la improvisación donde la conciencia supera al instinto y al simple sentido común.

Siendo necesario diferenciar los términos planear y planificación, mientras el primero se refiere a definir hasta donde se quiere hacer, el segundo pretende alcanzar un detalle de acciones, presupuestos, asignación de recursos económicos, materiales y humanos. De allí, que planificar es inherente a gobernar, ya que implica orientaciones y direcciones a todos los agentes sociales

participantes. Al ser estos agentes sociales cambiantes en una sociedad que evoluciona y que está sujeta a una inestabilidad política y económica, el planeamiento no puede concebirse como algo cerrado, rígido y terminado por el contrario debe ser un proceso permanente, creativo, flexible y abierto, que tiene el doble propósito por un lado ordenar lo existente de forma objetiva; pero por el otro, también impulsar el desarrollo traspasando el simple hecho de extrapolar las metas hacia las utopías.

Sobre esto, Inés Aguerrondo (1991), en su libro *El planeamiento como instrumento de cambio*, señala que el planeamiento se relaciona tanto con las políticas como con la administración y que precisamente sirve de puente entre la visión ideológica determinada por la política y la técnica guiada por la administración, siendo la necesidad social el factor que disminuya la brecha entre política y administración. (Aguerrondo, 1991)

Otro aspecto que es necesario tomar en cuenta en el planeamiento sin duda constituye el tiempo de ejecución para el logro de los objetivos, en él se puede definir que esta planificación puede ser a corto, mediano o largo plazo.

De aquí la necesidad a lo largo de este trabajo de realizar la investigación centrada en cómo se da esta relación entre política y planeamiento al igual que gestión y planeamiento.

Tanto la planeación como la administración son conceptos que no nacen del campo educativo, sino más bien del económico e incluso del arquitectónico para el diseño de las ciudades y la proyección de usos de espacios y recursos. Por lo que, el término planeamiento independientemente del área es un proceso sistemático que requiere de una constante retroalimentación producto del análisis entre los efectos alcanzados y los resultados esperados. El planeamiento no se reduce a una unidad preestablecida e inmóvil, sino como una unidad dialéctica,

activa y actuante en las decisiones y acciones, las cuáles marcan la actuación; por tanto, existe una relación bilateral entre acción y planeamiento, mientras la primera se nutre del planeamiento, la segunda se vuelve vida en función del acompañamiento dado por la gestión.

Ser parte de la toma de decisiones implica, indudablemente, que la planificación sea una actividad inherente al acto de gobernar. Según la Real Academia Española, gobernar es el acto de dirigir un país o una colectividad política, lo que conlleva guiar, dirigir y ejercer una influencia significativa sobre otros. En este sentido, planificar también significa hacer política, ya que implica impactar directamente en los agentes sociales.

El término planear se refiere a una actividad más general que define hasta dónde se quiere hacer, mientras que planificar es llevarlo a un plan es decir tiene una connotación detallada, de precisión de las acciones, que generalmente desemboca en cálculos de tiempo y asignación de recursos financieros, materiales y humanos; es por esto que este planeamiento se considera como un mecanismo que garantice el éxito.

En ocasiones, en educación el término planeamiento genera resistencia al asociarlo con conceptos empresariales. Sin embargo, es necesario considerar que al ser las instituciones educativas organismos que aprenden es necesario identificar las características que ayudan al éxito y crecimiento institucional, porque las instituciones educativas constituyen organismos escolares que obedecen a características organizativas procesuales, como las mencionadas por Baquero y Rodríguez (2016), quienes señalan que la gestión, el liderazgo, la estabilidad laboral, la articulación y organización del currículo, el desarrollo profesional, la implicación y apoyo de las familias son características procesuales que se vinculan a la planificación al igual que el sentido de comunidad, los objetivos claros y expectativas, el orden y la disciplina. En tal virtud, en el planeamiento confluyen una serie de elementos que al interactuar necesitan para su desarrollo una

organización y un pensamiento estratégico que les permita “comprender rápidamente los cambios del entorno, las oportunidades de la institución, las amenazas, y las fortalezas y debilidades de su propia institución a la hora de identificar la mejor respuesta estratégica” (Baquero y Rodríguez, 2015).

#### **2.4.2 Paradigmas de planificación**

Pensar en la planificación aislada de nuestra forma de ver el mundo es poco o nada real, porque son nuestras percepciones de cómo funciona la realidad la que nos permite analizar, comparar, acordar o discrepar frente a un objeto u acción y a partir de ello plantear cambios o reformas para superar problemas o potenciar lo existente. Por lo cual, cuando hablamos de cambio educativo y la búsqueda de nuevas formas de gestionar, esto parte de una visión de la situación actual y una proyección de lo que queremos alcanzar.

Esto ha sido un diario devenir de la humanidad desde el inicio mismo de la civilización, sea por la misma necesidad o por supervivencia el ser humano ha transformado su forma instintiva de actuar a procesos racionales de pensamiento; por lo que la concepción de planificación ha variado desde tres perspectivas; como lo plantea Aguerrondo (2007) quien en su artículo Racionalidades Subyacentes en los modelos de planificación educativa traza desde el positivismo, el pensamiento dialéctico y el pensamiento complejo tres tipos de planeamiento: la planificación normativa, la situacional y la planificación basada en la teoría de la complejidad y el caos. (Aguerrondo,2007)

### **2.4.2.1 Planificación en el paradigma normativo**

Es tipo de planeamiento en educación surge en América Latina en la década de los 60, como una necesidad frente al crecimiento económico. Tiene por característica que el diseño del presente es en función del futuro; dicho diseño debía basarse en un método de investigación social, condición que hasta ese momento no era considerado dentro del campo educativo; por el contrario, lo actuado obedecía al hecho más que a la previsión.

Esta forma de planificación también se caracteriza por establecer normas y procedimientos siguiendo un orden fijo, donde los objetivos son planteados por planificadores alejados del contexto y de la realidad propia de los procesos. Las metas se formulan en base a un diagnóstico que permite identificar problemas, y son planificadores externos los responsables de decidir qué camino seguir en búsqueda de soluciones que finalmente serán evaluadas. En este tipo de planificación, la comunidad en la que se encuentra inmersa es sólo utilizada como proveedora de información para un investigador a través de entrevistas, observaciones u otro instrumento de indagación.

Para Aguerrondo (2007) este modelo de planificación nace desde un enfoque centrado en la racionalidad positivista, teoría basada en la lógica de la razón, donde pensar y conocer lógicamente nace cuando el hombre se ciñe a los hechos y los explica estudiando leyes, axiomas y teoremas demostrables y por tanto en oposición al simple empirismo. Además, señala que concibe como verdadero aquello que no genera ninguna duda en el pensamiento, para ello el todo debe ser estudiado descomponiéndolo en sus partes simples.

Bajo este enfoque es claro que la planificación se centra en él, debe ser desde lo técnico, más que en el contexto de la realidad; por lo que en este tipo de planificación señala Aguerrondo se plantean como lo fundamental los procesos fijos, generándose un rompimiento entre la teoría y

la práctica. Al ser mínima o inexistente la flexibilidad de planes, programas y proyectos frente a la realidad, lo que genera una dificultad en su implementación; puesto que los planes son poco adaptables a una situación cambiante propio de lo social, como es el caso de lo educativo. Esta falta de reacción frente a la necesidad hace que surja el planeamiento situacional.

#### **2.4.2.2 Planificación en el paradigma estratégico situacional**

La rigidez de la planificación normativa origina un nuevo enfoque que entiende en primer lugar que la realidad responde a un proceso de cambio permanente y en segundo lugar ver a la planificación como un puente entre la teoría y la práctica, discusión mantenida por años y que hasta la actualidad en el caso de Ecuador y otros países constituye un nudo sin resolver.

Aguerrondo, menciona que la concepción de esta planificación estratégica o llamada también situacional se basa en el pensamiento dialéctico y por ende de la dialéctica como tal; cuya acepción etimológica proviene del término griego *dialektike* que significa el arte de conversar, acepción que se ha mantenido a lo largo de la historia donde filósofos como Sócrates, Platón, Hegel, Kant y Marx han visto en la dialéctica una forma de ver y entender la realidad. Pero qué comprende esta dialéctica, pues puede ser comprendida como una lógica para entender el mundo y por ende como un método de investigación donde el conocimiento nace de la dicotomía de la contradicción entre lo macro y micro, el pensamiento y la acción, la unidad y el todo. Es ahí, donde se genera cambio, donde la dialéctica mediante el discurso busca la razón.

Este pensamiento dialéctico ve al proceso como una multilateralidad de relaciones y no como una única línea a seguir u oponerse a la realidad, sino como un sistema interconectado donde es importante analizar cómo y por qué cambian los procesos.

Dentro de esta lógica resulta imprescindible comprender la realidad institucional como una realidad que nace de todos los actores que la forman y de su participación como comunidad. No como una simple fuente de información, sino como partes activas dentro del proceso; es decir considerar a los actores desde sus valores, percepciones y creencias sobre la realidad; y cómo estos elementos se conjugan y definen una cultura institucional.

Donde existe una toma de decisiones que se centra en la discusión abierta, que en forma inherente origina la búsqueda de alternativas desde los actores y no desde un agente planificador externo, en ocasiones ajeno a la necesidad. Es a partir del diálogo, que se generan contradicciones que llevan a la solución como un producto de acuerdos entre los integrantes en sus diferentes roles, en donde juega un papel el Estado a través de la política pública y las mismas instituciones educativas mediante las políticas institucionales.

Por ello, Aguerro menciona que no es suficiente la planificación de situaciones es necesario ubicarse en el contexto de las corrientes del pensamiento cibernético y de la teoría general de los sistemas; allí nace una planificación basada en la Teoría de la Complejidad o del Caos.

#### **2.4.2.3 Planificación en el paradigma de la Teoría de la Complejidad y el Caos**

Edgar Moran, filósofo francés, constituye el principal representante de los paradigmas centrados en el pensamiento complejo; su teoría la desarrolló a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Él postula que es necesario entender a la realidad como una combinación de una multiplicidad de facetas en los ámbitos social, cultural, biológico, sociológico, cósmico, psicológico, históricos entre otras.

Siendo estas facetas las que determinan al ser humano y su existencia; por lo tanto, para el pensamiento complejo el conocimiento está determinado por la realidad externa y por la subjetividad del sujeto inmerso en un contexto. Bajo esta lógica, Morán plantea que para conocer la realidad no debemos dividir el todo, cómo lo plantea el estudio disciplinar; por el contrario, establece que debemos estudiar un significado real y completo, por ello se debe abarcar cada parte a partir de las relaciones con las otras partes y el todo.

Esto involucra un pensamiento abierto a la complejidad, que debe ser producto de la educación desarrollada a través de la observación e investigación; en este marco una de las preocupaciones dentro de la planificación para una educación propuesta por el pensamiento complejo es la formación de ciudadanos preocupados en el desarrollo de una ciudadanía participativa capaces de ser críticos, conscientes, constructores del conocimiento y reconstructores de la realidad que los rodea para obtener un mundo mejor.

Otro aspecto que considera el paradigma de la complejidad es la concepción del caos y la incertidumbre, así pues en el universo cada uno de sus elementos, por insignificante que pueda parecer se encuentra en movimiento causando desconcierto, desorden, ruido al interactuar unos con otros, estas relaciones escapan de las intenciones y participan de la ecología de la acción haciendo que reacciones en cadena afecten sobre el universo o el mismo objeto; pero estas acciones no siempre siguen un orden, éstas actúan en el azar generando un caos el cual no puede ser precedido o determinado sino que por el contrario se desenvuelven en el libre albedrío.

Estos mismos principios funcionan sobre las organizaciones las cuales son un conglomerados complejos de variables que cambian, siendo imposible controlar la totalidad de las mismas, esto hace que las organizaciones sean frágiles y vulnerables porque lo cotidiano nos confronta todos los días; es así, que Matus (1985) plantea que si bien el futuro es demasiado

incierto, complejo y plagado de sorpresas; sin embargo, la planificación “es un cálculo que precede y preside la acción para crear el futuro, no para predecirlo” puesto que asegura que “la planificación no es otra cosa que el intento del hombre por gobernar su futuro, por imponer la razón humana sobre las circunstancias. Ningún mecanismo automático y determinístico resuelve el destino del hombre. Si lo que digo es correcto, la planificación es válida en cualquier sistema social democrático”. (Matus, 1985, pág. 11)

Por tanto, Matus cuestiona una planificación dentro de una causalidad de línea positivista es decir una planificación normativa e incluso plantea la necesidad de traspasar la planificación sujeta a una racionalidad disciplinaria y esboza comprender el mundo mediante sistemas dinámicos. Sobre esto, en el artículo Racionalidades Subyacente en los Modelos de Planificación Educativa Aguerrondo (2007) destaca la vinculación que existe entre estos sistemas dinámicos y el cambio educativo y manifiesta que “la acción misma dispara procesos de cambio” (Aguerrondo, 2007, 47) y se plantea tres preguntas ¿Con qué marco conceptual enfrentar las decisiones que son necesarias para dirigir un sistema social? ¿Qué nivel de gobernabilidad supone estas decisiones? ¿Hasta cuánta incertidumbre soportan?” y señala que planificar en el marco de la complejidad es “gestionar en la incertidumbre” (Courtney citado por Aguerrondo, 2007, pág. 478). Es decir, que quien gestiona tiene la capacidad de planificar estrategias en diferentes escenarios donde el futuro puede ser entendido como una proyección del pasado o puede ser entendido desde la probabilidad de que ocurra o desde la variabilidad de probabilidades de dicho hecho; así como la improbabilidad total de poder ser previsto.

Sin duda, la planificación supera la barrera de lo establecido buscando convertir el conocimiento en la oportunidad de cambio e innovación dentro de marcos éticos por lo que la realidad tiene sus propios requerimientos y no puede siempre obedecer a una fórmula, porque lo

que funciona en un determinado momento no puede ser la justa medida para todo problema; por ello, la planificación dentro de la complejidad ofrece la flexibilidad de aceptar lo incierto y lo desconocido.

## **2.5 Planificación Estratégica Situacional**

En América Latina la planificación estratégica incursiona inicialmente desde la economía y luego se introduce en el campo de la educación como un mecanismo de orientar y organizar los procesos organizacionales de las instituciones escolares; sin embargo, esta supera las paredes de la institución puesto que debe responder por un lado a la forma de ver la realidad desde diferentes enfoques y por otro al ritmo vertiginoso del cambio social y la necesidad constante de innovación. Estos dos factores marcan la necesidad de una planificación flexible y adaptable a los procesos sociales, por lo que crear una estrategia ya no sólo obedece al campo económico o militar como tradicionalmente se entendía sino a todos los problemas inesperados y previsibles que hace que un líder institucional prevea a fin de garantizar el crecimiento institucional en beneficio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, factor que muchas veces es el último en ser considerado en la Planificación Estratégica Institucional.

Carlos Matus especialista chileno y autor del Método PES (Planificación Estratégica Situacional) trabajó en diferentes países en Latinoamérica desarrollando este tema y plantea que la planificación constituye un instrumento para idear un futuro, que explora posibilidades que están en las entrelíneas de la realidad, del entorno, de los actores que conviven y que sueñan. Es decir, la planificación es el medio a través del cual el futuro deja de estar al azar y puede ser proyectado en una serie de escenarios, mediante estrategias con las que se dibujan posibilidades frente a un futuro incierto y complejo, donde dentro de un factor de incertidumbre no se intenta predecir el futuro sino prever los posibles caminos en función del análisis de la situación y de la acción.

Por ello, Matus plantea que frente a una caduca planificación tradicional o normativa utilizada hasta los años 70 que obedece a un determinismo positivista y caracterizada por ignorar a todos los actores del proceso social, reconociendo únicamente a quien planifica sea este el Estado, investigador, observador, u otro ente dentro de un carácter autoritario y tecnocrático. Nace una planificación estratégica corporativa que si bien es menos determinística y desvaloriza el cálculo a través de únicamente la predicción se centra en el excesivo cálculo cuantitativo donde se plantea un problema del que sólo podemos prever algunas posibilidades, naciendo la estrategia únicamente de estos cálculos cuantitativos nacido a partir de los oponentes o competidores por lo que Matus considera a esta planificación poco apropiada para el aparato público a diferencia del campo empresarial.

Por ello, Matus desde un pensamiento dialéctico plantea que la realidad no puede ser conocida única y exclusivamente desde términos de cantidad de elementos sino también en términos de las relaciones causales sean fenomenológicas o estructurales que se desarrollan dentro de lo social; siendo el conflicto el factor de cambio porque es ahí donde convergen las fuerzas, la resistencia , las alianzas y los consensos por tanto entiende a la planificación en la práctica en la situación más allá de la planificación en la teoría .

A partir de ello, Matus plantea que el PES es una teoría metodológica que debe responder a cuatro preguntas “¿Cómo explicar la realidad? ¿Cómo concebir el plan? ¿Cómo hacer posible el plan necesario? ¿Cómo actuar planificadamente cada día? “preguntas que definen el accionar de los diferentes actores. (Matus, 1990)

Donde la primera pregunta da origen a las respuestas de las subsiguientes, plantea la importancia de diferenciar de donde nace el diagnóstico y qué miramos, puesto que en una planificación normativa utilizamos una mirada externa de un hecho desde alguien que con rigor

domina la teoría; mientras, que en el PES hablamos más bien de una mirada hacia lo interno de una situación y desde varias perspectivas; por lo cual, el diagnóstico es validado por y para todos. En las situaciones hay varias explicaciones para una misma realidad puesto que cada dato, cada interpretación tiene un significado desde la posición en que es observado y desde el punto donde participa cada actor y afirma que la situación es fundamental para entender y asimilar el punto de vista del otro; y estas miradas diferentes encierran conflictos que son simplemente explicaciones diversas frente a un mismo hecho.

Es a partir de estos actores oponentes con distintas explicaciones que incluso podrían ser divergentes donde se genera reflexión y diálogo para la búsqueda de diversas estrategias, porque son los lentes con que miramos la realidad desde donde identificamos los problemas, esta constituye otra diferencia con el planeamiento normativo donde existe una mirada única que es la del equipo técnico.

En el caso de la planificación estratégica situacional es indispensable identificar los problemas y cómo estos son vistos por los actores, de allí la necesidad de diferenciar malestar de problema, mientras el primero es impreciso el segundo surge de enumerar hechos precisos que verifiquen su existencia a través de lo que Matus llama vector de desarrollo del problema VDP<sup>15</sup>

En relación con la segunda pregunta (¿Cómo concebir el plan?), en la planificación tradicional viene desde afuera y está sujeta a variables predecibles determinadas por el planificador; en la PES, Matus señala que este modelo “parte del principio que el sistema social es

---

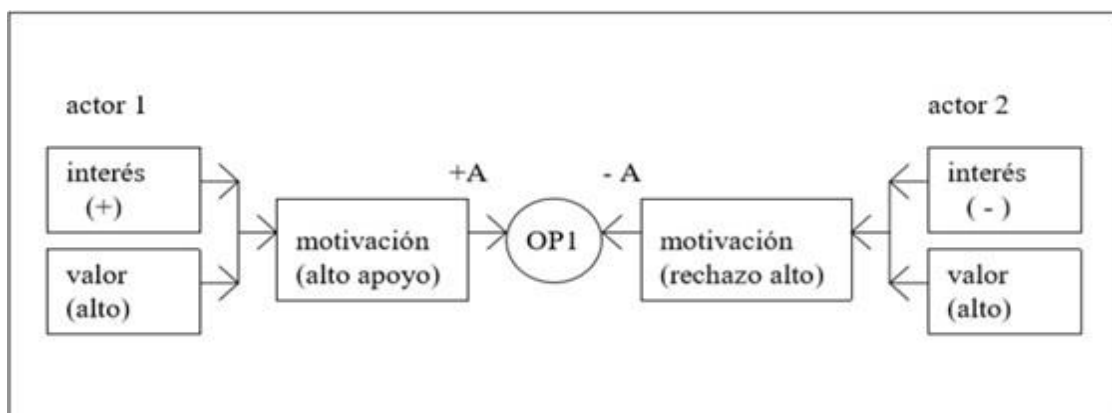
<sup>15</sup> VDP de un problema es relativo al actor que lo declara, desde el momento que el resultado del juego puede ser un problema para un actor, una amenaza para un segundo, un éxito para un tercero y una oportunidad para un cuarto. El VDP de un problema precisa el significado del nombre del problema y lo hace verificable mediante una enumeración de los hechos que lo evidencian. (Matus, 1990)

esencialmente creativo, aunque en determinados aspectos pueda seguir leyes, y la creatividad del sistema social surge de la observación elemental de que el hombre es incapaz de predecir la propia evolución de su conocimiento y de sus intuiciones” (pág. 39) es decir existe una incertidumbre de probabilidades frente a las situaciones, por lo que la planificación debe trabajarse desde varios escenarios de modo que los actores puedan diseñar la atención al problema considerando el futuro de lo probable, lo improbable y lo alternativo.

Una vez que estos escenarios han sido definidos es necesario contestar a la tercera pregunta ¿Cómo hacer posible el plan necesario? Y Matus señala que para ello es necesario seleccionar un conjunto de problemas a partir de los cuales se identifica los nudos críticos y se plantean operaciones, pero estas operaciones deben ser viables entonces surge la pregunta qué hace que una operación sea viable y señala que esta viabilidad se da como producto de las relaciones que pueden ser de apoyo, rechazo o indiferencia. Y se originan precisamente al enlazar el interés con el valor puesto que de esta combinación se produce la motivación, y lo represente a través del siguiente gráfico:

**Figura 1**

*Motivación del actor por operación*



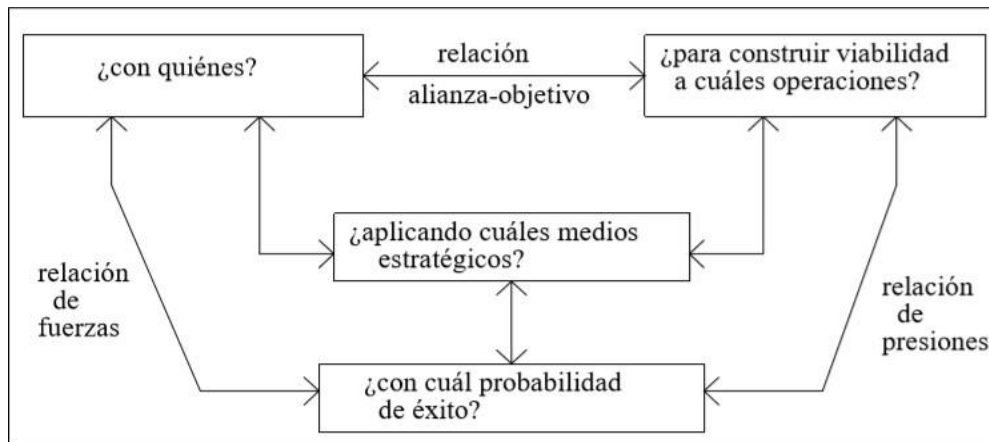
*Nota.* Método PES de Carlos Matus. Fuente: Andretich y Osella (2016)

De esta posición o interés que asumen los actores se descubre cuáles operaciones son de consenso o conflicto. Siendo relevante la importancia o valor que cada actor le asigna a cada operación. La conjunción del interés y el valor produce la motivación y otros dos elementos como la presión de apoyo o rechazo, naciendo así conceptos de fuerza y poder dentro de la organización

Es por eso que plantea que “el análisis estratégico implica aprovechar las operaciones viables para construirle viabilidad a las operaciones inviables. Ello requiere lidiar con los actores relevantes del juego, aplicar medios estratégicos para superar las restricciones y administrar las tres variables mencionadas: actores, operaciones y medios estratégicos a través del tiempo mediante secuencias inteligentes. La secuencia y el tiempo son claves en la estrategia, ya que en una estrategia el orden de los factores altera el producto resultante” esta vinculación la representa a través del gráfico:

**Figura 2**

*Vías producción de operaciones táctica-estrategia*



*Nota.* Método PES de Carlos Matus. Fuente: Andretich y Osella (2016)

Donde vemos como las relaciones de fuerza y presión determinan la viabilidad de las operaciones a partir tanto de las probabilidades de éxito como de alianzas.

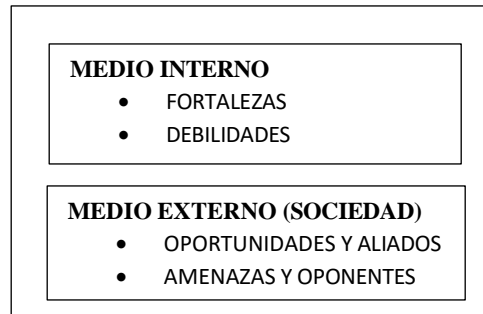
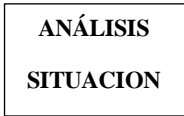
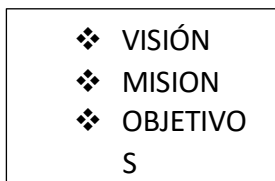
Y esto nos lleva a la cuarta pregunta ¿Cómo actuar planificadamente cada día? Y Matus plantea que “La planificación sólo es efectiva en la medida que ofrece un soporte a la toma de decisiones y su oferta es demandada y valorada por el decisor” (pág. 74) Por lo que es claro que uno de los mayores problemas de la planificación es el divorcio entre la teoría y la práctica; pero, si esta práctica es reflexionada y a partir de ella retroalimentamos a esta planificación que se mueve en un marco flexible permitirá establecer correctivos oportunos que viabilicen a las estrategias.

Momentos representados en la siguiente figura:

**Figura 3**

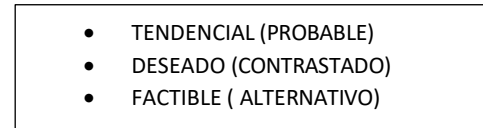
*Momentos de Planificación Estratégica*

**Momento explicativo**



**Momento prospectivo**

Construcción de escenarios

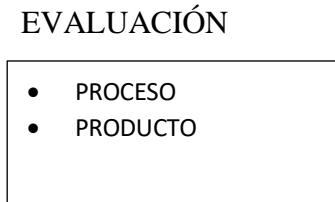
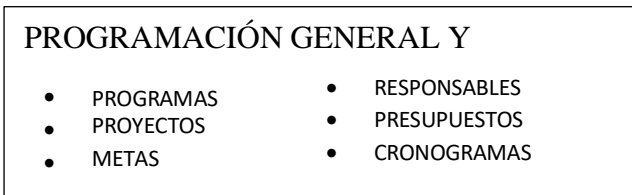


**Momento estratégico**

Identificación y selección de Estrategias alternativas



**Momento táctico-operacional**



*Nota.* Planificación Estratégica. Fuente: Augusto Abeldaño y Verónica Benavides (2001)

Donde:

**Momento Explicativo:** se relaciona con el ser, con los acontecimiento y problemas de la realidad de una organización y con el debe ser.

**Momento Prospectivo:** Corresponde a la construcción de escenarios de cómo debería ser esa realidad en oposición a los problemas que constituyen un desafío para la organización poniendo de manifiesto la viabilidad de las estrategias.

**Momento Estratégico:** Corresponde a la creación de tácticas para la implementación de acciones relevantes producto de la toma de decisiones bajo criterios de viabilidad donde se conjugan factores como el interés, la motivación, la presión y el poder.

**Momento Táctico-operacional,** corresponde a la ejecución de la estrategia a través de la ejecución de las acciones; así como de la evaluación que debe entenderse desde un sentido procesual y no únicamente de producto

## **2.6 Planificación Estratégica en América Latina**

A nivel latinoamericano, muchos países como Colombia, Argentina, Chile, Perú y Guatemala plantean dentro de sus políticas educativas al PEI como una herramienta de gestión institucional que permite plasmar un proceso que orienta a las institucionales en el marco de las normativas propias de cada país, esta forma de planificación según Mosquera y Rodríguez quienes citan a Barros (2011) tiene su origen a nivel internacional en 1982 en Francia (Mosquera, C y Rodríguez, M, 2017) y a partir de allí se extiende a otros países entre ellos el nuestro, por lo que el aporte de esta investigación sería de insumo no sólo a nivel interno sino de países vecinos.

En función de la investigación realizada por Moreira-Arenas, Portales-Oliveres y Sáez-Kiffafi en su artículo El Proyecto Educativo Institucional en el sistema escolar chileno: propuestas de fortalecimiento a partir de una revisión comparada donde concluye que en forma común a nivel

latinoamericano el PEI constituye “una herramienta orientadora y articuladora del quehacer de la escuela, a partir de las definiciones curriculares y/o de la mirada integral de los distintos procesos y herramientas” (Moreira-Arenas,A; Portales-Olivares,J y Sáez-Kifafi,P, 2022, pág. 19)

En el siguiente cuadro se consideran tres elementos (enfoque, fundamento y estructura) para la construcción del PEI.

**Tabla 1**

Elementos para la construcción del PEI por países

ENFOQUE	FUNDAMENTO	ESTRUCTURA
<b>CHILE</b>		
Es un dispositivo proyectar y programar las acciones que aseguren una educación de calidad	Se establece como un instrumento a largo plazo dentro del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad que garantiza el funcionamiento institucional a través del Plan de Mejoramiento Educativo	Contexto Ideario institucional. Definiciones y sentidos institucionales Perfiles institucionales Evaluación
<b>ARGENTINA</b>		
Proyecto Educativo institucional es una práctica que permite resignificar los fines educativos nacionales a nivel nacional y jurisdiccional para realizarlos de acuerdo a sus características, a partir de una visión compartida que lleve a la autonomía institucional	Cada institución es una unidad fundamental de cambio que es parte de un proyecto educativo nacional, que se materializa en políticas que prescriben y orientan a las instituciones, considerando como centro del currículo.	Indagación e identificación de problemas. Diagnóstico focalizado Definición y diseño de líneas de acción Implementación y desarrollo Seguimiento y evaluación

COLOMBIA

<p>Los establecimientos educativos deben alcanzar autonomía a partir del Proyecto Educativo Institucional, es de carácter participativo de los diferentes estamentos integrantes de la comunidad educativa.</p>	<p>Es de carácter obligatorio, orientado a la formación integral de los estudiantes a partir de la acción comunitaria, plantear organización, estrategias y acciones pedagógicas en base a reglamentos, organismos escolares y un sistema de gestión.</p> <p>Es un instrumento que debe ser registrado en el Sistema Nacional y que permite su funcionamiento.</p>	<p>Dentro de la autonomía y carácter participativo debe:</p> <p>Formular y deliberar objetivos en base al diagnóstico</p> <p>Elaborar propuesta para ser aprobada por el Consejo Directivo en los componentes (tecnológico, pedagógico, administrativo y comunitario)</p>
---	--	---

PERÚ

<p>Se enmarca en enfoques de gestión escolar centrada en los aprendizajes, la gestión participativa y la gestión por procesos.</p>	<p>Enmarca a PEI como un instrumento de planificación a mediano plazo que a través del Plan Anual de Trabajo (PAT) orienta el diseño del Proyecto Curricular Institucional (PCI) y el Reglamento Interno.</p> <p>El proceso es liderado por un equipo denominado Comisión de Elaboración del PEI integrado por representantes de todos los miembros de la comunidad educativa.</p>	<p>Contiene tres secciones básicas:</p> <p>Identificación de la IE</p> <p>Análisis situacional</p> <p>Propuesta de gestión centrada en los aprendizajes.</p>
--	--	--

GUATEMALA		
Está orientado a la búsqueda de la calidad educativa con participación comunitaria y mediante el liderazgo de un grupo institucional denominado Equipo de Gestión.	Fortalecer la identidad institucional mediante el logro de la visión, visión, valores y orientación ocupacional y desarrollo de proyectos de vida que permitan la mejora continua.	Un equipo de gestión lidera la construcción de:  Identidad institucional (visión, misión, objetivos y valores)  Enfoque curricular (métodos, planificación y evaluación de enseñanza-aprendizaje y perfil)  Diagnóstico y planes de mejora  Diagnóstico  Plan de Mejora
ECUADOR		
Tiene un enfoque de gestión en procesos centrado en la calidad de los aprendizajes, la acción participativa y la interacción entre los componentes del quehacer educativo con una visión de integralidad del desarrollo institucional que permita alcanzar la autonomía.	Constituye un documento público que asegura la calidad y tiene una vinculación propositiva con el entorno escolar, para ello articula la política educativa con la práctica institucional a través de objetivos estratégicos a mediano y largo plazo de acuerdo a las características y necesidades escolares junto con la normativa vigente.	Está constituido por fases como:  Sensibilización  Autoevaluación  Identidad institucional  Planificación por dimensiones de gestión escolar  Seguimiento y evaluación

*Nota.* Información adaptada de la investigación realizada por Moreira-Arenas, Portales-Oliveres y Sáez-Kiffafi.(2022).

Al hacer el análisis de las propuestas de los distintos países podemos ver coincidencias sobre el enfoque del instrumento, el cual se centra en todos los países alrededor de la mejora de los aprendizajes a través de procesos que proyecten una gestión participativa de toda la comunidad, donde las acciones se ordenan en función de una prospección visualizada a través de un planteamiento definido como visión.

En relación con la participación de la comunidad, si bien todos los países lo plantean como un elemento fundamental; sin embargo, en los instructivos se determina diferentes niveles y propósitos para la participación; en el caso del Ecuador, dicha participación se orienta hacia el logro una autonomía basada en el ejercicio de toma de decisiones.

Otra característica común es la estructura del PEI, en todos los países existe tres elementos básicos: el diagnóstico, el planteamiento de una identidad y la construcción de la planificación. Este último elemento, varía entre un país y otro al tener distintos componentes que lo constituyen.

Si bien en los distintos países se concibe al PEI como un tipo de planificación que guía el desarrollo de otros instrumentos de gestión en función del contexto, no en todos los países se establece como un elemento fundamental y como parte del PEI un modelo pedagógico. En el caso del Ecuador se plantea la necesidad de orientar los procesos hacia la mejora de los aprendizajes, pero en la concepción de sus componentes no se evidencia dicha condición como elemento fundamental.

## **2.7 Planificación Estratégica en Ecuador**

Dentro de esta gestión educativa, el Ministerio de Educación del Ecuador emitió políticas y lineamientos para lograr el restablecimiento de la rectoría del sistema educativo; la

implementación del nuevo modelo de gestión educativa y la priorización de la participación ciudadana en la gestión educativa a través de la toma de decisiones compartida en el diseño de los instrumentos de gestión como el PEI, el Código de Convivencia y posteriormente en la Propuesta Pedagógica.

Estos instrumentos debían considerar principios tendientes a eliminar en las instituciones educativas situaciones de discriminación y exclusión, violencia como una forma naturalizada de actuación, y por otro lado alcanzar un servicio que se caracterice por brindar equidad de posibilidades de acceso y oportunidades de aprendizaje, de modo que las instituciones alcancen la calidad educativa.

Calidad, que será alcanzada por el sistema educativo en función de la formación de un ciudadano que encaje en el ideal de sociedad descrita en la Constitución de la República (2008) que en su artículo primero señala “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico” (Constitución del Ecuador, 2008, p.8).

En consecuencia, se establece una jerarquización de niveles de gestión donde el nivel central del sistema educativo es el responsable de crear macro-políticas públicas que deben ser implementadas por los niveles desconcentrados<sup>16</sup>: zonal, distrital y circuital. Esta desconcentración tiene, entre otros objetivos, el de racionalizar y reorganizar la oferta educativa para garantizar servicios educativos completos y pertinentes en cada circuito. El circuito educativo intercultural y/o bilingüe, se define en la LOEI en su artículo 30 como “un conjunto de

---

<sup>16</sup> **Artículo 25.- Autoridad Educativa Nacional:** La Autoridad Educativa Nacional ejerce [...]. Está conformada por cuatro niveles de gestión, uno de carácter central y tres de **gestión desconcentrada que son: zonal intercultural y bilingüe, distrital intercultural y bilingüe; y, circuitos interculturales y bilingües.** Tomado de la Ley de Educación Intercultural y Bilingüe (LOEI)

instituciones educativas públicas<sup>17</sup>, particulares<sup>18</sup> y fiscomisionales<sup>19</sup>, en un espacio territorial delimitado conformado según criterios poblacionales, geográficos, étnicos, lingüísticos, culturales, ambientales y de circunscripciones territoriales especiales” (LOEI, 2011, p. 41). También se puntualiza que las instituciones que conforman el circuito están vinculadas a una sede administrativa para la planificación y ejecución presupuestaria<sup>20</sup>. Sin embargo, hasta la fecha de ejecución de la presente investigación las funciones determinadas para el nivel circuital fueron asumidas por el nivel distrital.

Esto implicó que el manejo presupuestario que antes era parte de la gestión administrativa de los planteles educativos se desplace hacia la Dirección Distrital, con lo cual el directivo debía orientar su función en su totalidad a garantizar en el establecimiento la atención hacia procesos de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, a mejorar la calidad del servicio educativo desde un modelo pedagógico que oferte la institución en forma independiente o en correspondencia a las acciones educativas coordinadas con un Consejo Académico<sup>21</sup>.

Para ello, en el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RLOEI) en su artículo 88 se dispone que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) sea un documento público de uso obligatorio para las instituciones fiscales, particulares y fiscomisionales a nivel nacional. Señalándose que en el mencionado documento constarán acciones institucionales a mediano y

---

<sup>17</sup> **Artículo 54.- Instituciones Educativas Públicas:** Las instituciones educativas públicas son: fiscales o municipales, de fuerzas armadas o policiales. La educación impartida por estas instituciones es gratuita; por tanto, no tiene costo para los beneficiarios. Su educación es laica y gratuita para el beneficiario. La comunidad tiene derecho [.....]. Tomado de la Ley de Educación Intercultural y Bilingüe (LOEI).

<sup>18</sup> **Artículo 56.- Instituciones Educativas Particulares:** Las instituciones educativas particulares están constituidas y administradas por personas naturales o jurídicas de derecho privado podrán impartir educación en todas las modalidades, previa autorización de la Autoridad Educativa Nacional y bajo su control y supervisión. La educación en estas instituciones puede ser confesional o laica. [...]. Tomado de la Ley de Educación Intercultural y Bilingüe (LOEI)

<sup>19</sup> **Artículo 55.- Instituciones Educativas Fiscomisionales:** Son instituciones educativas fiscomisionales aquellas cuyos promotores son congregaciones, órdenes o cualquier otra denominación confesional o laica. Son de carácter religioso o laica de derecho privado y sin fines de lucro, garantizando una educación gratuita y de calidad.

<sup>20</sup> Artículo 30.- Circuito educativo intercultural y/o bilingüe: [...] Las instituciones educativas públicas del circuito educativo intercultural y o bilingüe están vinculadas a una sede administrativa para la gestión de los recursos y la ejecución presupuestaria. [...] . Tomado de la LOEI

<sup>21</sup> Artículo 4.- Nivel del Circuito Intercultural y Bilingüe: [...] La gestión administrativa y financiera de las instituciones públicas del circuito está a cargo del administrador del circuito; la gestión educativa está a cargo del Consejo Académico. [...] de la Autoridad Educativa Nacional.

Artículo 5.- Consejo Académico: es el órgano encargado de proponer las acciones educativas que será implementadas en los establecimientos educativos para alcanzar la prestación de un servicio de calidad, de acuerdo a la problemática social del entorno y a las necesidades locales. [...]

largo plazo dirigidas a asegurar la calidad de los aprendizajes estudiantiles y una vinculación propositivas con el entorno escolar, por lo que su construcción tendrá un carácter participativo por parte de los miembros de la comunidad educativa.

Complementariamente, y en corresponsabilidad con el Directivo en el artículo 53 y el artículo 79 del RLOEI se señala que el Consejo Ejecutivo y el Gobierno Escolar, respectivamente, son los organismos escolares responsables de la construcción del PEI, su posterior socialización con la Junta General de Directivos y Docentes; así como su evaluación periódica y reajustes. Encontrándose dispuesto también en los artículos 50 y 79 del mismo RLOEI que ambos organismos son liderados por el rector o director de la institución educativa, quien de acuerdo con el artículo 44 literal 3 debe entre otras funciones “dirigir y controlar la implementación eficiente de programas académicos, y el cumplimiento del proceso de diseño y ejecución de los diferentes planes o proyectos institucionales, así como participar en la evaluación permanente y proponer ajustes”.

Así pues, la labor del rector o director se constituye en un puente para el logro de aprendizajes de los estudiantes; y es a través de una gestión basada en procesos que debe vincular el cometido de los niveles desconcentrados y la realidad su comunidad educativa (equipo directivo, docentes, padres de familia y agentes internos o externos a la institución).

Disposición que concentra la labor del directivo en liderar procesos participativos de diseño, implementación, evaluación y mejora de un PEI, y se emite lineamientos con tal propósito. Es así, que en el 2017 se expide la Actualización de la Guía de Construcción Metodológica el PEI, en función de la versión emitida en el 2013. En la misma, se dispone que cada institución educativa deberá conformar un equipo denominado Equipo Gestor; organismo conformado por el directivo y representantes del personal docente, padres de familia y estudiantes; siendo su función básica

liderar la construcción PEI y realizar el seguimiento, monitoreo y evaluación de la implementación del PEI (MINEDUC, 2017).

## **2.8. Compilación de lineamientos normativos vinculado a la planificación estratégica ecuatoriana**

### **2.8.1 Referencia histórica del Manual de Gerencia Educativa**

En el año 1997 el Ministerio de Educación emite el Manual de Gerencia Educativa para una Escuela de Calidad, dirigido a maestras, maestros, directores y directoras de escuelas urbano-marginales y rurales del Ecuador que se crea como una estrategia de mejoramiento de la calidad de la educación y tuvo por finalidad incorporar innovaciones pedagógicas, considerando como principios los establecidos para el Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMECEB) que el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) estaba desarrollando junto a organismos internacionales como Unicef y Plan Internacional Ecuador. Estos principios fueron: autogestión, integralidad, enfoque en el resultado de aprendizaje de calidad, gestión educativa en RED, adecuación a la realidad local, concertación, sostenibilidad-inversión social, descentralización elementos: la importancia a partir de incorporar en el aula nuevas metodologías, trabajo conjunto entre docentes, directivos y comunidad y considerar la realidad de las instituciones.

En el mismo documento se define a la calidad como un concepto en función un posicionamiento político, social y cultural que debe asumir la institución y centra su interés en los resultados de aprendizajes e incluso define que educación de calidad como “aquella que hace posible satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que se plantea y formula una sociedad” (MEC, UNICEF y Plan Internacional, 2002, pág. 31), por lo que establece la necesidad de generar

innovaciones en las instituciones educativas a partir de procesos pedagógicos en aula, considerándole a este como principal factor de cambio.

A partir de ello establece como sistema educativo indicadores de calidad divididos en cinco categorías que son:

- Organización y vida escolar
- Condiciones físicas y ambientales
- Bienestar de las niñas y niños
- Trabajo en el aula
- Rendimiento (p. 35)

Y a su vez determina 21 indicadores de calidad distribuido para cada una de estas categorías (ver Anexo A).

Así también, se plantea que en función de una priorización de indicadores donde se identifique mayor dificultad durante el diagnóstico la institución presenta planes de acción de calidad trimestrales donde se identifica desde cada indicador la situación actual y el resultado esperado; así como actividades, responsables, tiempos de ejecución y recursos.

Una vez diseñado el plan se encuentra bajo responsabilidad de la institución su implementación a través de lo que en el manual se define como gerencia educativa de calidad, cuya misión era mejorar la calidad de la educación de las niñas y niños ejerciendo las funciones administrativas, pedagógicas y de seguimiento para mejorar y fortalecer la organización y vida escolar, sus condiciones físicas y ambientes, garantizar el bienestar de niñas y niños, mejorar el trabajo en el aula y el rendimiento de las alumnas y alumnos de la escuela que dirige (p.36)

Es decir, una visión si bien centrada en lo pedagógico, apegado a una línea de organización y administración de recursos más que de gestión de procesos que involucran cada una de las dimensiones de la vida institucional.

### **2.8.2 Módulo: Serie Pedagógica No. 5- Proyecto Educativo Institucional**

Posteriormente en el 2007, el Ministerio de Educación y Cultura a través de la Dirección de Mejoramiento Profesional (DINAMEP) expide un módulo sobre el Proyecto Educativo Institucional, en el que se determina que este instrumento debe construirse colectivamente como producto de un análisis reflexivo de la situación educativa a fin de proponer cambios pedagógicos y de gestión necesario para el desarrollo escolar y plantea a través del proyecto responder a cuatro preguntas ¿Quiénes somos? ¿Qué pretendemos ser? ¿Cómo alcanzar los objetivos? ¿Qué pretendemos hacer?

Este módulo contenía seis unidades:

**Unidad 1: concepciones generales**, donde se define al PEI como “un proceso permanente de reflexión y construcción colectiva” (p.11) y tiene por características: manejable, general y generador, integral y coherente, participativo y consensuado, flexible, abierto y progresivo. También se indica que está constituido por cuatro componentes: identidad institucional, componente curricular, componente de gestión y proyecto de aula.

**Unidad 2: diagnóstico**, la define como una radiografía pedagógica de la institución educativa y su entorno, cuyo fin es establecer necesidades y fortalezas; para su ejecución se aplica la matriz FODA, una vez identificados los problemas se realiza un análisis de causa-efecto y planteamiento de alternativas de solución.

A partir de los resultados se plantea estrategias de cambio, mediante el cruce entre fortalezas-debilidades con las oportunidades-amenazas identificadas en la matriz FODA

En este instructivo no se establecen criterios, parámetros o indicadores predefinidos desde el Ministerio de Educación, es decir obedece al contexto de cada institución educativa y a la percepción de lo prioritario de sus actores. (p. 13)

**Unidad 3: identidad institucional**, su razón de ser es establecer “fundamentos filosóficos y pedagógicos del PEI que configuren la identidad institucional” y a la vez tiene por finalidad “determinar la identidad y la oferta educativa a la comunidad mediante procesos participativos” (MEC, 2007, P. 34). En esta fase las instituciones debieron diseñar el perfil del ser humano que deseaban formar y en consecuencia el perfil de sociedad considerando las habilidades, destrezas, conocimientos curriculares y el autodesarrollo esperado. (p.32)

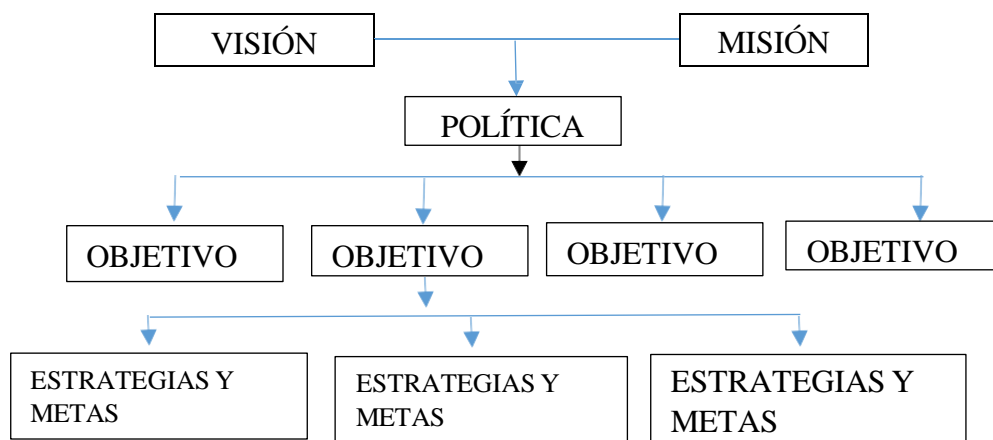
En esta sección plantea el instructivo deberá considerarse tres tipos de rasgos en el perfil del estudiante: socio-afectivo, cognitivos y psicomotrices. Así también, plantea que se debe desarrollar no sólo el perfil del estudiante sino también del docente, en el caso de este último considerando las características personales, profesionales y las responsabilidades que debe cumplir desde su rol. (p.34)

Dentro de la identidad se plantea como un elemento fundamental la construcción de un modelo pedagógico institucional, e indica que su importancia radica en ser el factor que propicia “el cambio intelectual, la transformación de conciencia y cambio de actitud requerido en los miembros de la comunidad” (p. 36), por lo que es este elemento el que debe guiar y orientar a los otros componentes del PEI.

En este instructivo ya se plantea la formulación de una visión y misión, donde la primera se define como el ideal alcanzable a largo plazo y la misión como la opción pedagógica que refleja lo que es la institución. A partir de visión y misión plantea la construcción de objetivos estratégicos, y en función de ello el planteamiento de estrategias y metas de tres tipos como los representados en la figura.

**Figura 1**

*Vinculación entre identidad institucional y planteamiento estratégico*



Nota. Información tomada de Serie Pedagógica No. 5 Proyecto Educativo Institucional. (2007).

**Unidad 4: Componentes curriculares**, consiste en el diseño de un currículo institucional considerando la situación del contexto en el que se encuentra la institución, la práctica educativa y utilizando fuentes epistemológicas, psicológicas, sociológicas y didácticas. Para el desarrollo del currículo institucional, sugiere en el módulo que los integrantes del equipo docente participen en su elaboración de modo que se convierta en un currículo colectivo.

**Unidad 5: Componente de gestión**, en el manual se establece como un prerrequisito de cualquier proyecto educativo institucional y se basa en un modelo de gestión estratégica que considera dos formas de gestión la reactiva y la proactiva, donde la primera responde a los problemas y situaciones y la segunda a los propósitos de la organización. En su desarrollo

considera como factores básicos: el clima organizacional, los procesos de gestión, la organización flexible y las relaciones con la comunidad.

En el manual se establece que el número de proyectos dependerá de las instituciones educativas; sin embargo, determina que algunas de las líneas de trabajo pueden ser: innovación pedagógica, superación profesional, mejoramiento de las condiciones de vida y estudio de los alumnos, construcción y equipamiento.

Complementario a ello, plantea la generación de un Plan Operativo Anual, un Diseño Orgánico (estructural, funcional y posicional), un Reglamento de Régimen Interno, un Manual de Convivencia y un Manual de Organización y Procedimientos Administrativos. (p,40)

**Unidad 6: Proyecto didáctico de aula**, lo define como un instrumento curricular que lo delimita como el “núcleo organizador de objetivos, contenidos y actividades de enseñanza aprendizaje que surge de las necesidades de niños, niñas y jóvenes” (p. 76). Por consiguiente, en su metodología de diseño plantea que debe existir una situación inicial a partir de la cual se plantean hipótesis de trabajo a partir de la cual se desarrollan talleres para verificar dichas hipótesis y obtener un resultado o producto (p.41).

### **2.8.3 Guía Metodológica para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional 2013**

A diferencia de los instrumentos anteriores, para el 2013 se lo define ya no sólo como un proceso de reflexión, sino también como de acción estratégica en el que se mantiene la necesidad de participación activa de la comunidad. En su concepción se mantiene la incidencia que el PEI debe tener en el aprendizaje del estudiante, pero se diferencia en la relevancia de la gestión institucional, la cual ya no puede limitarse a una administración y organización de recursos.

Se establece tres condiciones para la construcción del PEI:

1. Conformar un equipo gestor o animador del proceso.
2. Sensibilizar y llegar acuerdo de participación con la comunidad
3. Organizar un plan de trabajo. (MINEDUC, 2013, pág. 14)

Y se determinó cinco pasos para la construcción: la sensibilización, la identidad, la autoevaluación institucional, elaboración del plan de mejora y finalmente la realización de la evaluación y el monitoreo. Sin embargo, existe una diferencia sustancial de la versión anterior, al incluir en esta la metodología de trabajo, es decir se indica la institución qué hacer y cómo hacer en cada uno de los pasos, a través de instrumentos dispuestos y establecidos desde el Ministerio de Educación.

Los dos primeros pasos mantienen similitud en su concepción con el instructivo anterior, pero en el caso del segundo paso, identidad; se incrementa, a más de la visión y misión, el ideario que constituye aquellos valores que identifican a la institución y que se pretenden formar en los estudiantes.

En el tercer paso, autoevaluación, existe una diferencia sustancial, porque se estandariza los instrumentos que deben ser aplicados para la evaluación, indicándose que debe aplicarse cuatro instrumentos: instrumento primero, encuesta con guion definido; instrumento segundo, historia del establecimiento; instrumento tercero, cuadro histórico de rendimiento de los estudiantes en los últimos cinco años y el instrumento cuarto, matriz de valoración de procesos internos de la institución. En este último instrumento, se estandarizaban por dimensiones de gestión lo que se espera que una institución cumpla sin considerar el contexto como la zona, ubicación, número de estudiantes y docentes, años de creación, etc.

Otra diferencia, constituye que a partir de los resultados de evaluación la institución elabora un informe de autoevaluación que luego debía ser socializado a la comunidad educativa.

El cuarto paso, es la construcción del plan de mejora que constituye un instrumento de proyección donde se priorizaba los problemas y a partir de ello se estructuraba soluciones a ejecutarse a mediano y largo plazo, para ello se estructuraba metas, acciones y se determinaban los recursos y responsables, formas de realizar el seguimiento y a partir de ello los resultados que se esperaban.

Todos los pasos eran liderados por un equipo de trabajo, denominado Equipo Gestor que participaba en la construcción y seguimiento en la implementación del PEI. Este equipo era liderado por la autoridad educativa, quien tenía la responsabilidad de registrar el documento en la Dirección Distrital, este paso constituye otra diferencia; puesto que, en las versiones anteriores, el PEI constituía un instrumento que era aprobado únicamente por la institución, no requiriendo registro.

Otra de las responsabilidades que tenía este Equipo Gestor, era responsabilizarse del monitoreo y evaluación del documento; para ello debía elaborar fichas, matrices, informes u otro instrumento que permita evidenciar los resultados obtenidos.

También se remite en el instructivo una estructura estandarizada con la que debía entregarse a la Dirección Distrital, en dicha estructura incluía como anexos otros documentos de gestión como: el Código de Convivencia, Malla Curricular, Programa de participación estudiantil y en el caso de existir la propuesta de innovación curricular.

En este instructivo no consta como parte del PEI un modelo pedagógico o una sección donde se especifique cuál es la orientación pedagógica que guiará la vida institucional.

#### **2.8.4 Actualización de la Guía Metodológica para la Construcción Participativa del Proyecto Educativo Institucional 2013**

En el caso de las instituciones investigadas, todas han diseñado su PEI en función de la Actualización de la Guía Metodológica de Construcción Participativa, emitida en el 2017 y que se basa en la guía emitida por el Ministerio de Educación en el 2013 y en ella se señala que el PEI “Es un instrumento de planificación estratégica participativa que orienta la gestión de los procesos que se desarrollan al interior de una institución educativa para propiciar un entorno favorable para el aprendizaje y buscar su mejora” (MINEDUC, 2017), siendo además el instrumento que oriente el modelo de gestión de los directivos escolares.

Por lo que mantiene la concepción establecida en la guía del 2013 que señala que el PEI es entendido como:

“Un proceso de reflexión y acción estratégica de la comunidad educativa.

Un instrumento de gestión centrado en el estudiante.

Una memoria que explicita y orienta las decisiones.

Un conjunto articulado de reflexiones, decisiones y estrategias que ayudan a la comunidad educativa a imaginar y diseñar el futuro deseado, considerando la definición de estrategias flexibles y la búsqueda de consensos para lograr un mismo objetivo, con proyección de cinco años aproximadamente” (MINEDUC, 2013, p. 10)

Es decir, para el Sistema Educativo ecuatoriano el PEI constituye una herramienta de gestión reflexiva que regula la relación individuo-organización a través de la definición de directrices que guían a la institución en la toma de las decisiones y en función de las cuales efectúa el control del cumplimiento de las orientaciones administrativas, de programación curricular, de convivencia interna y externa y las formas procedimentales del funcionamiento de la institución

centrado en el estudiantado (Villegas Pamela, Reinoso Beatriz y Zubimendi Eduarne, 2015). Siendo necesario en esta investigación develar si el PEI debe centralizarse en uno de sus actores o convertirse en un proyecto de apoyo a la trayectoria escolar basada en la inclusión institucional de estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad escolar en sí, hacia la progresión de aprendizajes prioritarios, a través de la resignificación del rol que cumple cada uno.

El PEI empieza a ser vida institucional desde su construcción, la cual está sujeta al artículo 53 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RLOEI) donde se señala que entre algunos: “Son deberes y atribuciones del Consejo Ejecutivo<sup>22</sup>: 1. Elaborar el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento y darlo a conocer a la Junta General de Directivos y Docentes; 2. Evaluar periódicamente el Proyecto Educativo Institucional y realizar los reajustes que fueren necesarios” (MINEDUC, 2012, p. 158).

También en el Art. 34 de la LOEI se señala que en las instituciones públicas el Gobierno Escolar debe participar en la construcción del PEI y en el artículo 17 que es un derecho de los miembros de la comunidad participar en la construcción del proyecto educativo institucional y al ser un documento público su vinculación abarca las necesidades de desarrollo comunitario. (Ecuador A. N., 2012, pág. 68 y 79). Adicionalmente en el artículo 87 del RLOEI se menciona que la Junta Académica, es el organismo de la institución educativa encargado de asegurar el cumplimiento del currículo nacional y los estándares de calidad educativa desde todas las áreas académicas, y hacer propuestas relacionadas con aspectos pedagógicos de cada área académica, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional.

---

<sup>22</sup> **Consejo Ejecutivo** en el artículo 50 del RLOEI se señala que es la instancia directiva, de participación de la comunidad educativa y de orientación académica y administrativa de los establecimientos públicos, fiscomisionales y particulares y esta conformado por: Rector o director, que lo preside y tiene voto dirimente, el vicerrector o subdirector y tres vocales principales, elegidos por la Junta General de Directivos y Docentes y sus respectivos suplentes. (Mineduc, 2012, p. 157)

En la Guía Metodológica de Construcción Participativa del PEI son el Consejo Ejecutivo y el Gobierno Escolar<sup>23</sup> los organismos escolares responsables de coordinar procesos de construcción, con tal propósito nombraban a un Equipo Gestor<sup>24</sup> y junto con el director o rector se designaba cinco comisiones de trabajo<sup>25</sup>

## **Estructura del PEI**

En correspondencia con las dimensiones de los Estándares de Gestión Escolar se establece que el PEI, tanto para la autoevaluación como para la planificación considerará cuatro componentes con sus correspondientes elementos e indicadores de evaluación

1. **Componente de Gestión Administrativa**, comprende la organización y administración de recursos, en tal virtud considera elementos de gestión del talento humano, plantilla óptima, infraestructura y procesos administrativos (p.13).
2. **Componente de Aprendizaje**, constituye el espacio para analizar y proponer acciones para la transformación de las prácticas educativas a partir de la acción y enfoque pedagógico institucional, por lo que plantea que se requiere proyectar en el aula las condiciones para la transformación progresiva de la institución. (p.15).

---

<sup>23</sup> **Gobierno Escolar** de acuerdo al artículo 53 de la LOEI es la instancia primaria de participación y veeduría ciudadana en la gestión de las instituciones educativas públicas. Está integrado por delegados de las y los estudiantes, las y los docentes, directivos y padres de familia o representantes legales. Lo preside una persona designada por voto universal de entre sus miembros para el periodo de un año lectivo. (Mineduc, 2012, p.. 78)

<sup>24</sup> **Equipo Gestor** se constituye de actores que manifiestan interés de participar y aseguran la representación de los distintos miembros de la comunidad educativa. Sus roles son:  
a. Coordinar las actividades de sensibilización; b. Elaborar el plan de construcción participativa del PEI; c. Coordinar las distintas actividades; d. Servir de enlace con actores externos; e. Responsabilizarse de la elaboración del documento, monitoreo y seguimiento a la ejecución del PEI. Tomado de Guía Metodológica de Construcción Participativa del PEI 2013. (Mineduc, 2013, p. 12)

<sup>25</sup> **Comisiones de trabajo**: son designadas por el Equipo Gestor y tienen entre sus responsabilidades: Analizar el alcance de cada componente, presentar un cronograma de trabajo para la construcción del componente a su cargo, presentar los resultados obtenidos en cada fase de construcción, colaborar en el proceso de seguimiento para el cumplimiento del PEI, velar por el cumplimiento de las metas, asesorar a toda la comunidad educativa sobre la planificación del componente; y, alertar los cambios que sean necesarios a la planificación de acuerdo a la realidad que se presente, con el fin de alcanzar las metas planteadas. Tomado de Actualización de la Guía Metodológica de Construcción Participativa del PEI 2017. (Mineduc, 2017, p 9)

3. **Componente de Convivencia**, considera las relaciones interpersonales basadas en acuerdos y compromisos para el desarrollo armónico de las actividades educativas dentro y fuera de la comunidad escolar, en el marco de una cultura de paz y beneficio mutuo al servicio de la comunidad (p.16).
4. **Componente de Servicios Educativos**, integra las acciones que se realizan para contar con los servicios y programas de apoyo que complementan la atención integral a los estudiantes, ya sean entregados por el Estado o por gestión con otras organizaciones circundantes. (p.17).
5. **Componente de Sistema de Seguridad**, adopta el Sistema Integral de Gestión de Riesgos Escolares (SIGR-E) como instrumento técnico que garantice el derecho de los estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo a realizar sus actividades en ambientes seguros, formarlos con una actitud preventiva y prepararlos para responder a emergencias, en coordinación y con el apoyo de toda la comunidad educativa y las instituciones competentes en materia de seguridad y protección (p.18).

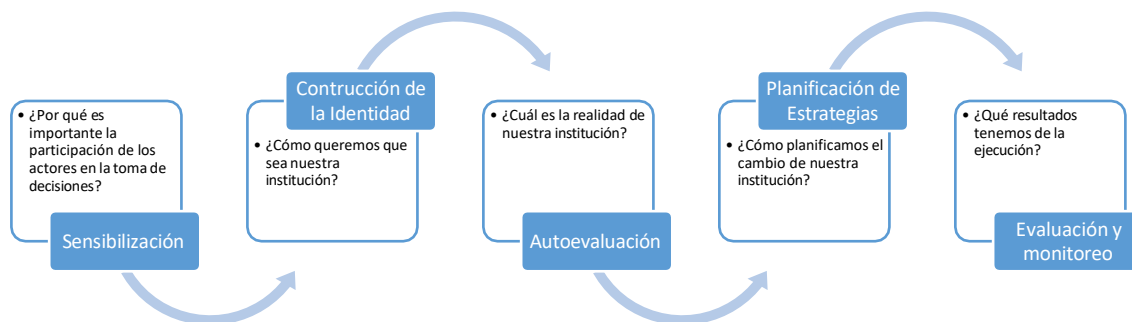
Para la presente investigación, se considera la recolección de información de los componentes administrativo, pedagógico y de convivencia en vista que los dos últimos componentes en el caso de las instituciones fiscales (servicios educativos y salud y seguridad) son procesos resultantes del componente administrativo y de convivencia

### **Fases de construcción del PEI**

La construcción del PEI tiene las siguientes fases:

**Figura 2**

*Etapas de construcción participativa PEI*



*Nota.* Tomado de la Actualización de la Guía Metodológica para la Construcción Participativa del PEI (2017).

Siendo necesario entender bajo qué concepción fue generada cada etapa y cómo deberá construirse a partir de los lineamientos establecidos. Es así, que se establece:

**Sensibilización**, constituye una “condición y, a la vez, el eje transversal que acompaña y anima todo el camino de la construcción del PEI” (MINEDUC, 2017, pág. 24). Además, señala que es continuo, con la participación reflexiva de distintos actores y que dicha participación generará mayor compromiso en la comunidad educativa. Sin duda, esta sensibilización se entiende como la generación de un propósito común que produzca identidad y por ende fidelidad a la forma de perfeccionarse las prácticas de la comunidad.

Esta sensibilización, menciona el instructivo, deberá responder a una estrategia a largo plazo dentro de valores de igualdad y respeto a las diferencias. Parte de un objetivo comunitario y promueve la participación y desarrollo social a través de la conformación de conciencias colectivas que nacen de la identificación de problemáticas, realidades y oportunidades como grupo. De esta manera, rompe la resistencia que constituye la fuerza que nace del poder o lo antecede, para Foucault (1994) la resistencia no es la imagen invertida del poder, pero es, como el poder, “tan inventiva, tan móvil, tan productiva como él. Es preciso que como el poder se organice, se coagule

y se cimiente. Que vaya de abajo arriba, como él, y se distribuya estratégicamente” Foucault citado por (Reinaldo, 2006, pág. 7)

En esta etapa el accionar de la autoridad institucional se centra en explicar a la comunidad educativa la importancia y estructura de estos instrumentos de gestión, así como los mecanismos para su construcción; por ello su función era consultar y establecer acuerdos sobre la manera en que puede organizarse la comunidad educativa, revisar criterios de los involucrados y acordar, de manera democrática, la conformación del Equipo Gestor.

**Construcción de la Identidad**, la cual es entendida como una meta de construcción colectiva, que compromete a todos los miembros de la institución educativa con el presente y el futuro de la institución y cuenta con: visión<sup>26</sup>, misión<sup>27</sup> e ideario<sup>28</sup> (valores y principios institucionales). Para Echeverría (2009) identidad es “simplemente la voluntad de ser fieles a una forma no pertenecientes a una sustancia; a una forma social de arreglar la convivencia, una forma que es inventada y reinventada” (Echeverría, 2009, pág. 29).

Esta concepción de identidad necesita de la articulación de los elementos ideológicos del PEI (Visión, Misión, Ideario) con otros instrumentos de gestión presente en la legislación educativa del Ecuador como son la Propuesta Pedagógica y el Plan Curricular Institucional; los

---

<sup>26</sup> **Visión**, constituye una declaración de intereses, expectativas reales y factibles de los diferentes actores que ayuda a pasar de la institución que tenemos a la institución que queremos en el plazo de 4 años. Tomado de la Actualización de la Guía de Construcción Participativa del PEI (Mineduc, 2017, pag.23)

<sup>27</sup> **Misión**, orienta a la institución educativa a saber qué es, qué hace, para qué lo hace y cómo lo hace. Refleja a quien sirve la institución, qué necesidades satisface y en qué se distingue de otras opciones educativas. Tomado de la Actualización de la Guía de Construcción Participativa del PEI (Mineduc, 2017, pag.25)

<sup>28</sup> **Ideario**, constituyen las ideas-fuerza que orientan los procesos de gestión institucional, además expresa los principios que orientan el actuar de la institución y sus miembros. . Tomado de la Actualización de la Guía de Construcción Participativa del PEI (Mineduc, 2017, pág.25)

cuales tienen por característica guiar la gestión pedagógica del centro escolar a partir de la cual debió articularse el resto de los componentes de la Gestión.

**Autoevaluación**, es concebida como un proceso mediante el cual la institución se valora a sí misma, es decir identifica y pondera su desempeño en cuanto al cumplimiento de su gestión, por lo que dicha valoración le permite a partir de procesos de reflexión conocer su realidad educativa.

Sin embargo, en la guía metodológica se plantea como instrumento de autoevaluación una rúbrica que cuenta con cuatro componentes y sus correspondientes elementos; así como, indicadores y niveles de logros (ver Anexo B). Esta rúbrica es de aplicación obligatoria a todas las instituciones educativas independientemente de su ubicación geográfica (urbana o rural), oferta educativa (educación inicial, educación general básica o bachillerato), tipología (unidocente, bidocente o pluridocente), sostenimiento económico (pública, particular, municipal o fiscomisional), del número de estudiantes o docentes u otra característica que le particularice a la institución.

**Tabla 2**

*Resumen de estructura de la matriz de autoevaluación del PEI*

<b>Componente</b>	<b>Elemento</b>	<b>Indicador</b>
Administrativo	8	26
Pedagógico	2	7
Servicios Educativos	6	13
Sistema Integral de Gestión de Riesgos Escolares	1	1

*Nota.* Tomado de Guía Metodológica de Construcción del PEI (2017).

Se establece como procedimiento que el Equipo Gestor realice acciones para levantar la información en cada uno de los componentes, para ello este equipo recopila información, elabora un archivo con respaldos documentales y se define en base a la rúbrica una valoración por elemento considerando la escala del 1 al 3. Este valor que describe el nivel de falta o deficiente en cada elemento.

**Planificación**, en la Guía de Construcción Metodológica del PEI se indica que esta fase consiste en plantear estrategias de cambio, a través de actividades puntuales y metas de mejora o crecimiento. Para ello, mediante el liderazgo del Equipo Gestor se determina en forma participativa los objetivos estratégicos, los cuales guardan coherencia con la visión, misión y perfil de salida de los estudiantes. A partir de estos objetivos debe plantearse objetivos operativos y metas. Cabe recalcar que en la misma guía se presenta una Matriz de Planificación (ver Anexo C) donde ya están definidas en forma estandarizada los objetivos operativos por componente y las metas que todas las instituciones deben desarrollar (MINEDUC, 2017)

**Monitoreo y evaluación**, los resultados deben ser situaciones que evidencien cambio de los aprendizajes y de las prácticas pedagógicas tanto institucionales como de aula de los docentes y directivos. Nos permite identificar si logramos resolver problemas, qué cambios se han constatado y cómo se ha incidido en los diferentes actores del proceso educativo.

Es necesario que la institución genere instrumentos adecuados que le ayuden a obtener la información del logro, no siendo suficiente el cumplimiento de las acciones planificadas, es imprescindible que se pueda determinar cambios sustanciales tanto en los aprendizajes como en las formas de enseñar de los docentes.

La Guía hace referencia a lo que se debe realizar, pero no consta ningún instrumento estandarizado para realizar este proceso.

## **2.9 La planificación y la democratización escolar**

Al ser las políticas públicas un conjunto de instrumentos emitidos y desarrollados por los gobiernos, y que por tanto conllevan a una serie de acciones dentro de un marco estratégico que da paso a la movilización de las herramientas del Estado para el logro de objetivos tendientes a resolver problemas relevantes para la población; es necesario considerar que estas políticas pueden lograr una transformación no sólo a través de la ley o los recursos económicos, sino también de los recursos humanos mediante una reproducción o una transformación del comportamiento de las personas y por tanto de la sociedad. Frente a esto, la planificación es necesaria en la medida que la misma responde a lo que se quiere cambiar, a la mejora de una realidad existente que está sujeta a una política pública, que debe ser reflexionada por los actores a fin de que su cumplimiento permita ver a las organizaciones como entes inteligentes capaces de tomar decisiones y buscar alternativas ante las diferentes problemáticas producto del consenso y la búsqueda del bien común.

Al no poder alejarse la planificación del campo político, es necesario analizar qué papel juegan las políticas públicas en la planificación, cómo estas influyen en quien está planificando, puesto que quien planifica lo hace desde una posición y una mirada de la realidad. Por otro lado, la política incide no sólo en lo planificado sino en cómo se actúa dado los distintos escenarios donde puede generarse un problema real o potencial dentro de la cotidianidad de las organizaciones escolares.

Naciendo de esta manera alrededor de la planificación la necesidad de espacios de diálogo y concertación, no sólo de los organismos escolares con capacidad legal de toma de decisiones; sino también de diferentes actores para acordar y lograr consensos; es decir, alcanzar una gobernanza a través de una política social basada en principios de transparencia y justicia donde los actores de la comunidad educativa construyan en forma prospectiva a través de programas y proyecto. En este marco, un Proyecto Educativo Institucional de acuerdo a la legislación educativa ecuatoriana está ligado a los principios de autonomía, diversidad y flexibilidad, y mantiene como política pública el respeto a la autonomía de las instituciones escolares para promover y adecuarse a la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que atiende; y cómo expectativa que los procesos sean resultado de un propósito compartido dentro de una comunidad educativa. Además, esta planificación debe tener como fin último contribuir a la formación y al logro de aprendizajes de los estudiantes en las diferentes esferas de formación. (MINEDUC, 2017)

De allí, que a través de la investigación se develará en qué medida los diferentes factores presentes en la cotidianidad institucional permiten que la planificación desarrolle procesos democráticos.

## **2.10 Planeamiento y gestión**

A lo largo de este capítulo se ha resumido los diferentes lineamientos, instructivos y normativas que el Ministerio de Educación ha emitido a partir de políticas públicas que orienten a las instituciones educativas hacia el cambio y la innovación, una de ellas la construcción del PEI enmarcado en la participación de los diferentes actores liderados por el directivo institucional, esta planificación parte de procesos de autoevaluación, de donde nacen los planes de mejora contextualizados a la realidad institucional.

Sin embargo, ya en el desarrollo de la cotidianidad de las instituciones se presentan disyuntivas como: ¿la planificación estratégica es suficiente para lograr el cambio institucional?, ¿Con sólo contar con una Planificación Estratégica Institucional se puede lograr en las instituciones autonomía y procesos democráticos? o ¿si el modelo de planificación aplicado permite gerenciar instituciones como entes autónomos que logran los procesos de formación esperados por el sistema?

Si es así, podría pensarse que el simple hecho de contar con un PEI diseñado, garantiza que las instituciones mejoren sus procesos en beneficios de los aprendizajes, lideren procesos de innovación y cambio educativo. La presente investigación permitirá develar si las instituciones a partir del diseño y registro del PEI han cambiado sus prácticas en beneficio de la calidad educativa, en el caso de la legislación ecuatoriana a través del cumplimiento de los estándares de calidad educativa. Así también, se analizará si el PEI, a través de su implementación permite alcanzar una autonomía institucional para desarrollar procesos en una cultura democrática a través de la cual alcancen sus metas o por el contrario se convierte en un acto únicamente de cumplimiento ante la normativa establecida por el sistema educativo ecuatoriano.

En la búsqueda de respuestas en el capítulo II es necesario investigar desde distintos autores factores que se relacionan con la gestión especialmente del directivo y su incidencia en la toma de decisiones y por ende en la conducción institucional considerando preguntas como ¿La gestión del directivo a través del PEI es una realidad o una utopía? ¿Hasta qué punto los directivos institucionales ven a la participación como un mecanismo para gobernar? ¿El manejo del poder dentro de las instituciones es considerado desde un carácter de inclusión o un carácter de exclusión y control?

## CAPÍTULO III

### MARCO TEÓRICO: LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

Durante este capítulo analizaremos con mayor profundidad la complejidad de la organización institucional de los centros escolares, partiendo de reflexiones previas y estableciendo el nexo de los entramados conceptuales que incluye varias entidades relacionadas<sup>29</sup> como son : la concepción misma de la escuela desde la administración, la organización o la gestión, los enfoques y modelos de gestión , cuya caracterización nos permitirá comprender la incidencia de factores en la construcción del entramado social

#### 3.1. La gestión escolar

A lo largo de la historia la naturaleza humana se ha caracterizado por su capacidad de adaptación, la sociedad se halla inmersa dentro lo desconocido, lo fallido, lo contradictorio, lo acertado y lo incierto. Eso marcó el legado histórico plasmado en la ciencia, el trabajo, las formas de ver el mundo y la misma tecnología siendo el canal fundamental en este proceso la educación y la cultura. Este dualismo nace de una transmisión y recreación permitiendo que las ideas, creencias, prácticas, conocimientos y valores de una cultura sean transmitidas a través de la educación y a su vez recreadas en la cultura.

Dentro de esta visión surge el constructo escuela, donde desde su origen y su actual rol en la sociedad se desarrolla en un dualismo de ser formadora de vidas y a su vez es como organización una forma de vida dentro de un contexto o comunidad, de allí que en la escuela se

---

<sup>29</sup> A partir de las demarcaciones mencionadas y en la articulación de las mismas, desde- la perspectiva analítica-relacional- permite resaltar constructos centrales que potencian la conformación de la posible red conceptual de referencia.

debe concentrar todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la humanidad para potenciar las capacidades individuales en beneficio colectivo.

También es necesario reconocer al maestro como un servidor social cuya función es mantener un orden social determinado por el Estado y asegurar un desarrollo de unos ciudadanos capaces de insertarse en una vida social.

Por tanto, la escuela es entendida como una organización y como tal un sistema complejo en la que intervienen muchas variables internas y externas; si bien su razón de ser son los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula; sin embargo, para que estos logren los objetivos de formación planteados existen otros factores de orden administrativo, de convivencia institucional y de gestión escolar. Dentro de estos factores interviene una concepción importante que es gobernar, entendiendo este término no simplemente como el alineamiento hacia las políticas emitidas por el Ministerio de Educación, sino a la capacidad en la toma de decisiones que regulan la vida institucional.

Con la emisión de la Ley de Educación Intercultural y su reglamento en el 2011, el sistema educativo ecuatoriano vivió cambios de tipo normativo tendientes a recuperar la rectoría del Ministerio de Educación en los diferentes niveles de gestión del sistema, uno de ellos el micro correspondiente al funcionamiento institucional; en tal virtud se plasman los logros esperados a través de los estándares de calidad educativa de gestión escolar y desempeño profesional directivo y docente. Regulaciones, que marcan lo esperado y que debían conjugarse con la cotidianidad institucional, donde existe una praxis en la que interviene por un lado la teoría y por otro una práctica condicionada por distintos factores que viabilizan u obstaculizan la implementación del PEI.

### **3.2 La escuela: perspectivas y su origen**

La realidad de los centros escolares como organización es compleja y multidimensional por lo que para el estudio de su naturaleza y función se debe considerar varias perspectivas como son la teórica, técnica, cultural y política. Es así que, desde la perspectiva teórica, la organización escolar es analizada desde el conjunto de conocimientos, reglas y principios que generan una representación de la misma en función de categorías mentales producto del razonamiento lógico fundamentado en teorías científicas compuesta por saberes descriptivos o explicativos, y el conjunto de reglas o convenciones que rigen la producción del saber en lo pedagógico, social-comunitario y administrativo.

Desde la perspectiva técnica, la escuela es analizada desde la teoría de las organizaciones como una estructura formal, en la cual las metas constituyen un referente primordial entre él debe ser y él debe hacerse, y es justamente esta diferencia la que determina los mecanismos de gestión y control que incrementan la concordancia entre las metas y los resultados, y su vinculación con factores como las motivaciones personales y sociales en el logro de resultados.

Otra es la perspectiva cultural, en la cual vemos a la escuela desde las ciencias interpretativas, que permiten comprender lo social-humano de las relaciones que se generan en la cotidianidad escolar y descifrar e interpretar los simbolismos presentes en las diferentes manifestaciones.

Finalmente, desde la perspectiva política, a través de las ciencias reflexivas y críticas se admite que dentro de la escuela existe una relación ente los valores sociales y la acción; por lo tanto, dentro del contexto escolar existen ideologías mediatizadas por factores históricos,

económicos; así como políticos, por lo que el sentido de legitimidad es creado y controlado por los individuos, donde se manejan relaciones de poder que conducen a la toma de decisiones.

Por otro lado, a lo largo de su desarrollo la escuela se la ha asociado a la trasmisión de saberes el qué, cómo y quién enseña ha variado desde su concepción. Inicialmente la enseñanza se centraba en la misma familia a través de prácticas donde los padres transferían a sus hijos un oficio con el que la familia era reconocida en una comunidad, posteriormente en sociedades como la hindú y la hebrea la erudición se caracterizó por ser un hecho esencialmente de formación religiosa y se lo realizaba en función de rituales. En otras culturas como la egipcia y la china se crearon lugares en los cuales la formación dependía de las necesidades culturales o políticas determinadas por los gobernantes, por lo que únicamente podían asistir los hijos de miembros de la realeza o grupos de poder.

El origen de la escuela occidental nació en la antigua Grecia, donde el niño a los pocos años comenzaba la paideia, en este periodo aprendía conocimientos de lectura, escritura, música, matemática y gimnasia. Posteriormente en la adolescencia ingresaba al gimnasio para recibir entrenamiento físico y participar en actividades culturales y disertación con adultos y aproximadamente cuando cumplía 20 años luego de completar su formación era un ciudadano que asistía a teatros, juegos y conmemoraciones religiosas.

Posteriormente, en la Edad Media la escuela se desarrolló en los monasterios, la formación estaba reservada para nobles y el clero, centrándose en la trasmisión de conocimientos vinculados a la religión y al conjunto de prácticas ceremoniales religiosas; en los mismos monasterios se crearon lo que se denominaba escuelas abiertas, donde los niños y jóvenes pobres recibían clases en forma oral; posteriormente, con la llegada de la imprenta, se amplía la

producción de libros que se utilizan en las escuelas. También se crean las escuelas de oficios siempre vinculadas al arte religioso.

En lo pedagógico, se introducen en las escuelas aportaciones del humanismo y el realismo pedagógico a partir de la didáctica de Comenio, sus aportes permitieron la introducción de ideas como la importancia del niño en el momento de educar. Otros aportes fueron de los filósofos Locke y Descartes, con ideas desarrollistas sobre la productividad y la necesidad de escuelas para distintos miembros de la sociedad, abriéndose las primeras instituciones educativas para la clase obrera y el uso de métodos de enseñanza.

Ya para finales siglo XIX y comienzos del XX el filósofo Jean Jacques Rousseau introduce concepciones sobre la democratización de la enseñanza, a través de principios como: universalidad, obligatoriedad y gratuidad. Así también, se traslada principios conductismo propuesto por Pávlov y Skinner al condicionamiento de conductas en la enseñanza y en el desarrollo de mecanismos para formar mano de obra a través de los centros escolares.

Luego en el siglo XX, se introducen las ideas de psicólogos como Jean Piaget y Lev Vygotsky sobre el desarrollo cognitivo; así como, teorías educativas sobre aprendizaje social (Albert Bandura) , aprendizaje significativo (David Ausubel), pedagogía científica (María Montessori) , educación liberadora (Paulo Freire) entre otros que brindan a la escuela un nuevo enfoque hacia la búsqueda de modelos de enseñanza orientadas a la construcción del saber que requieren nuevas formas de dirigir la escuela y el uso de sus recursos donde se potencia la mirada hacia el talento humano y por tanto al tejido social que se da en el diario convivir de la escuela.

Este desarrollo de la escuela desde su estructuración ha ido cambiando también en el aspecto organizativo, por lo que la comprensión de su función se amplía hacia su ver a la escuela desde su estructura organizacional.

### **3.3 Escuela y el estado: contrato fundacional**

Con el nacimiento de la sociedad nace la relación estado-escuela, con un contrato fundacional como lo explicita Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1996) donde la escuela debe responder a los requerimientos de representación, participación y legitimación de un orden social establecido por el estado y a la vez transmitir valores y creencias, saberes no sólo para el mercado laboral sino también para el desarrollo y progreso social. Por lo cual, la escuela debe ser vista desde tres puntos de vista: el político y social (instruir al pueblo y formar ciudadanos), el económico (asegurar la formación hacia un mundo del trabajo) y el prospectivo (crear los recursos para la elaboración de nuevos saberes). (Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G.; Aguerro, I, 1996)

Esto hace, según las autoras antes mencionadas, que la escuela desde su fundación se desenvuelva dentro de una paradoja; porque por un lado responde a formar ciudadanos en función de una distribución preestablecida dentro de un estado con una distribución laboral y de riqueza desigual y por otro crear un orden más justo que borre estas diferencias. Esto último punto hace que escuela se convierta en depositaria de expectativas sociales dentro de cuatro lógicas: la lógica cívica (interés general e igualdad de oportunidades), la lógica económica (producción de bienes y trabajo), la lógica doméstica (intereses como familia e individuos) y la lógica de las ciencias (fuentes científicas de conocimiento). (p. 45)

Si bien los saberes y sus destinatarios son definidos fundamentalmente por el estado, señalan Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro es la gestión de la escuela la que tiene la posibilidad de ser una organización cerrada o abierta a nuevas formas de organización al estructurarse como una organización conservadora o innovadora en el marco de su gobernanza y autonomía. Por lo que el contrato fundacional puede ser redefinido en la medida que las instituciones a partir la gestión alrededor de un currículum prescripto sean capaces de crear condiciones necesarias para el cumplimiento de la tarea sustantiva de enseñar; condiciones como: convivencia, participación, distribución de responsabilidades, concertación acerca de la división de tarea, toma de decisiones y consensos, análisis de las funciones acordes a perfiles y roles, asignación y uso de tiempos y espacios, entre otras.(p.56-59)

Por lo que para redefinir el contrato estado-escuela es necesario; por un lado, un estado capaz de apoyar las iniciativas de la escuela y por el otro una escuela capaz de cumplir con su función social y distribuir saberes no sólo suficientes, sino socialmente significativos y pertinentes al cambio a la reconstrucción y no a la reproducción, es decir hacer de la escuela un puntal en la formación democrática de todos los integrantes. Por lo que no es suficiente permitir el acceso a ella, sino desarrollar una gestión que garantice principios de equidad, pertinencia, relevancia, derechos y respeto a la diversidad en la formación y una cultura participativa donde se conjuguen conceptos de gobernanza y autonomía, es así que “La educación democrática tiene en sí misma un doble sentido: por un lado, educar para la democracia y, por otro, el ejercicio activo de la democracia” (Moliner, O; Traver, J; Ruiz, M; Segarra T, 2016, p.

En consecuencia, la escuela debe ser abordada como un todo objetivo/subjetivo, donde lo heterogéneo y diverso existe y se hace visible en la cotidianidad de su funcionamiento; el cual, es

producto de un conjunto de acciones o actividades, procesos y prácticas donde se generan interrelaciones que definen una realidad social.

Por ello, es necesario definir que es una institución, en el libro *Administración y Gestión de la Educación* de García, Manzione y Zelaya se toma la investigación de Lidia Fernández (1998) sobre la acepción del término institución, señalando que en un primer momento este vocablo hace referencia a la normas que delimita la actuación individual y social, en un segundo momento se puede concebir a la institución como sinónimo de establecimiento, porque las organizaciones realizan funciones específicas que procuran materializar valores internos que definen del concepto de la institución en sí. Y una tercera definición alude al mundo simbólico, puesto que vincula la concepción institución con los significados que otorgan sentido a la realidad social que existe dentro de la institución (García, Manzione, & Zelaya, 2015).

Es decir, las instituciones llamadas escuela encierran una realidad social que es estudiada como una realidad objetiva a partir de su institucionalidad donde se definen modelos de comportamiento estandarizadas que constituyen guías de una conducta social asociada a una cultura institucional presente en la vida cotidiana; donde el lenguaje es el canal que trasmite y consolida conceptos de lo instituido, lo instituyente y lo institucional.

Para analizar lo instituido y lo instituyente en lo institucional es necesario retomar el origen de estos conceptos. Existen dos elementos determinantes, el primero responde al carácter fundacional de la escuela, donde desde la lógica cívica- política socialmente a la escuela se le responsabilizó de la formación de ciudadanos y transmisión de valores dados y a la vez, responder a nuevos principios enmarcados en la igualdad de oportunidades en una sociedad caracterizada por la desigualdad, producto de una ubicación social de las familias y los educandos en función de una lógica económica. A esta complejidad, se añade un segundo elemento que es la expectativa familiar

o la lógica doméstica, donde en la escuela se deposita las expectativas de un ascenso social a través de la educación (Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) citado por García, Manzione y Zelaya; 2015)

Por lo que para entender la institucionalidad es necesario analizar cómo interactúan los miembros de la institución, donde lo **instituido** está determinado por los significados que los individuos generan a partir de su mundo interno sujeto a un contexto material y estructural dado por el lugar que ocupa del sujeto dentro de la trama relacional de los sistemas de poder y las formas de organización, generándose estilos sociales e institucionales definidos e instaurados en las instituciones y sus actores. Y pueden ser amenazados por lo **instituyente**, es decir por el cuestionamiento, la crítica o la propuesta alternativa de transformación.

Esto nos lleva a un choque dentro de la institución, puesto que la escuela por un lado debe cumplir con un mandato de lo instituido, pero a la vez es sede de la utopías o sueños como la igualdad, equidad, inclusión, solidaridad, entre otros.

Este marco nos lleva a ver a la escuela como una institución dentro de un proceso dinámico en permanente reestructuración; por lo que la gestión no puede ser entendida en función de proceso preestablecidos desde orientaciones externas o gubernamentales, sino a través de las relaciones que se generan entre los actores en diferentes escenarios y donde la institución pueda construir su autonomía responsable, sobre esto García, Manzione y Zelaya (2015) señalan “ las instituciones son gobernables, y su conducción es lo contrario del azar, pues implica y exige nuestras decisiones intervenciones, ya que las instituciones son producto de nuestra acciones, es decir , las construimos cotidianamente” (pág. 165).

### **3.4 Administración escolar: escuelas de la teoría de la administración**

La administración entendida como campo disciplinar ha evolucionado desde diferentes pensamientos que responden a construcciones históricas marcadas por principios y fundamentos de la cultura, la economía y la política y que por ende responden a una necesidad social, a partir de la cual diferentes autores la han conceptualizado.

En la teoría de la administración se enuncian cronológicamente las escuelas brevemente descritas a continuación:

#### **3.4.1 Escuela clásica**

Es así como a partir de la Revolución Industrial se da un proceso de cambios de los sistemas sociales de producción, dividiéndose en dos periodos históricos: la revolución del hierro y el carbón (1780-1860) y la revolución del acero y de la electricidad entre 1860 y 1914.

El primer periodo se desarrolló a partir de la sustitución de la fuerza humana por la rueda hidráulica y la máquina de vapor, lo que condujo a formas de producción industrial donde se empieza a aplicar la división de trabajo; esto hace que se incremente la producción requiriéndose nuevas formas de transporte y comunicación; surge en lo marítimo la navegación a vapor y la generada por ruedas propulsoras de hélices y en lo terrestre el ferrocarril, mientras que en la comunicación se produce la invención del telégrafo y el teléfono.

En el segundo periodo se produce la sustitución del hierro por el acero, del vapor por la energía y la aparición de los motores de combustión que utilizaban derivados del petróleo. Estas invenciones hacen que se fortalezca el imperialismo económico caracterizado por un vertiginoso crecimiento industrial acompañado de un cambio social y territorial, puesto que las grandes potencias habían tomado posesión de todos los territorios a modo de colonización de los diferentes

espacios del planeta. Esto hace que unidades productivas empiecen a enfrentar diversas problemáticas de organización y dirección (Marco, Loguzzo, & Fedi, 2016).

Este crecimiento a su vez enfrenta dificultades en la producción como producto del agotamiento de recursos y la ineficiencia en los obreros, esto hace que teóricos de la escuela clásica como Frederick Taylor en 1911 propongan una serie de recomendaciones técnicas a partir de un diagnóstico inferido de procedimientos administrativos vinculados a la naturaleza del obrero que malgastaba su fuerza productiva, los métodos utilizados en la producción y las deficiencias rentabilidad producto del sistema administrativo, a la vez Henri Fayol, en Francia, se concentra en la eficiencia organizacional considerando las funciones técnicas, comerciales, relacionales, comerciales, financieras y administrativas de las diferentes secciones, departamentos o personas de la industria. Esto sería, el inicio de la administración como una disciplina científica, por lo que administrar para Fayol significa prever, organizar, dirigir, coordinar y controlar en cada uno de los niveles de la organización. (Fayol, 1985).

### **3.4.2 Escuela humanista**

En contraposición a la escuela clásica, la humanista centra su interés en la interrelación social entre los trabajadores que a su vez involucra una vinculación proporcional del ambiente laboral con la productividad, entre mejor sea el ambiente laboral mayor será su capacidad productiva. También concluye que la mayor especialidad del empleado no asegura la eficiencia organizacional; y que todo cambio que se quiera efectuar produce una reacción de los miembros de la organización (Marco, Loguzzo, & Fedi, 2016).

Estos principios plasmados de la organización industrial fueron trasladado a la organización escolar, la cual se basó en la producción y medición de resultados concretos basados

en objetivos de eficiencia; principios defendidos por Bobbit Franklin (1918), quien incluso definió al currículum en su libro “The curriculum” como la serie de experiencias escolares de entrenamiento dirigidas a completar y perfeccionar el desarrollo de las habilidades que niños y jóvenes deben experimentar para poder decir asuntos de la vida adulta. Es decir, estos resultados debían ser observables, medibles y orientados bajo estrictos conceptos de organización y administración, considerando a los estudiantes en términos financieros, cuya formación respondía a metodologías estandarizadas alejadas de filosofías educacionales liberales y dirigidas a fortalecer mercados laborales (García, Manziona y Zelaya, 2015)

Posteriormente, se realizaron una serie de cuestionamientos a la escuela clásica como el reconocimiento de la administración ya no sólo desde lo técnico sino de lo empírico, a partir de la investigación de la realidad económica-social que se percibía en las empresas. Al existir diferentes realidades, encontrándose en algunas empresas menor resistencia y hostilidad al trabajo por parte del obrero al contar con mejores condiciones lo que provoca un menor número de huelgas.

Por lo que se realizaron varias investigaciones en empresas arrojando como resultados que el grupo social, sus normas y aceptación inciden directamente en el rendimiento del empleado y que este factor es más fuerte que su capacidad física o fisiológica.

Por lo que se concibió a la empresa como una organización social, donde coexisten grupos sociales formales e informales que cuentan con sus propios objetivos y normas de comportamiento sean estas de sanción, reconocimiento o simplemente de aceptación.

Las investigaciones de Elton Mayo (1880-1949) y las experiencias Hawthorne, cuya vigencia estuvo entre la década de los 30 a los 60 en los Estados Unidos y a partir de la Segunda

Guerra Mundial en el resto de los países, fueron juzgadas por sus detractores como empiristas pragmáticas porque limitaban su análisis a lo que sucede dentro de la institución en la relación individuo-grupo, sin considerar el contexto. Sin embargo, su aporte fue reemplazar el control y la acción autoritaria por un sistema de autocontrol y autorresponsabilidad mediante técnicas como la participación de los miembros de la organización en la fijación de objetivos al individuo y su relación con los grupos dentro de la organización. (García, Manzione, & Zelaya, 2015).

### **3.4.3 La escuela estructuralista**

La escuela estructuralista basa su teoría en los planteamiento de Max Weber en la década de los 40 y nace frente a la fragilidad y parcialidad de las escuela clásica y humanista formulando un modelo organizacional racional basado en el concepto de burocracia y plantea que “ los sistema burocráticos eran técnicamente superiores a cualquier forma de organización, de ahí que el liderazgo carismático y las formas tradicionales de dominación fueran suplantadas en la sociedad moderna por una nueva forma de autoridad basada en el derecho legal” (García, Manzione, & Zelaya, 2015, pág. 77). Es decir, esta forma de organización evita una distribución de trabajo producto de la afinidad o de un planificador específico, sino que está determinada por un sistema central que organiza una distribución de trabajo acorde a una jerarquización técnica, donde en cada nivel existe un experto que está capacitado para alcanzar los objetivos.

Al ser desarrollado bajo un enfoque racional es necesario eliminar factores o comportamientos que sean considerados no racionales y que interfieren en el proceso, por lo que considera un conjunto de características como:

- Carácter legal de las normas.
- Carácter formal de las comunicaciones.

- División racional del trabajo.
- Impersonalidad en las relaciones
- Jerarquía de autoridad.
- Rutinas y procedimientos estandarizados.
- Competencia técnica y meritocracia.
- Especialización de la administración.
- Profesionalización de los participantes.
- Prescripción del comportamiento (Las burocracias procuran prever cuál es el conjunto de comportamientos esperados por los funcionarios) (p. 78)

Esta perspectiva de organización administrativa se instaura en la década de los 60 y 70 en los sistemas educativos, los cuales ahora están determinados por el saber de profesionales especializados que se interesan nuevamente por lado formal y sistémico de la vida organizacional más que por las relaciones humanas; por lo que las investigaciones de la escuela se centran en aspectos de la organización interna de los centros escolares donde pueda determinarse causas del conflicto y la relación entre administradores y docentes sin considerar el entorno social. (García, Manzione, & Zelaya, 2015, pág. 79)

Esta forma de administración muy viva en el caso del sistema ecuatoriano afronta muchas dificultades como la resistencia al cambio producto de un excesivo apego a los reglamentos, muchos de los cuales son planteados sin un conocimiento de la realidad del sistema y sus actores, el excesivo papeleo y formalismo que convierte a los procesos en una larga secuencia de trámites, uno de los más graves la desnaturalización de las relaciones sociales ya que la jerarquización coloca barreras generando poca adaptabilidad de los actores a las diferentes situaciones.

En conclusión, la perspectiva de sistemas contribuye a ver a la empresa u organización como un conjunto de variables que dependen una de otra.

#### **3.4.4 Teoría de sistemas**

La teoría de sistemas ve a la organización como un todo, considera que la misma está constituida por una serie de elementos que se interrelacionan y por tanto ejercen influencia unos con otros, ordenándose e integrándose en subsistemas que tienen sus propias leyes; pero, a la vez son parte de un universo.

Santos Guerra plantea tres premisas básicas que fundamentan la teoría de sistemas:

- Los sistemas existen dentro de sistemas.
- Los sistemas son abiertos, es decir sus elementos interactúan entre sí y fuera de él.
- Las funciones de un sistema dependen de la estructura (Santos, 1997)

Sobre esto Ludwig von Bertalanffy (1951) citado por Claude G (2005) señala que dentro de una organización a más de sistemas y subsistemas existen suprasistemas, que obedecen a una jerarquización que depende del fin específico que tiene el sistema. Además, que el comportamiento de las partes de la organización en lo interno depende de la interacción entre ellas, y en lo externo de las relaciones con el medio ambiente, que viene a constituir el suprasistema (Claude, 2005).

De allí que la organización encierra una realidad social que por naturaleza es dinámica, puesto que sus distintas partes están sometidas a un cambio constante por la interacción entre agentes internos o externo que interactúan; los cuales, a vez buscan regresar a un equilibrio.

Al ser la escuela una organización que obedece a una realidad social, sus partes (actores, secciones, departamentos, etc.) producto de la división de trabajo, no permanecen estáticas por el contrario se movilizan y llegan a un equilibrio generado por medios de integración y control. Tanto

en la interacción como en el equilibrio se generan fenómenos sociales que pueden ser abordados desde diferentes puntos de vista teóricos e ideológicos, sin que esto afecte el enfoque sistémico; pero, que requiere buscar acuerdos para llegar al equilibrio entre los componentes de la organización: sus objetivos, recursos materiales y financieros, estructura y relaciones psicosociales.

Bajo este enfoque Claude (2005) señala:

El sistema es producto de las relaciones internas y de su interacción con el medio ambiente.

Las organizaciones son dinámicas, por lo que sus elementos no pueden ni deben permanecer estáticos, inmutables o aislados.

Las organizaciones son sistemas abiertos donde la labor de quien dirige es precisamente identificar cuándo y cómo se dan las interacciones de implementación, organización, dirección y control a fin de analizar y conducir los cambios y cómo estos repercuten en las partes y en el todo.

### **3.5 La escuela como organización escolar**

Etimológicamente el término organización viene del latín organón, que significa elemento de un sistema y sistema en sí mismo. Conceptualmente de acuerdo con la Real Academia de Lengua significa el acto de organizar es decir sujetar a reglas, orden, armonía y dependencia de sus partes. Este término ha sido objeto de estudio desde diferentes campos siendo para la administración uno de los objetos de mayor interés e investigación, pero qué sucede cuando este término que normalmente es de uso común en economía es utilizado en educación, es necesario preguntarnos cómo desarrollará este orden, cuando la razón de ser en educación es tan compleja y multifacética y donde el constructo escuela responde a una realidad extremadamente cambiante y sujeta a lo ideológico, social, político, antropológico entre otras ramas del conocimiento.

Dada estas características existe diferentes autores que han trabajado la concepción de organización entre ellos Santo Guerra, quien en su libro *La luz del Prisma*, plantea que para comprender las organizaciones educativas es necesario considerar una gran diversidad de concepciones, y destaca que existen puntos en común a partir de los cuales se puede derivar elementos de esta organización y menciona entre ellos: el carácter ético y holístico de la organización, su entramado cultural, la concepción dinámica capaz de cambiar un orden ,la contextualización , la dimensión ideológica; así también destaca que esta organización se desarrolla en diferentes ámbitos: el macro-organizativo, meso-organizativo y micro-organizativo (Santos Guerra, 1997). En el caso del Ecuador el primer ámbito involucra a las disposiciones emitidas por Ministerio de Educación, el segundo al centro escolar y el tercero al aula.

### **3.6 Enfoques de las organizaciones escolares**

No podemos desarraigar a la organización escolar del principio básico de cualquier organización a lo largo de la historia, la búsqueda de conocimiento científico y tecnológico, puesto que esta razón constituye una de las bases del progreso de la sociedad y esto indiscutiblemente ha sido parte de los avances en administración pública de las organizaciones educativas a nivel mundial y por ende en América Latina.

Lastimosamente en los diferentes congresos, simposios internacionales, reuniones de representantes gubernamentales en donde se ha discutido los problemas de pobreza y desigualdad social en América Latina, se ha planteado a la educación como uno de los mecanismo que permita superar dichos problemas, para lograr que cumpla esta misión cada país ha traslado modelos exógenos de organización y administración escolar, modelos impuestos sin contextualización o simplemente adaptados desde la visión unilateral teórica desde una posición burocrática; la cual, cuando es puesto en práctica enfrenta serias dificultades. Sin duda esto provoca un vaivén porque

pese a que la administración es una práctica milenaria, para América Latina es un fenómeno de investigación reciente, en el caso del Ecuador, pocos son los estudios sobre este campo, considerando las particularidades de su contexto, sus potencialidades y limitaciones.

Para poder realizarlo se presenta un breve resumen de los enfoques o modelos desde una perspectiva histórica, filosófica y sociológica, de modo que cuando se observa la práctica de los directivos se pueda contrastar cuál es su posicionamiento en función de su accionar, uno de los estudios es la investigación de Benno Sándor en 1995 en su texto *Gestión Educativa en América Latina* (Sander, 1996):

**Tabla 3**

*Enfoque en el desarrollo organizacional*

<b>ENFOQUE</b>	<b>TEMPORALIDAD</b>	<b>PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS</b>
Jurídico	Inicia en el período colonial y se extiende a las primeras décadas del siglo XX	<p>El concepto de organización nace vinculado a la tradición del derecho administrativo romano.</p> <p>Se basa en un análisis deductivo.</p> <p>Se fundamenta en una filosofía con un pensamiento escolástico, racionalismo positivista y un formalismo legal que se vio reflejado en educación en un interés por conceptos de orden, equilibrio, armonía y progreso en la organización y su funcionamiento.</p> <p>El currículo es prescriptivo y enciclopedista, con una metodología científica de naturaleza descriptiva y empírica.</p> <p>La organización y administración escolar se basa en un modelo es hipotético-deductivo y normativo, centrado en el orden y el progreso racional del funcionamiento de las instituciones.</p>
Enfoque tecnocrático	Primeras décadas del siglo XX	Se basa en principios de la escuela clásica de la administración, desarrollados por Fayol, Taylor y la Teoría de la Burocracia de Weber. Quienes

		<p>plantearon sus estudios mediante una descripción exploratoria de la realidad sin una base teórica amplia para explicar los hechos y sin considerar factores como la acción política y las relaciones humanas como identidad, creencias, vinculación y aceptación del grupo social, ni el contexto en el que se encuentra la organización.</p> <p>Las organizaciones escolares son analizadas desde el punto de vista de la economía, la productividad y la eficiencia por lo que se mantiene una orientación normativa y deductiva, planteándose soluciones a partir de especialistas y tecnócratas en una organización jerarquizada de distribución de funciones.</p> <p>La organización escolar asume soluciones a partir del pragmatismo instrumental, por lo que la pedagogía debía ofrecer soluciones técnicas para resolver racionalmente los problemas que enfrenta los aprendizajes.</p>
<p>Enfoque Conductista</p>	<p>Se origina en la década de los 40.</p>	<p>Se diferencia de la escuela clásica por la incorporación de las ciencias de la conducta humana (psicología y sociología), por lo que considera en la organización escolar la interacción entre la dimensión humana y la institucional.</p> <p>Su uso se desarrolló más en la administración privada que en la pública.</p> <p>Incorpora el uso de tecnologías como: la dinámica de grupo, desarrollo organizacional, el análisis transaccional, la formación de líderes y la teoría de sistemas.</p> <p>Se fundamenta pensamiento sistemático de naturaleza psicosociológica, interviniendo por</p>

		<p>primera vez la dimensión subjetiva de la conducta humana en la gestión educativa.</p> <p>La administración y organización escolar se orientan mediante la teoría de los sistemas donde se reemplazan los sistemas cerrados de la escuela clásica y tecnocrática por sistemas abiertos, por lo que la administración y la gestión educativa se ven como procesos globales y multidimensionales.</p> <p>Se desarrolla la perspectiva fenomenológica que concibe a la gestión educativa a partir de la aproximación directa con el fenómeno educativo.</p> <p>Concibe a la gestión educativa como un acto pedagógico y como un acto empresaria.</p>
Desarrollista	En la década de 1950, en el periodo de postguerra	<p>Se caracterizó por ser normativo y prescriptivo.</p> <p>Es utilizado para modernizar la administración pública. Es dirigida a los países en desarrollo.</p> <p>No considera los factores culturales y carecieron de racionalidad económica y efectividad política.</p> <p>En los organizamos escolares la gestión educativa está influenciada por el paradigma economicista por lo que se desarrolla la teoría del capital humano y la economía de la educación.</p> <p>Se desarrollan los conceptos de planeamiento educativo con el apoyo de organismos internacionales, se contempla el uso de planes trienales, quinquenales y decenales de desarrollo económico que luego es trasladado al campo educativo.</p> <p>Involucra conceptos de tecnología vinculada a la productividad y efectividad.</p>
Sociológico	Se fortalece en las últimas décadas del Siglo XX	<p>Nace como consecuencia del agotamiento del enfoque desarrollista y surge en América Latina.</p> <p>Se fundamenta en el pensamiento crítico.</p>

		<p>Formula a través de la teoría de Paulo Freire los conceptos de dominación y las ideas de liberación.</p> <p>Plantean la superación de los problemas de entornos sociopolítico y a recuperación de los valores culturales y políticos del contexto latinoamericano.</p> <p>En la gestión educativa se considera desde la función política, sociológica y antropológica.</p> <p>Genera en educación programas de formación de posgrado especializado y de cooperación internacional en el área de la gestión educativa.</p>
--	--	--

*Nota.* Información tomada de Gestión Educativa en América Latina. Fuente: Benno Sander (1995).

## CAPÍTULO IV

### MARCO TEÓRICO: DE LA ADMINISTRACIÓN A LA GESTIÓN EN LOS ORGANISMOS ESCOLARES

#### 4.1 Definición, niveles y modelos de gestión

Existe una variedad de posiciones frente a la definición de los términos administración, organización y gestión de la educación debido a diferentes concepciones teórico-metodológicas propias de la teoría de la organización escolar.

En el caso de administración, este vocablo procede del latín *administratio*, que significa “administrar”, *ad* y *ministrare*, que se refiere a “servir”. Este término nace en el campo empresarial como sinónimo de organización de recursos y organización proviene del griego “organon” que quiere decir “instrumento”, “herramienta” o “útil”.

En 1911 Frederick Taylor, citado por García, Manzione y Zelaya (2015), define a la administración como una disciplina científica que está orientada a facilitar el gobierno de las empresas desde un sentido operativo basado en acciones de prever, dirigir, controlar es decir organizar; en 1961 Harold Koontz y Cyril O'Donnell plantean los principios de dirección de empresas, en los cuales se inicia el planteamiento de la relación entre organización - medio y contexto. Posteriormente en 1978, Bernardo Kliksberg a través de un estudio histórico cultural y teórico-metodológico determina las diferencias entre administración y organización, estableciéndose:

**Tabla 4**

*Administración y organización*

ADMINISTRACIÓN	ORGANIZACIÓN
Un conjunto de conocimientos relativos a una organización, que permite dilucidar desde una explicitación científica el comportamiento de una organización y su tecnología de conducción.	Es la institución social como tal.  Es un sistema de actividades desempeñadas por sus integrantes, que cuentan con una coordinación consciente y bajo una racionalidad, que crea expectativas fijas de comportamiento entre los miembros de la organización.
El tipo de organización define los fines, y estos el grado de fijación y cooperación entre los miembros de la organización	

*Nota.* Adaptado de Administración y Gestión de la Educación. La configuración del campo de estudio. Fuente: García, Manzione y Zelaya (2015).

Con relación al término gestión proviene del vocablo latín *gestio*, *gestione*. Para algunos autores administración, organización y gestión son sinónimos mientras que para otros como Gairín Salón (1996) mientras administración es la acción de administrar o gobernar e involucra cuidar de los bienes de una persona o institución, organizar implica la fijación de objetivos y la previsión de recursos como un plan de actuación y ejecución de tareas, su coordinación y valoración de resultados, mientras que gestión es la ejecución de las tareas como tal (Gairín Sallán, 2008).

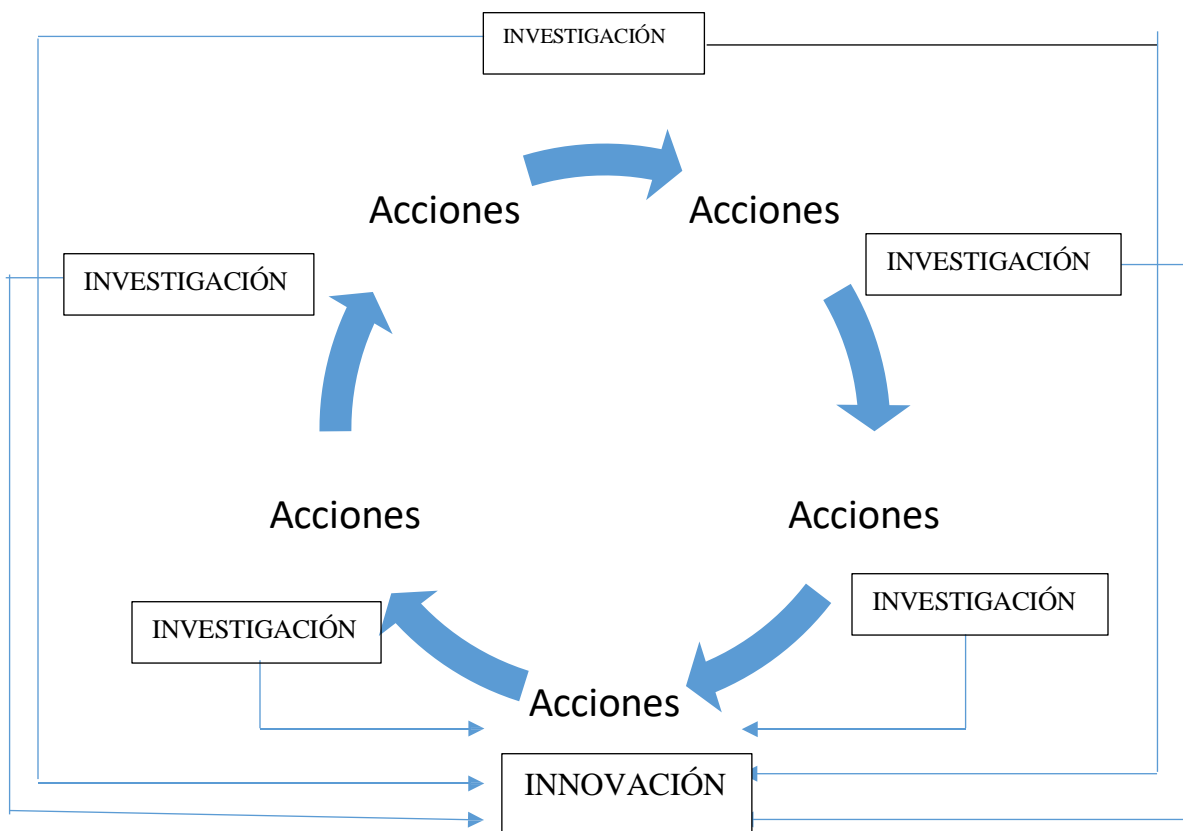
Sobre gestión, Sander (1990) plantea la necesidad de entender a las organizaciones desde su contexto y desde un enfoque dialéctico; y este contexto es producto de la evolución del pensamiento filosófico y sociológico. Por lo tanto, para entender a la organización es necesario analizar, conocer e interpretar la sociedad y los fenómenos que en ella se dan dentro de un plan

subjetivo-objetivo, donde las intersubjetividades son consecuencia de la intervención colectiva de los integrantes de una comunidad, y permiten comprender la realidad social en la que se encuentra inmersa y a la que responde la organización.

Por su parte Barba y Delgado (2021) a partir de Mintzberg y Stoner (1995) plantean que gestión más allá de ser una organización de recursos y acciones se convierte en arte de “anticipar participativamente el cambio, con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado de una organización” y señala además tres grandes campos de significación: la acción, la investigación y la innovación

**Figura 3**

*Campos de significación de la gestión.*



*Nota.* Elaborado a partir del artículo Gestión Escolar y Liderazgo del Directivo, Aporte para la Calidad Educativa. Fuente: Barba y Delgado (2021).

Donde la acción en función del objetivo determinado por las personas marca la forma de proceder, pero es la investigación es el mecanismo formal que produce el conocimiento de una organización, y el describir, comprender y explicar los fenómenos da a la gestión nuevas pautas para llegar a nuevas formas de accionar a partir de la innovación, generándose cambios que van a la mejora o a la transformación (Barba, L y Delgado, K, 2021). Es decir, el cambio se origina en la capacidad que tienen las instituciones de investigar su propia realidad.

Por su parte, Juan Casassus (2000) plantea que la gestión se sustancia en una teoría que es explícita o implícita de una acción humana y que su concepción depende del objeto del cual se ocupa y de los procesos involucrados , de allí que si la gestión se focaliza en la movilización de recursos esta la define como "la capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea"; si se centra en la interacción de quienes conforman la organización la gestión es "la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización" y si es vista desde un enfoque lingüístico, es "la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción". Por lo cual, hace hincapié en el hecho que marca la diferencia de una gestión de cualquier organización con la gestión educativa y es precisamente la naturaleza del servicio que presta la escuela, donde no se ocupa de un objeto sino de un sujeto y añade un punto adicional de reflexión que es el ámbito de la educación "el contexto interno, o al menos parte del contexto interno (los alumnos) tiende a mezclarse conceptualmente con el fin de la organización" (Cassasus, 2000, págs. 5-7)

Es así, que Cassasus (2000) plantea diferentes modelos de gestión educativa sintetizados en la siguiente tabla

**Tabla 5**

*Administración y organización*

<b>MODELO</b>	<b>TEMPORALIDAD</b>	<b>PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS</b>
Normativo	Dominó los años 50-60 hasta inicio 70	<p>La planificación centra su interés hacia el crecimiento del sistema educativo, en relación a su expansión.</p> <p>La planificación tiene un carácter lineal, donde el futuro se proyecta a partir del presente, y tiene por característica ser único, previsible y alcanzable en función de la planificación.</p> <p>Planificación orientada al crecimiento del sistema. Las reformas educativas se orientaron principalmente hacia la expansión de la cobertura del sistema educativo</p>
Prospectivo	Se desarrolla a inicios de los 70.	<p>A diferencia del normativo el futuro es múltiple e incierto, pero puede ser previsible en función de los escenarios que se construyen.</p> <p>La planificación es menos rígida, pero depende de los escenarios propuestos.</p> <p>En este periodo se generaron reformas profundas y masivas en las políticas educativas en Latinoamérica (Chile, Cuba, Colombia, Perú, Nicaragua) las que notablemente, presentaban futuros alternativos y revolucionarios.</p>
Estratégico	Principios de los 80.	La planificación tiene un carácter estratégico (normas) y táctico (medios para alcanzar lo que se desea). Articula los recursos humanos,

		<p>técnicos, materiales y financieros propios de una organización.</p> <p>En el caso de la planificación en el ámbito educativo, el diagnóstico se basa en estrategias como el FODA y se estructura proyecciones a partir del diseño de la visión y misión institucional.</p>
<p>Estratégico</p> <p>Situacional</p>	<p>Mediados de los 80.</p>	<p>Las estrategias de la planificación consideran la dimensión situacional al igual que el análisis y abordaje de los problemas por lo que los objetivos responden a un contexto.</p> <p>Se desarrolla la descentralización educativa, debido al quiebre del proceso integrador de la planificación por lo que se multiplican los lugares y entidades planificadoras.</p> <p>Se ejecutan procesos para evaluar los resultados del proceso educativo.</p>
<p>Calidad Total</p>	<p>Inicios de los 90.</p>	<p>Se introducen dentro de la planificación, concepciones de control y mejora continua, lo que permitiría introducir -estratégicamente- la visión de la calidad en la organización.</p> <p>Los componentes centrales de la calidad son: la identificación de usuarios y sus necesidades, el diseño de norma y estándares de calidad, el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, la mejora continua de las distintas partes del proceso y la reducción de los márgenes de error.</p>

		<p>Se orientan a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, reducir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad y creatividad en los procesos.</p> <p>Se orienta las políticas públicas en función de los resultados, lo que conduce hacia el análisis de los procesos y los factores que en ellos intervienen en el sistema educativo.</p>
Reingeniería	Mediados de los 90.	<p>Se centra el interés en el reconocimiento de un contexto cambiante en base al marco de competencias globales.</p> <p>Se plantea un cambio cualitativo del sistema, lo que involucra una reconceptualización y rediseño de los procesos de la acción de la escuela.</p>
Comunicacional	Desde la segunda mitad de los 90	<p>Centra su interés en la organización comprendida como una entidad, donde el lenguaje permite la coordinación de acciones dentro de una red comunicacional.</p> <p>Los actores suponen el desarrollo y manejo de destrezas comunicacionales, que son las que conducen hacia la consecución de las acciones deseadas.</p>

*Nota.* Elaboración a partir de Problemas de la gestión educativa en América Latina. Fuente: Juan Cassasus (2000).

Es decir, las escuelas como organización han pasado por diferentes formas de ver a la gestión educativa desde un enfoque tecnocrático hasta un enfoque sociológico, donde el punto central es la realidad social en la que está inmersa la institución. Esta realidad permite que existan maneras diferentes de organizar las escuelas y el sistema educativo, puesto que se logra

comprender que la gestión es trabajar con personas que tienen sus propias percepciones, valores, costumbres, formas de ver la vida que marcan la diferencia de metas y objetivos y que cuando se alinean a un propósito común generan sentimientos de identidad y de mejora por convicción y no por imposición.

Alicia Carranza (2005), investigadora argentina, concluye que gestión son las acciones direccionadas a mejorar la eficiencia, eficacia, rendimiento y competitividad, para alcanzar las metas del funcionamiento de la organización en cambio la administración se orienta a describir las instancias más burocráticas y rutinarias de la organización como son la asignación y distribución de recursos, el pago de haberes y gastos (Carranza, 2005).

La misma autora plantea pensar en una concepción organizativa de las escuelas a partir de la idea de gobierno desde los sujetos que conforman la institución, y no sólo limitarse a hablar de una gestión limitada a la dirección de la escuela. De allí, que Carranza plantea la gestión como un proceso dinamizador que permitiría articular las condiciones estructurales de una realidad social y cultural con visiones de cambio, asentadas en la comprensión de esas posibilidades culturales; es decir una perspectiva pedagógica y cultural de la gestión, donde la dirección ya no es vista como un rumbo fijo sino más bien como una actuación en márgenes de cambio, de tomar decisiones curriculares y organizativas que permitiría la participación de los distintos actores de la organización (Carranza, 2005).

Para Escalante citado por Barba (2021) gestión es el “conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar” (Barba, L y Delgado, K, 2021, pág. 42). Es decir, no es suficiente tener una visión de lo que queremos realizar es necesario determinar acciones de identificación, prospección, operativización estratégica y

táctica que nos lleve a determinar las posibilidades reales de organización para resolver una situación y alcanzar un fin determinado. Es entonces cuando los diferentes instrumentos de gestión que obedecen a una planificación orientan el trabajo de la institución al delimitar el qué, cómo y cuándo actuar.

Lo cual se desarrolla en diferentes niveles de gestión que permita identificar que tan importante es la gestión institucional como la gestión en los otros niveles desconcentrados del sistema (nivel distrital y zonal). Como lo puntualiza Alicia Carranza (2005), quien señala que gestión es “el proceso dinamizador que articula las condiciones estructurales de una realidad social y cultural, con visiones de cambio asentadas en la comprensión de esas posibilidades culturales” (Carranza, 2005, pág. 5), es decir ver a la gestión desde una visión estructural más que fenoménica de la realidad educativa.

En el caso del sistema educativo ecuatoriano, esta visión está dividida en tres niveles:

**Tabla 6**

*Niveles de gestión del sistema educativo ecuatoriano*

NIVEL	TIPO DE GESTIÓN	ACTORES	ACCIONES
Macro	Gestión educativa	Nivel central- Ministerio de educación	Rectoría. regulación, planificación y control
Meso	Gestión educativa	Nivel zonal Nivel distrital Nivel circuital	Planificación, coordinación, control
Micro	Gestión escolar	Nivel institucional	Coordinación y Control

*Nota.* Tomada del Acuerdo MINEDUC 020-2012. Fuente: Ministerio de Educación (2012).

Por lo que se evidencia dos tipos de gestión la educativa y la escolar, la primera a nivel jerárquico superior desde los organismos reguladores y la segunda desde lo que sucede dentro de la institución. De allí, que el accionar de la gestión se centra en generar cambios sujetos a una cultura institucional que existe y que vincula a los miembros de la comunidad educativa, de modo que las decisiones administrativas, curriculares y de convivencia son tomadas considerando aspectos como: “la sensibilidad social, implicación personal y profesionalidad pedagógica, lo que algunos denominan gestión descentralizada del currículum”. (Carranza, 2005, pág. 10)

#### **4.2 Gestión y factores en la organización escolar**

El análisis de los puntos tratados anteriormente nos lleva a preguntarnos si gestionar es simplemente tramitar o es conducir al logro de objetivos, en el caso del PEI objetivos estratégicos. De ser así, se inclinaría la gestión a la simple administración y no al gobierno de una organización; Juan Casassus (2000) menciona que la gestión escolar está fuertemente influenciada por el discurso de las políticas educativas y la ejecución de estas; por lo tanto, no es solamente pragmática, sino que la dimensión política está inscrita en sus prácticas (Casassus, 2000).

Complementario a ello, Tabares y Miranda (2016), en su investigación “Un enfoque humanista de la gestión directiva en las organizaciones educativas escolares”, manifiestan que en la gestión directiva, los procesos que se desarrollan con la comunidad pueden enmarcarse en tres grandes aspectos: **la normatividad educativa** vigente que regula todos los procesos llevados a cabo desde la administración del centro escolar, **las relaciones** entre la escuela y el sector productivo como ejes articuladores del impacto social de la organización en los ámbitos local y regional y **los procesos de evaluación permanente**, como posibilidades para el mejoramiento y la consolidación de las prácticas directivas exitosas . (Miranda, S y Tabares, J, 2016)

En este sentido, es necesario referirse cómo en la práctica dicha gestión es llevada a cabo, partiendo desde una mirada inicial, el enfoque que determina dicha práctica. Para la

investigación nos centraremos en un enfoque crítico e interpretativo-simbólico, en el cual se procurará conocer las instituciones educativas desde su interior, caracterizándolas como un proceso histórico e ideológico y focalizando la atención en los significados y en la simbología de aspectos cargados de significación, valores, ritos y creencias que componen la cultura y por tanto son aceptados, compartidos, recreados por los integrantes de la comunidad escolar. (García, Manzione, & Zelaya, 2015).

A partir de ello es necesario preguntarse qué se ha entendido y qué se entiende por gestión o administración directiva; Juan Cassasus, 2000 en su investigación Problemas de la Gestión Educativa en América Latina ( la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B) menciona que hay distintas maneras de concebir la gestión según sea el objeto del cual se ocupa y los procesos involucrados, destacando dos forma de concebir a la gestión, la primera en función a los arreglos institucionales, la articulación de recursos y objetivos y la segunda desde la interacción entre personas; en el caso de esta investigación partiremos de esta última.

Para Cassasus, la gestión es una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización; esta perspectiva está centrada en la interacción de los miembros de una organización, donde las personas actúan en función de la representación que ellas tienen del contexto en el cual operan. Esto genera dinámicas organizacionales marcadas por una identidad (Cassasus, 2000). A propósito, Manzione (2005 y 2010 a), menciona que la identidad de una organización y la de sus actores es siempre una identidad negociada y gestada en la trama de los distintos modos de aceptación o resistencia cultural y política con que cruzan (García, Manzione y Zelaya, 2015). Por tanto, la gestión supera el logro de objetivos y se centra en la creación de participación y compromiso de los actores.

Siendo el líder institucional quien lleva adelante esta gestión y es en ocasiones el único responsable de alcanzar los resultados esperados, en el caso de esta investigación de la implementación del PEI. Visto desde esta perspectiva, el modelo de gestión es catalogado como gerencial; puesto que se acatan las disposiciones de la política sólo fundamentado en principios de efectividad y eficiencia, Adicionalmente Etkin plantea que existen otras formas de ver a la gestión e indica que debe considerarse tres elementos: el gobierno, política y la gerencia. Por lo tanto, basado en estos elementos habla de una redefinición de la escuela, donde sea capaz de definir su propio tipo de escuela y educación donde por un lado se plasmen las aspiraciones, nivel gobierno, se decida qué hacer (nivel gobierno) y se aprovechen los recursos (nivel gerencia) lo que generará alianzas, acuerdos y compromisos (Etkin, 2000).

Dicha participación y compromiso debe ser vista desde los planos de la macro y micropolítica. Este último según Blase (1998), refiere al uso del poder formal e informal por parte de los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. También menciona que las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger; esta motivación de usar el poder genera acciones cooperativas o conflictivas, las cuales son motivadas de forma consciente o inconsciente. Sin duda en las instituciones educativas el poder y la micropolítica va más allá de ser un constructo teórico y se convierte en muchas ocasiones en un factor determinante, puesto que por un lado tenemos las acciones de los docentes en búsqueda de este poder y por otro la posición de un directivo que debe tomar decisiones, muchas de las cuales no pueden confluir en un acuerdo con los docentes (Blase, 1998).

Cabe preguntarnos qué genera el poder y cuál es su vinculación con el conflicto, término que constituye un factor inherente durante la investigación de la micropolítica y por tanto

presente en esta investigación porque es parte viva en la cotidianidad de la escuela y en la gestión del directivo, tanto durante el diseño como en la implementación del PEI.

Pero este poder y este conflicto son propios en un escenario político, este último planteamiento nos lleva a una interrogante ¿es el centro escolar un centro político?; a criterio de Antúnez (1998) citado por Contreras B (2009), efectivamente la “escuela constituye un escenario político y de conflictos donde sus miembros forman grupos y se comprometen en actividades en defensa de sus intereses” (Contreras, 2009, pág. 56). Por tanto, en la escuela convive el poder tanto de quien lidera la institución como de los otros integrantes. Si analizamos desde el líder escolar, el poder se vincula a dos concepciones la autoridad y liderazgo. El ejercicio de la autoridad desde el poder asignado de manera legal o normativa, dada por la misma la función que ejerce; y la segunda, desde el ejercicio del liderazgo en base a estrategias que adopta para conseguir adhesiones, negociaciones o influencias. Por tanto, un elemento en la implementación del PEI sin duda constituye el manejo del poder y el posicionamiento de los directivos en relación con dicho poder.

Este manejo y posicionamiento frente al poder se hace visible y diferencia a un directivo de otro en función de dos tipos de poder el “poder sobre” y el “poder con” (Contreras, 2009, pág. 56). Donde el primero se lo entiende como el manejo que el directivo realiza a través de estrategias de dominación, control y manipulación de conductas, pensamientos, valores etc. y el segundo mediante acciones que lleven al desarrollo profesional, la equidad y la toma de decisiones democráticas.

Cada uno de los puntos antes descritos se describirán ampliamente a fin de fundamentar la presente investigación.

### 4.3 Enfoques de gestión

La fundamentación teórica de la presente investigación en relación a los enfoques de gestión tomó como base el estudio desarrollado por Ramírez-Cardona, C; Calderón-Hernández, G y Castaño-Duque, G en 2015, quienes en su artículo Enfoques Administrativos presentes en establecimientos educativos: un estudio empírico en instituciones colombianas de educación básica y media, tomaron como base para su análisis los modelos de gestión propuesto por Juan Cassasus (2000) y la investigación de Chacón (2013), reconociéndose tres enfoques administrativos (clásico, estratégico y humanista) en función de tres dimensiones:

1. La concepción de calidad educativa, en función del objetivo misional
2. La organización escolar vinculada a cómo lograr los objetivos, la manera de estructurar los elementos para facilitar los aprendizajes; de allí establece estas observaciones:
  - cómo se concibe el establecimiento educativo
  - cómo se percibe su estructura, cuál es el estilo directivo predominante
  - en qué aspectos hace énfasis a gestión escolar
  - cómo se consideran los procesos de cambio al interior de la institución
3. Rol de los individuos
  - Cómo se percibe el rol directivo
  - Cuál es el sentido y el significado del rol de docente.
  - Cómo se hace la apropiación del rol docente en el establecimiento.

A continuación, se realiza una alineación entre el enfoque y la caracterización de cada enfoque considerando dimensiones antes enunciadas:

**Tabla 7***Enfoques, características y dimensiones de la gestión*

Enfoque	Características	Dimensiones		
		Calidad de resultados	Organización escolar	Rol del individuo
Clásico o tecnocrático	<p>Se caracteriza por la búsqueda de la eficiencia y la productividad, haciendo énfasis en las tareas, en la dimensión económica del ser humano y en la racionalidad como factor determinante del proceso</p> <p>Se le conoce como técnico-burocrática</p> <p>Tiene orientación positivista y funcionalista cuyo objetivo es alcanzar el orden y el progreso racional, la reproducción estructural y cultural, la cohesión social y la integración funcional en la escuela y en la sociedad</p>	<p>Es concebida como un producto final que se logra mediante el control y la planeación.</p> <p>La práctica se fundamenta en aplicación de normas, reglas y procedimientos establecidos</p>	<p>La organización es un conjunto de normas y rutinas; estructuras rígidas e inflexibles.</p> <p>Dirección autoritaria y gestión centrada en procesos y rutinas, resistencia al cambio.</p>	<p>Rol de las personas lo determinan las funciones y responsabilidades.</p> <p>El sentido de trabajo es cumplir la tarea.</p> <p>El papel del directivo es hacer cumplir las normas.</p> <p>La apropiación del rol se da cuando se cumplen las normas y tareas.</p>

<p>Estratégico</p>	<p>Importancia dada al PEI como orientador de todas las actividades institucionales.</p> <p>La gestión se centra en el trabajo cooperativo, la actualización permanente y el desarrollo de los docentes, la autonomía en la gestión local, el control organizativo de los alumnos, el reconocimiento de diversos grupos de interés, la evaluación y la rendición de cuentas.</p> <p>Pasa de la eficiencia a la eficacia escolar</p>	<p>Es resultado natural de un proceso planificado, continuo y permanente en la institución</p> <p>La práctica se fundamenta en los requerimientos misionales</p>	<p>El establecimiento es percibido como un conjunto de planes para el logro del objetivo misional.</p> <p>Estructuras dinámicas y flexibles.</p> <p>Dirección participativa</p> <p>Gestión centrada en el conocimiento y los talentos.</p> <p>Cambio es un proceso natural</p>	<p>El rol está determinado por los procesos y el PEI</p> <p>El rol del directivo es direccionar estratégicamente.</p> <p>La apropiación se da cuando a persona siente que sus propuestas hacen parte del direccionamiento.</p>
<p>Humanista</p>	<p>Genera cada establecimiento un sello que lo identifica en mayor o menor medida</p> <p>Reconoce al individuo y a los grupos que se forman dentro de la organización.</p> <p>La organización se concibe como un conjunto de individuos y grupos que define como relevantes los objetivos y la</p>	<p>La calidad es el resultado de las actuaciones de los miembros de la organización.</p> <p>La calidad guarda vinculación con la motivación.</p> <p>La práctica se focaliza en las</p>	<p>El establecimiento es un espacio vital para el logro de objetivos misionales y el desarrollo de sus miembros.</p> <p>Estructura y liderazgo centrado en la persona y la construcción del tejido social.</p> <p>Conciencia del cambio.</p>	<p>El rol lo determina la posibilidad de un real desarrollo humano.</p> <p>Los procesos adquieren sentido cuando permiten el crecimiento.</p> <p>El rol del directivo es potenciar a las personas</p> <p>Se apropien del papel a través de resultados construidos participativamente</p>

<p>autorrealización individual, el comportamiento y las interacciones grupales; así como, la organización informal</p> <p>Se da énfasis a la relación individuo con trabajo en relación a factores como: motivación, liderazgo y psicosociales</p> <p>En la institución son las personas quienes traducen la visión de la planeación a la práctica.</p> <p>La gestión va más allá de la administración, es una manera de socializar y sensibilizar lo abstracto de la planeación.</p> <p>La gestión educativa tiene que repensarse como un proceso dinámico, abierto y perfectible guiado para formar mejores seres humanos.</p>	<p>relaciones, el comportamiento y las motivaciones del individuo.</p>		
--	--	--	--

*Nota.* Elaboración a partir de Problemas de la gestión educativa en América Latina. Fuente: Juan Cassasus (2000)

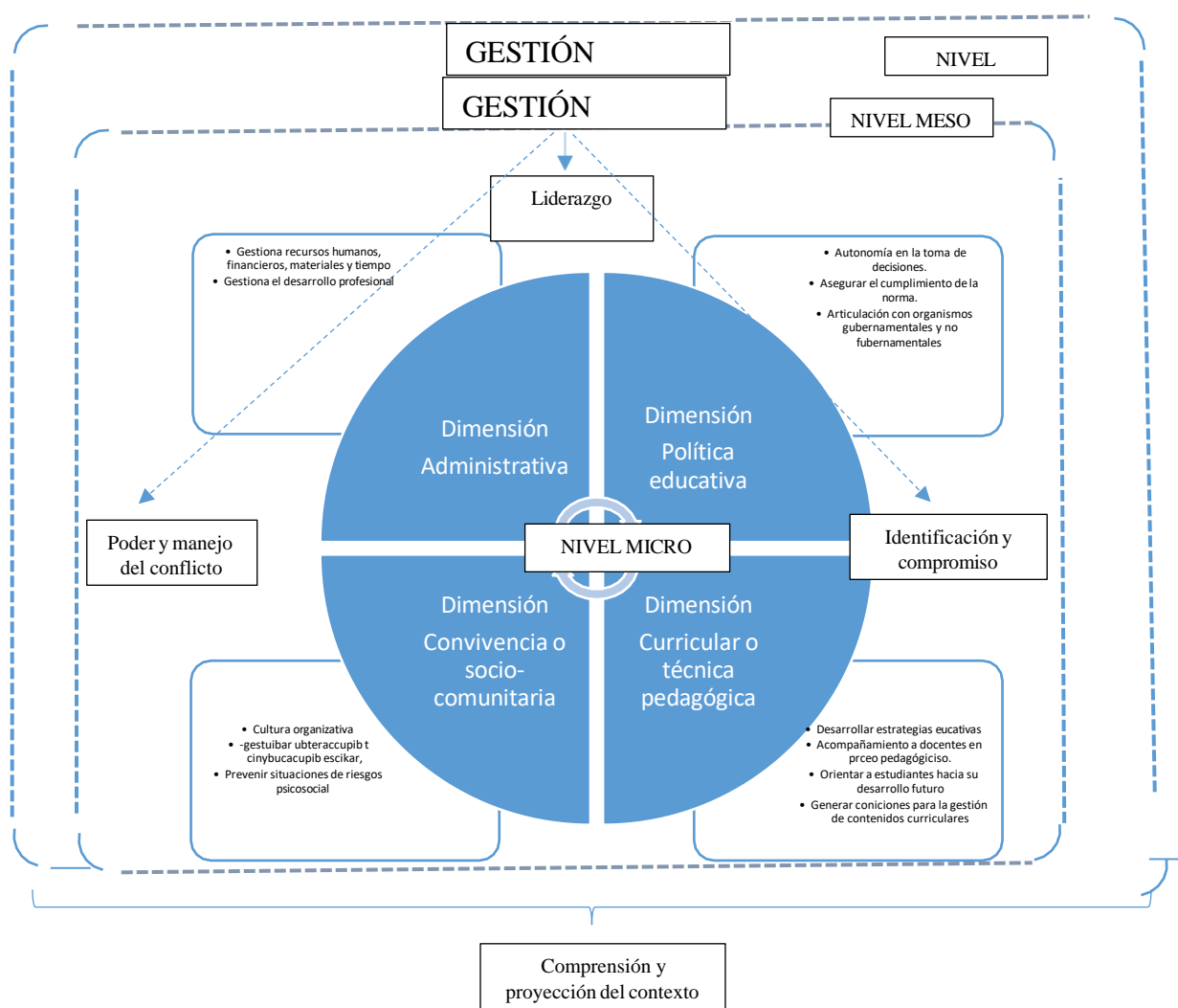
#### 4.4 Dimensiones de gestión

La gestión escolar está siendo plasmada a través de una serie de tareas por dimensión. En el informe de la OEI del 2017 Miradas sobre la educación en Iberoamérica se recoge y compara información de varios países latinoamericanos entre ellos el Ecuador sobre diversos factores presentes en la labor directivo en función de las dimensiones escolares.

A continuación, se representa gráficamente la vinculación entre los niveles de gestión y las dimensiones en las que se desarrollan las actividades escolares.

**Figura 4**

*Niveles de gestión y dimensiones*



Nota. Adaptado del Informe Miradas sobre la Educación en Iberoamérica en Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares. (2017)

**Dimensión política**, está ligada a procesos el monitoreo y control del cumplimiento de las normas y la consecución de los objetivos institucionales, de allí que abarca la mediación que ejercen los responsables de la dirección para asegurar la prestación del servicio en un ambiente cordial y una autonomía para la toma de decisiones.

Sobre este último punto, Bolívar (2009) plantea elementos de reflexión sobre a qué responde la autonomía, en qué medida podemos hablar de ella y cómo es utilizada por los sistemas; estableciendo que la autonomía de los centros escolares es siempre relativa y no total, puesto que cada centro no está en la posibilidad de emitir sus propias normas como ente jurídico de derecho público y menciona tres elementos necesarios para la autonomía: formas de autonomía (quienes son los agentes y cómo ejercen su acción), los dominios de autonomía y control (cuáles son las esferas sobre las que ejerce autonomía y control) y los modos de control. Por otro lado, plantea que el término autonomía es muchas veces utilizado como mecanismo de legitimación compensatoria, que utiliza el sistema, muchas veces quedando en el discurso sin llegar a la práctica (Bolívar, 2009).

Adicionalmente plantea

La autonomía supone una menor dependencia vertical de las escuelas de instancias centrales por lo que, en su lugar, debiera vincularse a una mayor integración horizontal con la comunidad local. La mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de toda la escuela. Construir la autonomía y hacer de la escuela un proyecto de trabajo conjunto van en paralelo (Bolívar, 2019, pág. 7).

Por lo que esta dimensión política abarca las acciones que institucionalmente permiten el desarrollo y control de una conciencia democrática que lleven a la autonomía, donde son fundamentales la generación de espacios; así como, los procesos de formación que permita a los integrantes de la institución tener la capacidad de participación.

**Dimensión administrativa**, involucra aspectos de organización, económicos y de carácter operativo que cristalizan el formas de funcionamiento, pueden estar incluidos aspectos de la formales como la designación de funciones, el manejo de desarrollo profesional y emocional, , la distribución de tareas producto del orgánico estructural y funcional , los canales de comunicación , el uso del tiempo y de los espacios y también incluye los aspectos informales vinculado a la forma como los actores encaran los aspectos formales a través de procesos de desarrollo profesional, evaluación y rendición de cuentas.

Los procesos administrativos se encuentran vinculados por un lado a la toma de decisiones a nivel de gobierno y cuyas resoluciones condicionan el resto de las acciones y por otro a los mecanismos de control y evaluación de los actores, en función muchas veces de su capacidad de adaptación y ejecución de actividades que permiten el mantenimiento del sistema, más que en función de su trabajo o el logro de los objetivos (Frigeiro, G; Poggi, M; Tiramonti, G, 1992)

**Dimensión curricular o técnica pedagógica**, está vinculada a procesos de generación de condiciones para la gestión curricular que permite definir la intencionalidad pedagógica del centro y su implementación en la práctica en aula.

Por lo tanto, las acciones en lo pedagógica se desarrollan alrededor de ver nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, sujetas al contexto y a la construcción de conocimientos esperada. Lo que implica dar unas visiones a la escuela, ya no como la reproductora de conocimiento, sino como formadora de ciudadanos capaces de cuestionar y cuestionarse los conocimientos transmitidos.

**Dimensión de la convivencia escolar o social-comunitaria**, guarda relación con la dimensión política. Se ocupa de quitar la máscara al conjunto de creencias, representaciones y

expectativas para darle la verdadera dimensión que tiene para los miembros de la comunidad escolar dentro de una convivencia.

Un aspecto importante es que la participación escolar puede distinguirse como:

1. Estructural cuando muestra la relación entre los diferentes actores, es decir sin distinción de necesidades
2. Contributiva refiere al modo en que la comunidad contribuye con la escuela o en otros espacios
3. Política en el sentido de la forma como los actores intervienen en los procesos decisionales que determinan la orientación y rumbo de los asuntos. (OEI, 2017)

Una última dimensión que se señala en el estudio es el de liderazgo directivo

**Dimensión liderazgo directivo**, que se manifiesta que es transversal porque su función está dada por la capacidad de articulación entre los distintos procesos, y que está determinada por aspectos vinculados a su comprensión del contexto escolar y aquellas competencias que caracterizan a quien desarrolla la función de líder institucional, en el estudio se diferencia y se plantea una serie de características que definen al líder directivo, entre las que se señala:

**Tabla 8***Clasificación de competencias*

<b>Categorías</b>		<b>Competencias</b>
Instrumentales	Cognitivas	Pensamiento reflexivo, lógico, analógico, sistémico, crítico, creativo, práctico, democrático, participativo
	Metodológicas	Organización del tiempo Estrategias/aprendizaje Resolución de problemas Toma de decisiones y planificación
	Tecnológicas	Computadoras/herramientas de trabajo Gestión/base de datos
	Lingüísticas	Comunicación verbal y escrita Manejo de idioma extranjero
Interpersonales	Individuales	Automotivación y sentido ético Resistencia/adaptación al entorno
	Sociales	Diversidad y multiculturalidad Comunicación interpersonal Trabajo en equipo Tratamiento de conflictos y negociación
Sistémicas	De capacidad emprendedora	Creatividad Espíritu emprendedor e innovación
	De organización	Gestión por objetivo y proyectos Desarrollo de la calidad
	De liderazgo	Influencia y consideración personalizada Estimulación intelectual Delegación y empowerment
	De logro	Orientación de logro

*Nota.* Adaptado del Modelo de la clasificación por competencias. Fuente: Villa y Poblete (2017).

En el caso del sistema educativo ecuatoriano, en el Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa se establece que estas dimensiones están plasmadas en la estructura externa de los estándares de gestión escolar y de forma correspondiente en los estándares de desempeño profesional directivo y docente.

Determinándose cuatro dimensiones:

**Gestión Administrativa**, determinada a partir de los aspectos para coordinar y armonizar la organización institucional, el desarrollo profesional y la comunicación. También se consideran la infraestructura, el equipamiento y los recursos didácticos.

**Gestión Pedagógica**, a través de aspectos que permitan el aseguramiento y atención al desarrollo biopsicosocial de los estudiantes, como la planificación y ejecución de la práctica pedagógica, la evaluación y refuerzo académico.

**Gestión en Convivencia**, constituyen acciones que propicien un clima organizacional basado en el trabajo colaborativo y la vinculación con la comunidad.

**Gestión en Seguridad Escolar**, está compuesta por acciones para prevenir y mitigar riesgos (naturales y antrópicos). (MINEDUC, 2017).

#### **4.5 Escuela como proyecto democrático y su vinculación con la cultura institucional**

Autores como Lucas (1997), Lessem (1992) citados por Moliner, T; Ruiz, M y Segarra, T (2016) coinciden en señalar que la cultura institucional abarca las maneras de pensar, sentir y actuar de los miembros de una colectividad a partir de acontecimientos sociales donde están presente tres elementos: el tecnológico (herramientas, técnicas y materiales); el sociológico (relaciones entre los hombres) y el ideológico (creencias, rituales, valores, etc.) que surgen de la interacción que se da en las diversas situaciones de lo cotidiano. (Moliner, Odet ; Traver, Joan ; Ruiz, María y Segarra, Tomás, 2016).

Así también, estos autores mencionan que una institución tiene una estructura y una cultura institucional, componentes que sin tener una relación directamente proporcional permiten entender cómo una organización puede mantenerse unida. Por lo que una institución con una débil estructura; pero, una fuerte cultura puede mantenerse cohesionada, sin que esto a su vez signifique que exista una única u homogénea cultura. La cohesión responde a la capacidad de las instituciones de construir o no sus procesos culturales que las diferencie de otras organizaciones “tan pronto aglutinan a colectivos sociales como las diferencias de otros colectivos y este proceso está abierto al consenso y a la unidad; del mismo, modo que lo está al conflicto y la disgregación” (p. 7). Son estas construcciones las que generan la democratización de la vida escolar.

Por lo que la democratización de la escuela es vista desde dos miradas de organización:

- a) Primera: A partir del currículo mediante enseñanzas, metodologías y contenidos que fortalezcan la formación de ciudadanos hacia una vida y sociedad democrática.
- b) Segunda: Una escuela organizada democráticamente, donde se permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos dentro de una cultura institucional (Proyecto Atlántida, MEC y Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, 2007)

Organización que requiere la adopción de estrategias de gestión como las mencionadas por Beltrán Ll y San Martín (2000):

- a) Implementar procesos de enseñanza-aprendizaje que visibilicen principios democráticos como igualdad, libertad, equidad, tolerancia, diálogo, etc.
- b) Equipos directivos que desarrollen una democracia eficaz, a través de mecanismos de legitimación para la participación y respuesta en base a una organización como colectivo.

- c) Establecer un régimen de participación mediante el desarrollo de estrategias orientadas a entablar el diálogo y negociación no sólo en los grupos de responsabilidad institucional sino a lo largo de toda la organización dentro de una legislación vigente.
- d) Distribución y asignación de responsabilidades entre los agentes escolares, de modo que se pueda generarse mecanismos para su ejecución y la evaluación de su cumplimiento bajo un marco legal y profesional en el que actúen los diferentes actores. (Beltrán Llavador, Francisco y San Martín, Ángel, 2000)

Estas estrategias se dan de la conjugación entre lo estructural dada por la norma y la cultura institucional dada por la relación entre los integrantes de la institución:

Donde la **norma** se conjuga entre la realidad subjetiva y la realidad objetiva, donde esta última se mantiene en el tiempo mediante el establecimiento de una serie de pautas que regulan el comportamiento de los actores. Estas pautas estandarizadas, denominadas normas, constituyen guías de la conducta social, cuyo antecedente precede al individuo y permite la institucionalización a partir de comportamientos donde los individuos desempeñen su rol en función de los patrones establecidos según una división social y jerárquica de trabajo instaurada.

Toda institución está soportada sobre una estructura normativa sobre la que se funda su constitución, que dispone de un sistema de reglas que regulan el tipo de relaciones, su funcionamiento y procedimientos para alcanzar metas; en consecuencia, no existe organización al margen de una estructura normativa, siendo está determinada desde niveles jerárquicos superiores o mediante acuerdos sociales internos que permitan determinar los límites institucionales de acuerdo a los niveles de gestión.

Si bien no existe entre los diferentes autores una unificación de criterios sobre lo que es una cultura escolar, existe puntos de coincidencia como el que la cultura está arraigada a partir de la cotidianidad por lo que su origen está en la capacidad que tienen los integrantes del centro

educativo de interpretarla. También, constituye una dimensión complementaria de la estructural, que se genera de forma espontánea a partir de la coexistencia de los actores; por tanto, es una expresión de la vida interna de las organizaciones, de allí que Beltrán, LL y San Marín (2000) afirman:

Una organización pautada hasta el extremo de regular los más mínimos detalles de su propio funcionamiento no permite ninguna expresión autónoma de sus miembros, quienes sólo podrían limitarse a cumplir lo establecido; reaccionar a las modificaciones o requerimientos externos; incluso su respuesta a nuevos planteamientos de instancias o niveles internos como la dirección (p. 26)

En forma complementaria en la gestión es necesario tomar en cuenta que cada escuela encierra una cultura institucional, en la que se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos, modelos organizacionales, perspectivas, sueños, prejuicios, criterios, mitos y costumbres, vínculos, formas de trabajo predominantes, ideologías, filiaciones teóricas entre otros criterios; es decir, contiene maneras y prácticas por las que los actores se apropian y dan un significado a los distintos espacios organizacionales, configurándose de esta manera un imaginario institucional, que define la relación del sujeto con la institución y sus actores.

Por lo cual, si bien cada institución marca su propia cultura existe algo común entre las instituciones y es cómo la gestión puede alterar esta cultura, la cual no es un modelo fijo, rígido e inmutable, sino que se adecúa a los cambios en el interior, al contexto cercano y al mismo orden social.

Existen varias clasificaciones de cultura institucional, para la presente investigación se tomó la clasificación planteada por Frigerio, G.; Poggi, M y Tiramonti, G (1992), quienes señalan que la cultura puede ser definida desde tres perspectivas en los diferentes ámbitos a considerarse:

**Tabla 9***Perspectivas que definen la cultura institucional*

Perspectivas			
Ámbitos	Cuestión de familia	Cuestión de papeles o expedientes	Cuestión de concertación
Rasgos de identificación	Extrema informalidad  Los sentimientos desplazan a la tarea	Exageración de la racionalidad  Los sentimientos son ignorados	Se basa en la negociación  Los sentimientos están orientado a la tarea sustantiva
Gestión	Modelo Casero	Modelo Tecnocrático	Modelo Profesional
Vínculos	Lealtades invisibles, que afectan la objetividad	Formales y burocráticos	Concertados, explícitos y sustantivos
Márgenes de riesgo	Dilución de la especificidad institucional	El aislamiento respecto de la comunidad y la sociedad	Asambleísmo
Manejo de conflictos	Interpersonales, suelen no resolverse ni elaborarse	Son negados o eludidos. No se resuelven ni elaboran, se definen por posiciones de jerarquía	Se consideran naturales dentro del convivir, se redefinen y resuelven por elaboración
Participación	Se considera que no requiere de mayor atención.	Se puede solicitar formalmente	Se especifica la modalidad y área de incumbencia.
Comunicación	Se desvaloriza los canales formales	Se prioriza los canales formales-verticales.	Se resignifican los canales formales, útiles para la difusión, sin desconocer los canales informales

**Nota.** Adaptación de Cultura Institucional Escolar. Fuente: Frigerio, Poggi y Tiramonti. (1992)

Esta cultura institucional define el sentido mismo que la escuela da a la palabra comunidad. Palabra que se alinea a la idea de fraternidad, solidaridad, de identidad y de pertinencia más que hacia una concepción de control y regulación que existe en una organización; pero, a criterio de Aguerrondo esta relación entre escuela y comunidad puede definirse en un carácter abierto o cerrado, en función del cerco simbólico que cada organización establece con y dentro de su contexto.

Aguerrondo realiza la siguiente caracterización de la cultura institucional en función de la participación de los actores:

**Tabla 10**

*Tipos de cultura*

<b>Institución</b>	<b>Características</b>	<b>Rasgos frente al entorno</b>	<b>Riesgos</b>
Cerrada	<p>La institución está replegada sobre sí mismo. y es poco o nada sensible a las demandas y expectativas del medio.</p> <p>La institución pretende actuar sobre el medio sin ser influida por él, por lo que no ve a la escuela como referente de transformación.</p> <p>Los docentes no sienten ser referentes ante la comunidad.</p> <p>La escuela se sustenta desde los objetivos tecnocráticos de un currículo y no desde lo que el sistema pretende y no desde lo que el contexto necesita</p>	<p>Inaccesibilidad y exclusión; la distancia con el medio es el rasgo distintivo;</p> <p>Mantiene sólo circuitos de circulación internos sin feed-back con el entorno.</p> <p>Desconoce a los usuarios, su vínculo con ellos no contempla la noción de pertenencia, ni la participación</p>	<p>Inadaptación</p> <p>Disfunción</p> <p>Pérdida de prestigio</p> <p>Automatización exagerada de lo social</p> <p>Desconocimiento de los contratos fundacionales.</p> <p>Obstaculización de los contratos fundacionales.</p> <p>La institución muere por encierro</p>

Abierta	<p>La institución regula su acción en una negociación permanente en la que redefine y explicita los términos de intercambio.</p> <p>La relación con el medio es uno de los aspectos que incluyen en el proyecto institucional.</p> <p>La escuela canaliza las demandas compatibilizándolas con sus actividades sustantivas.</p>	<p>Asocial al medio a su funcionamiento mediante la puesta en marcha de mecanismos de participación</p> <p>Siempre discrimina el sentido, objeto y carácter de la participación.</p>	<p>Adaptación</p> <p>Renovación</p> <p>Integración</p> <p>Aprovechamiento de recursos</p> <p>Reconocimiento y redefinición de los contratos fundacionales</p> <p>La institución desaparece por dilución</p>
---------	---	--	---

**Nota.** Adaptación de Cultura Institucional Escolar Fuente: Frigerio, Poggi y Tiramonti. (1992)

De cómo se definan estos cercos dependen la incidencia de allí que existe:

**Tabla 11**

*Tipos de incidencia*

<b>Tipos de incidencia</b>	<b>Definición</b>
Unidireccional	El entorno tiene influencia sobre la escuela o la escuela tiene capacidad de transformación sobre el entorno.
Bidireccional	La escuela y el entorno se influyen mutuamente

**Nota.** Adaptación de Cultura Institucional Escolar. Fuente: Frigerio, Poggi y Tiramonti. (1992)

Los grados de incidencia podrían distinguirse con los siguientes matices

**Tabla 12**

*Matices de grados de incidencia*

<b>Matices</b>	<b>Definición</b>
Ausencia de incidencia	Cuando la escuela está cerrada a la comunidad
Mínima incidencia	La escuela y el entorno se reconocen como parte de la vida social pero no establecen vínculos de intercambio ni proyectos comunes
Incidencia adecuada	Articulación respetuosa de las exigencias, demandas y expectativas sin perder de vista la especificidad propia de cada una.
Incidencia sobre determinada	El entorno actúa con una fuerte tendencia de determinar todo y cada uno de los aspectos de la vida escolar desconociendo su especificidad, la profesionalidad de los docentes y directivos, afectando a los roles que cumplen cada actor dentro del sistema educativo.

**Nota.** Adaptación de Cultura Institucional Escolar. Fuente: Frigerio, Poggi y Tiramonti. (1992)

Por lo que se podría hablar de una incidencia positiva o negativa, positiva cuando el entorno facilita y colabora con el logro de los objetivos institucionales en la consolidación de la calidad y negativa cuando el entorno limita o impide el desarrollo del proyecto.

#### **4.6 Gobernanza y autonomía**

La palabra gobernar encierra dos significados, que si lo vemos desde el ejercicio diario parecería estar implícitos; pero en realidad los dos tienen enfoques diferentes; por un lado, gobernar implica conducir o guiar en una dirección y por otro indica proporcionar una dirección, un destino o un término a donde llegar, pudiendo ser este indeterminado e intangible o preciso y tangible. Pero en cualquiera de los dos casos encierra una intencionalidad o propósito, que va a ser diferenciado por los participantes que determinan esta intencionalidad.

Pero este término, ha evolucionado hacia lo que se entiende por gobernanza que es la acción de gobernar, es decir involucra la forma de ejercer ese gobierno hacia el desarrollo. Si

hablamos de centro escolar, hacia el logro de la formación de los estudiantes; por tanto, la gobernanza es el gobierno como proceso, sin que esto signifique una autocracia institucional que no reconozca los otros niveles de gobierno y administración sean nacionales, zonales o distritales en el caso de Ecuador.

Pero, esta gobernanza rompe la larga tradición de un modelo homogenizado de organización escolar que durante años ha dirigido la cultura escolar enfatizando políticas estandarizadas que no responden a las diversidades institucionales y tampoco ha permitido a los centros escolares desarrollar una capacidad de generación de mecanismos a partir de lo que son y quieren ser dentro de una equidad de oportunidades, puesto que se sujetan y responden a un modelo burocrático. Sobre esto “la gobernanza implica un sistema de gobierno basado en la participación de actores diversos en el marco de redes plurales” (Subirats, 2008) y (Bolívar, 2013) complementa que:

Con el fin de lograr actuaciones integradas se ha de implicar a la ciudadanía en general, y a los actores concernidos en particular, en la gobernanza de los problemas educativos. Por tanto, si la realidad educativa ha de sufrir una transformación, dicho cambio no provendrá de nuevas normativas, sino de la construcción de nuevos modos de regulación o gobernanza.

Por ende, esta gobernanza está sujeto a regulaciones que, si bien están alineadas a la evaluación y la rendición de cuentas, empiezan dentro de la misma institución y rompe el molde de obedecer al cumplimiento de un estándar y se sitúa más bien en la capacidad de verse a sí misma y de identificarse como un todo llamado organización que busca mejoras para todos los actores que la conforman. Por ello, instrumentos de gestión como el PEI deben constituirse en el medio que lleve a esta gobernanza basado en una autonomía institucional, la cual es entendida desde la acción participativa que la institución educativa genera a partir de sí mismo. La autonomía, según Beltrán Llavador (2009) debe ser pensada como la capacidad que tiene los centros escolares para moverse con ciertos grados de libertad, pero la misma tiene un sentido

en referencia a un para qué, es decir depende respecto a qué o a quiénes se tiene autonomía (Beltrán Llavador, 2009)

Al respecto Castoriadis, Bourdieu y Freire hacen referencia a que la autonomía puede entenderse como la capacidad auto normativa, la posibilidad de darse las propias leyes. Sin que esto signifique pensar en la autonomía como posibilidad de emancipación de un grupo, institución o grupo social al pensar en el empoderamiento individual, sin condicionante sociales, políticas y culturales. Por tanto, la autonomía responde a las racionalidades políticas que pueden estar ligadas a una perspectiva tecnocrática de transformación guiada por expertos o a una perspectiva de cambio social de base, guiada por el desarrollo de procesos de reflexividad en los colectivos sociales (Gluz Nora y Saforcada Fernanda, 2008).

Siendo necesario considerar dos aspectos mencionado por Beltrán LI (2000):

- a) La participación de todos los agentes de la comunidad
- b) El respeto a las instancias de concentración de poder
- c) El compromiso con un proyecto de transformación.

Adicionalmente, Beltrán LI y San Martín (2000) plantea un interrogante ante estos postulados cómo elaborar un proyecto, que, partiendo de un mínimo de autonomía, amplíe su base en un progresivo desenvolvimiento, y responde que es necesario considerar:

- a) El contenido escolar y educativo del proyecto.
- b) Si dicho contenido responde a la necesidad o a la conducción del sistema político, económico escolar (Beltrán Llavador, Francisco y San Martín, Angel, 2000)

Pero, la construcción de esta autonomía participativa requiere más allá de buenas intenciones o proclamas normativas, que muchas de las veces quedan escritas en un papel, puesto que en la realidad existe un sistema uniforme con centros escolares que poco o nada cuentan con condiciones organizativas, de convivencia y pedagógicas para construir sus propios espacios de desarrollo y llevarlos a cabo, y por consiguiente resulta más fácil asumir lo ya

dispuesto o esperar órdenes de los diferentes niveles de gestión que asumir el riesgo de una toma de decisiones.

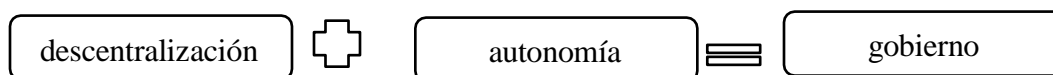
Por lo tanto, esta visión de **autonomía** como constructo social debe ser entendida como punto de partida, porque significa asumir como institución la responsabilidad y la sinceridad de lo que soy para proyectar lo que quiero ser, de ver, reflexionar y asumir el rol que cada actor cumple y donde las líneas de poder nos permitan vislumbrar cómo gestionar el sistema endógeno que rige la cultura institucional. Sobre ello, Portela (2007) señala que “autonomía evoca precisamente la idea de autogobierno” (p.80); además acota que implica la toma sus decisiones, la autorregulación y la independencia de funcionamiento, sin un control por parte de otras instancias. (González, M; Nieto, J; Portela, A, 2007, pág. 80).

Por lo que es importante destacar la diferencia y complementariedad que existe entre descentralización y autonomía, Portela, González y Nielo (2007) definen a la descentralización como “la transferencia de tareas y/o poder (autoridad) desde un centro a una periferia” (p. 80) donde se pueden identificar tres tipos de prácticas: la desconcentración (transferencia de tareas pero no de autoridad), delegación (transferencia de autoridad y responsabilidad en la toma de decisiones en acciones específicas) y devolución (transferencia permanente de autoridad y responsabilidad a un unidad)

Y es la ecuación de la descentralización unida a la autonomía, la que generan un gobierno o gobernanza escolar:

### **Figura 5**

*Ecuación de gobierno*



*Nota.* Adaptación de Organización y Gestión de Centros Escolares: dimensiones y procesos.

Fuente: Portela, González y Nieto (2007).

Las formas como se adopte la autonomía dependen de los grados y ámbitos en que los niveles jerárquicos superiores permiten a la institución decidir. Una escuela que se

“autogobierna o escuela autónoma se caracterizaría por presentar un mayor grado de independencia” (p. 83) producto de una descentralización en la toma de decisiones en las diferentes esferas.

Por lo cual, se hacen visible dos elementos la participación y liderazgo directivo, quien ejerce un rol en el que debe analizarse aspectos como: liderazgo, el manejo del conflicto y el poder.

**La participación**, está determinada por el vínculo que existe entre la institución y sus integrantes, vinculación que se genera a partir de cómo y de qué manera participan sus actores; lo que determina su identidad con la institución. De allí, que lo que haga la institución por y para esta participación tiene aristas fundamentales como son la necesidad de: sentirse parte de una institucionalidad que regula sus actuaciones, sentirse parte de una estructura social donde se genere sentimientos de ayuda mutua y la tercera es una construcción de un régimen democrático.

Esta participación puede desarrollarse en las distintas dimensiones de la gestión escolar es decir en lo pedagógico-curricular, en lo administrativo y en la acción comunitaria.

En función del grado de identificación se pueden definir distintos tipos de participación, desde una **participación de tipo informativo**, donde los integrantes conocen pero no participan en la toma de decisiones; una **participación de tipo consultivo**, donde los integrantes participan dando su opinión en las decisiones; pero, finalmente es la autoridad o un grupo de poder quien o quienes dirigen la toma de las decisiones; la tercera es **una participación decisoria**, donde los integrantes tienen voz y voto en la toma de decisiones.

En estos niveles de participación inciden en la cultura institucional y cómo se genera la convivencia, es decir el clima institucional. Por lo que se puede, establecer que tanto la cultura como el clima institucionales tienen un factor determinado por la normativa y otro por las regulaciones que se generó a partir del tejido social que se construye en la cotidianidad.

Adicionalmente, el rol directivo en el año 2013 el MINEDUC dispone mediante Acuerdo 243 la selección y designación directivos de los establecimientos educativos fiscales ecuatoriano, donde se establecen los requisitos a partir del artículo 281 del Reglamento de la Ley de Educación Orgánica, estableciéndose que para ser Rector o Director el aspirante deberá: acreditar al menos categoría D<sup>30</sup> del escalafón docente, tener título de cuarto nivel<sup>31</sup>, preferentemente en áreas relativas a la gestión de centros escolares y haber aprobado el programa de formación de directivos o su equivalente. Durante el proceso de selección los postulantes son considerados idóneos una vez que rinden tres tipos de valoraciones: pruebas psicométricas, personalidad y razonamiento<sup>32</sup> y en forma posterior una prueba estandarizada de gestión educativa (MINEDUC, 2012).

Los resultados de estas evaluaciones responden a la propuesta diseñada en el 2014 por el Ministerio de Educación y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica VVOB donde se emite el Perfil de Directivos de Instituciones Públicas; documento en el que se plantean competencias como: liderar, planificar, asesorar, resolver problemas, comunicar, delegar, organizar, coordinar, evaluar y controlar (MINEDUC y VVOB Organization, 2014).

De esta propuesta, actualmente se encuentra publicado en el portal virtual del Ministerio de Educación las siguientes competencias generales del perfil del directivo:

---

<sup>30</sup> Artículo 113.- Categorías escalafonarias y requisitos para el ascenso de categoría: El escalafón se divide en las siguientes 10 categorías cuyos detalles y requisitos son los siguientes: [...] **Categoría D:** Es categoría de ascenso para las y los docentes con doce (12) años de experiencia que ingresen en la categoría G de la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos o que hayan aprobado el programa de mentoría y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y veinte años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es requisito para ascender a la categoría D tener un título de cuarto nivel; [...]

<sup>31</sup> Art. 118.- Niveles de formación de la educación superior. - Los niveles de formación que imparten las instituciones del Sistema de Educación Superior son: [...] **Cuarto nivel, de postgrado**, está orientado al entrenamiento profesional avanzado o a la especialización científica y de investigación. Corresponden al cuarto nivel el título profesional de especialista; y los grados académicos de maestría, PhD o su equivalente. [...]

<sup>32</sup> **Prueba psicométrica.**- La prueba psicométrica tiene como fin obtener un marco de referencia de las competencias necesarias para desempeñarse como directivo. Esta prueba tiene dos componentes: personalidad y razonamiento; **Personalidad:** El componente de personalidad tiene como objetivo detectar la forma de ser del aspirante, las características principales de su carácter, capacidad de liderazgo, resolución de conflictos, así como reducir los riesgos en cuanto a conflictos interpersonales, adicciones al alcohol, drogas, casos de acoso sexual y violencia, entre otros, esto con el fin de precautelar la integridad y seguridad de los niños, niñas adolescentes y jóvenes que son parte del sistema educativo; **Razonamiento:** Componente que tiene como objetivo conocer la capacidad que tiene el aspirante a ser directivo para estructurar y organizar el pensamiento a través del manejo de la estructura del lenguaje y las capacidades matemáticas básicas y lógicas para solucionar problemas cuantitativos información gráfica, aspectos que son necesarios para el desempeño directivo.

- Liderar la institución educativa
- Involucrarse en la gestión pedagógica
- Gestionar el talento humano y recursos
- Asegurar un clima organizacional y una convivencia adecuada (MINEDUC, 2017)

Complementario a ello, se indican funciones que permiten al directivo liderar la institución educativa como:

- Crear y ejecutar del Proyecto Educativo Institucional (PEI);
- Generar altas expectativas entre los miembros de la comunidad educativa;
- Ejercer un liderazgo compartido y flexible,
- Desarrollar un sistema de gestión de la información, evaluación, y rendición social de cuentas (p. 3).

De modo que el directivo sea capaz de formular un modelo de gestión que oriente a la institución educativa al logro de los Estándares de Calidad de la Educación y el Currículo Nacional expedido a través del Acuerdo No. MINEDUC-ME-2017-482 y el Acuerdo Ministerial No MINEDUC-ME-2016-00020-A, respectivamente.

Este modelo de gestión será plasmado en el PEI, que constituye para la CEPAL un ejercicio de formulación y establecimiento de objetivos de carácter prioritario, cuya característica principal es el establecimiento de los cursos de acción (estrategias) para alcanzar dichos objetivos. Por tanto, el PEI para una institución educativa es la base sobre la cual vive, piensa y se desarrolla es decir plasma los camino sobre los cuales se desenvuelve.

Por todo lo expuesto, surge como tema central cómo en la práctica la gestión directiva incide en la visión, misión, objetivos y acciones estratégicas planteados en el PEI, el cual es considerado como un instrumento que genera espacios de transformación y mejora educativa. Además, cómo este PEI tiene un sentido amplio que no descansa única y exclusivamente en la

figura del director, sino que ha de estar distribuida en toda la organización y en los modos de trabajo y relación profesional entre sus miembros.

Por lo que esta investigación busca profundizar el abordaje de los procesos sociopolíticos de democratización de las instituciones y de las prácticas de elaboración e implementación del PEI, en el marco de un planeamiento participativo. Es en esta línea se focalizará la investigación en la democratización del planeamiento.

#### **4.7 Dirección escolar en el Ecuador**

De acuerdo con el Art. 44 del RLOEI se señala entre algunas de las atribuciones del Rector o director, las siguientes:

1. [...]
2. Dirigir y controlar la implementación eficiente de programas académicos, y el cumplimiento del proceso de diseño y ejecución de los diferentes planes o proyectos institucionales, así como participar en su evaluación permanente y proponer ajustes;
3. [...]
4. Administrar la institución educativa y responder por su funcionamiento;
5. [...]
21. [...]

Si bien sus funciones de acuerdo con la normativa se centran más en dirigir y controlar las necesidades de la organización, los cambios en el sistema educativo abarcan una dimensión mucho más amplia, donde los directivos cumplen funciones multifacéticas y diariamente deben romper la barrera de una oficina para internarse dentro de la vida institucional, la cual responde a variantes propias de su cultura institucional; así como de un mundo social, tecnológico,

económico, político extremadamente dialéctico donde el hoy se confunde y fusiona rápidamente con el futuro.

En el estudio realizado por Eduardo Fabara en representación del Ministerio de Educación en el 2012 a partir de información extraída del Archivo Maestro y la información recolectada por la UNESCO a propósitos de las pruebas SERCE, se obtuvo como conclusiones, que un futuro director debe:

- Conocer las nuevas teorías de la educación, los procesos de calidad, equidad y pertinencia educativa.
- Manejar adecuadamente el desarrollo curricular.
- Ser capaz de planificar y liderar la ejecución del proyecto educativo institucional y el manual de convivencia.
- Poseer una buena formación de las metodologías de la enseñanza-aprendizaje.
- Disponer de herramientas necesarias para observar y evaluar las clases y los instrumentos de planificación didáctica y evaluación de los aprendizajes.
- Conocer el manejo de las tecnologías de la información, la comunicación y los recursos audiovisuales.
- Manejar adecuadamente las relaciones humanas y la dinámica de grupos.
- Posicionar a la escuela como una organización que aprende.
- Desarrollar un buen manejo de relaciones con la comunidad.
- Conocer los procesos administrativos, financieros y legales.
- Tener capacidad para rendir cuentas y ofrecer información a los usuarios de los servicios que ofrece la entidad educativa. (Fabara, 2014)

Por lo antes enunciado, se evidencia que para el cumplimiento de estas funciones el directivo debe poner en juego acciones de administración y gestión.

#### **4.7.1. Liderazgo: tipos y estilos**

En función de los estándares educativos de calidad emitidos en el 2012, al igual que en su reforma del 2017 se determina que una educación es de calidad en la medida que la misma responde al perfil de ciudadano que una sociedad pretende alcanzar; para ello, la gestión escolar marca un papel preponderante puesto que son las acciones organizadas y planificadas en las diferentes dimensiones escolares y dentro de los márgenes de autonomía institucional en el marco de las políticas públicas, las que determinan la toma de decisiones y por ende de liderazgo no sólo de quien dirige la institución sino de los diferentes actores que la integran..

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, la palabra liderar se la concibe como “Dirigir o estar a la cabeza de un grupo, de un partido político, de una competición” (RAE, 2023), es decir liderar involucra regir, mandar o guiar a otros. Este término tiene su origen en los principios de mando y obediencia producto de los grupos militares o de las organizaciones propias de las civilizaciones a lo largo de la historia; por lo que cuando se genera la teoría de las organizaciones autores como Taylor (1998), Mayo (1933) lo vinculan con la dirección de las empresas para la solución de problemas o para la producción, donde un factor es la relación entre empleado y empleador, es así que a medida que las organizaciones ven a esta relación como un eje generador se analiza la función de quien dirige y cómo lo hace existiendo una caracterización de las habilidades innatas que debe tener un líder o de aquellas que se deben formar en él, para que pueda ejercer dicho liderazgo, de allí que Castaño (2013) plantea que no es suficiente conocer estas características sino también los estilos que determinan cómo uso estas características innatas o no (Castaño, 2013).

Por lo que el liderazgo, trasciende el campo administrativo empresarial y se asume también en el educativo, en donde se considera que el líder debe caracterizarse por contar con un conjunto de habilidades, competencias y actitudes que permitan:

1. Gestionar conflictos a través de la creación de clima de respeto y consenso.
2. Motivar el desarrollo profesional y humano en la comunidad educativa.
3. Ejecutar acciones que promueven la apropiación por parte de la comunidad educativa y de públicos externos, a través de programas y proyectos.
4. Practicar una democratización de los procesos educativos, al instaurar una toma de decisiones participativas que favorezcan la construcción de marcos de trabajo comunes a partir del análisis de la reflexión de la realidad mediante datos que sustentan las decisiones.

En el Informe Miradas sobre la Educación en Iberoamérica (2017) desarrollado por la OEI, se resumen una serie de hallazgos sobre liderazgo educativo especialmente centrado en el director escolar, para ello se cita diferentes tipos de liderazgo y se describe la principal característica también se incluye una concepción básica del liderazgo situacional:

**Tabla 13**

*Tipos de liderazgo*

<b>Tipos de liderazgo educativo</b>	<b>Descripción</b>
Liderazgo instruccional	Centrado en el director, la enseñanza prevalece más que el aprendizaje, es un liderazgo de relación vertical
Liderazgo Transformacional	Está relacionada con procesos dinámicos y de constante cambio a nivel institucional y externo y cómo va a responder a estos.
Liderazgo Distribuido	El liderazgo se convierte en un proceso compartido, en el que todos los actores de la comunidad inician procesos hacia una mejora en todos los ámbitos.
Liderazgo Transaccional	Se caracteriza por el desarrollo de motivación a los dirigidos a través de premios o castigos como consecuencia del cumplimiento de actividades o tareas delegadas, donde el poder se encuentra centralizado en quien lidera (Torres & Ramírez, 2013).
Liderazgo Situacional	Se caracteriza porque el líder adopta diferentes tipos de liderazgo en función de la situación y el nivel de preparación del grupo al cual lidera.

*Nota.* Tomado de Liderazgo en las Instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. Fuente: Bolívar, Yáñez y Murillo. (2013) y Revisión del liderazgo, sus estilos y modelos de medición en la última década. Fuente: Jiménez-López, Gómez, Rendón y Peláez (2020).

El desarrollo de estas competencias para algunos autores innatas y para otros adquiridas mediante procesos de formación, se ponen en juego cuando se promueve el desarrollo de las organizaciones; de allí que dentro del desarrollo de las distintas acciones institucionales, quien ejerce la función de líder va desarrollando su función permeando sus actuaciones a través de diferentes mecanismos que obedecen a las necesidades, a las emergencias y que en definitiva devienen en la toma de decisiones. Por lo que en el estudio citado anteriormente se confirma que no existe un solo modelo de liderazgo, siendo indispensable desarrollar estrategias

formativas que permita formar a los directores con capacidad de adaptación a los diferentes momentos, circunstancias y realidades.

En consecuencia, en la presente investigación se profundizará en el Liderazgo Situacional.

#### **4.7.1.1 Liderazgo Situacional**

Esta teoría fue publicada inicialmente en la revista *Training and Development Journal* en 1969, posteriormente entre 1972 y 1979 se la publica con el nombre *Teoría del Ciclo Vital del Liderazgo* y en otros estudios con el nombre de *Liderazgo Situacional*, sus autores Hersey y Blanchard (1996) plantearon su ejecución en diferentes contextos como el educativo en la relación profesores-estudiantes y en el empresarial en la relación de empresarios o administradores y trabajadores.

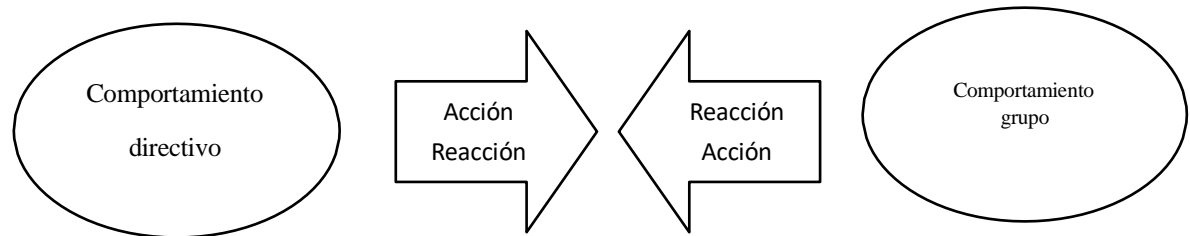
El nombre de esta teoría de Liderazgo Situacional se debe a la atención especial que se pone en la situación (clima organizacional, relaciones interpersonales, intereses del grupo, tiempo en que se vive la institución, contexto al cual responde la institución, etc.), es así que esta teoría considera que “cada líder puede tener un estilo preferido, pero la efectividad del liderazgo depende del grado en que el líder es capaz de adaptarse o modificar su estilo cuando la situación lo requiere” (Santa-Bárbara, E y Rodríguez, A, 2010, pág. 3). Por lo que el estilo de liderazgo no puede ser considerado único o como bueno o malo, mejor o peor sino válido y funcional a la situación; la dinámica del liderazgo responde a las reacciones de los dirigidos o liderados, determinándose un modelo de dirección flexible; por tanto, el líder es aquel que tiene la capacidad para cambiar frente a las diferentes situaciones y ofrece al grupo una versatilidad para adaptarse y generar participación y actuación activa; lo que conlleva a mayores oportunidades hacia una democratización de la organización.

Por lo cual, Hersey y Blanchard plantean que la caracterización del liderazgo depende de las conductas visibles cuando intenta influir en las actividades de los demás, es decir el

comportamiento del líder variará en función del comportamiento de los miembros del grupo al cual dirige cuando el líder actúa.

### **Figura 6**

#### *Características del liderazgo situacional*



*Nota.* Tomado de 40 años de la teoría del liderazgo situacional: Una revisión de Sánchez. Fuente: Santa-Barbara y Rodríguez (2010).

Esta interacción propia de la cotidianidad de las instituciones educativas genera proceso de democratización, que es entendida desde la participación de los actores dentro del contexto situacional, de allí que se tomará la Teoría de Liderazgo Situacional como fundamentos teóricos a fin de identificar la participación de los actores en la toma de decisiones.

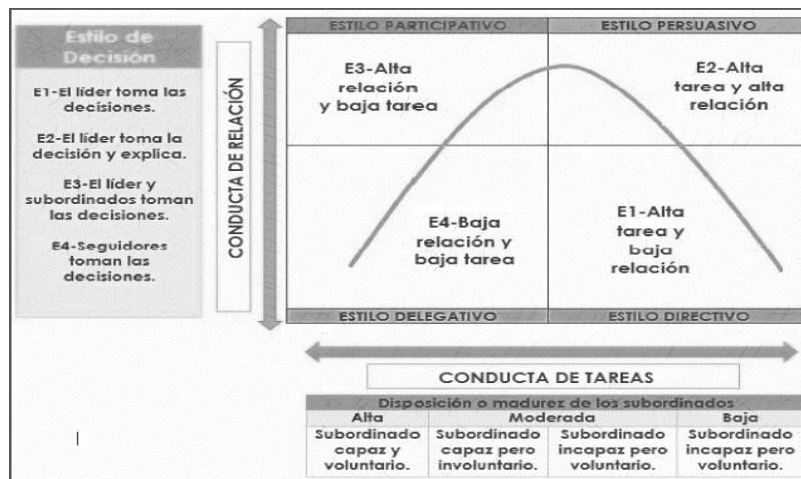
En su teoría estos autores plantean que

El líder debe evaluar y reconocer el nivel de preparación de los miembros del grupo que dirige, y modificar su estilo mediante el aumento o disminución de la conducta a través de la cual define el trabajo de los seguidores y de la conducta, mediante la cual recompensa a estos, fomentando la participación y la comunicación bidireccional". (Sánchez, E y Rodríguez, A, 2010, pág. 26).

Existiendo por ende una relación entre el estilo de liderazgo y el nivel de madurez de los seguidores:

## Figura 7

### Teoría del Liderazgo Situacional



*Nota.* Tomado de 40 años de la Teoría del Liderazgo Situacional: Una revisión de Sánchez. Fuente: Santa-Bárbara y Rodríguez (2010).

El líder puede emplear ambos tipos de estilos directivos (dirección o apoyo) en diferentes grados dando como resultado **cuatro estilos de liderazgo**:

- **E1 (aplicado): Dar órdenes** mediante instrucciones específicas y supervisión continua.
- **E2 (persuasivo): Persuadir** mediante explicar sus decisiones como jefe de proyecto, intentando proveer la información necesaria para que el equipo
  - acepte tus ideas.
- **E3 (participativo): Participar** a través de compartir ideas y facilitar la toma de decisiones
- **E4 (delegativo): Delegar** presencia del líder, las decisiones son tomadas por miembros del equipo, su función es observar y monitorear; pero con una mínima participación o sin intervenir en la ejecución de la tarea. (p. 40)

Cada uno de estos estilos se adaptará a los distintos niveles de madurez de los miembros del equipo, Hersey y Blanchard definen cuatro niveles de madurez:

- **M1:** Miembro no capacitado para realizar la tarea y/o inseguro vinculado a estilo de liderazgo → E1
- **M2:** Miembro con carencias de cara a realizar la tarea; pero con predisposición y confianza → E2
- **M3:** Capacitado para llevar a cabo la tarea; pero inseguro o no predispuesto → E3
- **M4:** Capacitado, predispuesto y con confianza → E4. (p40)

En el caso de la investigación se centró el estudio en cómo el líder (directivo) ejerce su liderazgo e influye en las actividades de un individuo o grupo (docente) en los esfuerzos de alcanzar una meta (participación en la toma de decisiones) en determinada situación.

En consecuencia, el liderazgo es visto como una construcción social de la realidad porque en la cotidianidad de las instituciones educativas se dan contradicciones, tensiones, acuerdos y toma de decisiones que se mantienen o transforman las relaciones y hacen que el líder no sólo considere lo técnico y regulatorio, sino también lo simbólico.

#### **4.7.2 El poder y la micropolítica**

A mediados siglo XX, a partir del estudio de la teoría de las organizaciones, nace un estudio de la escuela desde un enfoque sociológico donde se establece la relación entre el orden social y el fin mismo de la organización escolar y la escuela es reconocida como un subsistema encargado integrar a los individuos a un statu quo.

En las décadas 50 y 60 la escuela es considerada como una “organización jerárquicamente estructurada, burocráticamente decantada y racionalmente dirigible” (Bermúdez, 2019). Por lo que la reflexión pedagógica tiene una mirada de la administración de empresas, y la sociología de las organizaciones procura ver la vida escolar desde la realidad cotidiana; sin embargo, durante años se mantiene únicamente este estudio en relación con el orden macrosocial y la escuela es concebida como organización racional que funciona con certidumbre olvidando que dentro de

ella existe un mundo con sus propias percepciones, valoraciones y discursos lo que hace que las relaciones que se dan en su interior se caracterizan por estar inmersas en el mundo de incertidumbre y de la imprevisibilidad, y por tanto existen conflicto, contradicciones que generan intereses y grupos que luchan por alcanzarlos, naciendo la micropolítica.

**Micropolítica**, esta forma de ver a la escuela con una cara donde al relacionarse los actores existen interés y resistencias permite comprender a la escuela como un escenario donde se dan relaciones de poder, diversidad de metas, ideologías, intereses y control de modo que las tensiones y el mismo conflicto constituyen una oportunidad para la toma de decisiones. Ball a partir de su investigación logró la perspectiva de la micropolítica en organismos escolares donde el choque de concepciones hace que en la vida escolar se configure una política a pequeña escala y es en donde se establece obligatoriamente una relación de poder (Ball, 1994).

Poder que nace de una transacción no sólo de conocimientos sino también de sentimientos, actitudes, discursos y prácticas; toda acción y decisión está cargada de ideología, coaliciones entre los diferentes actores y lógicas de acción donde no es concebible una posición neutral, esto hace que las instituciones desarrollen una vida política singular.

En la que el accionar de los actores tienen dos directrices, una es el cumplimiento de los fines o propósitos de la escuela y la otra es la consecución de sus propios intereses, por ende “el uso del poder formal o informal por parte de los individuos o grupos para alcanzar metas constituye la micropolítica de la escuela Peniche citado por Bermúdez (Bermúdez, 2019).

**El poder**, puede ser analizado desde diferentes perspectivas. Es así, que desde la perspectiva tradicional el poder se vincula con dos conceptos autoridad y liderazgo donde el primer término hace referencia al poder legal, formal o legítimo dado por la norma y en función de una estructura organizativa y el segundo hace referencia a las características personales que quien ejerce el poder. El ver al poder desde esta perspectiva nos encierra en una mentalidad funcionalista por que de acuerdo a Yáñez, Moreno, Estepa, Martínez, Altopiedi (2007) “el

juego de poder se limita a un juego ente autoridad y liderazgo” (p. 194) donde se describe y analiza las conductas de quien ejerce poder únicamente desde la legitimidad que le da la norma olvidando que existen otros elementos como son los dirigidos y la situación o contexto donde se ejerce el poder (Yáñez, J; Sánchez, M; Murillo, P; Lavié, J y Altopiedi, M, 2007).

En vista que el poder se construye a partir de la interacción de los distintos actores en una organización, existen diferentes tipos propuestos por Mintzberg (1992) y profundizados por Yáñez, Sánchez, Lavié y Altopiedi, (2007).

**Tabla 14**

*Tipos de poder*

<b>Tipología</b>	<b>Descripción</b>
<b>Burocrática</b>	<p><b>Fuente de poder:</b> es la autoridad o el círculo de actores que ostentan puestos de responsabilidad, basándose en disposiciones legales y normativas.</p> <p><b>Mecanismo de poder:</b> Imponer estándares a los miembros de la organización, siendo este el mecanismo para alcanzar determinados objetivos y utilizando a estos como justificación de sus acciones, no manifestando sus propios criterios, ideas, puntos de vista o proyectos.</p> <p><b>Otras características:</b> Establece como prioridad las regulaciones formales lo que índice en el desarrollo de un poder tipo político o ideológico.</p> <p>Este tipo de poder suele vincularse con el estilo de liderazgo autoritario</p>
<b>Meritocrática</b>	<p><b>Fuente del poder:</b> conocimiento y habilidades profesionales que posee un determinado grupo o miembro de la organización que puede ser interno o externo.</p> <p><b>Mecanismo de poder:</b> Desarrollo de proyectos o programas donde la autoridad se alinea o pierde su influencia en favor de lo planteado por el experto o técnico.</p> <p><b>Otras características:</b> La organización tiende hacer lo que indique el técnico o especialista o el grupo de miembros</p>

<p><b>Ideológica o misionaria</b></p>	<p><b>Fuente de poder:</b> la estructura ideológica o misionaria definida en la cultura institucional.</p> <p><b>Mecanismo de poder:</b> Actividad organizativa a partir de visión compartida (proyecto colectivo) de la organización y aspiraciones o ideales que nacen de la cultura institucional.</p> <p>Su poder no se basa en características personales, habilidades profesionales o políticas, ubicación jerárquica institucional sino nivel de afinidad con la cultura (creencias, valores y significados)</p> <p><b>Otras características:</b> Poca apertura a ideas que no salgan de la cultura; por lo que la micropolítica, aunque existente, generará espacios para que surjan culturas emergentes.</p>
<p><b>Política</b></p>	<p><b>Fuente de poder:</b> la micropolítica</p> <p><b>Mecanismo de poder:</b> Actividad organizativa en función de las alianzas y procesos de negociación, que mantienen la estructura base, pero flexibilizan otros espacios a fin de que las otras fuentes de poder queden supeditadas bajo la micropolítica.</p> <p><b>Otras características:</b> Proporciona flexibilidad a la organización y ayuda a neutralizar excesos de los demás sistemas.</p> <p>No limita su actuación al ámbito interno, sino que abarca el externo considerando tres configuraciones: el poder externo dominado por un agente externo, el poder externo dividido entre varios agentes externos y el poder externo pasivo.</p>

*Nota.* Adaptado de la Dirección de Centros Educativos: Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo. Fuente: Yáñez, Sánchez, Murillo, Lavié y Altopiedi (2007).

#### 4.7.3 El poder y el liderazgo

Desde otra perspectiva, los mismos autores plantean que el poder resulta de una combinación de diversas fuentes, entre ellas el liderazgo. En este sentido, hacen referencia al concepto de bipoder propuesto por Foucault, destacando que el poder trasciende las simples “regulaciones opresivas” y se relaciona con los significados generados en la cotidianidad. Estos significados surgen de los conocimientos, creencias y explicaciones construidos a partir de la experiencia personal y social, que orientan las decisiones y acciones de los sujetos.

Sin embargo, estas acciones están condicionadas por “sutiles mecanismos de socialización y homogenización ideológica” (p. 196). Por ello, el liderazgo emerge de la interacción entre dinámicas sociales, sean iguales o diferentes, en las cuales uno de los actores ejerce poder sobre el otro.

#### **4.7.4 La micropolítica presente en las organizaciones escolares**

Desde el enfoque micropolítico, el poder no se limita a una escala o función específica dentro de la organización escolar. En otras palabras, no es ejercido exclusivamente por quienes lideran la institución. Los docentes, tanto de forma individual como colectiva, también promueven intereses personales o grupales, los cuales pueden estar relacionados con adhesiones ideológicas. En este sentido, “cuando el cuerpo docente llega a acuerdos, pone en juego recursos (materiales y sociales), carreras y reputaciones” (Ball, 1994).

Si bien el poder aparentemente lo usan quienes lideran la institución o los grupos de responsabilidad dentro de la misma, en realidad el poder está presente en todos los actores de la institución sean estos internos o externos y se ve manifestado en las distintas actuaciones. Es así como Yáñez, Moreno, Murillo, Lavié y Altopiedi basado en Mintzberg y Ball presenta una clasificación de acciones donde se da el juego de la micropolítica dividiéndola en:

- a) Acción directa o confrontación
- b) Construcción de una base de poder
- c) Juegos para promover cambio de la organización

En cada una de estas modalidades de poder, pueden desarrollarse diferentes maneras de manejar el poder, que se resumen en la siguiente tabla:

**Tabla 15**

*Modalidades de poder*

Modalidad	Formas de actuación	Direccionalidad	Descripción
Acción directa o confrontación	Juegos de rebeldía para resistirse a la autoridad	Miembros hacia la autoridad	Se ponen en marcha contra la autoridad los recursos políticos básicos (establecimiento de coaliciones, persuasión, negociación, intercambio de información, etc.) para oponerse a las normas o planes establecidos.
	Juego de anti-rebeldía o contrainsurgencia.	Autoridad hacia los miembros	Contrarresta la resistencia con: -Más autoridad, es decir más controles, reglas estrictas para el cumplimiento de lo establecido, mayores sanciones ante el incumplimiento) -Refuerzo de la base ideológica (cultura compartida) desarrolla identificación y sentido de pertenencia por lo menos a un grupo, o introduciendo ideas de amenaza a la cultura institucional
	Juego de grupos rivales	Entre miembros de la organización del mismo nivel jerárquico	Se genera entre grupos de fuerza similar y vinculación jerárquica. Los miembros de cada grupo buscan reclutar más integrantes. Esta contraposición puede llevar a la organización a una serie crisis con graves consecuencias.
Construcción de una base de poder	Construcción de alianzas	Entre miembros de la organización del mismo nivel jerárquico	Se encubre alianzas a partir de visiones técnicas o proyectos comunes. Tiene por finalidad dar representatividad a líderes capaces de aliarse a determinados intereses o formas de ver las cosas.
		Entre autoridad y docentes	La autoridad brinda espacios de poder a subordinados, como reclutamiento a partir de la fidelidad a determinados fines. También puede darse en sentido contrario, en la medida que el subordinado es capaz de brindar información de interés a la autoridad. Se plantea un beneficio mutuo, basado en que un colectivo pueda configurar un territorio, relativamente autónomo de la organización y que se encuentre bajo su propia influencia.

Juegos para promover en la organización	Juego de proyecto estratégico	De los miembros a la autoridad o grupos de poder	Consiste en presentar un proyecto a organismos de responsabilidad en la toma de decisiones, para ampliar la base informal del poder de un subgrupo. Procura introducir cambios que afectan a la trama social y cultural de la organización.
	Juego del delator	Entre miembros interno y externos	Alianza de uno o de varios miembros de la organización con agentes externos con influencia. Para ello brindan información sobre un cambio que se prepara o se está efectuando en la organización y que desde la visión de quien delata considera como contrario a los intereses del grupo, aunque lo presente como contrario a los intereses de la organización.
	Juego de los jóvenes rebeldes	De los miembros a la estructura formal de la organización	La actividad política se orienta a producir un cambio estratégico relevante para la organización, incluso puede llegar a cuestionar el poder legítimo de la autoridad establecida, es decir en la estructura formal del poder.

*Nota.* Adaptado de Dirección de Centros Educativos: Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo. Fuente: Yáñez, Sánchez, Murillo, Lavié y Altopiedi (2007).

En esta relación de poder se conjugan elementos como:

**Control**, Ball identifica tres tipos de organizaciones: las organizaciones jerárquicas, las organizaciones controladas y las comunidades profesionales. En la vida escolar a diferencia de otro tipo de organizaciones estos tres tipos de organización se entrelazan y se presentan en diferentes momentos.

En ocasiones, las escuelas son dirigidas como si todos sus integrantes participaran y fueran democráticas. En estos casos, las reuniones se presentan como espacios de invitación para ser parte de las decisiones institucionales. Sin embargo, en otros momentos, es el equipo directivo quien toma las decisiones, mientras el resto de los actores se limita a implementar las políticas establecidas. También existen situaciones en las que las reuniones se convierten en espacios de intercambio de conocimientos que promueven a la institución como una comunidad profesional de aprendizaje.

Por lo tanto, hablar de control en una organización escolar implica analizar el nivel de participación de los actores, lo cual puede variar según el contexto, el momento y los roles de los diferentes miembros en los procesos de toma de decisiones.

Sobre la diversidad de metas, Ball cuestiona la existencia de metas organizacionales bajo un supuesto acuerdo entre los miembros de la organización y menciona “las escuelas , como todas las otras instituciones educativas, se caracterizan por tal ausencia de consenso” (Ball, 1979) y señala que la misma estructura de las escuelas permite y reproduce la disensión y la diversidad de metas, la relativa autonomía de los subgrupos existentes en los organismos escolares generando una multiplicidad de ámbitos de interés y jurisdicción que se sobreponen y más aún cuando la escuela no sólo responde a sus propias expectativas sino a la de organismos externos y que muchas veces se contradicen con lo interno (Bermúdez, 2019).

Esta diversidad más allá de ser un limitante para la toma de decisiones constituye una oportunidad para el desarrollo de una forma democrática del poder y el desarrollo de formas de gestión con estilos de liderazgo que permitan el diálogo, la discusión y la reflexión como mecanismos de solución de conflictos, el reto de los organismos escolares es precisamente crecer como una comunidad de aprendizaje capaz de alinear fuerzas en beneficio institucional.

**Ideologías:** Al ser la ideología un conjunto coherente de creencias e ideas cognitivas y valorativas que interpretan lo real y que son consideradas como verdaderas; por tanto, ampliamente compartidas, hace que esté inmersa en toda decisión, pronunciamiento, política o incluso en el mismo accionar que como miembros de una institución desarrollamos. Pero esta ideología va más allá de ser un motor personal y se convierte en un impulsor de un grupo social.

En una organización escolar se conjugan múltiples ideologías donde los intereses personales están presentes, así como una caracterización de la sociedad, el papel y funciones que desempeñamos en las diferentes grupos, momentos o responsabilidades asignadas.

Ball, menciona que, en los momentos de crisis, cambio o simplemente reflexión en las actividades cotidianas como las mismas aulas de clase, las reuniones entre el personal docente y directivo o con agentes externos se puede identificar cómo las discrepancias son resultado de la diferencia de ideología, de cómo vemos la educación, qué representa para cada uno la formación de un estudiante o las mismas experiencias de formación (Ball, 1979).

En todas estas situaciones existen intereses creados que en el caso de los docentes están relacionados con las condiciones de trabajo, salarios, su carrera, su promoción, incluso elementos más sencillos como son las asignaciones de horarios de trabajo y materiales, los procesos de evaluación y control; lo que provoca luchas ideológicas cuando existen cambios en el sistema o poca asignación de recursos.

En la toma de decisiones en las organizaciones es ineludible alejar las políticas de las ideologías personales o grupales, la participación o los intereses están circunscritos por las relaciones que se dan en los diferentes espacios de diálogo y que deben ser consideradas y orientadas hacia la búsqueda de fines comunes.

**El conflicto**, etimológicamente viene del latín *conflictus* que significa choque, lucha o combate. Sin embargo, no existe precisión terminológica sobre su definición; pero, está presente en diversidad de situaciones a lo largo de la historia y ha estado presente en la humanidad desde diferentes tipos de conflictos, desde disputas personales hasta contiendas bélicas.

Diversos autores han desarrollado la teoría del conflicto, entre ellos el sociólogo Lewis Coser, quien define el conflicto social como una lucha por valores, estatus, poder y recursos escasos, en la cual los oponentes buscan neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales. Coser (1976) sostiene que un conflicto se considera social cuando trasciende del ámbito individual al colectivo.

Asimismo, el autor señala que, dentro de los principios del conflicto, este puede contribuir a cohesionar y fortalecer a un grupo, incluso cuando esté débilmente estructurado, al restaurar un núcleo que mantenga su unidad (Coser, 1956). En este contexto, el conflicto ofrece a los individuos la oportunidad de tomar posturas influenciadas por sus ideologías, valores, percepciones e idiosincrasias, permitiéndoles finalmente decidir sobre bases objetivas.

Varios autores han centrado su interés sobre la teoría del conflicto entre ellos el sociólogo Coser Lewis quien plantea que el conflicto social es una lucha por los valores y por el estatus, el poder y los recursos escasos, en el curso de la cual los oponentes desean neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales. Además, menciona que un conflicto será social cuando trasciende de lo individual a lo social (Coser, 1976). Así también, afirma dentro de los principios del conflicto, que este puede contribuir a cohesionar y reforzar incluso cuando un grupo esté pobremente estructurado, pudiendo restituir el núcleo que mantenga un grupo (Coser,

1956). Frente a los conflictos, permite a los individuos tomar posturas en las que están inmersas ideología; pero, finalmente decidir con bases objetivas en las que juegan sus valores, percepciones e idiosincrasias.

El conflicto consiste en una prueba de potencialidad entre bandos antagónicos, donde el arreglo sólo es posible si cada uno de los contendientes tiene la conciencia de su fuerza relativa. Sin embargo, tal conocimiento, sólo puede ser logrado a través del mismo conflicto y cuando resultan inexistente otros mecanismos para probar la fuerza respectiva de los contendientes. En consecuencia, la lucha puede ser una forma importante de evitar condiciones de desequilibrio si se concientiza las bases de la relación de fuerzas.

Otros autores, como Jares (2007), cuya obra será una de las bases para el análisis en esta investigación, plantean que en el sistema educativo predomina una concepción que denomina “tradicional”. Desde este enfoque, de carácter tecnocrático o conservador, el conflicto en las instituciones educativas se percibe como algo negativo, indeseable y asociado con la violencia. En consecuencia, el conflicto es considerado un elemento que debe corregirse y evitarse (Jares, 2007).

En contraposición a este enfoque, Jares (2007), desde el modelo crítico-conflictual-no violento de la Educación para la Paz, propone que el conflicto debe ser entendido como algo natural e inherente a la naturaleza humana, inevitable e incluso positivo. Por ello, su tratamiento no debe enfocarse en su eliminación, sino en su regulación y resolución dentro de marcos de justicia y no violencia.

En este contexto, resulta fundamental identificar un medio, un puente o una estrategia que facilite la resolución de los conflictos. El diálogo, a través del debate, la discusión y la

reflexión, se presenta como el mecanismo clave para guiar a los actores desde las discrepancias hacia acuerdos que promuevan la democratización en la toma de decisiones, aspecto esencial en la vida cotidiana de las instituciones.

Por lo que Jares manifiesta que el conflicto tiene cuatro elementos que interactúan e influyen entre sí y son: “las causas que lo provocan, los protagonistas que intervienen, el proceso o forma cómo se encaran el conflicto los protagonistas y el contexto en el que se produce” (p. 47) cuyas características se resumen en el siguiente cuadro:

**Tabla 16**

*Elementos del conflicto*

Elementos	Definición
Las causas que lo provocan	<p>En el conflicto intervienen factores como el poder y el control.</p> <p>Se originan en la dialéctica entre la macroestructura del sistema y los procesos micro políticos de cada centro escolar</p> <p>Existen cuatro tipos de causas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ideológicas científicas</li><li>• Relacionadas con el poder</li><li>• Relacionadas con la estructura</li></ul> <p>Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal</p>
Los protagonistas que intervienen	<p>Existen al menos dos, existen actores directos e indirectos.</p>
Proceso o forma como se encara el conflicto	<p>Es el elemento central para entender el conflicto, depende de él para encontrar la solución.</p> <p>Es necesario aplica presupuestos no violentos para encarar el conflicto.</p>
Contexto en el que se produce	<p>Involucra un ámbito social, cultural y político</p> <p>Comprende la relación entre el contexto organizativo del centro escolar (micro medio), el contexto sociocultural en el que se inserta el centro (meso medio) y los aspectos macroestructurales (macro medio).</p> <p>En los centros en los que explicita o tácitamente se acepta un marco organizativo autoritario y burocrático, los conflictos afloran en menor medida; pero no porque desaparecen por el contrario permanecen latentes.</p>

*Nota.* Adaptado de Educación y Conflicto. Fuente Jares (2007).

Siendo las causas diversas e incluso Jares cita a Bernard (1953) quien plantea el conflicto surge cuando “ los seres humanos defienden metas, propósitos o valores que son incompatibles o excluyentes” (2007, p.44); es decir dentro de una organización, el conflicto provocado por las distintas percepciones frente a los objetivos institucionales constituye una oportunidad de transformación personal e institucional, porque al ser incompatibles las posiciones de cada actor sólo la capacidad de reflexión y diálogo permitirá un crecimiento al escuchar, entender, ceder

y correlacionar las dos posiciones y llegar a acuerdos no en búsqueda de beneficios personales sino privilegiando el cambio, mejora o innovación institucional.

El análisis del tratamiento del conflicto puede ser visto desde tres visiones:

**Tabla 17**

*Visiones del conflicto*

<b>Visión Tecnocrática- Positivista</b>	<b>Visión Hermenéutica- Interpretativa</b>	<b>Visión Crítica</b>
<b>Enfoque</b>		
<p>Ideología del control y predicción</p> <p>La sociedad modélica no contempla la existencia de conflictos.</p> <p>Visión mecanicista</p>	<p>Ideología comprensión, significado y acción</p> <p>Cada situación es propia e irrepetible y está condicionada por las interpretaciones de cada miembro de la organización.</p> <p>Motivación humana desde lo individual y no social</p> <p>No considera las controversias valorativas ni las alianzas</p>	<p>Cambio social dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización a través de las contradicciones</p>
<b>Como ve el conflicto</b>		
<p>El conflicto no es un rango esencial de la red de relaciones sociales</p> <p>Conflicto es algo disfuncional, patológico y aberrante. Por lo que el conflicto es una enfermedad</p> <p>La gestión de la escuela es estable cuando puede prever y minimizar los conflictos.</p> <p>Confunde conflicto con violencia</p> <p>Conflicto es una desviación de la tarea, derivada de la reacción emocional más que desde una oposición desde una manera diferente de ver la tarea.</p>	<p>Conflicto es inevitable y positivo.</p> <p>Estimula a los líderes del grupo a mantener un nivel mínimo de conflicto, lo suficiente para que siga siendo viable, autocrítico y creativo.</p> <p>El conflicto es un problema de percepción, ignorando las condiciones sociales que les afecta.</p> <p>Conflicto</p>	<p>El conflicto se ve como algo natural, inherente a todo de tipo de organizaciones y a la vida misma.</p> <p>El conflicto permite el cambio social y la transformación de las estructuras educativas.</p>

## Como se atiende el conflicto

<p>El conflicto se atiende mediante procesos de control, para prevenir o limitar al máximo situaciones de conflicto.</p>	<p>Se quiere lograr que la gente cambie lo que piensa acerca de lo que hace, en vez de sugerir maneras de cambia precisamente lo que hace.</p> <p>Procura cambiar los factores que las visiones particulares de los individuos.</p> <p>Conflictos se reducen a sus ámbitos interpersonales, más que contradicciones en la realidad, son interpretaciones conflictivas de la realidad.</p>	<p>El afrontamiento de conflicto desde una perspectiva democrática y no violenta para lograr un buen clima organizacional o favorecer un mayor impulso creativo.</p>
--	---	--

### Finalidad de la gestión

<p>La gestión orientada a mantener el statu quo, es decir gestionar para mantener el control y eso se entiende como eficacia.</p>	<p>Se centra en mejorar el funcionamiento del grupo y/o mejorar la comunicación y relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades</p>	<p>El conflicto es el centro cuestionamiento del funcionamiento de la institución escolar y de la correlación de fuerzas de la escuela.</p>
<p>El conflicto se produce en la práctica por una mala planificación. El mayor esfuerzo de los gestores está en la planificación.</p>	<p>La gestión no considera las relaciones de poder ni la desigual distribución de recursos, tanto en lo escolar como en lo social</p>	<p>Las escuelas como organizaciones sociales se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones.</p>

### Imagen del directivo

<p>Buen directivo se evalúa desde su capacidad de evitar el conflicto</p>	<p>Directivo debe mejorar el funcionamiento del grupo a través del desarrollo de la comunicación</p>	<p>Grupo de profesores, padres de familia y estudiantes comiencen a establecer formas de administración menos autoritarias y burocráticas, sino que busquen alternativas democráticas</p>
---	--	---

### Toma de decisiones

<p>Toma de decisiones o conflictos se reducen a indicar que es por motivos o intereses ideológicos-políticos.</p>	<p>Se centra en lograr la resolución de conflictos a través del manejo de canales de comunicación y relaciones humanas u n cambio de</p>	<p>La ideología deforma la realidad social, moral y política y oculta las causas del conflicto hace que las personas se sometán a normas y relaciones de poder. El</p>
---	--	--

<p>Conflicto axiológico es rechazado por ser no científico.</p> <p>La negociación del conflicto se hace a partir del discurso mitológico de solidaridades horizontales con el objetivo de mejorar las divisiones verticales jerárquicas.</p> <p>Niega el conflicto desde la supuesta defensa de la democracia, utilizando aspectos formales de la democracia para negar el conflicto.</p>	<p>actitudes, destrezas y comportamiento.</p>	<p>poder se considera central al conflicto en particular y a la organización.</p> <p>La formación de coalición y uso de distintos poderes en el uso de la negociación para la resolución de conflicto.</p>
---	---	--

*Nota.* Adaptado de Educación y Conflicto. Fuente: Jares (2007).

#### **4.8 Vinculación con la comunidad**

Dentro de la gestión escolar, autores como Quintana (2018) plantea que la gestión debe considerar dos enfoques: el uno orientado hacia la solución de problemas propios de la escuela por lo que es necesario adaptar los modelos administrativos a su realidad y el otro que ve a la gestión centrada en el alcance de los aprendizajes, pero estos aprendizajes obedecen a las demandas del mercado; por tanto plantea el desarrollo de una gestión escolar orientada hacia una visión pedagógica interna y externa (Quintana, 2018). Es decir, un enfoque social, lo cual lleva a preguntarnos hasta qué punto las instituciones educativas desarrollan su función con un sentido de comunidad o por el contrario se limitan a un sistema que se quedó fijo en el tiempo y que poco a poco olvidó a la escuela como eje promotor de vínculos comunitarios y a estos como parte del proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, la comunidad no la vive únicamente dentro de las paredes de una escuela, abarca otros ámbitos como son la vida de la comunidad y dentro de esta la vida en familia, las acciones, intereses y oportunidades de los organismos gubernamentales y no gubernamentales de la localidad, así como los planes de trabajo de los líderes comunitarios, entre otros. Por tanto, la gestión no obedece únicamente a la necesidad, realidad y potencialidad de los individuos que

la conforman, sino al lugar, contexto, cultura y otros elementos del entorno, que llevan a de resignificar el concepto de gestión en la escuela y de esta dentro de la comunidad.

En definitiva, la gestión cuya base está en principios de gobierno y autonomía se fundamenta en la consideración y el respeto por las dinámicas inherentes a la toma de decisiones y al manejo de factores como la micropolítica permite que sea la institución la que plantea y redefine las normas comunes necesarias para el reajuste de las relaciones. Esto conduce a una cierta igualdad de fuerzas internas que mantienen o potencian la estructura de organización a través de ver a la organización como un organismo autosuficiente que cree las condiciones de una vida democrática.

En este contexto, el análisis teórico se desarrolló desde un enfoque crítico, centrado en la realidad de las organizaciones educativas y los significados y simbologías compartidos por los miembros de la comunidad escolar dentro de una cultura institucional. Este enfoque proporciona el marco necesario para concebir la gestión directiva no como una mera administración o el cumplimiento de preceptos normativos, sino como una práctica pedagógica, organizacional y política dinámica y compleja.

En este sentido, el directivo escolar, a través de instrumentos técnicos como el PEI, busca ejercer una autonomía relativa que le permita abordar múltiples problemáticas mediante enfoques y estrategias singulares. La investigación se orienta a analizar cómo, a través de su práctica y su interacción con otros actores —docentes, estudiantes y padres de familia—, esta gestión incide en la vida escolar.

El estudio de la gestión directiva trasciende la simple toma de decisiones para centrarse en la descripción y comprensión de lo individual y singular, más que en lo generalizable. Por tanto, es fundamental diferenciar los conceptos de administración y gestión, ya que este último implica una visión más integral y contextualizada de la práctica directiva.

## **CAPÍTULO V**

### **MARCO METODOLÓGICO**

El estudio se realizó en el marco del paradigma socio-crítico, dada la naturaleza del problema de investigación, centrandolo su análisis en acciones contextualizadas que permitieron establecer nexos causales para comprender las razones de los individuos al percibir y actuar sobre la realidad de la institución educativa donde desarrollan su gestión.

La investigación fue de tipo cualitativo, lo que permitió comprender la dinámica de la interacción social sujeta a un determinado contexto social; por ende, la metodología fue de orden fenomenológico, puesto que los resultados son fruto de la manera cómo son percibidos los procesos socio-educativos presentes en la cotidianidad de los organismos escolares. Esta metodología permitió la identificación de una serie de elementos intangibles y normalmente invisibles; pero presentes en la realidad, lo que permitió identificar aquello que está escondido en la subjetividad de los actores.

Es importante recalcar, que el análisis propuesto corresponde a una temática poco transitada en el Ecuador, donde el proceso participativo de construcción e implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) por parte de la gestión directiva constituye una política fundamental para la gestión escolar. Para profundizar en este tema fue necesario hacer un análisis documental diacrónico que consideró la evolución de la normativa en el tiempo, a partir del 2013, puesto que desde ese año en Ecuador se realizó una serie de cambios en el sistema educativo bajo las orientaciones de la Constitución del 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011 y el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013; así como identificar el nivel de impacto de la política pública vinculada al PEI considerando las parte subjetiva y objetiva del objeto de estudio.

## 5.1 Enfoque de la investigación

La investigación se desarrolló en el marco del paradigma socio-crítico con un enfoque fenomenológico mediante un análisis de tipo cualitativo que se fundamentó en la crítica social y por tanto considera que la construcción del conocimiento se da a partir de los intereses que nacen de las necesidades de los grupos, lo que permite alcanzar una autonomía racional y liberadora del ser humano; y por ende una participación del mismo en una transformación social (Alvarado, L y García, M, 2008). Hecho, inherente a la vida escolar en donde existe un proceso de construcción y reconstrucción dado por el sistema educativo y los actores de este.

La escuela, como organización, representa una realidad social que debe comprenderse como un todo multidimensional que integra y entrelaza lo objetivo y lo subjetivo. En este contexto, cada elemento de la institución debe analizarse desde dos perspectivas: la **objetividad**, representada por la normatividad y la institucionalidad, y la **subjetividad**, conformada por los individuos, sus comportamientos y percepciones dentro del entorno institucional.

Estas dimensiones objetividad y subjetividad, coexisten bajo reglas homogéneas y estandarizadas que regulan el funcionamiento escolar, mientras un lenguaje común actúa como canal de interacción social. La dinámica de estos elementos depende de cómo cada individuo percibe la institución, otorgando significado tanto al lenguaje como a las acciones que en ella se desarrollan.

Para comprender la escuela, es fundamental reconocerla como una construcción humana que responde a un momento histórico específico. Este contexto define pautas culturales y políticas que se reflejan en conocimientos, valores, acuerdos, mediaciones y alianzas. Estas dinámicas se desarrollan en un tiempo objetivo-real, desde el cual se construye la relación con el otro, es decir, desde la intersubjetividad. Como afirman Bonilla y Rodríguez (2013):

“Si se quiere conocer la realidad social en sus propios términos, para entenderla en su complejidad, es imprescindible abordarla como un todo objetivo/subjetivo” (p. 47).

Para ello, es necesario comprender los supuestos que nacen del sentido asignado por los participantes a las acciones, donde el diálogo y la comunicación son un talento que imprime una impronta personal que refleja la individualidad y originalidad con la que se caracteriza un modo de ser o actuar frente a otros; será su análisis el que guíe la interpretación de la investigación de los factores que inciden en la gestión directiva, alrededor de la implementación de instrumentos de gestión curricular como constituye el PEI.

Con tal propósito, se intentó comprender a partir de la aplicación de diferentes técnicas como la entrevista, el análisis documental y la observación participante la incidencia de la perspectiva valorativa cultural, social política y normativa en las prácticas del rol docente y directivo; así también, indagar la incidencia de la interacción social en la estructuración de estas perspectivas individuales y colectivas.

Bajo este enfoque se realizó una descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida y el reconocimiento del significado que surge a partir del valor administrativo-pedagógico y social que el sujeto da a la experiencia y al compromiso con la organización.

En función de lo antes dicho, la investigación de tipo cualitativo permitió identificar estas intersubjetividades sujetas a un momento histórico-cultural en el cual se construyen significados que determinan la actuación de los diferentes actores; así también, se apoyó en análisis documental del referente legal en los últimos años a fin de encontrar elementos determinantes en el comportamiento de los distintos actores.

## **5.2 Procedimiento para recolección de datos**

El procedimiento para la recolección de datos y su respectivo análisis se realizó en tres fases enmarcadas en los objetivos de investigación, se utilizó técnicas e instrumentos de orden cualitativo presentadas a continuación:

## **Fase. I: Análisis documental**

Durante la investigación se realizó un análisis documental, porque esta técnica involucra una serie de operaciones intelectuales, para describir y representar información de forma sistemática de modo que se facilite el procesamiento analítico- sintético de datos provenientes de diversas fuentes, por otro lado permite que dichas fuentes sean sujetas a clasificación, indización, anotación, extracción y sistematización de aspectos relevantes que durante la indagación permite analizar la realidad institucional sin perder de vista el objetivo de la fuente original, es decir la normativa, donde “El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación” (Dulzaides, M y Molina, A, 2004, pág. 1).

Para ello, se utilizó como fuente documentos emitidos por el Ministerio de Educación como son la Guía Metodológica de Construcción Participativa del PEI; así como acuerdos ministeriales, Lineamientos para la Construcción del PCI, la misma Ley de Educación Intercultural Bilingüe y su correspondiente Reglamento; en conclusión, se hizo un rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.

En la segunda etapa, se clasificaron los documentos identificados para seleccionar aquellos más pertinentes a los propósitos de la investigación. En la tercera etapa, se llevó a cabo una lectura exhaustiva de los documentos seleccionados, con el objetivo de extraer elementos clave de análisis y registrarlos en un anecdotario. Este registro permitió identificar patrones, tendencias, convergencias y contradicciones. Finalmente, en la cuarta etapa, se realizó una lectura cruzada y comparativa de los documentos, detallando los hallazgos obtenidos para construir una síntesis comprensiva que refleje de manera integral la incidencia en la gestión directiva.

Para el análisis de la alineación de la Guía Metodológica de Construcción Participativa del Proyecto Educativo Institucional y el contenido del PEI de cada institución educativa se realizó un cuadro resumen de los principales elementos normativos (Constitución, LOEI, Reglamento, Acuerdos Ministeriales y lineamientos) que sustentan la implementación del PEI en la cotidianidad de las instituciones educativas, siendo el eje de organización la misma estructura de este instrumento de gestión.

## **Fase II: Recolección de la información de campo:**

Se seleccionó las técnicas acordes al tipo de investigación cualitativa, determinándose:

1. Entrevista de base estructurada (ver Anexo D)
2. Observación no participante (ver Anexo E)
3. Análisis de contenido (ver Anexo F)

En función de estas técnicas se diseñó y validó con expertos los instrumentos de investigación, respectivamente:

1. Guía de entrevista estructurada
2. Ficha de observación no participante
3. Ficha de análisis de contenido

Para la **entrevista** las preguntas se elaboraron en función de los componentes de gestión determinados por la estructura normativa establecida por el Ministerio de Educación para el diseño e implementación del PEI.

En el caso de **ficha de observación no participante** se consideró las responsabilidades del directivo de acuerdo con elementos determinados por fuentes teóricas sobre gestión escolar, sus enfoques y estilos de liderazgo.

Para **la ficha de análisis de alineación de contenido**, se la realizó considerando la alineación del instrumento PEI de cada institución con los lineamientos oficiales determinados en la Guía Metodológica de Construcción Participativa del PEI, emitido por el MINEDUC en el 2017 y los Estándares de Calidad Educativa.

Es necesario aclarar que para la investigación se tomó sólo tres (Gestión Administrativa, Gestión Pedagógica y Componente de Convivencia) de los cinco componentes de la estructuración del PEI, en vista que el cuarto componente (Servicio Educativos) incluye elementos que no son gestionados por la institución sino abarca servicios cuyos suministros llegan directamente del Estado y la institución se limita a su distribución y para la ejecución quinto componente (Sistema Integral de Riesgos Escolares) el MINEDUC debía implementar una plataforma digital, la cual finalmente no se implementó en las instituciones educativas.

### **Fase III: Procesamiento de la información de campo**

A partir de la aplicación de los instrumentos de investigación en campo se estableció categorías y subcategorías de análisis representados en la siguiente tabla:

**Tabla 18**

*Cruce de objetivos con técnicas e instrumentos de investigación*

<b>OBJETIVOS</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>ITEMS DE ENTREVISTA/ FOCO DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE</b>
Analizar la incidencia de la normativa legal vigente en la instauración de un planeamiento estratégico en las instituciones educativas	Procedimientos de gestión administrativa, pedagógica acciones con organismos escolares	Entrevista	Guía de entrevista estructurada	Ítems 6,7, 8
Caracterizar el enfoque con el que la gestión directiva realiza la concreción del PEI en las instituciones educativas.	Características de acuerdo a fuentes teóricas sobre modelos de gestión - Organización escolar - Calidad de resultados - Rol del individuo	Observación no participante	Ficha de observación no participante	Enfoque de gestión
Identificar el tipo de liderazgo ejercido por el equipo directivo para implementar la democratización en la concreción del PEI.	Características de Estilos de liderazgo con enfoque situacional Tipo de estilos directivos Nivel de madurez de los miembros de equipo	Entrevista	Guía de entrevista estructurada	Ítem 22
		Observación no participante	Ficha de observación no participante	Estilos de liderazgo

<p>Determinar mecanismos instaurados por la gestión directiva para mantener la motivación y altas expectativas de la comunidad educativa en el cumplimiento de metas.</p>	<p>Escuelas como espacios de crecimiento profesional y motivación Vinculación a la visión y misión institucional</p>	<p>Entrevista</p>	<p>Guía de entrevista estructurada</p>	<p>Ítems 19 y 23</p>
<p>Identificar los significados que la gestión directiva atribuye al PEI en relación con el logro de la autonomía institucional.</p>	<p>Acciones del equipo gestor Toma de decisiones institucionales Autonomía institucional</p>	<p>Entrevista</p>	<p>Guía de entrevista estructurada</p>	<p>Ítems 17, 18</p>
<p>Analizar los mecanismos con los que el directivo gestiona el desarrollo del talento humano y recursos para permitir la concreción del PEI.</p>	<p>Manejo de Recursos económicos Desarrollo del talento humano</p>	<p>Entrevista</p>	<p>Guía de entrevista estructurada</p>	<p>Ítems 9,10,11,13</p>

<p>Determinar de factores del clima organizacional y la convivencia escolar considera gestión directiva para incidir en la concreción del PEI.</p>	<p>Manejo de conflictos Poder Micropolítica</p>	<p>Entrevista</p>	<p>Guía de entrevista estructurada</p>	<p>Ítems 20, 21</p>
<p>Analizar la vinculación entre el PEI y las expectativas institucionales y nacionales.</p>	<p>Acciones y convenios con la comunidad</p>	<p>Entrevista</p>	<p>Guía de entrevista estructurada</p>	<p>Ítems 12</p>
	<p>Alineación hacia la normativa</p>	<p>Análisis de contenido</p>	<p>Ficha de análisis de contenido</p>	<p>Criterios determinados a partir de los lineamientos de la Guía Metodológica de construcción participativa del PEI.</p>

Fuente: Rodríguez, Y, 2023.

A partir de estas categorías, en el caso de la **entrevista**, para el microanálisis se utilizó el programa Atlas. Ti, por medio de citación con codificación libre, este proceso analítico permitió identificar conceptos a partir del descubrimiento de propiedades y dimensiones presentes en los datos extraídos de la realidad social inmersa en la investigación. A través de esta forma de codificación se definió categorías que permitan relacionar los pensamientos, ideas y significados con la idea de la investigación (Strauss y Corbin, 2002)

Los diálogos se dividieron en unidades de análisis por cada pregunta y se codificó. En cada codificación se estableció subcategorías de análisis mediante el programa de Atlas. Ti y se estableció relaciones que permitió identificar percepciones comunes o divergentes entre los actores en base a la función que desempeñan dentro de la institución educativa. (Anexo G)

En el caso de la **observación no participante**, se parte del reconocimiento de que en la realidad social convergen tanto las acciones habladas como las actuadas. Las primeras se analizan a partir de lo textual y de las entrelíneas detectadas mediante relatos derivados de entrevistas, mientras que las acciones actuadas se identifican a través de la observación directa. Esta herramienta permite explorar el contexto en el que ocurren las interacciones, en este caso, entre docentes y directivos. Sus actuaciones revelan aspectos clave de la cultura institucional, registran el lenguaje que consolida la vida organizacional y muestran cómo, en la cotidianidad, se generan comportamientos e interacciones entre los sujetos en un tiempo y espacio específicos (Bonilla y Rodríguez, 2013).

En el caso de la presente investigación, se analizó las conductas de los participantes a fin de analizar su significación. Para la recolección de datos no se interfirió en la secuencialidad de

los acontecimientos, ni se perturbó la cultura del entorno propia de las reuniones que desarrollan los directivos con sus equipos docentes.

Para ello, en cada institución se filmó una reunión liderada por el directivo en las que se evidencie la implementación del PEI en alguna de sus dimensiones. A continuación, se resumen las actividades institucionales en las que se aplicó la observación no participante y el principal campo de gestión que involucró la agenda de la reunión:

**Tabla 19**

*Resumen de observaciones no participantes ejecutadas*

<b>INSTITUCIÓN</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>DIMENSIÓN DE GESTIÓN</b>
I1GZ	Reunión Junta Académica	Administrativa- pedagógica
I2AMP	Reunión Consejo Ejecutivo	Administrativa
I3PN	Reunión docentes	Administrativa- pedagógica
I4CAA	Reunión Equipo Gestor	Administrativa

*Nota:* En la tabla se recoge la institución, actividad y dimensión de gestión desarrolla durante la reunión, la primera columna contiene códigos con las que se representó a las instituciones participantes, donde la I representa institución, el 1 el orden de participación y las letras mayúsculas el nombre del centro escolar. Fuente: Rodríguez, Y (2023).

La observación fue abierta- exploratoria y se desarrolló a partir del planteamiento de preguntas descriptivas que guiaron la interrelación de elementos de observación y su posterior sistematización

**Tabla 20**

*Matriz de preguntas descriptivas – reuniones con directivos*

<b>CRITERIO</b>	<b>Espacio/ Tiempo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Toma de decisiones</b>	<b>Normativa</b>
Actores/ Participantes	¿Cómo están ubicados los actores?	¿Cómo se exponen los objetivos a los actores?	¿Qué tipo de expresiones motivan la participación de los interlocutores?	¿Cómo se acoge las sugerencias y opiniones de los interlocutores?	¿Cómo argumenta o motiva sus ideas o disposiciones?
Actividades	¿Cómo se distribuye el tiempo?	¿Cómo se relaciona las actividades con los objetivos propuestos?	¿Cómo se organiza las acciones para generar trabajo colaborativo?	¿Cómo se valora las experiencias, conocimientos e iniciativas de los participantes para la búsqueda de soluciones?	¿Cuál es el uso de la normativa para el cumplimiento de las actividades?
Sentimientos	¿En qué momento de la reunión se observan más expresiones?	¿Qué expresiones recurrentes se evidencian en relación al objetivo?	¿Cuáles son las expresiones recurrentes que generan la posición del directivo en el desarrollo de las actividades?	¿Cómo se generan compromisos y consensos?	¿Qué sentimientos genera la aplicación de la normativa?

*Nota.* Adaptado de Más Alla del dilema de los Métodos Fuente: (Bonilla y Rodríguez (2013)

Para la ficha de análisis de contenido, se llevó a cabo una sistematización de los lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación a través de la *Guía de Construcción Metodológica del PEI*. Con base en los estándares mínimos esperados para el diseño e implementación del PEI, se realizó un estudio comparativo entre dichos lineamientos y los instrumentos de gestión desarrollados por las instituciones. Este análisis incluyó el uso de una escala de Likert para evaluar el nivel de alineación entre el diseño e implementación institucional del PEI y las expectativas establecidas en la normativa nacional.

Los criterios fueron:

**Tabla 21**

*Desglose de criterios para análisis de alineación normativa del PEI*

<b>Etapas</b>	<b>Criterios</b>	<b>Fundamentación legal</b>
<b>DISEÑO</b>	Gobernanza	<b>Art. 33 de la LOEI y art. 53 del RLOEI Guía Metodológica PEI 13-20</b>
	Identidad institucional	Guía Metodológica PEI pág. 22-25
	Autoevaluación	Guía Metodológica PEI pág. 26-27
	Plan de Mejora	Guía Metodológica PEI pág. 29-31
<b>IMPLEMENTACIÓN</b>	Monitoreo	Guía Metodológica PEI pág. 29-31
	Evaluación	Guía Metodológica PEI pág. 29-31

*Nota.* En la tabla se resume en la primera columna las etapas de concreción del PEI, la segunda los criterios considerados en cada etapa y en el tercero la fundamentación legal correspondiente a cada criterio y que sustenta cada etapa. Fuente: Rodríguez Y, (2023).

### **5.3 Población y muestra**

La investigación se realizó en cuatro instituciones educativas de Educación General Básica y Bachillerato del Distrito 17D06 “Eloy Alfaro” ubicadas en la Zona 9 de la Provincia de Pichincha, pertenecientes a barrios urbanos del Sur de la ciudad de Quito. Son de sostenimiento público, que ofertan educación ordinaria desde el Subnivel Inicial hasta Bachillerato y cuentan con una plantilla conformada por personal que ejerce funciones directivas y docentes, en un promedio entre 70 y 100 docentes. Estas instituciones se encuentran ubicadas en un perímetro geográfico de tres kilómetros alrededor, por lo que mantiene similares características socio-demográficas.

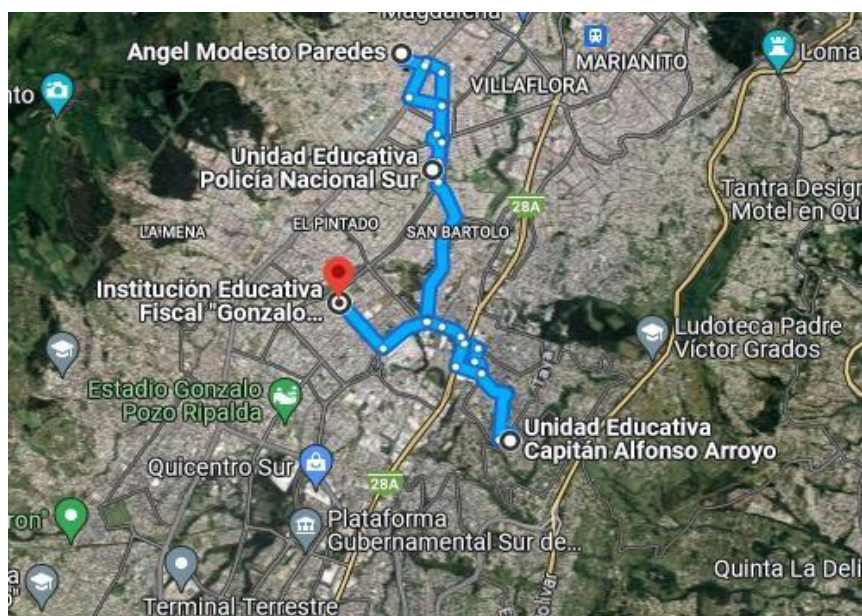
Cabe recalcar que, si bien en el plan de tesis para la recolección de datos se proyectó un máximo de cinco instituciones, durante el trabajo en campo se determinó que la información recolectada de las cuatro insuficientes aportó elementos suficientes para responder a la pregunta de investigación.

Para la recolección de información se tomó como población de estudio al rector de la institución y seis docentes por cada institución, los docentes se caracterizan por tener nombramiento definitivo con la Subsecretaría de Educación del DMQ y contar con experiencia docente superior a los 2 años de trabajo. Además, de los seis docentes se distribuyó de modo que dos docentes ejerzan funciones como miembros del Consejo Educativo, dos del Equipo Gestor y dos docentes que no ejerzan actualmente responsabilidades como miembro de ninguno de estos organismos escolares.

Las instituciones están referenciadas en el siguiente gráfico:

### **Figura 8**

*Ubicación de instituciones investigadas*



Fuente: Referenciación tomada mediante la herramienta Google.maps

La codificación de los entrevistados se sistematiza en la siguiente tabla organizada en relación con la función que desempeñan en sus respectivas instituciones:

**Tabla 22**

*Codificación de entrevistados*

<b>DOCENTE-CONSEJO EJECUTIVO</b>		<b>DOCENTE -EQUIPO GESTOR</b>	
P9 (GZ)	P2 (GZ)	P3 (GZ)	P4 (GZ)
P9 (CA)	P10 (CA)	P11 (CA)	P13 (CA)
P17 (AP)	P20 (AP)	P15 (AP)	P19 (AP)
P22 (PN)	P24 (PN)	P25 (PN)	P27 (PN)
<b>DOCENTE</b>		<b>AUTORIDADES INSTITUCIONALES</b>	
P5 (GZ)	P6 (GZ)	P7 (GZ)	
P8 (CA)	P12 (CA)	P14 (CA)	
P16 (AP)	P18 (AP)	P21 (AP)	
P23 (PN)	P26 (PN)	P28 (PN)	

*Nota:* En la tabla cuenta con una codificación, donde se representa a cada docente y autoridad mediante el código P acompañado por un número ejemplo P9. Las letras mayúsculas son las siglas del nombre de la institución ejemplo GZ. Fuente: Rodríguez Y, (2023).

En base a la misma población se detalla el número de directivos y docentes participantes en la observación no participante:

**Tabla 23**

*Número de participantes por en actividad donde se aplicó observación no participante.*

<b>INSTITUCIÓN</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>
I1GZ	Reunión Junta Académica	18
I2AMP	Reunión Consejo Ejecutivo	4
I3PN	Reunión docentes	12
I4CAA	Reunión Equipo Gestor	6

*Nota.* En la tabla se representa con códigos a los entrevistados, donde I es la institución, el número es el orden de participación y las letras mayúsculas el nombre de la institución.

Fuente: Rodríguez Y, (2023).

# CAPITULO VI

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el análisis y discusión de resultados se consideró temáticas como: la normativa, los enfoques de gestión, los estilos de liderazgo, la motivación y las altas expectativas, el clima organización y el conflicto y vinculación con la comunidad; en relación con los objetivos del estudio y los factores que inciden en la gestión directiva, los cuales permiten comprender la naturaleza fenomenológica presente en la cotidianidad de las instituciones participantes en el estudio.

### **6.1 Normativa y concreción del PEI**

Al ser la escuela un constructo social que se define a través de los significados, nociones y connotaciones que se fundan mediante las acciones que se viven en ella, es necesario develar cuál es el diario vivir administrativo, pedagógico y de convivencia producto de la implementación del PEI, puesto que detrás de cada acción existe una praxis que al ser analizada más allá de lo escrito en la norma o la planificación, donde se define lo que se espera de cada uno de los actores, está presente en yo y el nosotros que se conjugan en la cotidianidad.

En este marco, tanto directivos como docentes manifiestan que las acciones frecuentes que ejecuta el directivo para la aplicación de procedimientos administrativos<sup>33</sup> son: la comunicación directa de forma individual (diálogos, comunicados escritos, entre otros) y socializaciones grupales de los directivos o de organismos escolares<sup>34</sup> (Junta Académica y Consejo Ejecutivo) a docentes. Un aproximado del 10% de los entrevistados hablan de un seguimiento y acompañamiento en la implementación de estos procedimientos, como se puede observar en el Anexo G.

---

<sup>33</sup> Procedimientos administrativos: constituyen acciones vinculadas a resolver situaciones como: uso de espacios físicos, ausentismo docente, uso de espacios físicos, uso de bienes, actividades extracurriculares, entre otros

<sup>34</sup> Organismos escolares, de acuerdo, al artículo 48 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural vigente hasta el 2023 constituyen organismos escolares en Ecuador el Gobierno Escolar, el Consejo Ejecutivo y el Equipo Gestor, estos organismos cumplen funciones específicas, algunas de ellas dentro del marco de asesoramiento, veeduría o apoyo en la construcción, implementación y evaluación de instrumentos de gestión escolar, entre ellos el Proyecto Educativo Institucional (MINEDUC, 2011).

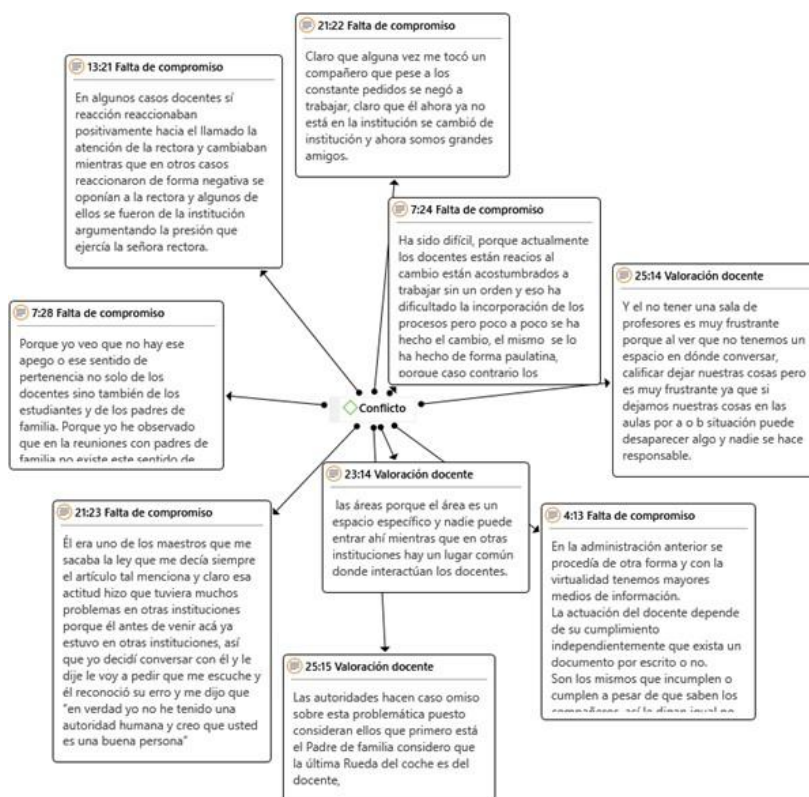
De igual manera en lo pedagógico, el total de entrevistados manifiestan que las acciones directivas se concentran en mecanismos de socialización de decisiones tomadas en reunión de Junta Académica u otro organismo escolar y la posterior socialización al conjunto de docentes, como se muestra en la (Ver Anexo H)

Dado que los procedimientos académicos y pedagógicos comprenden un amplio espectro de acciones, pero en la entrevista se revela que, en las instituciones, suelen simplificarse a un conjunto limitado de tareas, resultó fundamental que el análisis de resultados identificara los supuestos que guían dicho accionar, considerando tanto lo establecido en el PEI como lo dispuesto en la normativa vigente.

Es así que, desde la percepción de los directivos existe una falta de compromiso por parte de los docentes, representada en la figura 14, como lo menciona la rectora [7:28] quien manifiesta *«Yo veo que no se cumple porque no hay ese apego o ese sentido de pertenencia institucional, no solo de los docentes sino también de los estudiantes y de los padres de familia»*, o un uso inapropiado o un desconocimiento de la normativa, de allí experiencias como la relatada por la autoridad [21:23] quien expresa situaciones vividas con docentes en el que utilizan expresiones como *«Dígame en qué artículo menciona que yo debo hacer esas funciones»* y añade *«me leía los artículos de la ley para justificar su falta de participación y me tocaba conversar con él para que comprenda lo sucedido»*.

**Figura 14**

**Conflicto en la implementación de procesos administrativos**



*Nota.* Elaboración de la figura mediante el programa ATLAS: TI Fuente: Rodríguez Y. (2023)

Por otra parte, desde la percepción del docente representada en la (ver Anexo I), se identificó un desconocimiento de posibles formas para aplicar acciones, falta de toma de decisiones desde la realidad institucional por parte de las autoridades o una falta de participación por parte de los docentes en la toma de decisiones, como lo manifiesta el docente [20:12] «En la creación de los procedimientos administrativos los docentes no participamos en sugerir nuevos procesos, creo que se toman las decisiones con Junta Académica o con otros organismos escolares» o el docente [25:16] «Las autoridades no nos escuchan por quedar bien con el Distrito

Esto nos lleva a un elemento clave que es el uso del lenguaje y el diálogo, al ser esta una dimensión constitutiva de la praxis humana que permite construir la acción, de allí lo

mencionado por el docente [20:11] *«Las autoridades se limitan a darnos directrices, pero no participan directamente, porque ellos delegan a un equipo o una comisión y son ellos los que están pendientes»* en contraposición como la que menciona el docente [18:15] quien dice:

*«nosotros como docentes cuando vemos a la rectora que participa junto a nosotros en el cuidado de las puertas u otros espacios nos sentimos bien, no es una persona que está enfrascada sólo en su rol de autoridad, sino que se involucra con los docentes, los padres y los estudiantes»*. (Ver Anexo J)

Otro hallazgo en el ámbito pedagógico está relacionado con las expectativas normativas hacia las instituciones educativas, específicamente en la generación de proyectos orientados a transformar las prácticas pedagógicas. En este contexto, el PEI se presenta como el instrumento de gestión escolar clave para impulsar este tipo de iniciativas.

Al respecto en las entrevistas, se expresa una resistencia reflejada o manifestada en una falta de producción; es así, como desde la percepción del directivo se presume como una resistencia al cambio como lo manifiesta el rector [28:34] quien señala *«Yo creo que los docentes no proponen proyectos por el conformismo, porque si yo propongo un nuevo proyecto es más trabajo»* o del rector [7:31] *«Por lo general los docentes casi no aportan, es muy difícil trabajar con ellos. La mayor parte de las veces cuando se capacita sobre algún lineamiento lo que hacen los docentes es refutar, pero son pocas las intervenciones donde hay aporte»*.

Por otra parte, se hace mención a cómo incide la normativa en esta falta de producción, donde el rector [14:18] señala: *«yo creo que los docentes no siguen proyectos pedagógicos institucionales porque se han conformado; creen que hay muchos lineamientos al respecto. Con ello, los docentes sienten que hay una estandarización y dicen - está todo hecho, para que*

*voy a salirme de los lineamientos-. Además, manifiestan: – cumplo hasta donde me ordenan»*  
(ver Anexo K).

Complementario a lo administrativo y pedagógico los entrevistados al ser miembros de los diferentes organismos, han participado en la construcción del PEI o han tenido experiencia en dicho proceso.

Podemos observar, que la mayor parte de los entrevistados describen que las acciones son de participación; un menor porcentaje señalan que actuaron mediante el cumplimiento de acciones puntuales por delegaciones de la autoridad o de un plan de trabajo, mientras que los restantes a través de su colaboración como miembros de organismos escolar en temas específicos como la construcción del PEI, representar a los docentes en las reuniones o la organización administrativa o pedagógica.

Sin embargo, ninguno de los entrevistados menciona funciones específicas en relación con la implementación del PEI como son su evaluación o la realización de los ajustes como lo expresa el art. 53 del RLOEI o a la generación de propuesta en función de los dispuesto por el Art. 87 de la misma norma. Tampoco se señalan funciones específicas el Equipo Gestor como son “Responsabilizarse de la elaboración del documento, monitoreo y seguimiento a la ejecución del PEI.” (MINEDUC, 2017, p. 8)

En la entrevista los docentes hacen mención a administraciones institucionales donde la toma de decisiones de los organismos escolares responde a una imposición por parte de las autoridades institucionales dependiendo sea de la forma de gestión y en otros casos con el afán de cumplir las disposiciones de los niveles desconcentrados como son el Distrito o el mismo Ministerio de Educación; es así que los docentes [1:24] y [27:9] respectivamente señalan

*«...nos pedía que firmemos lo que ya estaba hecho...» y «...como Equipo Gestor tomamos algunas decisiones, pero realmente la autoridad es quien dice lo que hay que hacer y nosotros*

*le apoyamos» y lo señalado por el docente [8:10] «Una autoridad tuvimos que nos decía que aquí se hace lo que dice el Distrito o lo que dice el Ministerio y punto, puesto que si no hacíamos lo que los dice el Ministerio iban hacer llamados de atención» (ver Anexo L).*

Adicionalmente, expresan una limitación de funciones, porque pese a que se realizan reuniones de los diferentes organismos no consideran que se visualiza su participación es así que el docente [16:10] verbaliza *«La verdad no he visualizado cómo se ejecutan las acciones y cómo actúa el consejo Ejecutivo»* o el docente [22:13] *« La toma de decisiones ha sido muy poco, nos han solicitado más en la construcción del PEI y PCI, como le decía más en la construcción de los documentos»* o lo señalado por el docente [26:55] quien dice *«lo que se observa en las reuniones es que quien habla es la autoridad pero no existen intervenciones de otros miembros del Consejo Ejecutivo ni tampoco ellos presentan sus opiniones, en el fondo no creo que ellos tengan voz ni voto en las decisiones»* .

Es decir, existe una gestión donde la participación de los organismos escolares en algunas ocasiones se limita a una firma o a un apoyo más que a una acción directa de consenso para la toma de decisiones o la actuación frente a docentes, estudiantes u otros actores; siendo factores que determinan estas formas de gestión, la falta de tiempo, la falta de conocimiento de los docentes sobre los procesos de gestión, los modelos de gestión institucional o las problemáticas que surgen diariamente en la vida institucional; es así que el docente [27:10] indica *«no hemos hecho porque nunca nos reunimos para ver los avances del PEI»*, el docente [6:15] *«la mayor parte de los miembros del Equipo Gestor los cambiaron y los nuevos compañeros no creo que conozcan el PEI»* o lo señalado por la autoridad [7:37] *«Otro factor que es necesario tomar en cuenta es la actitud de los integrantes de cada organismo, por ejemplo en el caso de Gobierno Escolar, su actuación se centra en considerar las quejas de los compañeros pero no aportan soluciones»* » (ver Anexo M).

## *Discusión*

Del análisis de los hallazgos, desde una perspectiva relacional con enfoque crítico, se focalizó la atención en la trama de los significados y en la simbología que van delimitando dicha normativa en las realidades de las organizaciones educativas. Realidades que obedecen a un orden social donde los comportamientos se determinan entre lo correcto o incorrecto en función de lo establecido por la institucionalidad, donde el mundo social obedece a una realidad objetiva y una realidad subjetiva, de allí que las acciones como *«la participación de la autoridad en la aplicación de estos procedimientos es atenta, nos emite recordatorios, socializó mediante el blog o el chat institucional»* determinan un orden. Y es este orden social el que se construye a partir de la cotidianidad, donde se combinan las subjetividades que lleva a un conjunto de actores al acuerdo o la contraposición a partir de sus propios parámetros, creencias, saberes, prejuicios, y estos a su vez determinan sus acciones y construyen una cultura institucional.

Durante la investigación la percepción de una misma acción no ejecutada desde la visión del directivo se traduce como una *«falta de compromiso del docente»* mientras que por parte del docente se traduce en una *«falta de conocimiento de cómo hacerlo», «de una necesidad de generación de procesos más cercanos»* donde quien ejerce la función de líder oriente, guíe pero también actúe en un trabajo cooperativo, donde la imagen de líder se concrete en acciones de trabajo conjunto *«creo que todos trabajamos en conjunto porque de esa manera sacamos a la institución adelante»* que va más allá de la socialización, porque la comunicación de pautas o procesos no son suficientes para el logro de construcciones simbólicas significativas que generen identidad hacia una institución. Fleming plantea que las organizaciones son entidades que van más allá de ser sistemas sociales orientados hacia un fin determinado o satisfacer necesidades de un grupo de individuos o de la sociedad, sino más bien son creaciones sociales

surgidas de la interacción de unos individuos con otros que buscan alcanzar sus propios fines, generalmente diversos y hasta contrapuestos (Fleming, 1991).

Por ello, la labor de quien lidera la institución inicia en el reconocimiento de una cultura propia de cada actor determinada por una cultura institucional<sup>35</sup> dentro de una perspectiva relacional que permite entender que la teoría no actúa a modo de acumulación de conceptos ni normas, sino como un sistema de relaciones, por lo cual resulta de gran importancia el punto de vista de cómo estos conceptos y normas son llevados a la práctica desde cada actor y cómo va hacia la consolidación de objetivos comunes que los consoliden en una práctica institucional.

Si bien el orden social al igual que el orden natural, requiere de pautas traducidas como normas, en las instituciones investigadas se deduce un alto apego tanto de directivos como de docentes a la normativa establecida, lo que permite un adecuado funcionamiento del sistema; pero qué sucede cuando se intenta institucionalizar al máximo el comportamiento, de manera tal que este pueda ser regulable e incluso controlable, cuando las pautas de comportamiento institucionalizado independientemente del nivel de gestión macro (Ministerio de Educación), meso (Subsecretarías de Educación, Dirección Distrital) o micro (Institucional) en su afán de internalizar los roles y las funciones limita o incluso anula la capacidad de producción.

Los entrevistados han dejado de producir sus propios proyectos incluso los del tipo pedagógico, “cuando la gestión escolar es la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la participación activa de toda la comunidad educativa” (Castro, 2005, pág. 14) prefiriendo esperar las disposiciones por la saturación de normativas, el miedo frente al desconocimiento o el manejo de lo establecido en la norma, porque el sistema ya establece lo que debe hacerse y porque es más fácil y controlable convertirse en actores pasivos y operativos

---

<sup>35</sup> Frigerio, Poggi y Tramonti (1993) definen la cultura institucional como “aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidos por este último, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella”

y no en actores sustantivos que logren mediante el diálogo y la reflexión acuerdos para generar significados dentro de un entramado social, sobre esto Bonilla y Rodríguez (2005) mencionan que en un orden cultural las regularizaciones le permiten al ser humano sobrevivir en condiciones inciertas, y a su vez permite que la realidad social sea objetiva y se mantenga en el tiempo.

Esta objetividad está determinada por pautas de comportamiento estandarizadas que son aprehendidas como guías de la conducta social y que permanecen en el transcurso de la vida cotidiana (Bonilla, E y Rodríguez, P, 2005) .

Vida cotidiana donde interactúan diferentes actores en forma independiente o asociados y representados a través de los diferentes organismos escolares (Consejo Ejecutivo, Gobierno Escolar, Equipo Gestor, entre otros) cuya actuación en la implementación de la Planificación Estratégica Institucional como sucede en las instituciones investigadas puede limitarse a ser un observador de lo actuado y decidido o ser un actor activo en la toma de decisiones y su ejecución.

De allí que si hablamos de una construcción de significado la labor de quien lidera la institución no puede constituirse en una labor solitaria sino en una labor de verdadera participación que construya identidades y compromisos de respeto el yo e integre hacia el nosotros; como lo mencionan Aguerrondo, Lugo y Rossi (2001) “pensar y hacer una nueva gestión escolar se vuelve un desafío insoslayable. Una gestión que promueva el desarrollo de intencionalidades compartidas” acotando adicionalmente “Debemos pasar de un paradigma burocrático a un paradigma más abierto al aprendizaje y la construcción de una verdadera comunidad académica” (p. 96).

## 6.2 Enfoques de gestión directiva en la concreción del PEI

La visión de la gestión en este estudio se realizó a partir del instrumento ficha de observación no participante. Para la caracterización de las instituciones se considera los enfoques humanistas administrativos desarrollados por Ramírez, Calderón y Castaño (2015) que considera tres enfoques de administración el Clásico o Tecnocrático, Estratégico y Humanista.

En función de estos enfoques se analizó las prácticas ejecutadas por los directores en las reuniones con diferentes cuerpos docentes y se analizó considerando tres dimensiones: Calidad de resultados, organización escolar y rol del individuo.

Obteniéndose como principales resultados los siguientes:

**En la primera institución**, la reunión se desarrolló en un aula de clase y participaron un total de 18 personas de los cuales, una es la Rectora, dos docentes con encargo de funciones como Vicerrector e Inspector respectivamente y el resto de los participantes son docentes de diferentes áreas académicas. La autoridad cuenta con seis años de experiencia en cargos directivos, desempeñándose actualmente en su segunda institución en esta función.

Para la reunión, la Rectora se ubicó al inicio del aula en la esquina superior derecha y en forma circular alrededor del aula se ubicaron el resto de los integrantes. En el caso de los docentes encargados del vicerrectorado y la inspección junto a la rectora de la institución.

El tiempo de reunión fue de aproximadamente 2 horas con 30 minutos.

**Tabla 24**

*Resultados observación no participante Institución GZ*

<b>CALIDAD DE RESULTADO</b>	<b>ORGANIZACIÓN ESCOLAR</b>	<b>ROL DEL INDIVIDUO</b>
<b>ROL DIRECTIVO</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se resuelve los conflictos apelando a la norma establecida en la Ley o los lineamientos establecidos por el MINEDUC, utilizando como <i>«de acuerdo con la normativa, los docentes no pueden salir de la institución, una vez que han registrado su asistencia»</i> <i>«en cuanto al formato hay que cumplir lo que dice la ley en relación con la gestión individual y participativa, de acuerdo al art. 41 del RLOEI»</i> <i>«en el formato que les envié para el reporte de las actividades fuera de aula, les puse el artículo que justifica cada parte, también indiqué que si alguno tiene una duda el jefe de área le puede explicar, porque hicimos el formato en acuerdo con ellos».</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La reunión se desarrolla con una agenda de trabajo en función de problemas emergentes de gestión administrativa, pedagógica y de convivencia</li> <li>• La ubicación de las autoridades (rectora, vicerrector e inspector delegados) se concentra concentrados en la esquina superior del aula, mientras los docentes se congregan en otros espacios alrededor de las autoridades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directivo (rectora) plantea la agenda en forma firme</li> <li>• Directiva inicia cada punto detallando las resoluciones tomadas previamente con Junta Académica.</li> <li>• La rectora se mantiene de pie durante la reunión, y pese a que en ciertas etapas se sienta; en los momentos donde se evidencia conflictos nuevamente se pone de pie.</li> <li>• Intervienen en la presentación de los puntos de la agenda otras autoridades: vicerrector e inspector; sin embargo, la resolución final de cada punto finalmente lo expresa la Rectora de la institución.</li> <li>• Se escuchan las participaciones de los docentes, pero no se somete a análisis con la intervención de todos los participantes. El diálogo se mantiene rectora con docente que emite opiniones contrarias a la propuesta del directivo.</li> </ul>
<b>ROL DOCENTE</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes expresan manifestaciones de inconformidad <i>«no estamos de acuerdo; pero nos tocará cumplir como siempre».</i></li> <li>• Rol pasivo, con actuación de 5 de los 18 docentes, el resto permanecen en silencio mirando el celular o realizando comentarios en voz baja con</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes no acotan cambios a la agenda propuesta, se muestran apáticos ante los temas planteados.</li> <li>• Los docentes se sientan en alrededor de las autoridades.</li> <li>• Los docentes que muestran mayor oposición se ubican</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayor parte de docentes no expresan verbalmente su desacuerdo, lo hacen de forma gestual a través de movimiento de la cabeza, otros bajan la cabeza revisan el celular o miran hacia las paredes, otros sostienen con su mano su cabeza.</li> <li>• Se visualiza una cultura balcanizada representada en tres grupos de docentes: el</li> </ul>

compañeros ubicados de forma cercana.	en posición frente a la autoridad institucional.	grupo que apoya gestualmente, mediante afirmaciones, las disposiciones emitidas; el grupo neutro, que prefiere mantenerse en silencio, y el grupo que muestra desacuerdo a las decisiones de las autoridades y las verbaliza alzando la voz y con movimiento de manos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ninguno de los docentes se levanta o retira de la reunión hasta que la directiva da por terminada la misma.</li> </ul>
---------------------------------------	--	---

*Fuente:* Rodríguez Y, (2023).

**En la segunda institución,** la Rectora tenía cuatro años de experiencia como directiva en una institución educativa donde laboró anteriormente y había asumido su cargo actual pocos meses antes del inicio de la observación. La reunión tuvo lugar en la oficina del Rectorado, con todos los participantes sentados. La rectora estaba ubicada en la esquina superior izquierda, acompaña por el Vicerrector a su lado derecho, quien operaba la computadora que se utilizó para proyectar el documento en análisis. Alrededor de ellos, en disposición circular, se encontraban los docentes miembros del Consejo Ejecutivo junto con algunos integrantes del Equipo Gestor en funciones.

La reunión se desarrolló con un único punto en la agenda que es la evaluación del avance en la implementación del PEI, siendo el tiempo previsto para la reunión 120 minutos aproximadamente.

**Tabla 25**

*Resultados observación no participante Institución CAA*

<b>CALIDAD DE RESULTADO</b>	<b>ORGANIZACIÓN ESCOLAR</b>	<b>ROL DEL INDIVIDUO</b>
<b>ROL DIRECTIVO</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicia la reunión describiendo la importancia que tiene el PEI en la vida institucional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La rectora plantea el mecanismo de análisis del avance del PEI «Vamos a leer el documento que deja de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantea una interrogante para dar inicio al diálogo y del análisis «¿cómo evidenciamos el logro de la visión y misión institucional?».</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantea como objetivo de la reunión determinar la factibilidad de diseñar cambios en la redacción y proyección de nueva visión y misión del PEI, a partir de la pregunta «¿Cuál sería otra perspectiva que tenemos ahora en relación con el PEI?»</li> <li>• Se analiza el nivel del logro de la visión institucional descrita en el PEI.</li> <li>• Se lee el documento registrado en la Dirección Distrital y se analiza parte por parte.</li> <li>• En vista de la oposición liderada por el Vicerrector, le solicita «En vista de la falta de acuerdo solicito me faciliten el informe de seguimiento, para poder conversar y solicitar el apoyo de un asesor educativo<sup>36</sup> que nos ayude a realizar la evaluación del avance del PEI y la construcción del nuevo PEI».</li> </ul> <p>Al no existir el informe la rectora plantea: «En vista de la falta del informe, se va a conformar una comisión de docentes</p>	<p><i>tener vigencia este año y hay que actualizarlo».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante la lectura de la visión se analiza en qué medida hemos alcanzado el proyecto de innovación de la implementación del bachillerato técnico, existe los talleres y qué cursos de actualización han recibido los docentes, tenemos el personal docente acorde a la figura profesional.</li> <li>• Rectora manifiesta «Yo no estoy aquí para juzgar lo actuado. Ni de las autoridades anteriores ni de los docentes; por lo tanto, nombraremos una comisión que evalúe con mayor profundidad y junto con el asesor determine como se puede actualizar el PEI».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rectora manifiesta: «He conversado con los docentes y no conocen la visión del colegio».</li> <li>• La rectora dirige la reunión inicialmente, al generarse oposición se observa que la rectora sede el liderazgo de la reunión al Vicerrector.</li> <li>• Durante la reunión, es el Vicerrector quien maneja el equipo tecnológico (computadora).</li> </ul>
--	--	--

<sup>36</sup> Asesor Educativo, funcionario público con designación desde las Subsecretarías de Educación o las Coordinaciones Zonales del sistema educativo ecuatoriano, quienes de acuerdo al art. 309 de la LOEI tiene como función principal orientar la gestión institucional hacia el cumplimiento de los estándares de calidad educativa definidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional. Entre sus funciones se estipulan "...5. Proponer a la autoridad del establecimiento estrategias o actividades de atención a problemáticas específicas de cada institución y monitorear su implementación, y de ser el caso, derivarlas a la Dirección Distrital." (MINEDUC, 2011, pág. 237)

<p>que se encarguen de analizar el avance en el logro de la visión».</p>		
<b>ROL DOCENTE</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El vicerrector muestra oposición y lo expresa a través de frases como «<i>Incluso antes y ahora también somos referentes, por eso pusimos que somos emprendedores. Nosotros, creamos el Bachillerato Técnico y creo que somos referentes y no puedo decir que seremos referentes. Por eso digo que no hay que cambiar y que nos dediquemos a mejorar la infraestructura que nos hace falta</i>».</li> <li>• Vicerrector motiva a que los otros participantes de la reunión ratifiquen su posición utilizando expresiones como: «<i>Diga usted, (docente A), recuerde ¿cómo hicimos la construcción del PEI con la autoridad anterior?</i>». Cuento usted (docente B) «<i>¿cómo organizamos las comisiones? ¿Recuerdan lo que les dije este punto de la autoevaluación?</i>».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe participación espontánea de todos los actores.</li> <li>• Un grupo de docentes manifiestan gestualmente apoyo al Vicerrector y otros dos docentes manifiestan la necesidad de cambio, pero no manifiestan alineación a lo expresado por la rectora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes que muestran afinidad al vicerrector manifiestan frases de aceptación y defensa a lo expresado por él y de oposición a la propuesta de cambio de la rectora «<i>La rectora anterior con el vicerrector actual nos apoyaron en la construcción, usted no participó en la construcción y no conoce la vida institucional</i>»</li> <li>• Docente manifiestan en relación con el informe de avance de la visión institucional: «<i>el trabajo es extenuante y sugiero que el rectorado debe estar al frente de toda la revisión para la entrega del informe</i>»</li> </ul>

Fuente: Rodríguez Y, (2023).

**En la tercera institución**, la Rectora tenía más de 14 años como directivo, se desempeñó 8 años en una institución anterior y seis en la institución objeto de la investigación.

La reunión se desarrolló la reunión en la oficina de rectorado con la participación del Vicerrector, quien no cuenta con una acción de personal como Vicerrector, pero si con el reconocimiento por parte de la Dirección Distrital para cumplimiento de esas funciones al tener una carga compartida el 50% horas clase con estudiantes y el 50% restante para funciones como Vicerrector, rol que desempeña los últimos 6 años. También participan 3 docentes como miembros del Consejo Ejecutivo.

Durante la reunión la rectora se ubica sentada en su escritorio y en forma circular a su alrededor se sientan los demás participantes.

**Tabla 26**

*Resultados observación no participante Institución AMP*

<b>CALIDAD DE RESULTADO</b>	<b>ORGANIZACIÓN ESCOLAR</b>	<b>ROL DEL INDIVIDUO</b>
<b>ROL DIRECTIVO</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo fluido sin expresiones que demuestren contraposición o negación a las propuestas de la rectora.</li> <li>• En el informe presentado tanto por la rectora como el vicerrector no se hace alusión a lo propuesto en el PEI, su avance o evaluación.</li> <li>• Rectora relata experiencias de apoyo y acuerdos con docentes y padres de familia donde se evidencia su trabajo a partir de problemática de violencia entre pares planteado por el Sr. Vicerrector.</li> <li>• Recalca a través de un hecho el apoyo brindado a los docentes <i>«Desde la semana pasada, he ingresado a las aulas, para ver ¿cuál es el</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantea los puntos de agenda y expresa <i>«Considero valiosas sus opiniones, qué otros puntos vinculados plantean tratar»</i></li> <li>• El tiempo se distribuye aproximadamente un 40% en el desarrollo de informe administrativo y pedagógico y un 60% en el diálogo sobre cómo participan los docentes y estudiantes en actividades por celebraciones institucionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra apertura al diálogo y reconocimiento a los participantes a través de expresiones <i>«Bienvenidas sus aportaciones», «Ustedes siempre han colaborado».</i></li> </ul>

<p><i>comportamiento de los niños. Detecté que el niño no quería quedarse en la institución y llamé inmediatamente a la madre y le dije: - yo voy a permitir que ella venga con el niño a la institución y se queda con él en el aula.</i></p> <p><i>Y si pese a lo actuado, el niño mantiene su reacción, analizaré la posibilidad que el niño se quede recibiendo clases con herramientas virtuales.</i></p> <p><i>También hablé con la psicóloga del DECE, por lo que la docente hizo un seguimiento cercano con el niño al igual que la compañera del DECE».</i></p>		
--	--	--

**ROL DOCENTE**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes participan dando sugerencias y pautas de organización para la ejecución de las actividades <i>«Creo que la ejecución de los partidos de básquet va a ser de interés de los estudiantes» «Podemos invitar a los padres de familia» “Usted puede solicitar apoyo a los otros docentes, seguros les va a interesar las ideas que hemos planteado»</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestran espontaneidad y respetan el orden de ideas propuestas por la rectora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se expresa frases de oposición a lo expresado en el informe, corporalmente se observa gestos de afirmación.</li> <li>• En el desarrollo de propuestas mueven sus manos y su postura muestra tranquilidad.</li> <li>• Uno de los docentes se muestra poco interesado, revisando el celular mientras se desarrolla la intervención de la rectora.</li> </ul>
---	--	--

Fuente: Rodríguez Y, (2023).

En el caso de **la cuarta institución**, la autoridad no había ejercido cargo directivo anteriormente, en la institución investigada tenía tres años de experiencia como directivo. La observación se realizó durante una reunión con miembros del Consejo Ejecutivo,

representantes de la Junta Académica y docentes responsables de las actividades extracurriculares: grupo de danza, grupo de banda de paz y bastoneras. La reunión se desarrolla en el rectorado con la participación del Vicerrector, el Inspector General y seis docentes.

El objetivo de la reunión se centró en la aprobación de un reglamento interno para el desarrollo de las actividades extracurriculares, pese a que esta actividad constaba dentro de la planificación del PEI.

**Tabla 27**

*Resultados observación no participante Institución PN*

<b>CALIDAD DE RESULTADO</b>	<b>ORGANIZACIÓN ESCOLAR</b>	<b>ROL DEL INDIVIDUO</b>
<b>ROL DIRECTIVO</b>		
<p>El objetivo de la reunión es la construcción del reglamento por ser un requerimiento planteado por agentes externos (Auditoría Educativa o Dirección Distrital), se usan expresiones como «<i>Si no tenemos la reglamentación podemos tener con el Distrito</i>» o «<i>La asesora educativa me dirá si es correcto lo que estamos acordando en este reglamento</i>», «<i>en la última auditoría nos dijeron que tenemos que elaborar este reglamento</i>».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo y análisis de la discusión es en función de la elaboración del reglamento interno, no se consideran otros puntos de discusión planteados por los docentes.</li> <li>• Rectora no somete a discusión los problemas vinculados al reglamento que son planteados por los docentes, indica «<i>si elaboramos terminamos un reglamento y elaboramos un cronograma, será suficiente</i>».</li> <li>• Rectora frente a las problemáticas planteadas por los docentes, les recuerda que el objetivo es redactar el reglamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sede la palabra en distintos momentos de la reunión a los participantes, pero luego de su intervención no se consideran sus aportes. Sólo se consideran aquellos que se vinculan con la revisión y aprobación del reglamento.</li> </ul>
<b>ROL DOCENTE</b>		
<p>Centran su interés en la redacción del reglamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes plantean a la rectora otras soluciones a las problemáticas.</li> <li>• Docentes expresan «<i>No es posible tener un cronograma de repasos fijo, porque la institución por pedidos del Distrito nos dispone presentaciones</i>».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestran a través de gestos su molestia, al no analizarse sus inquietudes. Otros docentes inicialmente alzan la mano para participar, pero luego se mantienen apáticos, no contribuyen con ideas para la revisión del reglamento.</li> </ul>

	<p><i>de un día a otro» y otro docente plantea que para hacer un cronograma se requiere que «las autoridades deben solicitar una presentación al menos con 48 horas de anticipación».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uno de los docentes expresa <i>«Antes de continuar, es importante saber que se necesita apoyo y autorización para que se realicen las presentaciones de los estudiantes fuera del colegio. Si ellos entrenan es para participar, al no darles las autoridades la autorización se genera desmotivación»</i> y en forma complementaria otro docente plantea <i>«Tampoco contamos con espacios específicos para los entrenamientos, y eso genera interferencias en el trabajo de otros docentes»</i>, frente a lo expuesto la autoridad expresa <i>«No nos salgamos del reglamento, ese no es el objetivo»</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En otro momento de la reunión se presenta un conflicto cuando se da el ingreso abrupto en la oficina de la persona responsable de la administración de bienes de la institución, quien reclama a la autoridad (rectora) por una disposición dada al personal de limpieza y menciona <i>«No me parece que usted les diga a las personas de limpieza que yo no soy nadie, he solicitado que hagan su función limpiando el Primero de Bachillerato»</i> frente a lo que la rectora se responde <i>«yo soy la rectora y he indicado que todas las novedades me indiquen a mí, y a nadie más. Porque yo emito el informe al Distrito»</i>.</li> </ul>
--	--	---

Fuente: Rodríguez Y, 2023.

### **Discusión**

En el artículo 44 de RLOEI, en el que se establece que las atribuciones del rector o director son cumplir y hacer cumplir, administrar y responder, fomentar, ejecutar, dirigir y controlar, remitir información (MINEDUC, 2011), por lo que habría que preguntarse si la gestión del directivo es simplemente tramitar o es conducir al logro de objetivos, en el caso del PEI, objetivos estratégicos. En este sentido, la investigación puso su interés sobre cómo la práctica de dicha gestión es llevada a cabo, desde una mirada inicial, identificar el enfoque o los enfoques que determinan dicha práctica, caracterizándolos desde lo que sucede en el interior de las instituciones educativas. Como lo manifiesta García,

Manziona y Zelaya, (2015) a partir del análisis de aspectos cargados de significación, valores, ritos y creencias que componen la cultura y por tanto son aceptados, compartidos, recreados por los integrantes de la comunidad escolar y que obedecen a un proceso histórico e ideológico (García, Manziona y Zelaya, 2015).

El enfoque de gestión se concretó en el accionar histórico, en el cómo actuaron, organizaron y definieron la participación de los distintos actores en un tiempo y en un contexto institucional, en el que se conjugan el accionar y reaccionar; son estas actuaciones el verdadero por qué y para qué me identifico con un algo que nace y se plasma cuando las subjetividades se convierten en objetividades a través del acto que me lleve a la reproducción, a la organización o al crecimiento social. Por lo que el enfoque de gestión más allá de ser una intención o una forma de ver la realidad social, en este caso la educativa; es una acción, y como tal debe ser analizado y reflexionado para ser comprendida como lo señala Ramírez, C; Calderón, G y Castaño, G (2015) “Cada establecimiento tiene un sello que lo identifica en mayor o menor medida con cada uno de los enfoques administrativos” y “asume herramientas, prácticas y comportamientos que lo relacionan con dicho enfoque” (p. 915).

Por tanto desde la investigación se evidencia que no existe un enfoque puro, la práctica diaria hace que el directivo tome un enfoque para resolver una problemática, un conflicto o una situación por ejemplo siguiendo la caracterización de Ramírez, C; Calderón, G y Castaño, G en su artículo Enfoques Administrativos presentes en establecimientos educativos: Un estudio empírico en instituciones colombianas de educación básica y media en donde se plantea a partir de los modelos de gestión de Juan Casassus (2000) tres enfoques humanistas de administración que a su vez contienen tres dimensiones a considerar Calidad de resultados orientados a la calidad, la organización escolar y el rol del individuo.

En algunas instituciones (la primera y cuarta) predomina en la acción del directivo un único enfoque, este es el administrativo clásico o tecnocrático, que centra su atención en la

economía, productividad y eficiencia, su orientación es normativa y deductiva. En la dimensión calidad de resultados se fija el interés en el producto final, al procurar aprovechar recursos, como el tiempo, y medios como es la normativa; evidenciándose que lo prioritario es la eficacia organizacional. En la dimensión organización escolar, el énfasis se centra en rutinas que permitan un alto grado de productividad, y la normativa como la razón del cumplimiento y de esta manera disminuir los espacios de diálogo o de posiciones contrapuestas sea mostrando una imposición a través de la norma o como un escudo que permita el cumplimiento de los objetivos. En el rol del individuo, las soluciones se toman a partir de la adopción de perspectivas y planteamientos organizacionales-administrativos enraizados en el pragmatismo instrumental, que permita que cada actor cumpla sus funciones desde el rol establecido, de allí que de Ramírez, C; Calderón, G y Castaño, G (2015) plantean que el “enfoque clásico o tecnocrático tiene orientación positivista y funcionalista porque se su objetivo es alcanzar el orden y el progreso racional, la reproducción estructural y cultural, la cohesión social y la integración funcional en la escuela y en la sociedad” ( Ramírez, Calderón y Castaño; 2015;p.914).

Pero no todos los directivos desarrollan la práctica desde un único enfoque, hay quienes se movilizan de un enfoque al otro, pero qué genera este cambio, es justamente la práctica de un segundo actor (docente) que interactúa, que decide, que toma posicionamientos y que determina también la cultura institucional. En el caso de la segunda institución el directivo inicia la reunión desde un enfoque sociológico partiendo del diálogo a través de la pregunta «¿Cuál sería otra perspectiva que tenemos ahora en relación al PEI?» que invita a la reflexión de un instrumento de gestión, en este caso el PEI, desde la realidad espacio-temporal presente; sin embargo, al vivir una disputa entre lo instituido representado por el Vicerrector con ocho años de gestión en la institución y lo instituyente representado por Rectora con seis meses de ejercicio en la institución, surge la diferencia de criterios, así el Vicerrector expresó «Con la

*visión anterior antes y ahora también somos referente, por eso pusimos que somos emprendedores y creamos la oferta de Bachillerato Técnico. Yo creo que somos referentes y no puedo decir que seremos referentes, debe mantenerse la visión. Por eso digo, no hay que cambiar y que nos dediquemos a mejorar la infraestructura».*

A partir de lo expuesto, se generó una suerte de conflicto de institucionalidad, donde es necesario una toma de decisiones estratégicas como pueden ser mantener o desarrollar el diálogo desde otro enfoque, en el caso del directivo se decide lo segundo, el directivo propuso la creación de una comisión integrada por docentes que no intervinieron en la discusión para que evalúen la necesidad de una nueva misión, lo que permite identificar un enfoque administrativo estratégico que es el que predomina el tiempo restante de la reunión.

Bajo este enfoque en la dimensión de resultados de calidad, la práctica es vista desde el logro de la visión institucional; en el caso de la institución el análisis de la visión se centra en el cumplimiento de innovaciones propuestas, analizando el nivel de involucramiento del talento humano y el avance en infraestructura y procesos pedagógicos. En relación con esto Ramírez, C; Calderón, G y Castaño, G (2015) plantean “El paradigma estratégico valora la innovación y la creatividad, el pensamiento sistémico, hace un fuerte énfasis en el líder y reconoce el valor de los intangibles en especial el conocimiento y la importancia de su generación” (p. 926).

Por otro lado, en el rol del individuo, en este caso el director, plantea una posición de análisis de procesos más que de resultados, para ello parte de información existente en: informes, actas y entre otros documentos; así también establece mecanismos de solución del conflicto a través de la participación de otros actores, en este caso una comisión de docentes, que puedan hacer un análisis neutral de lo implementado y la mejora que debe realizarse. Para el enfoque estratégico el principal referente es el proyecto educativo institucional partiendo de la visión compartida donde se plasman las intencionalidades potenciando las relaciones interpersonales entre los actores de la comunidad educativa; por lo que es indispensable formar directivos y

docentes que tomen decisiones relacionadas con la administración y el desempeño (Ramírez, Calderón y Castaño;2015)

En el enfoque sociológico, predominante en la cuarta institución, la cotidianidad permea en el estilo de administración. Se utiliza como herramienta el diálogo horizontal manifiesta en frases como «*Bienvenidas sus aportaciones*», «*Ustedes siempre han colaborado*» y pese a estar presente elementos normativos de sustento en los puntos tratados en la agenda de reunión no es su cumplimiento el fin último de la toma de decisiones. Lo que genera la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico en la reunión, sin utilizar términos explícitos que obliguen a la reflexión; por el contrario, su desarrollo es espontáneo. Además, las condiciones de predisposición manifestadas en actitudes, posiciones corporales y gestuales de los participantes de la reunión denotan familiaridad, empatía e interés, como el movimiento de la cabeza mostrando afirmación ante lo expresado por la autoridad.

En la reunión no se pudo evidenciar conflictos de poder entre las autoridades (Rectora y Vicerrector), ni tampoco con los miembros del organismo escolar, Consejo Ejecutivo presentes en la reunión.

Por lo que la calidad de resultados se centró en generar participación de los diferentes actores y al focalizar el comportamiento y las motivaciones con frases se construyen subjetividades expresadas en la compromiso y capacidad de respuesta frente a lo planificado, la organización escolar pretende la construcción del tejido social donde el rol del directivo fue mantener una comunicación flexible y abierta a nuevas ideas. En el enfoque sociológico la perspectiva interpretativa es intencional y existencial y tiene en la libertad su valor fundamental (Ramírez, Calderón y Castaño;2015)

Otra situación que determina este enfoque es la capacidad de los actores de integrarse en esta cotidianidad a partir de compartir espacios, dificultades y escuchar las posiciones de

cada uno, es así que el relato de la experiencia de la directiva brindando apoyo más que control en el aula a una de los docentes; permite entretener las responsabilidades, actuaciones, formas de ver la educación y fundamentalmente verse como los seres humanos definen la vida institucional y construir una cultura de trabajo cooperativo, en relación a esto Ramírez, Calderón y Castaños (2015) señalan “la gestión va más allá de la administración, es una manera de socializar y sensibilizar lo abstracto de la planificación” (p. 923)

### **6.3 Liderazgo directivo y democratización escolar**

El análisis se realizó en función de la entrevista y la información de la observación no participante, a continuación, se detallan los siguientes resultados:

En las entrevistas, desde la perspectiva de los docentes, se identificaron dos tipos clave de competencias que debe poseer un directivo: socioemocionales y cognitivas. Para los docentes, las competencias socioemocionales son prioritarias e incluyen habilidades como la comunicación, el trabajo en equipo, la empatía, la justicia y la fuerza de carácter para tomar decisiones (ver Anexo N). Por otra parte, los directivos destacaron la importancia de las competencias cognitivas, especialmente en lo relacionado con el manejo de normativas, administración y organización. Sin embargo, en ambos grupos se percibió como poco relevante el conocimiento pedagógico, predominando la visión del directivo como responsable de la gestión administrativa. (Ver Anexo Ñ).

En la observación no participante se obtuvo como resultado:

En el caso de la **primera institución:**

Estilo de liderazgo: la directiva explica sus decisiones como autoridad institucional, intentando proveer la información necesaria (ley) para que el equipo acepte tus ideas.

Nivel de madurez del grupo: los docentes finalmente aceptan la decisión del directivo,

aunque se percibe a través de sus gestos malestar de asumir la realización del reporte solicitado y un número reducido de participantes argumentan las razones de su negación.

Al relacionar el estilo del liderazgo con el nivel de relación con el grupo, podemos identificar que existe una alta tarea del directivo para lograr que el grupo de docentes acepte la propuesta presentada por ello debe relacionar sus argumentos con el objetivo a desarrollarse. En contraposición, los docentes no participan en la toma de decisiones, por lo que se deduce que el estilo del líder se ubica en la escala S2 que significa “alta tarea y alta relación” sin embargo el nivel de disposición hacia la tarea del grupo cae en la escala E3 caracterizado por falta de disposición del grupo hacia el trabajo, provocada por su falta de participación en la toma de decisiones, lo cual genera una probabilidad de incumplimiento frente a la imposición de una disposición.

En el caso de la **segunda institución**:

Estilo de liderazgo: la directiva cierra la reunión delegando a los docentes la determinación de una comisión que se encargue de evaluar el PEI, y los docentes incluso emiten comentarios sobre *«el trabajo es extenuante y sugiero que el rectorado debe estar al frente de toda la revisión para la entrega del informe»* la autoridad debería estar inmersa en todas las comisiones» lo cual permite identificar un mensaje implícito que denota malestar y la necesidad de que la directiva sepa del proceso a priori del diseño del PEI y de la vida institucional.

Nivel de madurez del grupo: los docentes finalmente deciden no participar en la toma de decisiones delegando a un nuevo Equipo Gestor como responsable de evaluar el PEI.

En el estilo de liderazgo se da un nivel S4: baja relación y baja tarea y el nivel de maduración del grupo es R1 incapaz, indispuerto e inseguro.

Al relacionar el estilo del liderazgo con el nivel de relación con el grupo, existe una falta de correspondencia porque el estilo del líder se ubica en la escala E4 y el nivel de disposición hacia la tarea del seguir cae en la escala M1, lo que genera una baja vinculación entre la rectora y las personas participantes en la reunión, al delegar la toma de decisiones a un tercero, se puede ver una falta de respaldo a las decisiones del líder, lo que puede generar que en futuras reuniones se tome la misma decisión de delegar la decisión a un tercero, lo que entorpece una ágil participación democrática.

En el caso de la **tercera institución**, se realizará el análisis considerando dos situaciones:

### **Situación 1**

Estilo de liderazgo: la directiva llega a mutuos acuerdos al decidir realizar la actividad deportiva como elemento de cierre de las fiestas patronales e introducir eventos pedagógicos por lo tanto es un estilo de liderazgo E3 que corresponde a participativo porque facilita la toma de decisiones.

Nivel de madurez del grupo: los docentes proponen y se comprometen en actividades que son reflexionados por todos los participantes de las reuniones y se acuerdan las más viables M4, porque se muestran predispuestos y confiados en sus capacidades para lograr los objetivos propuestos.

### **Situación 2**

Estilo de liderazgo: la directiva relata intervención directa en la solución de problema con estudiante con posible afectación de maltrato entre pares; utiliza la normativa regulatoria dispuesta en estos casos determinando el grado de responsabilidad de docentes, estudiantes y padres de familia. Plantea mecanismos de solución que permitan una intervención oportuna en beneficio del estudiante y planteando medidas correctivas que pueda prever el accionar con otros docentes. Por lo tanto, es un E3 porque denota compromiso.

Nivel de madurez del grupo es M4, porque se evidencian manifestaciones de reconocimiento a la labor de la directiva.

En los dos casos vemos un estilo de liderazgo E3 es decir un estilo participativo que corresponde a alta relación y baja tarea y el nivel de madurez de grupo corresponde a M4 es decir alta nivel de disposición a la tarea del seguidor; por lo tanto, un alto nivel de compromiso a realizar las tareas.

En el caso de la **cuarta institución**, también se considerará dos situaciones:

Durante el desarrollo de la reunión se evidencia dos momentos en el primero cuando elaboran el reglamento con el equipo docente y la segunda cuando se genera el conflicto con la persona administradora de bienes.

### **Situación 1**

Estilo de liderazgo: la directiva toma decisiones e informa del reglamento presentado por los docentes de la comisión, porque los cambios que se hacen son de redacción.

Nivel de madurez del grupo: los docentes finalmente deciden continuar con la lectura y no tratar los problemas colaterales que inciden en la implementación del reglamento.

El nivel de liderazgo es E2 alta en tarea y alta en relación al producto que quiere obtener

Nivel de madurez del grupo es M3 capaz, no dispuesto e inseguro por los factores mencionados y no solucionados por la directiva.

### **Situación 2**

La directiva frente a la actitud de la administradora de bienes responde sustentada en la disposición del Distrito mencionando “Yo soy la rectora y yo decido”, lo que permite deducir que el estilo de liderazgo del directivo es E1.

Nivel de madurez del seguidor es M1: incapaz, indispuesto e inseguro expresado en manifestaciones como “yo no soy nadie” y “he pedido que me pongan a disposición del Distrito para poder trabajar en otra institución”

Lo que refleja un nivel de participación baja y por tanto una alta probabilidad que finalmente el servidor no participe en las actividades propuestas de la autoridad.

Resultados que se sustentaron a partir de la base teórica los estilos de liderazgo determinados en la Teoría de Liderazgo Situacional propuesta por Hersey y Blanchard (1969) y desarrollada en la investigación de Sánchez María y publicada en el 2019 el artículo Liderazgo directivo y clima organizacional en una Institución Educativa Pública de la Región Callao.

### ***Discusión***

La gestión de una institución concebida como una tarea colectiva y participativa involucra a todo el personal de la escuela y no sólo los directivos; por lo cual, si bien existe la predominancia de un enfoque en la gestión liderada por el directivo, este varía frente a una situación escolar porque interviene más de un actor y porque esta intervención se condiciona a una decisión de dirigir, organizar o liderar los diferentes procesos institucionales a través de los instrumentos de gestión, como es el PEI. Esta gestión puede desarrollarse en un ambiente de trabajo democrático o en la soledad tecnocrática de una oficina. Sobre esto, Espeleta y Furlán (1992) sostienen que las dinámicas de gestión son para satisfacer la demanda que desde hace un tiempo se le hace a la escuela: democratización política y transmisión de una cultura significativa.

Cultura que surge precisamente del mundo de la incertidumbre, porque el constructo social, llamado escuela obedece a una realidad social y, por tanto, es un sistema complejo; en ella coexisten diversos subsistemas que al interactuar provocan acuerdos; así como, incertidumbres, cuestionamientos y ambigüedades que requieren procesos de reflexión y por

ende múltiples decisiones (Aguerrondo, 2012). En este contexto la gestión del directivo se enmarca en diversos enfoques de gestión que involucran competencias conceptuales, procedimentales y fundamentalmente actitudinales para superar lo que tradicional, histórica y normativamente en el Ecuador se le ha determinado al rol de directivo, que es orientar las decisiones hacia la eficacia organizacional, donde la solución de problemas administrativos-formales le permitan a la escuela una integración funcional en la sociedad.

En la entrevista desde la percepción de directivos y docentes se destacó dos tipos de competencias para un liderazgo; la primera vinculada a conocimientos que permitan al directivo lograr en la institución un funcionamiento organizacional y la segunda la de conformación de un cuerpo democrático-participativo. En relación con la primera, se menciona una fuerte necesidad de que el directivo cuente con conocimientos sobre el manejo de normativa legal, *«„,creo que debe ser una persona que conozca el manejo normativo pero de una forma crítica y no que acepte a raja tabla sino que busque alternativas que le puede dar la misma normativa para lograr tener un ambiente agradable en la institución »* , *«... Pienso que debe tener conocimientos de las leyes, pero eso no es suficiente, sino que sepa cuándo, cómo y con quién utilizarla»*, es decir un directivo que demuestre no sólo conocimientos jurídicos sino un compromiso ciudadano con quienes conforman su organización a fin de mantener la institucionalidad, donde la norma se convierta en una garantía y no en una sombra del ambiente de trabajo, y que el docente se sienta representado en él.

Por otro lado, en menor medida, se evidencia una demanda de conocimientos de organización administrativa, *« lo primero es conocer lo que se va a trabajar en lo administrativo escolar y cuando uno no sabe puede ser sancionado constantemente»* y la solución de problemas *«...ante una dificultad sea capaz de plantear una, dos o tres soluciones para poder actuar y que su actitud sea hagamos con calidad humana»*, nuevamente el conocimiento requerido más allá de garantizar un adecuado funcionamiento, está enmarcado en

la búsqueda de soluciones en el marco de diversos escenarios que se desarrollen dentro de un sistema; donde la institución se aleje de una imagen de control o sanción y se acerque a una de orientación y acompañamiento.

En menor frecuencia manifestaron los entrevistados la necesidad como directivo de conocimientos pedagógicos, pese a que la intención de una organización educativa es justamente la consecución de fines de enseñanza-aprendizaje, sobre esto “la gestión escolar es la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la participación de toda la comunidad educativa. Su objetivo es centrar-focalizar-nuclear a la escuela alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes” (Castro, 2005)

El segundo tipo de competencias, son las vinculadas a la capacidad de interacción con el equipo de trabajo, se destaca una comunicación que incida en el otro, que inflencie en el logro de metas compartidas, lo que permite develar la necesidad de que el sistema le brinde posibilidades al individuo de un reconocimiento individual y grupal dentro de la organización, donde el directivo *«escuche lo que los docentes tienen que decir, si no escuchan no entenderán donde está el error»* que actúe con equidad *« pienso que debe evitar crear grupos en el colegio, esto se observa mucho aquí hay quienes están a favor y quienes están en contra. Creo que debe escuchar a todos»* y que a su vez muestre decisión al buscar soluciones sea un referente de compromiso *«yo creo que un directivo debe ser una persona que lidere, pero que es liderar es tener el valor para tomar decisiones »*

Lo que evidenció un liderazgo que orientó a una participación democrática, por lo que el logro de los objetivos misionales propuestos en el PEI debe considerar a la persona y a la construcción del tejido social.

La democratización entendida desde la descentralización de la toma de decisiones a través de la participación reflexiva de los actores sociales, comprometidos con un proceso político cotidiano de conquista y construcción para la emancipación social (Brignardello, 2008).

Esta democratización responde por ende a una participación dentro de un contexto situacional liderado por un directivo que responde a un sistema y a su vez a un conglomerado de diversos actores con sus propias creencias, ritos, valores, expectativas y conflictos.

Para este análisis, se tomó los resultados de la observación no participantes y se analizó desde la base teórica del Liderazgo Situacional, para identificar el tipo de liderazgo en función del nivel de participación de los actores en la toma de decisiones.

Esta teoría de Liderazgo Situacional propuesta por Hersey y Blanchard (1969) centra su estudio en cómo el liderazgo ejercido por una persona-líder- independientemente de la función que ejerce influye en las actividades de un individuo o grupo en los esfuerzos de alcanzar una meta en determinada situación y a su vez en qué medida quien está liderado está preparado para participar.

En su teoría estos autores plantean que “el líder debe evaluar y reconocer el nivel de preparación de los miembros del grupo que dirige, y modificar su estilo mediante el aumento o disminución de la conducta a través de la cual define el trabajo de los seguidores y de su conducta, fomentando la participación y la comunicación bidireccional” (Sánchez, E y Rodríguez, A, 2019, pág. 26). Existiendo por ende una relación entre el estilo de liderazgo y el nivel de madurez de los seguidores.

La información recolectada mostró que en la primera y cuarta institución el accionar del directivo se alinea a un **estilo de liderazgo de control**, el directivo explicó sus decisiones determinando los roles de los miembros del grupo y definiendo el qué hacer y cómo hacer en función del por qué hacer desde lo determinado en la normativa *« en el formato que les envié para el reporte de las actividades fuera de aula, les puse el artículo que justifica cada parte, también indiqué que si alguno tiene una duda el jefe de área le puede explicar, porque hicimos el formato en acuerdo con ellos»*.

De allí que el liderazgo en una institución educativa no solo depende de las competencias del directivo, sino también de la preparación y disposición del grupo para participar activamente en la vida institucional, por lo que la construcción de un liderazgo democrático efectivo requiere por un lado de estructurar una cultura de participación significativa, donde se fomente la toma de decisiones compartida, donde los actores puedan sentirse involucrados y fundamentalmente comprometidos con el desarrollo institucional; pero por otro lado, requiere de un directivo con una visión de compromiso hacia y con la institución; puesto que no todas las decisiones podrán ser tomadas de forma participativa pero sí con una conciencia de beneficio institucional que lleve a una cultura colaborativa desde diferentes formas y espacios.

Otro elemento para considerar es la flexibilidad y adaptabilidad que son cualidades esenciales de un liderazgo que busca promover una mayor democratización organizacional y a la vez responder a las necesidades del grupo. En este contexto, el liderazgo situacional que incluso sería adaptativo puede ser considerado como un enfoque clave, porque es capaz de ajustarse a las realidades dinámicas de una institución educativa. Cuando el directivo, es consciente y reflexiona su práctica considerando cómo conecta diferentes enfoques de gestión —tecnocrático, sociológico, estratégico, entre otros— con las necesidades contextuales, permite una gestión flexible que combina aspectos normativos, participativos y sociológicos.

El liderazgo situacional adaptativo actúa como un puente, adaptando el estilo del líder al enfoque de gestión predominante y a las circunstancias particulares de la institución. Esta capacidad de transición entre enfoques permite no solo atender las demandas operativas, sino también fomentar la participación democrática, la cohesión social y el logro de objetivos institucionales clave, como la implementación y concreción del PEI. De esta manera, el liderazgo situacional no solo guía la gestión, sino que también impulsa la transformación institucional al equilibrar las exigencias normativas con las expectativas y necesidades de la comunidad educativa.

#### **6.4 Escuela como espacio de motivación y altas expectativas**

Para identificar los mecanismos instaurados por la gestión directiva para mantener la motivación y las altas expectativas se analizó las respuestas de la entrevista lo que permitió develar en qué medida desde las percepciones de directivos y docentes las instituciones educativas se constituyen en centro de motivación y crecimiento profesional. Por otro lado, se analizó el nivel de compromiso de los docentes en relación con la visión y misión institucional, puesto que este elemento de construcción colectiva es de acuerdo con la Guía Metodológica de Construcción del PEI emitido por el MINEDUC, es el elemento que reúne las altas expectativas con las que se comprometen todos los miembros de la institución educativa con el presente y el futuro de la institución (MINEDUC, 2017)

Casi la totalidad de docentes y directivos expresaron que las instituciones educativas no constituyen espacios de motivación; por el contrario, consideran que este organismo por diferentes causales no les brinda oportunidades de crecimiento personal y profesional. Por lo que no son claros los mecanismos instaurados por la gestión directiva para crear, mantener o elevar el nivel de motivación y expectativas de la comunidad educativa.

Podemos observar que en el caso de los directivos de las cuatro instituciones se enuncia que no se han establecido mecanismos permanentes a través de los cuales se eleven la motivación especialmente de los docentes, en algunas instituciones se usan expresiones que lleven al compromiso, como en el caso de la cuarta institución donde su directivo manifiesta usar frases como «ustedes (docentes) *son excelentes profesionales y deben demostrar lo que son. Deben llevar en alto ser buenos docentes*» o con los estudiantes «ustedes *son chicos inteligentes que vienen al colegio a estudiar y a portarse bien*» (ver Anexo O)

En la entrevista se enunció como razones más relevantes por las cuales no se han instaurado estos mecanismos: la falta de representatividad ante el sistema, como lo expresa la autoridad [28:86]

*«...entonces uno siente que es una ficha del ajedrez que debe cumplir y nada más, pero no se evidencia un reconocimiento a su trabajo ni a los años de servicio peor a lo que uno como docente y ahora como autoridad impuesta, siento que no han valorado o han reconocido mi esfuerzo o ayuda al sistema...»*

O lo indicado por el directivo [21:86] *«no se mira el trabajo y no existe ningún seguimiento a lo que se realiza en cada institución»*

Esto se complementa con lo que expresó la autoridad [ 7:101] *«...las políticas gubernamentales fuera de lugar, donde ya no hay apertura para tomar decisiones...»*. Este sentimiento, se ve complementado con un malestar frente a la necesidad de mecanismos de formación, sobre esto el directivo [21:87] menciona *«No hemos recibido un curso de formación, el último que recibí fue hace 14 años. Ahora existen cursos pequeños; pero no existe un proceso de formación, los que yo he tomado han sido por decisión personal y pagados con mi dinero»*.

En el caso de los docentes, se enuncian percepciones de las razones por las cuales no se han establecido mecanismos institucionales gestionados por las autoridades para generar estos procesos de motivación.

Como los principales elementos se enunciaron los vinculados a la desvalorización docente a partir del accionar de otros actores (padres de familia), es así que el docente [9:32] señala *«La imagen del docente ha sido disminuida por la falta de colaboración de los padres de familia y esto lleva a una desmotivación del docente ya que no ve el apoyo de los padres de familia para los procesos educativos»* y esta desmotivación nace desde el comparativo histórico del rol; de allí que el docente [8:40] menciona *«Desde una época atrás, existe una gran desvalorización de los docentes. Esto ha hecho que se baje el nivel educativo y por eso el docente ya no siente la necesidad de prepararse más»*

Esta situación, desde la percepción del docente, también guarda relación directa con su vinculación con otro actor el directivo y su liderazgo, de allí que el docente [9:34] aduce que *«Las autoridades se sienten como amarradas pues tienen que hacer caso a lo que digan las autoridades superiores»*. Por lo que se convierte en una cadena donde a través de los diferentes niveles de gestión, van desarrollándose una trama de acciones que desencadenan en un sentimiento que inciden en un imaginario institucional.

Otro aspecto que durante la entrevista se identifica como causal es el manejo que se da la normativa legal (ley, reglamentos, acuerdos, lineamientos, etc.) que puede determinar el cumplimiento de la misma como garantía de un derecho o como mecanismo generador de temor; desde la percepción del docente [26:53] es lo segundo de allí que señala *«otro factor puede ocasionar esta falta de expectativas es el desconocimiento y el miedo de la normativa, porque si uno propone algo nuevo puede recibir una sanción si no me funciona, es más fácil quedarse con lo que siempre hago; porque ya sé cómo actuar»*(ver Anexo P)

Lo antes enunciado, guarda relación con las respuestas a la pregunta que nos indica la vinculación de los distintos actores a la visión y misión institucional, identificándose como principales acciones ejecutadas por los directivos con tal propósito las representadas en la figura (ver Anexo Q).

Se identifica que las principales acciones están vinculadas en algunas instituciones al uso del lenguaje verbal, mediante frases motivacionales emitidas por el directivo y dirigido a los docentes, estudiantes o padres de familia, como lo mencionan los directivos [21:68] *«Para que los docentes se identifiquen con la misión utilizo frases motivacionales»* y [7:80] *«con los estudiantes en los minutos cívicos les he pedido a los docentes que hagan actividades encaminadas a crear identidad institucional empezando por el himno del colegio y por el uso y respeto al uniforme institucional»*.

También se señala que se ha logrado esta identidad con la visión y misión institucional a través de compartir actividades cotidianas como lo señalan los docentes [15:50] *«Así también existe por parte de las autoridades el estar pendientes de lo que hacen los estudiantes y docentes. Y su trabajo no es sólo administrativo, sino que se dan vueltas durante la jornada de trabajo y nos están ayudando»*, [12:48] *«La rectora que estuvo cuatro años con nosotros ella le echaba muchas ganas para que todos nos empoderemos con la visión y la misión de la institución»* y el docente [17:59]

*«Yo creo que lo han hecho las autoridades a través del ejemplo porque nos dicen que los profesores del AMP debemos ponernos la camiseta y claro la autoridad está por todas partes, en las puertas del colegio cuando llegan los chicos, o en los patios durante los recreos y claro cuando nos observa las clases»*.

Otro mecanismo es la transmisión entre docentes, entre aquellos docentes que ya son parte de la historia de la institución y aquellos que se integran como lo indica el docente [12:47] quien señala que *«existen muchos docentes que ya tienen muchos años en la institución ellos se encargan de ir motivando a los compañeros nuevos a tomar la visión y la misión»*

Estas acciones han generado distintos niveles de identificación, como se visualiza en la figura (ver Anexo R):

Si bien existen acciones, en la entrevista también se enuncia que las instituciones también pueden caer en una falta de identidad hacia la visión institucional, es así que el docente [15:60] dice *«Yo creo que la misión se quedó escrita en el PEI; pero los docentes ni las autoridades se identifican directamente con esta misión o visión. rol que desempeña o con los compañeros que conforman la institución»*, concepción similar a la planteada por el docente [26:42] quien señala *«creo que en ciertos años cuando recién hicimos la visión y la misión los docentes si estaban identificados con la misión y la visión institucional; pero actualmente no y tampoco se ha trabajado en ir creando esta identidad con los docentes nuevos»*.

### ***Discusión***

En qué medida el significativo que da una comunidad (escuela) genera un significado simbólico de identificación a la labor individual (docente, directivo), porque esta construcción social llamada escuela tiene y ha tenido históricamente una función de transformación y a la vez de reproducción del sistema a través del proceso de enseñanza-aprendizaje; pero estos aprendizajes no son resultado únicamente de lo establecido en un currículo o en procesos de formación para los estudiantes. Encierra otras formas de aprendizaje para otros actores (directivos y docentes), que surgen de cómo se tejen relaciones sociales y laborales que dan un sentido a sus miembros y una razón de su actuación, que a su vez encierra una motivación.

Cuando los entrevistados expresan *«desde un tiempo atrás existe una gran desvalorización de los docentes, esto ha hecho que se baje el nivel educativo y por eso el docente ya no siente la necesidad de prepararse más »* ; hay dos elementos que se consideraron el primero el histórico *«desde un tiempo atrás»* la añoranza que viene desde imaginario y se compara con la autopercepción del ahora del docente y del directivo y el segundo el simbólico-imaginario *«existe una gran desvalorización»*, es decir que la función el rol es visto desde la cosificación del ser y no desde su esencia producto de ser parte viva dentro del sistema.

Esto permitió considerar que los centros escolares generan aprendizajes que no se limita a los curriculares dispuestos para los estudiantes, sino que también encierran aprendizaje sociales y políticos que orienten una formación ciudadana y democrática como institución que los mantiene unidos. Cuando la escuela liderada por el directivo deja de tener para el docente esta esencia de formación para un cuerpo, pierde también una esencia de compromiso hacia el cambio y transformación de dicho cuerpo, «*por eso el docente ya no siente la necesidad de prepararse más*» se pierde la motivación porque en su imaginario social determinado por la comunidad dejó de ser un referente «*Creo que ya no existe ese vínculo con los padres de familia o con ese reconocimiento de parte de los padres de familias el profesor desde hace algún tiempo atrás*»

Por lo que su actuación se limita al rol instituido por la norma y traducida en leyes reglamentos y lineamientos, pero estos elementos me dicen qué hacer, pero el cómo hacer lo genera el estímulo de por qué hacer y es ahí donde la gestión directiva marcada la diferencia.

Gestión que no puede olvidar que es a partir de la subjetividad (¿cómo leo la realidad?) que se puede construir una identidad negociada y gestada a partir la norma, y es esta identidad la que lleva hacia la institucionalidad y hacia el rol. A su vez, esta institucionalidad supera las paredes de la escuela y trasciende.

Cuando en el imaginario del docente, se genera la preconcepción de ser considerado un operario más «*yo diría que son pocos los docentes que se siente identificados con la institución, muchos docentes están en la institución no porque sienten un espíritu de servicio; por el contrario, se limitan a cumplir una jornada de trabajo y hacer lo que les dicen*». y es campo fértil para sentimiento de temor, resistencia, oposición o simplemente apatía a la norma, a la institucionalidad. Andretich G (2009) señala “lo institucional es, en definitiva, la trama de articulación entre los dos grupos de significaciones: subjetivas y de posicionamiento institucional” (Andretich, 2009).

El cumplimiento de las metas de los centros escolares no residen en que existan o no, sino en los significados, porque su accionar no responde a significados unívocos ni a definiciones universales sino a la búsqueda de significados que les responda el por qué luchar por esas metas, al respecto Escudero (1992) plantea que los centros escolares deben convertirse en comunidades de aprendizaje y para ello menciona tres ejes: el fortalecimiento de los vínculos y las relaciones profesionales de los docentes, la realización conjunto de procesos de trabajo que les permita comprender su rol y enriquecimiento de herramientas individuales. Es decir, construir espacios y tiempos para revisar y reconstruir la cultura a fin de recobrar la razón sobre ¿Qué es la escuela? y ¿Cuáles son sus ideales?

De allí que la gestión del directivo como orientador hacia la mejora se plasma en mecanismos que permiten llegar a la subjetividad del docente, a través de generar un nexo entre lo institucional, lo instituyente y lo instituido, de allí que de acuerdo al Informe Miradas sobre la Educación Iberoamericana (2017) plantea “ una de los puntos centrales en la gestión del directivo es la construcción del capital profesional y la construcción de relaciones armónicas con la comunidad a partir del ejercicio de una cultura colaborativa, donde se desarrolle la capacidad de trabajar, planificar y tomar decisiones con otros docentes” .

Adicionalmente, estas decisiones no pueden limitarse al campo pedagógico, deben considerar otros escenarios como lo administrativo y socio-comunitario; según Cassasus (2000) la gestión es una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización (Cassasus, 2000). Esta perspectiva está centrada en la interacción de los miembros de una organización, donde las personas actúan en función de la representación que ellas tienen del contexto en el cual operan, esto genera dinámicas organizacionales marcadas por una identidad Complementariamente, Manzione (2005 y 2010 a), menciona que la identidad de una organización y la de sus actores es siempre una identidad negociada y gestada en la trama de

los distintos modos de aceptación o resistencia cultural y política con que cruzan (García, Manzione y Zelaya, 2015), por lo que la gestión va más allá de superar el logro de objetivos de un proyecto y se centra en la creación de participación y compromiso de los actores, a través de una identificación con una cultura, pero cómo se genera esta identificación.

### **6.5 PEI frente a la autonomía institucional, sus actores y significado**

Para el análisis de la planeación del PEI y la generación de la autonomía se consideró dos momentos, el primero qué genera la autonomía y el segundo cómo alcanzo la autonomía, los puntos de análisis se tomarán a partir de la información que arroja la entrevista.

Con tal propósito, al considerar que genera la autonomía se partió desde lo normativo, el Ministerio de Educación a través de los lineamientos correspondientes concibe al PEI como “un instrumento de planificación estratégica participativa que orienta la gestión de los procesos que se desarrollan al interior de una institución educativa para propiciar un entorno favorable para el aprendizaje y buscar su mejora” (MINEDUC, 2012, pág. 25) y determina la conformación de un organismo escolar denominado Equipo Gestor que es responsable de planificar, ejecutar y realizar seguimiento a las acciones establecidas en el PEI, además “servir de enlace con actores externos” (MINEDUC, 2017, pág. 5). Además, se enuncian dos condicionantes importantes la necesidad de estrategias participativas y el establecimiento de mecanismos de control, propios de una gestión por procesos; en ambos casos, es la institución quien toma las decisiones de qué, cómo y cuándo hacer.

En la entrevista, tanto directivo como docentes, manifestaron que las acciones ejecutadas por el Equipo Gestor durante la implementación del PEI, se concentró alrededor de su construcción; pero, no se encontró actividades de implementación de los planes establecidos en el PEI menos aún seguimiento a los diferentes proyectos. (ver Anexo S)

Algunos docentes mencionaron que sus funciones como miembros del Equipo Gestor dependieron de las disposiciones de la máxima autoridad institucional como lo indica el docente [12:45] «*El Equipo Gestor hace lo que le diga la autoridad o lo que le delegue*». Mientras que para los directivos estaban sobreentendidas las funciones; es así, que el rector [27:27] indica «*Bueno, ellos estuvieron todo el tiempo en la construcción del PEI, pero ya en la implementación debían hacer seguimiento*». Es decir, existe un traslado de responsabilidad de directivos a docentes y viceversa frente a la implementación del PEI e incluso cuando el directivo menciona «debían hacer seguimiento» se asume hipotéticamente que el cumplimiento por parte de los docentes es una acción que no requiere de acompañamiento ni apoyo, porque simplemente debía cumplirse.

De la información obtenida en la entrevista, se determina que, aunque se cumplió con la entrega legal del documento PEI, este no fue implementado ni se monitorearon sus avances, ya sea por la autoridad institucional o por el Equipo Gestor encargado de su seguimiento. Por consecuencia, no se evaluó la efectividad del PEI ni se tomaron decisiones basadas en los resultados de los distintos proyectos. Esto llevó a que los cambios y transformaciones proyectados a partir del PEI no se materializaran.

Por otro lado, el 100% de los entrevistados coincidieron en que el PEI no se utiliza como un documento de referencia para realizar ajustes en las actividades institucionales. Estas respuestas están en línea con las obtenidas en la pregunta anterior, ya que se observa una participación del Equipo Directivo durante la elaboración del PEI, pero una ausencia de seguimiento en su implementación. Este hecho podría deberse a que el PEI es el único instrumento de gestión curricular que debe entregarse a un agente externo, en este caso, la Dirección Distrital. Así lo señalaron algunos directivos, como se evidencia en los testimonios [7:76] y [14:62]: «Una vez que se registró el PEI en el Distrito, el Equipo Gestor dejó de funcionar y no ha retomado sus actividades».

*«No se realizó ningún proceso de seguimiento peor de evaluación de avance de los logros» y «Hay ocasiones que los documentos como el PEI, PCI y Código de Convivencia quedan escritos se los registra en el Distrito y sólo queda ahí nadie más los vuelve abrir para guiar las decisiones» (ver Anexo T).*

Los docentes coincidieron sobre la poca incidencia del Equipo Gestor en la toma de decisiones institucionales y puntualizan que esto se debe a que el PEI no constituye un factor en la toma de decisiones del diario vivir escolar. Es así, que el docente [6:43] señala *«las autoridades no creo que tomen muy en cuenta el PEI, creo que a veces lo importante es tener el documento porque eso exige el Ministerio, pero en la vida real de las instituciones no se lo utiliza. Creo que por eso nunca se toman decisiones con un orden sólo actuamos en función de los problemas»*. Además, indica que desde su apreciación las decisiones se toman sin un proceso, sino que obedece a los problemas de la vida diaria que se van presentado en la institución; apreciación corroborada por el docente [6:43] indica *«las autoridades no creo que tomen muy en cuenta el PEI, creo que a veces lo importante es tener el documento porque eso exige el Ministerio, pero en la vida real de las instituciones no se lo utiliza. Creo que por eso nunca se toman decisiones con un orden sólo actuamos en función de los problemas»* (ver Anexo U)

De esta manera, se evidencia que la autonomía, más allá de lo establecido por una norma, radica en la capacidad de buscar soluciones que surgen de la dinámica cotidiana en las instituciones. Por lo tanto, la autonomía se refleja en la toma de decisiones y en las posibilidades reales de ejercerla, lo cual está determinado por el nivel de implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

### ***Discusión***

Si bien normativamente se establece que el PEI es un instrumento de gestión que

proyecta a mediano y largo plazo acciones para asegurar la calidad de los aprendizajes estudiantiles y una vinculación propositiva con el entorno escolar (MINEDUC, 2012); además, es una herramienta para el desarrollo de la “autonomía institucional, porque facilita y mejora el proceso de toma de decisiones” (MINEDUC, 2017, pág. 8). Por tanto, para el sistema educativo ecuatoriano el PEI constituye un instrumento que genera independencia a partir de una serie de acciones orientadas a potenciar, la razón de ser de las instituciones, los aprendizajes y la mejora comunitaria.

Sin embargo, los significados más allá de lo determinado por la norma obedecen a procesos de acción, porque siguen las formas en que funciona el pensamiento dentro de una cultura, y se generan producto de la cotidianidad y de la interacción entre sus miembros; de allí, podemos determinar un significado esperado y uno existente.

En la investigación, tanto directivos como docentes reconocen que el PEI es un documento fundamental para orientar la gestión institucional. Sin embargo, al no implementarse las acciones descritas en él, se reduce a un trámite legal. Como señaló un entrevistado: «Hay ocasiones en que documentos como el PEI, PCI y el Código de Convivencia quedan escritos, se registran en el Distrito y solo quedan ahí; nadie más los vuelve a abrir para guiar las decisiones». Esto evidencia que el significado del PEI como herramienta para promover la transformación institucional se diluye una vez entregado al nivel jerárquico superior para su registro. Posteriormente, el documento no se utiliza como base para la toma de decisiones, limitando su relevancia a un cumplimiento formal. En consecuencia, su incidencia permanece en el plano de la idealización del qué hacer, por qué hacer y cómo hacer, sin traducirse en una implementación efectiva que derive en cambios desde la gestión institucional.

Cuando la capacidad gestión se limita a la idealización y se aleja de la acción, a su vez

se distancia de la toma de decisiones y por tanto de la autonomía. Finalmente, la institución se limita a obedecer la política educativa, sin ver la posibilidad de reconceptualizarla, viviendo en una constante heteronomía. Beltrán, Ll citado por Andretich, G (2008) menciona “reconocer la autonomía de los centros escolares es admitir que estos tienen la capacidad de moverse con ciertos grados de libertad y que la autonomía tiene sentido en referencia aun para qué, y este sentido depende respecto a un qué o a quiénes tienen esta autonomía” (Andretich, 2008), es decir cada organismo tiene que moverse para dar sentido a un para qué.

Además, la autonomía involucra una conciencia que se genera de una práctica social, la cual, aunque vinculada a una práctica individual, encierra una comprensión del otro, de sus sueños y juicios de la realidad (Calame, 2008). Esta práctica individual abarca la subjetividad del yo; pero no puede alejarse de la objetividad social. Es decir, la comprensión, los sueños, percepciones y juicios sobre la realidad que reflejan mi presencia en el mundo dentro en un contexto donde el otro también existe.

En la entrevista los distintos actores entre ellos los docentes manifestaron que durante la construcción del PEI se plasmó su posicionamiento en la toma de decisiones a través de acuerdos y a partir de ello las propuestas de acción, es decir sus ideales en miras del colectivo, siendo estas las bases para procesos sociopolíticos de democratización. Pero, cuando las acciones no se ejecutan, pierde significación el compromiso social hacia la institucionalidad, limitando su accionar a lo que le sea delegado «No se visualiza la acción del equipo gestor en la ejecución de las metas, ni en su seguimiento. Más bien, la actuación es poco notoria y de trascendencia en la toma decisiones o en otros espacios». A propósito, Andretich (2008) menciona “los docentes quedan atrapados entre el deseo genuino de dar respuestas a las problemáticas de sus alumnos, las promesas y las nuevas regulaciones de su trabajo” (Andretich, 2008, pág. 125). Por tanto, el PEI deja de ser un signo de cambio y transformación porque se ha roto el compromiso social que es la razón última de la autonomía como lo señala

Andretich (2008) “La autonomía desde una perspectiva de reformas educativas neoliberales no constituye un medio para dinamizar las escuelas o mejorar su calidad, sino que es un fin en sí mismo” (p.128)

Por lo tanto, el cambio se convierte en una utopía no en una razón de ser de la escuela como constructora o transformadora social; por tanto, la ilusión de cambio social se convierte en temor y resistencia “La mixtura entre lo que pasa a nivel social como lo que se espera de los actores institucionales, deja como lamentable saldo el reforzamiento del status quo, el rechazo de propuesta de grandes cambios por ser interpretadas como una pérdida” (Freire, 1969)

Esta contradicción de lo que sucede dentro de la institución con el PEI y las expectativas normativas y sociales trae como consecuencia: el rechazo a los cambios, porque se mantiene la vida institucional inmutable, sólo reacciona ante el problema; la pérdida de credibilidad frente a las posturas acordadas y la invisibilidad de las voces de los distintos actores, porque la vida institucional existe sólo a partir del problema.

A partir de la investigación se identifica que pese a existir una brecha entre el discurso y la práctica para la gestión directiva el PEI tiene significados para el logro de la autonomía al verlo como medio de legitimización de la estructura organizacional, como mecanismo de cohesión social y compromiso colectivo y como instrumento capaz de generar capacidad institucional de reconfiguración de la norma dentro de la contextualización y la transformación, es decir el PEI como mecanismo de aprendizaje institucional.

## **6.6 Recursos humanos y materiales para la concreción del PEI**

Al hablar de ejecución del PEI, se requiere analizar aquellos recursos que permiten dicha concreción, los cuales no son únicamente materiales sino también humanos, al tener estos dos elementos quien ejerce la función directiva puede gestionar acciones que permitan superar aquellas debilidades identificadas en el diagnóstico sobre el que se proyecta el PEI.

El análisis del uso de recursos se realizará considerando dos momentos: el primero la obtención y el segundo su manejo y distribución. En relación con el primero, de acuerdo con la Constitución de la República del Ecuador, en el art. 28 y 343 se promulga que el Estado es el responsable de suministrar a las instituciones educativas públicas de manera oportuna, regular y suficiente los fondos económicos para su funcionamiento<sup>37</sup> (Constitución de la República del Ecuador,2008).

Norma que se contrastó con lo expresado por los entrevistados; los cuales señalaron en un 80% que el financiamiento se obtiene a través de aportes de padres de familia, un 10% lo realizan mediante actividades de autogestión y un 10% mediante fondos dados por el Estado o incluso cuotas de docentes. (ver Anexo V). De allí, que el rector [7:48], señala:

*«Realmente los fondos son para cosas pequeñas, cuando son cosas grandes como tuberías que fue el caso de mi institución tuve que hacer el informe al Distrito, pero ahí si toca esperar por largo tiempo porque toca seguir todo el trámite y a veces va y viene el informe sin respuesta».*(ver anexo W)

Hecho similar ocurre con el talento humano, en el Anexo Y junto con la tabla 28 se observa que la ejecución de los procesos de capacitación en un 87,8% se realizó a través de procesos internos mediante capacitaciones entre docentes o reuniones de área.

---

<sup>37</sup> Art. 28 de la Constitución del Ecuador. -La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada

Art. 348 de la Constitución del Ecuador: La educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. La distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros. El Estado financiará la educación especial y podrá apoyar financieramente a la educación fiscomisional, artesanal y comunitaria, siempre que cumplan con los principios de gratuidad, obligatoriedad e igualdad de oportunidades, rindan cuentas de sus resultados educativos y del manejo de los recursos públicos, y estén debidamente calificadas, de acuerdo con la ley. Las instituciones educativas que reciban financiamiento público no tendrán fines de lucro.

La falta de transferencia de recursos en las condiciones señaladas será sancionada con la destitución de la autoridad y de las servidoras y servidores públicos remisos de su obligación.

Tabla 28

*Mecanismos de capacitación*

<b>Mecanismos</b>	<b>Número de respuestas (1 o más por entrevistado)</b>	<b>Porcentaje</b>
Capacitación interna	36	87,8%
Capacitación externa por capacitadores contratados, continuación de estudios.	13	31,7%
Capacitación por redes de aprendizaje entre instituciones	1	2,4%
Capacitación por cursos propuestos por MINEDUC u otros organismos de gobierno	1	2,4%

*Fuente:* Rodríguez Y, 2023.

En un 31,7% mencionaron capacitaciones a través de especialistas externos o por estudios superiores (maestría, doctorados, etc.), siendo mucho menor el número de docentes que señalaron como principal mecanismo de desarrollo profesional los cursos brindados por el MINEDUC u otros organismos gubernamentales.

Otra estrategia que señalaron dentro de los recursos humanos es la implementación de acciones de acompañamiento pedagógico<sup>38</sup>; se analizó dos visiones contrapuestas. Los directivos y algunos docentes consideraron que el acompañamiento pedagógico es una manera de conocer al docente «¿Cómo aprende el maestro? ¿Cómo integra todos los elementos de la planificación de unidad didáctica (PUD)? y ¿Cómo interactúan estos elementos?», como lo señaló el directivo [7:62]. Por lo que resaltaron, ver al acompañamiento pedagógico desde la formación en competencias profesionales tanto técnicas como socio-emocionales. (ver Anexo Z).

Si bien las instituciones idearon distintos mecanismos para la obtención de recursos, el manejo de los mismo durante la implementación de proyectos, actividades y otras acciones previstas en el PEI, ha involucrado dificultades como:

Los entrevistados plantearon que existen diálogos y reuniones con los padres de familia para analizar las necesidades institucionales, pero finalmente quienes deciden la ejecución de la obra son ellos. Es así, que el docente [20:21] manifestó *«Cuando se trata de dinero dependemos totalmente de los padres, yo puedo tener un lindo proyecto; pero, si los padres me dicen que no, ahí yo no puedo hacer nada más. Porque la institución no dispone de fondos»*, complementando el docente [5:10] expresó *«Para la identificación de necesidades se hace una reunión con el presidente de padres de familia y algunos padres delegados y se hace un análisis de lo primordial para poder dar solución a esta situación con el dinero que se puede obtener»*. (ver Anexo AA)

También los rectores manifestaron la falta de colaboración de padres de familia, es así como la rectora [28:49] indicó

*«existen papitos que definitivamente no quieren colaborar y no es por falta de recursos o de tiempo. No se le puede exigir más por el miedo a la sanción, porque los padres son los primeros en quejarse y poner la denuncia ante el Distrito»*.

Por otra parte, la autoridad [21:40] señaló:

*«los padres de familia nos dicen- tengo que ver, porque debo hablar con los otros padres de familia a ver si colaboran. Eso, a mí, no me gusta porque es como estar pidiendo caridad y por eso muchas veces me ha tocado poner de mi bolsillo, incluso yo tengo hasta con facturas la inversión que he realizado en arreglos en la institución y ya suma una buena cantidad»*.

En el caso de **talento humano** las dificultades son: la falta de espacios para participar en capacitaciones, falta de un itinerario formativo, la percepción de una falta de un reconocimiento a su labor por parte del sistema frente al tiempo y costo que representa recibir estas capacitaciones, imposición de programas que no obedecen a sus necesidades o intereses; es así que el docente [15 :28] mencionó *«Creo que también es importante que se genere alguna propuesta de reconocimiento, porque en estos años no ha existido nada de la institución en este sentido, es algo interno que sirve únicamente para el beneficio de cada docente»* o el docente [24 : 30] *«Claro, las capacitaciones son en función de la necesidad, más que de un plan. Porque yo no conozco ni nos han socializado alguna planificación de capacitación a largo plazo»*. (ver Anexo AB)

. En el caso del acompañamiento, este puede ser visto como un mecanismo de represión y no de desarrollo, es así que el docente [25:35] señaló *«cuando existe dificultad con los docentes, lo único que hacen las autoridades es mandar otro profesor desconocido para que observe la clase»* percepción corroborada por el docente [8:22] quien mencionó *«El acompañamiento pedagógico fue tomado como un sistema de represión para quienes hablan algo de la institución, pues a las personas que hablan les revisaban 2 o 3 veces las clases»*.

### ***Discusión***

Desde 2011, con la promulgación de la LOEI, Ecuador impulsa procesos de descentralización y desconcentración que generan cambios organizacionales significativos. En este contexto, el Estado, representado por el Ministerio de Educación, asume el rol de garante del cumplimiento y aseguramiento de los servicios educativos que brindan las instituciones escolares, incluyendo el mantenimiento de infraestructura, el suministro de textos y alimentación escolar, así como la capacitación del personal docente. Esta responsabilidad se distribuye a través de niveles de gestión central, zonal, distrital y circuital, siendo el tercer nivel el que mantiene contacto directo con las instituciones educativas (MINEDUC, 2011)

En tal virtud, se establece que las instituciones cuenten con un proyecto educativo que responda a las necesidades de la población local; así también, se asigna al nivel distrital como el responsable de la administración financiera de forma autónoma y con capacidades de respuesta a necesidades urgentes, de modo que se tomen decisiones oportunas y eficaces, sin centralismo. Adicionalmente, se determina que se debe aprovechar de manera eficaz y eficiente las capacidades instaladas en los diferentes niveles de gestión (MINEDUC, 2012). Es decir, se plantea una gestión de corresponsabilidad, donde se aprovechen los recursos en función de la jerarquía de gestión y por tanto de poder de decisión de los diferentes niveles.

En la entrevista se estableció que los mecanismos de la gestión directiva para el desarrollo de recursos y talento humano se centraron en acciones mantenimiento de la infraestructura y ejecución de proyectos, la capacitación al personal y los procesos de acompañamiento pedagógico.

En el **primer mecanismo** (mantenimiento de la infraestructura y ejecución de proyectos pedagógicos)

*«no contamos con un rubro económico desde el Distrito, lo único que nos dan es algunos materiales de desinfección, jabón y alcohol; pero no es un aporte significativo que permita mantener o financiar un proyecto pedagógico que incida en los aprendizajes» y*

*«en este colegio no existe esta posibilidad de hacer proyecciones a largo plazo ni como institución peor como docentes, porque la colaboración de los padres de familia es muy poca y la institución no recibe ninguna asignación desde el Distrito».*

La acción inicia con la obtención de los recursos económicos cuya fuente principal es por autogestión (aportes de los padres de familia y donaciones de empresas) que, por financiamiento estatal, de este resultado depende la ejecución de proyectos institucionales planteados en el PEI.

En el **segundo mecanismo** (capacitación), en todas las instituciones investigadas, la gestión se centra en procesos de desarrollo profesional en función de la capacidad instalada de la institución a través de círculos de estudios entre docentes, talleres docente-docentes, talleres autoridades-docentes, entre otras). En menor medida, desde la percepción del docente, son las intervenciones del MINEDUC en el campo de la de capacitación y son mínimas o inexistentes las capacitaciones por otros organismos sean gubernamentales o no gubernamentales. Un aspecto para considerar es la falta de un plan de formación diseñado por la institución o dispuesto desde el MINEDUC, las capacitaciones más bien responden a un problema o una necesidad pedagógica urgente o momentánea.

En el caso de los directivos, expresaron la falta de oportunidades para tomar capacitaciones específicas para sus funciones.

En estos mecanismos se evidencia una contradicción: el Estado se presenta legalmente como garante de los recursos, pero finalmente transfiere la responsabilidad de su obtención al directivo. Este, recurriendo a procesos de autogestión que podrían interpretarse como autonomía, enfrenta en realidad una autonomía limitada. Se trata de una autonomía condicionada, donde las decisiones no se toman por convicción, sino por necesidad, reforzando así la percepción de un Estado ausente.

Además, esta forma de administración estatal evidenció una organización administrativa con una característica de racionalidad instrumental, donde los recursos humanos no son vistos desde el crecimiento personal y social, sino desde una óptica economicista y administrativa; donde la función del directivo es hacer cumplir la normativa que está establecida para todo el sistema de modo que la institución siga funcionando , como señala Etkin (2000) citado por Correa y Andretich (sf) “el modelo de gestión gerencial busca los resultados siguiendo líneas políticas, coordinando y aplicando recursos, cuyo principios básicos son la economicidad, la efectividad y la eficiencia en sus decisiones”. (p.173).

Por otro lado, al ser acciones sociales se crea imaginarios colectivos, en este caso de desamparo, de abandono de un estado cada vez más alejado de su ser como garante de derechos de todos los actores, de allí las expresiones de docentes como:

«...el Distrito no nos da las facilidades o al menos los materiales, no se entiende que el aula debe estar bonita y bien presentada y limpia con buenas condiciones y de igual forma los docentes necesitamos las mismas condiciones empezando por una sala de profesores».

Esta situación, aleja a las instituciones, y a sus docentes de verse como individuos sociales (colegialidad) con autonomía profesional, porque no miran dentro de la comunidad el reconocimiento a la trascendencia de su profesión “una ocupación no alcanzará la consideración de profesión si no desempeña una función que sea percibida por la mayoría de la sociedad como decisiva para su funcionamiento” (Bottery (1994) citado por González (2007), p. 153) además como lo señala Negroni (2011) “Es la institución la que convierte a la materia prima humana en individuos sociales” (pág. 15).

Si consideramos que cuando el docente se aleje de su rol como individuo social, también se aleja del principio fundamental de la autonomía como institución. Esto implica tomar decisiones orientadas por un propósito social que guíe los grados de libertad sin transgredir las regulaciones establecidas; por el contrario, se trata de alcanzar un nivel de conciencia que permita entender a los diferentes actores sus roles y más allá de ellos, verse como parte de un propósito colectivo. Es decir, trasciende intereses personales para beneficiar a toda la institución.

En este sentido, autores como Castoriadis, Bourdieu y Freire plantean que la autonomía puede entenderse como la capacidad de autolegislarse, es decir, la posibilidad de establecer normas propias. No obstante, esto no debe confundirse con una autonomía concebida como la emancipación absoluta de un grupo o institución, desligada de las condicionantes sociales,

políticas y culturales.

Por tanto, la autonomía responde a racionalidades políticas que pueden tomar dos enfoques principales: una perspectiva tecnocrática, orientada hacia una transformación liderada por expertos, o una perspectiva de cambio social desde la base, impulsada por procesos reflexivos de los propios colectivos sociales (Gluz y Sofocarda, 2007).

En el **tercer mecanismo** (acompañamiento pedagógico), de acuerdo con los lineamientos ministeriales comprende estrategias para la mejora de la práctica en aula a través de la generación de espacios de diálogo y reflexión que fortalecen el desempeño profesional de docentes y directivos. En la entrevista los docentes señalan que la principal estrategia que se utiliza es la observación áulica, el docente [8:22] indica *«únicamente se hace observaciones de clase, luego conversamos sobre lo que vieron y nos dicen lo que está mal para que firmemos un compromiso con el Vicerrector y en las próximas clases estén mejores»*. Si consideramos que el ser social se construye reconociendo el discurso del otro, lo cual ocurre en el diálogo que fomenta la reflexión sobre las significaciones del imaginario social. Sin embargo, cuando la observación se limita a transmitir lo percibido por el observador, sin un intercambio que permita el debate, la reflexión y la concientización, se pierde una visión integral del rol docente. Este rol no solo es pedagógico, sino también parte de una organización colegiada con voz activa, alejándose de una estructura donde la verdad depende únicamente del poder.

El diálogo nos lleva a la concientización, y está a una autonomía profesional que suma hacia el logro de una autonomía como institución (González, 2007); pero que puede perderse en medio de la cotidianidad y de prácticas que al final no encierran un significado para quien las vive, *«Yo veo que lo han hecho observaciones áulicas; pero de que nos sirve si al final el docente que es el acompañado no siente que está mejorando profesionalmente porque incluso en la institución no ha existido un instrumento para verificar si estos procesos se están realizando»* docente [11:25]

De allí que este constructo social llamado escuela, debe en primer lugar verse a sí misma como institución es decir “como un todo coherente por la existencia de una -magma de significaciones- imaginarios sociales” (Castoriadis, 2007) citado por Negroni 2011 un elemento sustancial constituye esta conciencia crítica del ser docente.

Paulo Freire (1977) señala la conciencia crítica se desarrolla a través de la palabra y es la palabra la que permite convertir la materia prima de las instituciones (docentes, padres de familia y estudiantes) en individuos sociales, porque es el diálogo verdadero el que reconoce a la palabra como un derecho de cada hombre y mujer, que no nacen ni se hacen en el silencio, sino en la palabra que lleva al trabajo dentro de la acción y la reflexión (Freire, Pedagogía del Oprimido, 1977). Pero, esta palabra nace en el debate, en los círculos de discusión no únicamente de las herramientas pedagógicas que nos dan las distintas teorías para enseñar, sino del debate de la vida institucional, de las problemáticas cotidianas, de las expectativas cubiertas o no por la institución. Esta praxis nos lleva hacer política en la institución y esta política permite la democracia a partir de la acción y reformulación de la cultura

Por otra parte, este acompañamiento también desencadena en procesos de formación mediante círculos de estudio, que en el caso de las instituciones versan sobre currículo, didáctica, recursos tecnológicos y contención emocional. Temáticas que son producto de la cotidianidad, que fueron establecidas a partir de la cotidianidad del rol e incluso desde su operatividad «Esta capacitaciones han sido más de tipo profesional más que del aspecto humano», por lo que requieren procesos de concientización de la praxis, porque la docencia no obedece únicamente a qué , cómo , cuándo y con qué enseñar, sino el por qué enseñar y cuál es mi rol en el colegiado que enseña, Paulo Freire manifiesta que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1969)

Es decir, abrir la posibilidad a la praxis del PEI, para que nazca la democracia que oriente y guíe la vida institucional; pero cómo lograr esta praxis donde la usanza del

autogobierno no se experimenta, donde la autonomía a diferencia de la heteronomía no es parte de la cotidianidad y esta inexperiencia de vida democrática dentro de una institución la que nos lleva al desapego a la palabra como producto de una conciencia crítica. Freire señala que la “La acción cultural es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide en la estructura social” (p.232) y por tanto es su teoría la que delimita sus fines, pero la teoría nace de procesos de formación porque la escuela es un centro de aprendizaje dialéctico para todos sus actores.

## 6.7 Clima organizacional y solución de conflictos

Al ser el clima organizacional una parte de la cultura escolar donde se entrelazan las percepciones de los distintos actores, se vio cómo los directivos y los docentes tienen distintas miradas sobre cómo el conflicto influye en el clima escolar y cómo se lo maneja. Así por ejemplo el docente [5:35] señala *«Yo creo que no hay conflictos entre docentes con relación a las autoridades, lo que si se dan es ideas diferentes y se respetan las opiniones»* o el directivo [7:86] quien manifiesta *«en lo referente al clima organizacional, vinculado a la convivencia, se da apertura a los docentes para plantear mecanismo de solución, de modo que se analice y se tome una decisión conjunta y no parcializada, sobre todo que sea alejada de sentimientos personales »*, en cambio el docente [22:37] expresa *«Aquí no hay espacios de diálogo o mediación, se aplican directamente las rutas y protocolos<sup>39</sup> de actuación u otras normativas »*

---

<sup>39</sup> **Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo.** - Es un documento de aplicación obligatoria para todas las instituciones educativas de sostenimiento fiscal, municipal, fiscomisional y particular, en todos sus niveles. Es aplicable en todos los programas de educación especializada e inclusiva y en sus diferentes modalidades.

Este documento tiene por finalidades:

- Informar a la comunidad educativa sobre la violencia en sus distintas manifestaciones, para facilitar procesos adecuados de prevención, protección y reparación.
- Definir lineamientos de actuación ante situaciones de violencia cometidas o detectadas en el ámbito educativo, desde una perspectiva de protección integral.
- Fortalecer la coordinación interinstitucional que facilite la investigación, sanción y restitución de hechos de violencia en contra de niños, niñas y adolescentes.
- Proporcionar herramientas que permitan la protección integral a través de la prevención, detección, intervención y derivación de situaciones de hechos de violencia.
- Propiciar la convivencia escolar armónica y pacífica, y fortalecer las relaciones entre quienes integran la comunidad educativa.

es decir, el conflicto visto con un tema por resolverse rápidamente o como una oportunidad de diálogo. (ver Anexo AC)

Otro factor que se identificó es el manejo del poder, sobre esto el docente [6:51] manifestó *«En la institución siempre había grupos de poder, actualmente existen tres grupos: el de respaldo a la autoridad, el que está en contra de las disposiciones y otro que mantiene una posición neutral»*, es decir los docentes y las autoridades dentro de la cultura escolar establecen relaciones que les permite llegar a establecer acuerdos, disensos, alianzas, negociaciones. Estos mecanismos hacen que el conglomerado pueda estar con o en contra de quien normativamente sustenta el poder.

Vinculado con ello, el docente [16:40] expresó que el diálogo utilizado por el líder institucional es fundamental y menciona *«Creo que la labor del directivo en este elemento de la convivencia si influye en un alto porcentaje, las autoridades deben manejar la comunicación»*.

En este mismo punto expresaron que el diálogo se maneja desde un carácter informativo, de allí que en las reuniones de directivos-docentes el diálogo, se desarrollan como una socialización donde se comunica al personal docente las soluciones a diferentes problemas; pero, no se reflexiona a partir de ello. Es así, que el docente [23:47] señaló *«No existen realmente espacios de reflexión interna, las reuniones son en función de las necesidades»* o lo señalado por el docente [3:54] *«Normalmente no es una constante que existan espacios de diálogo, sino que se dan en función de la problemática»* y lo mencionado por el docente [23:57] *«Lo que sí no existe es un espacio para los docentes sentarnos a analizar lo que hacemos en aula»*.

Otro grupo de docentes exteriorizaron que las reuniones se utilizan como espacios para dar disposiciones en función de decisiones ya tomadas, es así que el docente [16:37] revela

*«Pero los docentes nos vemos sólo en las reuniones y claro ahí nos dan disposiciones, nos capacitan, nos indican que hacer y nos ayudan cuando tenemos dificultades tanto la rectora como el vicerrector»*

Por lo que estos diálogos para la toma de decisiones están centrados en las problemáticas emergentes; más que en función de una planificación que dirija la vida institucional. De ahí; que, en ninguna de las respuestas, ni por parte de docentes ni de los directivos se hace mención del PEI como instrumento orientador.

Las razones, enunciadas tanto directivos como docentes por las cuales no se desarrollan estos espacios formales de diálogo fueron: la falta de una cultura de reflexión, la excesiva carga de trabajo docente y la mayor parte de entrevistados señalan que las limitaciones normativas que inciden en la autonomía institucional, existiendo disposiciones emitidas por el Ministerio de Educación que prevalecen sobre cualquier reflexión o decisión interna. (ver Anexo AD)

Estos posicionamientos describen como la gestión institucional se enmarca en una cultura escolar a partir de las prácticas cotidianas que se naturalizan y que se sobreponen a la planificación y previsión de resultados producto de procesos de reflexión.

### ***Discusión***

La organización escolar involucra una multiplicidad de variables y dimensiones que determinan lo instituido y lo instituyente, donde lo primero se visualiza en la cultura organizacional a través de las actuaciones de sus miembros en plano personal, en lo interpersonal e intrapersonal; así como, a nivel institucional en el plano organizacional y social. Por lo que conocer las dinámicas de la institución escolar involucra comprender no sólo el cómo se ejecuta la gestión, sino que elementos del fenómeno humano inciden en la actuación de los individuos para sentirse parte de, resistentes a o involucrados con institución educativa.

En este marco, en las organizaciones educativas es precisamente el clima organizacional como parte de esta cultura, el que describe las percepciones de los individuos respecto a la atmósfera y funcionamiento interno de la organización, en el caso de las instituciones investigadas su visión respecto a la calidad y las características de su convivencia escolar a partir de elementos cotidianos como son el manejo del conflicto, las relaciones de poder y la misma forma cómo se toman las decisiones durante la concreción del PEI.

Uno de los factores que influye en la convivencia es la manera en que se gestiona el conflicto, lo que exige analizar cómo este se percibe. Por un lado, desde las concepciones definidas en la normativa; por otro, desde la forma en que la institución, dentro de su autonomía, las aplica en reuniones, conversatorios y otros espacios. En estos escenarios, cada actor adopta una posición activa o pasiva frente al conflicto. Según Aguerondo, Lugo y Rossi (2001) y Tabares y Miranda (2015), la gestión en las instituciones educativas debe abordar dos dimensiones clave: primero, los fines de la educación, representados por la dimensión político-ideológica establecida por el sistema normativo; y segundo, las opciones técnico-pedagógicas derivadas de las relaciones entre la escuela, el sector productivo y los procesos de evaluación continua.

En la entrevista los directivos manifiestan cómo las instituciones gestionan los **conflictos** «Generalmente lo hacemos en reuniones, frente a una dificultad planteo una alternativa de solución o reúno al equipo que está vinculado para buscar una solución sea administrativa o pedagógica» o «Se hacen reuniones en las que esté presente alguien de Consejo Ejecutivo y el Vicerrector y se busca soluciones y acuerdos de convivencia. Luego se llena el acta y se anota los compromisos y se anota las resoluciones». Es decir, el conflicto más que como una oportunidad de diálogo, es considerado como algo que debe resolverse rápidamente para alejarnos de él, por lo que el conflicto tiene una asociación a lo negativo, que requiere una solución que muchas veces es tomada por quienes dirigen la institución.

Al analizar las respuestas de los docentes, se encontraron expresiones como «*La autoridad es quien las enfrenta, la autoridad analiza y decide*», es decir el conflicto se traduce como algo que debe ser resuelto por quien dirige la institución (visión tecnocrática-positivas) de modo que se evite la confrontación con otros, donde quien desempeña el cargo de líder toma decisiones no siempre mediante un diálogo o participación democrática, que conlleve a una convivencia no sólo armónica sino reflexiva entre los actores. Jares (2007) hace alusión que las concepciones de conflicto pueden ser vista de varias formas, una de ellas es la tradicional, donde es visualizado como algo que hay que evitar para alcanzar la calidad, y la segunda, no como algo que se debe evitar sino como un hecho consustancial y necesario, esto a su vez determina tres paradigmas o visiones, desde los cuales puede analizarse el conflicto: la visión tecnocrática-positivas, visión hermenéutica-interpretativa del conflicto y la visión crítica del conflicto.

En el caso de las respuestas dadas por los entrevistados, se evidenció una visión tecnocrática donde la solución al conflicto se da mediante procesos de control, como es la normativa o el ejercicio de rol, de modo que se prevengan o limite al máximo situaciones de confrontación.

En forma similar, en las reuniones en las que se aplicó la observación no participante, se observó que en el caso de la primera institución cuando el directivo señaló «*En cuanto al formato hay que cumplir lo que dice la ley, en relación a la gestión individual y participativa de acuerdo al art. 41 del RLOEI*» por lo que el diálogo se limita al cumplimiento de lo establecido normativamente en forma tácita, no generándose a partir de la norma acciones que vayan hacia el análisis del porque cumplir con lo dispuesto y la importancia que tiene para la mejora de la calidad, en donde el intercambio de ideas permita a los diferentes actores generar un sentido de identidad hacia el qué de la institución y el para qué de su actuación.

Jares (2007) señala que en la visión tecnocrática los diálogos y las actuaciones describen una mirada del conflicto como algo disfuncional y por tanto negativo, por lo que independientemente de confrontar las percepciones de los diferentes actores, es mejor ignorarla; desde esta visión la norma puede llevar al líder a reducir el conflicto, porque esta no se discute, no se interpreta, se aplica. Sin embargo, tampoco se la reflexiona a fin de generar una participación democrática.

Por otro lado, en la gestión del conflicto, es necesario considerar cómo el sistema educativo ecuatoriano de acuerdo a la investigación concibe al clima organizacional en el marco de la convivencia escolar, empezando por la misma Constitución que establece que la sociedad ecuatoriana se centra en una convivencia ciudadana, caracterizada por el respeto a la dignidad de las personas y las colectividades (Constitución de la República del Ecuador, 2008) y en este marco el Ministerio de Educación determina mediante acuerdo MINEDUC No 434-2012 que las instituciones educativas “deben ser espacios de convivencia social pacífica y armónica, en los que se promueva una cultura de paz..., así como la resolución pacífica de conflictos en todos los espacios de la vida personal, escolar, familiar y social” (MINEDUC, 2012)

Para ello, se dispone que las instituciones deben incorporar en el Proyecto Educativo Institucional como enfoque transversal la solución pacífica de conflictos (MINEDUC, 2012, pág. 3) y por lo que uno de los criterios con los que se evalúa su concreción establece “C3.P1.E.14.I40. Número de casos de resolución pacífica de conflictos realizados (mediación/diálogo)” (MINEDUC, 2017). Es decir, la gestión del conflicto se centra en el número de casos y no se visualiza cómo se los concibe y cómo esas resoluciones nos llevan a una convivencia armónica. La visión del conflicto desde lo normativo también se alinea a un sistema modélico que no contempla la existencia del conflicto como una forma de organización a partir de las contradicciones; por el contrario, ve al conflicto como algo que debe evitarse, y

las instituciones deben incorporar a través del PEI procesos instituyentes que alejen al conflicto, por lo que la gestión será eficiente en la medida que enfrente el menor número de conflictos.

En el caso de la cuarta institución investigada se planteó el manejo del conflicto desde una perspectiva que si bien ve al conflicto como un problema orienta la solución generando mecanismos de comunicación, uno de los entrevistados señala *«Hoy se resuelven los conflictos a través del diálogo, acuerdos y compromisos y antes con sanciones»*. Es decir, la institución más allá de llegar a evitar el conflicto busca un cambio en lo que piensan sus miembros a través de acuerdos y compromisos, donde la mejora del funcionamiento del grupo nace del entendimiento de las subjetividades del otro; por ende, el diálogo cumple un papel fundamental.

De igual forma, en el caso de la segunda institución el directivo plantea *«Cuál será otra perspectiva que tenemos ahora en relación con el PEI»* existe una intencionalidad del manejo de una situación de conflicto desde una visión hermenéutica-interpretativa, donde según Jares (2007) es importante conocer qué hacen actores y cómo perciben lo que hacen desde su visión particular para llegar a una comprensión de sus significados y descubrir cuáles son las motivaciones individuales y sociales.

Sin embargo, cuando se genera la confrontación con percepciones distintas por parte de los docentes en la forma de ver los cambios, el directivo toma una visión tecnocrática para evitar el conflicto *«Yo no estoy aquí para juzgar lo actuado. Ni de las autoridades anteriores ni de los docentes; por lo tanto, nombraremos una comisión que evalúe con mayor profundidad y junto con el asesor determine como se puede actualizar el PEI»*. No siendo el diálogo directo el mecanismo de negociación, sino que frente al miedo del discurso de solidaridades de actores se niega el conflicto y se busca una solución mediada con agentes externos. Esto, nos lleva al análisis sobre qué otros elementos están presentes en el conflicto, no se puede considerar únicamente el qué se aborda sino cuándo, quién, y dónde se genera; en consecuencia, hay que reflexionar en torno a los cuatro elementos a considerar en un conflicto: las causas que lo

provocan, los protagonistas que interviene, el proceso o forma como se encara el conflicto y el contexto en que se produce (Jares, 2007).

Otro factor en el clima organización durante la concreción del PEI es el **cómo y quién toma las decisiones**; los entrevistados manifiestan « *más ha sido como un diálogo espontáneo de encontrarnos en algún momento en la sala de profesores; pero no algo permanente o direccionado hacia algún objetivo específico*» o expresiones como «*Lo que si no existe es un espacio para docentes sentarnos a analizar lo que hacemos en aula*», «*no en la institución no se tienen reuniones con los equipos docentes para analizar lo que se hace, es reunirse para resolver problemas*». Es decir, el diálogo que nos lleva a la toma de decisiones no trasciende el plano de lo objetivo, porque el interés de este no está en la identificación del plano subjetivo del otro, sino que se limita a lo medible y cuantificable que me permita solucionar los problemas, pero luego de eso no existe un plano de mayor profundización; incluso no se prioriza la reflexión de la misma práctica pedagógica del docente.

En las respuestas de directivos y docentes, se evidenció que las instituciones para la solución de problemas plantean mecanismos tecnocráticos que obedecen a una práctica momentánea o emergente, más que a una práctica democrática recurrente que lleve realmente al desarrollo de una cultura institucional. Cultura que no puede alejarse de un espíritu político de los diferentes actores; pero si, por el contrario, es más bien una suerte de acción correctiva que formativa donde en la cultura institucional no existen formas de organización que potencien el diálogo profundo entre los distintos actores. Por lo que en la cotidianidad de la vida escolar, se presenta el mundo institucional como una realidad objetiva-histórica que antecede al individuo, y como tal procura institucionalizar al máximo un orden social, mientras que el mundo social no se presenta como una realidad histórica dada sino que es definida como un producto de las percepciones de los individuos, de las transmisiones a los nuevos miembros de un institución, de las formas cómo se internalizan los roles que desempeñan, de allí que el canal

de construcción de este mundo social es el diálogo, diálogo que permite la toma de decisiones y a partir de lo cual se genera una cultura y donde según “el lenguaje juega un papel determinante en el proceso de legitimación de las instituciones sociales, porque introduce una lógica al mundo social objetivado, y porque permite construir la estructura de la legitimación” (Castro y Rodríguez, 2000, p. 62)

Cuando los espacios de reflexión se convierten en silencios o se aplacan las voces por diferentes medios, este diálogo que debe ser natural en una organización se convierte en un anti-diálogo que no permite superar las barreras y llegar a la esencia misma del pensar y sentir desde donde nace de la acción. Acción que si bien puede nacer de un problema, no es la razón misma del diálogo, la vida institucional requiere del desarrollo de ese ser social que está en cada docente y que permite el desarrollo de una cultura institucional que se brinda a partir del poder de la palabra, del compromiso con y no de la dominación por ; Paulo Freire aborda este aspecto, y señala “*El antidialógico, dominador por excelencia, pretende en sus relaciones con su contrario, conquistarlo, cada vez más, a través de múltiples formas. Desde las más burdas hasta las más sutiles. Desde las más represivas hasta las más almibaradas, cual es el caso del paternalismo*” (Freire, 1969)

Otro factor en el clima organizacional que se da desde la concreción del PEI es el manejo del **poder** y cómo el directivo lo gestiona hacia el desarrollo de una cultura colaborativa; en la entrevista se menciona «*el docente no está de acuerdo con dedicar tiempo para reflexionar por largos espacios. Se espera que sean las autoridades las que tomen la decisión y luego se les comunique*», es decir no ven a la toma de decisiones democrática dentro del marco de la autonomía institucional como una oportunidad de crecimiento, por lo que los espacios de reflexión pueden caer en una percepción de pérdida sea de tiempo o de esfuerzos porque finalmente las soluciones se dan desde una norma o una toma de decisiones impuestas. Por otro lado, la falta de formación en procesos democráticos y toma de conciencia como grupo genera

también una desesperanza, de allí que hay docentes que mencionan “*cuando reflexionamos no lo hacemos sobre las causas sino los efectos y preferimos quedarnos en la acusación a la familia, a la institución, a los mismos estudiantes; pero no para saber el por qué sucede algo; eso hace que finalmente caigan en la desesperanza*”; desesperanza que puede superarse “cuando los hombres se humanizan, trabajando juntos para hacer del mundo, cada vez más, la mediación de conciencias que cobran existencia común en libertad” (Paulo, 2008, pág. 19).

Si esta toma de decisiones sólo es visibilizada desde quién lidera la gestión, y se asume que es el único responsable de la obtención de los resultados en la implementación del PEI, nos centramos en un modelo de gestión que de acuerdo a Etkin (2000) se le cataloga como gerencial, donde priman los resultados desde una línea jerárquica y se centran en la economicidad, la efectividad y la eficiencia alejándose de conceptos de gobierno y gobernanza característicos de los procesos de democratización de las organizaciones, donde debe primar la participación de la comunidad (Etkin, 2000).

Participación que permite evidenciar en los individuos y los grupos un uso del poder formal e informal, lo que deviene en acciones políticas propias de una realidad social resultado de las posiciones diversas entre los individuos y los grupos, las cuales unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger generan acciones cooperativas o conflictivas, las cuales son motivadas de forma consciente o inconsciente. Este conjunto define la micropolítica existente en la cotidianidad de las instituciones educativas, micropolítica que va más allá de ser un constructo teórico y se convierte en el factor vivo que determina acciones de directivos y docentes en búsqueda de poder en función de una posición frente a la toma de decisiones definiéndose procesos conflicto-adversativos o cooperativos-consensuados.

Esto hace que el director recurra a procesos de negociación, regateo, forcejeo e incluso la manipulación para conquistar o mantener la estabilidad política en la escuela, en donde indudablemente está inmerso el estilo de liderazgo donde quien lidera genera una actuación a

partir de la reacción de quien recibe la acción, esto hace que quien lidere cambie su estilo de liderazgo considerando la situación y como lograr el crecimiento del grupo al cual dirige.

Por tanto, el manejo del conflicto para la gestión directiva es la oportunidad para generar espacios de formación en el manejo del poder y por ende de la micropolítica existente en la organización.

## **6.8 PEI instrumento de cambio en la comunidad**

Se evidencia en las respuestas de los entrevistados que las instituciones no han realizado proyectos con o para la comunidad externa (ligas barriales o comunitarias, dirigentes deportivos, tiendas, empresas u otras entidades comerciales). Es así como el docente [5:24] menciona *«No creo que la comunidad conozca de nosotros ni siquiera el barrio a más de ver que los estudiantes ingresan y salen del colegio porque nunca hemos hecho un proyecto para que la comunidad nos conozca»* y en forma similar en otras de las instituciones el docente [1:36] puntualiza *«No tenemos nexos con la liga barrial o con organizaciones del barrio (ver Anexo AE)*

Por su parte, en la entrevista las autoridades institucionales exteriorizan que no se han realizado convenios o proyectos a largo plazo con organismos gubernamentales o no gubernamentales; en concordancia, algunos de los docentes, incluso siendo miembros del Consejo Ejecutivo y del Equipo Gestor manifiestan desconocer si la institución han realizado convenios y enuncian que las posibles causas son los largos trámites que deben realizarse y la falta mecanismos dentro de la autonomía institucional para tomar decisiones, como lo menciona el directivo [21:54] *«En mi caso no hemos hecho convenios porque la normativa es muy compleja se requiere mucha documentación y trabas, antes las instituciones teníamos libertad para hacer convenios»*. Otro factor, señalado es la burocratización de trámites, lo que desmotiva a las autoridades y docentes en las gestiones, incluso uno de los docentes [4:25] comenta *«El*

*tema de los nexos no se ha visto como una prioridad ni para la autoridad ni para los docentes, antes por ejemplo había la fecha de los proyectos escolares ahí si se hacía al resto de la comunidad, pero actualmente no».* Lo que permite determinar el cumplimiento producto del condicionamiento, más que de la convicción o de seguimiento en base a una planificación.

Lo que si aluden los entrevistados es que, si bien no han existido proyectos o convenios a largo plazo, eso no ha significado que las instituciones no realicen actividades específicas, no como parte de un programa o convenios sino como acciones planteadas frente a las necesidades institucionales vinculadas especialmente con salud y seguridad, con los Centros de Salud y las Unidades de Control Policial; por lo que el docente [28:58] señala *«Más que nosotros hayamos iniciado el vínculo fue el UPC de la Policía Nacional porque éramos una escuela segura y eran los policías los que venían y daban charlas a los padres de familia, a los estudiantes y a los docentes sobre seguridad vial y las drogas»* y en el caso de salud el directivo [21:53] indica *«La participación de nuestras bastoneras, pero no convenios más bien han sido actividades sueltas como charlas de salud o por el tema de la vacunación, también por el tema del embarazo adolescente»* y el docente [19:26] señala *«La institución trabajaba con el centro de salud, ellos sabían asistir a la institución en el tema de odontología para el cuidado de diente, también vínculos con la policía por el tema de droga, pero eran actividades puntuales no a largo plazo»* (ver Anexo AF)

En el caso de algunas actividades culturales a través de la presentación de grupos institucionales como son las bastoneras y la banda de paz o en las deportivas, mediante acuerdos para el uso de canchas y otros espacios comunitarios para encuentros deportivos interinstitucionales, es así que el docente [20:30] señala *«En relación a que la institución se muestre ante la comunidad lo que se ha hecho son la actividades de la banda de paz y bastoneras que se presentan como representando a la institución»* y el docente [12:33] indica *«Cuando estuvimos en presencial si existe una vinculación con la liga barrial Pues nosotros*

*hicimos unos encuentros deportivos y nos ayudaban con las canchas, además si se conversa con el presidente del barrio» y el docente [9:16] imprime «Nosotros tenemos redes de aprendizaje de Educación inicial en los otros niveles no existe redes de aprendizaje».*

Desde el sistema educativo las expectativas de la concreción del PEI se plasman en la Guía Metodológica de construcción emitida por el MINEDUC (2017), en la que se indica que en este instrumento se define la identidad institucional en correspondencia con las particularidades internas y en respuesta al contexto externo. Adicionalmente, señala que el PEI es una herramienta que permite el desarrollo de la autonomía institucional hacia la toma de decisiones que responden a las necesidades de aprendizaje y a su vez genera experiencias a toda la comunidad educativa (MINEDUC, 2017).

Por otro parte, se establece que una de sus características es ser generador; porque a través de este instrumento se “brinda protagonismo a todos los miembros de la comunidad educativa para que proyecten lo que desean del quehacer educativo” (p. 9). En tal virtud, debe recoger estrategias y mecanismos desde los agentes internos y externos con los que contribuyan en la mejora del proceso de aprendizaje.

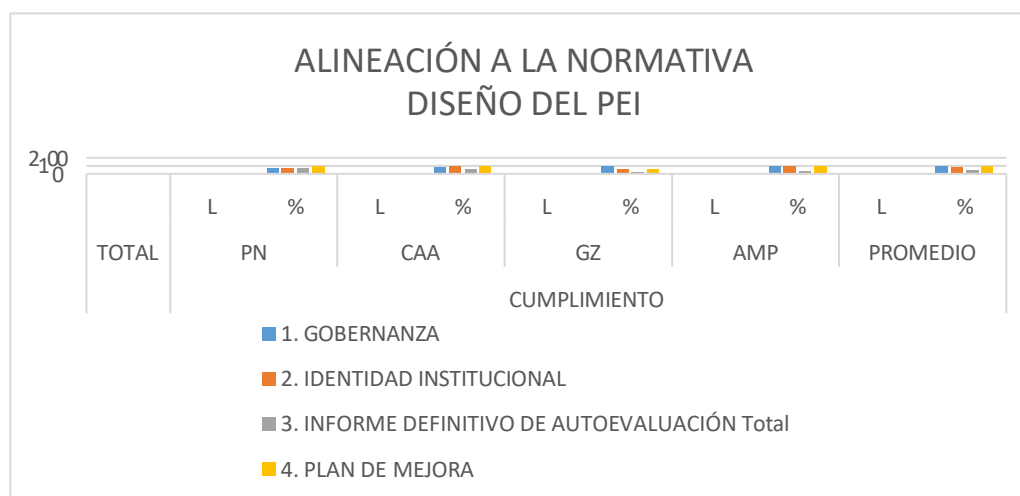
Cabe recalcar, que en la guía se señala también que uno de los “errores que se deben evitar” (p.13) en el diseño del PEI es “ignorar la cultura institucional y local”; y se acota que se debe “generar estrategias acordes a la cultura institucional, de otra manera se puede generar procesos violentos que impidan la implementación del proyecto. Conocer claramente los aspectos específicos de la institución, se logra a través del consenso en la formulación de las estrategias y cumplir con la fase de validación del PEI con todos los miembros de la comunidad” (MINEDUC, 2017, p.13). Por lo que la escuela, no puede mantenerse alejada de las necesidades de la comunidad y más allá de ello, una de sus funciones es considerar lo que existe en esta comunidad para el desarrollo de sus procesos internos.

Al analizar la alineación entre lo dispuesto en la normativa mediante el Reglamento LOEI y otras normas consecuentes vinculadas a la construcción del PEI con lo diseñado por las instituciones educativas podemos determinar que se estableció cuatro etapas: Organización, Identidad Institucional, Autoevaluación y Plan de Mejora obteniéndose como porcentajes de alineación hacia la norma los porcentajes representados en la figura No. 9, de allí que las etapas de más alto puntaje corresponde a la organización para la construcción del PEI y la de menor puntaje a la autoevaluación porque se centra en la infraestructura, plantilla óptima (número de docentes asignados en correspondencia a necesidad laboral) y otros criterios preestablecidos por el Ministerio de Educación.

Se establece también que el diseño del PEI en sus distintas fases abordan distintos componentes de la gestión y enfatiza señalando que “dicha gestión se sustenta y se centra en los aprendizajes, la acción participativa y la interacción de todos los componentes del quehacer educativo, de modo que es posible visibilizar la integralidad de la institución educativa”. Por tanto, las diferentes fases de la construcción del PEI y por ende su implementación abarcan dos elementos sustanciales: centrar la acción hacia la mejora de los aprendizajes, el trabajo colaborativo y cooperativo entre los miembros de la comunidad de modo que exista interacción escuela-comunidad y viceversa.

**Figura 9**

*Alineación de PEI institucionales a la norma*



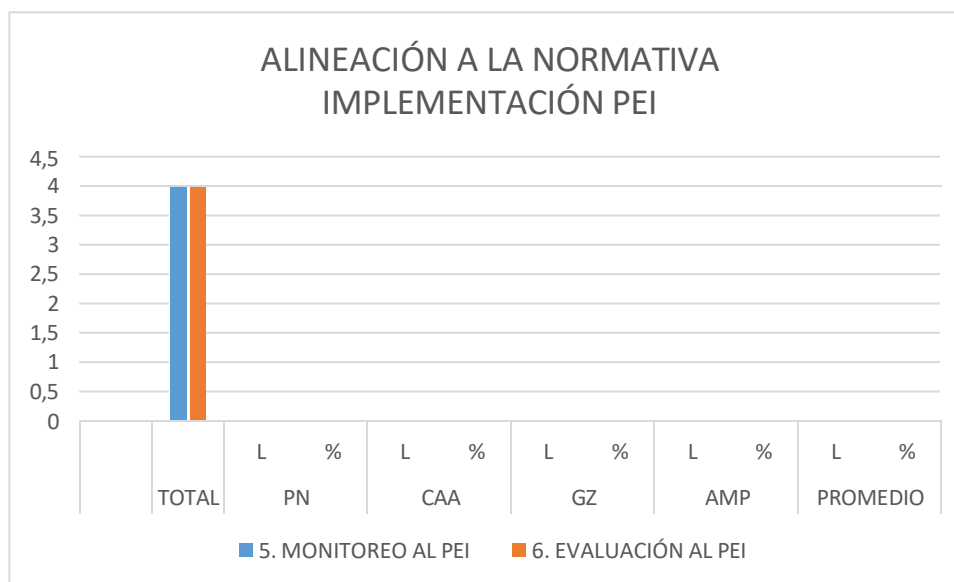
*Fuente:* Rodríguez Y, 2023.

Si analizamos el diseño podemos determinar que desde los criterios determinados por el MINEDUC. (ver Anexo G) los componentes descritos en el componente administrativo se vinculan hacia el uso de recursos físicos, económicos o de talento humano; pero no se establecen parámetros para la gestión de estos recursos alrededor de la enseñanza-aprendizaje o la generación de proyectos vinculación con la comunidad. De igual manera, los proyectos determinados por la institución se centran en el diseño de instrumentos de gestión como el Plan de Capacitación, el Plan de Acompañamiento Pedagógico no existiendo especificidades del uso de estos instrumentos como mecanismo para potenciar la propuesta pedagógica de la institución.

Al analizar los Planes de Mejora elaborados como parte del diseño de PEI se determinó que no existe proyectos, actividades o acciones que permitan la vinculación de la institución con la comunidad y que generen mejoras en el aprendizaje. De igual forma en el Componente de Convivencia tampoco existe alusión de proyectos que mejoren el clima de aula o el clima escolar y que esto incida directamente en la enseñanza.

## Figura 10

*Promedio de alineación de PEI institucionales a la norma*



*Fuente:* Rodríguez Y, 2023.

En la figura podemos observar que ninguna de las instituciones ha implementado el PEI, no existen reporte del seguimiento ni del informe anual sea emitida por el Equipo Gestor o la autoridad institucional; monitoreo que en el instructivo se señala como una de las responsabilidades institucionales en la implementación del PEI.

### ***Discusión***

Dentro del estudio se puede encontrar una serie de elementos que permiten identificar que tanto directivos como docentes perciben al Proyecto Educativo Institucional como una solución o puente entre la gestión escolar y los campos de acción social internos y externos que están presentes en la vida institucional.

Sin embargo, dentro de los hallazgos obtenidos en la relación escuela-comunidad se deduce que la escuela no se ve a sí misma como centro generador de propuestas hacia la comunidad externa o potenciadora de lo existen en la comunidad hacia el interior de la escuela; por el contrario, se limita a tomar ciertas acciones para encontrar una solución a determinados

problemas que a desarrollar productos que sobrepasen las paredes de la escuela, menos aún realizar un proceso colaborativo escuela-comunidad. De acuerdo, a los testimonios de los entrevistados la localidad desconoce los beneficios que brinda la escuela, no sólo desde el campo de la formación de estudiantes sino como eje generador de cambio del sector, lo que hace que finalmente la comunidad se aleje o se muestre apática a lo que sucede dentro de la escuela.

Los entrevistados, reconocen la importancia que el contexto tiene en la vida escolar y cómo influye, señalan como el contexto marca lo que los estudiantes necesitan saber, puesto que existen problemas, expectativas y oportunidades que se configuran en la realidad social en la que se desenvuelve la institución y que supera la institucionalidad; lo cual es confirmado por los rectores de las instituciones quienes señalan la vinculación de la escuela con su contexto, e incluso la necesidad de nexos o convenios con otros organismos gubernamentales para el logro de los objetivos internos

*«Porque estos convenios si ayudasen a cumplir muchas metas y también nos harían sentir más respaldados porque nos permite tener relación con la comunidad, y que ellos se sientan partícipes de la mejora de la institución educativa».*

Por otro lado, señalan que estos vínculos constituyen también un mecanismo que les permita tomar decisiones *«Creo que si existiera apertura sería muy bueno y que se dé la autonomía dentro de márgenes de seguimiento para evitar el uso inapropiado de recursos, con la información suficiente al Distrito para que conozca lo que se está haciendo y no se caiga en un uso inadecuado de bienes».* Autonomía que lleve a la escuela a procesos de gestión social que no se reduce a lo que sucede dentro de la institución, sino a cómo la escuela influye en la comunidad para ganar espacios de construcción social, donde promuevan iniciativas de producción, como las mencionada por la rectora de una de las instituciones investigadas

*«yo en mi anterior colegio que era técnico tuve la oportunidad de trabajar con empresas y ellos me daban el material y mis chicos construían lo que la empresa necesitaba e incluso trabajé con el Consejo Provincial» o están conscientes de un beneficio mutuo»*

Así también, ver en la gestión escolar y al PEI como una oportunidad de ayuda mutua escuela-comunidad para superar problemas básicos de convivencia, es así

*«Hicimos dos propuestas para trabajar con el barrio una era la limpieza de las alcantarillas porque eso nos afectaba a todos y la otra el manejo de los residuos para los recolectores de basura y le pedimos al presidente el barrio una reunión, pero no se logró concretar»*

Sin embargo, pese a estar conscientes de la necesidad de esta sinergia de metas, todas las instituciones de la investigación manifiestan un trabajo solitario y aislado de organismos externos que oferten otros servicios o incluso con otras instituciones educativas; por lo que la expectativa de que la escuela sea un referente generador de cambio se transforma en ver a la escuela desde un enfoque tradicional, como un elemento pasivo e incluso indiferente frente a lo que sucede a su alrededor. Desde esta perspectiva tradicionalista, la escuela a diferencia de una organización empresarial no es considerada como una organización de producción, sino de existencia puesto que sus procesos no permiten visibilizar la obtención de un producto tangible; de allí que en muchas ocasiones se puede ver a las instituciones como las encargadas de mantener el sistema; pero no de transformarlo; por lo que la participación de la escuela se limita a procesos internos y sólo es visible su accionar cuando se generan situaciones de crisis o de conflicto que ponen en riesgo la estabilidad del sistema, como por ejemplo la necesidad de la escuela durante la emergencia sanitaria del 2020.

Por lo que la razón de ser de la organización llamada escuela y de la comunidad toman caminos poco convergentes, lo que hace que las instituciones escolares planteen un planeamiento desde un carácter cerrado, que no permite una verdadera participación

democrática de todos los actores especialmente los externos a la institución educativa, haciendo que los procesos de enseñanza-aprendizaje también se cierren a un currículo academicista-tecnocrático; más que a un currículo crítico que considere a su entorno como su principal escenario en el que su accionar pedagógico puede incidir en la transformación social. García, Manzione y Zelaya citan a Frigerio, Poggi y Tiramonti y señalan “cada institución es una parcela del terreno social y que establece un cerco real y simbólico que la delimita” (p. 176) y acotan además que organizar un vínculo de intercambio entre la escuela y la comunidad no significa perder de vista la especificidad pedagógica de la escuela; por el contrario, estos vínculos permiten hacer viva la presencia de la escuela en el ámbito de lo público (García, Manzione y Zelaya, 2015).

En función de los lineamientos del Ministerio de Educación, la escuela debe responder tanto a expectativas externas como internas, siendo el PEI (Proyecto Educativo Institucional) “un documento que asegura la calidad de los aprendizajes y una vinculación propositiva con el entorno escolar” (MINEDUC, 2017). Sin embargo, la Guía Metodológica de construcción de este instrumento no especifica criterios de autoevaluación relacionados con la vinculación comunitaria.

Adicionalmente los criterios determinados fueron de carácter obligatorio, estando exentas las instituciones de diseñar criterios propios o acordes a su contexto. Limitando que, en el diagnóstico o autoevaluación, se consideren las expectativas entre redes de escuelas de un mismo sector o con la comunidad. Esto reduce las posibilidades de procesos de promoción del diálogo y la formación democrática que lleve a consensos y compromisos comunitarios. En este sentido, Molina (2007), citado por Yela, Grijalba y Ramírez (2014), destaca que la acción comunitaria es un proceso integral que articula dimensiones sociológicas, políticas, religiosas, educativas y culturales, donde los integrantes del contexto asumen responsabilidades colectivas para lograr un beneficio común.

En este punto, al ser el sistema educativo el que determina qué observar y cómo evaluarlo lleva a una homogenización y estandarización, que se vincula más con lo que como institución estoy obligado a cumplir que al hecho de analizarme y considerar las posibilidades e intereses que tiene la institución de acuerdo al contexto, a su oferta educativa o a las mismas dinámicas, fortalezas y problemáticas de su diario vivir; pese a ser estos factores los verdaderos motores que movilizan la estructura institucional hacia el compromiso.

Sobre esto Bolívar (2010) sostiene que es necesario que se rediseñen y reestructuren las escuelas para convertirse en organizaciones de aprendizaje para alumnos y profesores, para ello es necesario implementar dinámicas autónomas de cambio en lugar de estrategias burocráticas o verticales de cambio, es esta autonomía la que potencie la capacidad social para mejorar (Bolívar, 2010)

Por otro lado, si se analiza el cumplimiento en el diseño del documento PEI las instituciones lo hacen en más de un 80% de alineación a la norma, y cuentan con un registro en los niveles desconcentrados, Dirección Distrital. Pero, ninguna de las instituciones cuentan con registros de implementación y mecanismos de seguimiento, existiendo un rompimiento entre la teoría traducida en los diálogos, los acuerdos, las reflexiones producto de la palabra que se mantuvo durante el proceso de diseño del PEI y la acción durante su ejecución, simplemente no existió lo que Paulo Freire (1969) definió como praxis sobre ello diría “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión” (p.83) de allí que reflexión sin acción es palabrería, palabra vacía, verbalismo que no genera cambio y acción sin reflexión es activismo y acota Freire que la palabra inauténtica, la palabra carente de estos elementos acción y reflexión es aquella con la que no se puede transformar la realidad (Freire, 1977).

Existiendo una contradicción entre la expectativa establecida por la misma norma que determina que el PEI constituye “ la herramienta para liderar cambios planificados y ordenados en un contexto específico e integral, para el desarrollo de la autonomía institucional, porque facilita y mejora el proceso de toma de decisiones que responden a las necesidades de aprendizaje y a la experiencia de toda la comunidad educativa”, y la posibilidad el mismo sistema no le brinda de ser la institución capaz de plantearse sus propios criterios para evaluarse, y por ende ser consciente de su realidad y proyectarse desde su sentir, pensar y transformarse y transformar .

A más de lo antes señalado existen otros factores que inciden entre el PEI y las expectativas de la comunidad como son la burocratización del sistema, el tener las instituciones que realizar trámites engorrosos que finalmente matan el interés de las instituciones por proponer cambios, la falta de socialización permanente de los proyectos establecidos en PEI por lo que la planificación deja de ser un referente de organización y por el contrario es visto como un referente de trabajo administrativo que aleja al docente de su labor pedagógica por lo que no se toma en cuenta y se actúa desde la emergencia o se asume responsabilidad única de la autoridad institucional su implementación; por lo que la planificación deja de ser el puente entre lo que la institución propone y lo que es factible alcanzar.

Estas prácticas reflejan que la escuela conserva su contrato fundacional, en el cual el Estado actúa como el organizador encargado de establecer los mecanismos necesarios para garantizar el cumplimiento de la ley y proyectar los cambios sociales dentro de los márgenes sociales, políticos y económicos, mientras la escuela opera como el ente responsable de mantener y actuar dentro del orden y proyección social. En este marco, la escuela sigue desempeñando su función de transmitir el "qué" y el "quién", tal como lo define el Estado.

Las instituciones investigadas enfrentan una paradoja: por un lado, ser la escuela llamada a promover un orden social más equitativo y justo, eliminando las diferencias sociales; y por otro, formar a los estudiantes que se incorporen a una distribución de posiciones laborales y sociales, alineada con la organización de la sociedad y las demandas del mercado laboral, reguladas por el Estado. De allí, Aguerrondo, I. (1997) señala que cada establecimiento crea un cerco según sus características, el cual será más o menos permeable, dará entrada o filtrará lo que ocurre en los extramuros; esto hace que la escuela se convierta en depositaria de expectativas desde cuatro lógicas: la lógica cívica, interés general e igualdad de oportunidades; la lógica económica, producción de bienes y trabajo; la lógica doméstica, intereses como familia e individuos y la lógica de las ciencias, fuentes científicas de conocimiento. A lo que se acotaría, “El poder de hacer y transformar en ciertas situaciones concretas, puede renacer con la instauración de trabajo libre y no esclavo, con un diálogo enmarcado en la confianza que va haciendo que cada vez más los sujetos dialógicos se vayan sintiendo más compañeros” (Freire, 1977, págs. 102-106)

Cada escuela encierra una cultura institucional, en la que se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos, modelos organizacionales, perspectivas, sueños, prejuicios, criterios, mitos y costumbres, vínculos, formas de trabajo predominantes, filiaciones teóricas entre otros criterios es decir contiene maneras y prácticas por la que los actores se apropian y dan un significado a los distintos espacios organizacionales, configurándose de esta manera un imaginario institucional, que define la relación del sujeto con la institución y sus actores. Por lo que, si bien cada institución marca su propia cultura, existe algo común entre las instituciones y es cómo la gestión puede alterar esta cultura, la cual no es un modelo fijo, rígido e inmutable, sino que se adecúa a los cambios en el interior, el contexto cercano y el mismo orden social.

Si bien, la planificación tiene un poder transformador. Sin embargo, en las instituciones investigadas, el diseño del PEI al responder a criterios preestablecidos por un orden jerárquico superior que no considera los factores, escenarios y contextos específicos pierde este poder, porque esta planificación carece de flexibilidad frente a las percepciones y necesidades de los actores institucionales, enfocándose más en la administración de recursos que en una toma de decisiones estratégica. Esto refleja un paradigma normativo, alejando al PEI de un paradigma estratégico como lo plantea Carlos Matus (1990), citado por Andretich y Osella (2016), quien señala que "el planeamiento se constituye en un cálculo situacional, sistemático y orientado a la acción" (p. 185).

Matus también destaca que la conciencia crítica de la acción transforma la planificación de una utopía abstracta a una concreta. Para alcanzar esta concreción, la planificación debe delimitar su espacio de construcción dentro de la realidad existente, convirtiéndose en un proceso social situacional. Solo identificando desde el contexto las intenciones y necesidades se puede vincular el planeamiento con una relación efectiva entre el presente y el futuro.

Esta brecha entre lo planificado y lo actuado no ocurre en el silencio, sino a través de la palabra, el trabajo, la acción y la reflexión. Freire (1977) agrega que la capacidad de expresar la realidad no es un derecho individual, sino colectivo. Decirla juntos constituye, en sí mismo, un acto de transformación y humanización del mundo (pp. 100-104).

# CAPÍTULO VII

## CONCLUSIONES

### 7.1 Conclusiones

Entre los factores que favorecen la gestión directiva en el proceso de concreción del PEI, el primero es la normativa, que, al vincularse con la planeación estratégica educativa, debe analizarse desde dos perspectivas: la primera, el establecimiento de la norma como un componente dentro de un orden cultural y el segundo el de la aplicación de la norma en el contexto institucional, donde la objetividad se entrelaza con la subjetividad para determinar acciones de significados, relevancia y pertinencia que le dan un propósito a la norma para los integrantes de la organización

En las instituciones existe una organización y una rectoría del MINEDUC, donde las normas estructuran el orden social al estandarizar procesos y comportamientos necesarios para implementar el PEI. Sin embargo, esta misma normatividad al ser excesiva limita la creatividad y autonomía de docentes y directivos, quienes, por la saturación de disposiciones o normas optan por reducir la toma de decisiones lo que trae como consecuencia que tanto directivos como docentes opten por una posición de ejecutores de directrices externas, dejando de proponer proyectos administrativos o pedagógicos que respondan a las necesidades locales. Es ahí cuando es necesario comprender lo planteado por Steven Ball, que la norma no es lineal que cada puesta en acto responde a una idiosincrasia y a una cultura institucional que existen antes y después del directivo.

Cuando la gestión del directivo se limita a socializar a la norma y no reflexionarla y contextualizarla la gestión pierde su esencia de ser el puente entre la idealización de la política y lo técnico de la práctica, afectando una base fundamental en la construcción del tejido social de una organización que es el compromiso y la autonomía institucional, la cual se traduce en la capacidad de toma de decisiones dentro de la norma sin caer en el libre albedrío.

Otros factores constituyen el enfoque de gestión y el estilo de liderazgo con el que se implementan los planes estratégicos del PEI. En las reuniones lideradas por los directivos se observan diferentes enfoques de gestión, los cuales surgen en función de la forma cómo enfrentan diversas situaciones y cómo se relacionan con los demás actores en cada desafío, hecho o circunstancia. Lo cual evidencia que no existe un enfoque único de gestión. Por el contrario, los directivos desarrollan la competencia o la capacidad de movilizarse entre los enfoques tecnocrático, estratégico o humanista en función de la naturaleza de la situación, su experiencia profesional, su conocimiento sobre la dinámica laboral y las competencias de los otros miembros de la institución.

Este enfoque flexible permite adaptarse a las particularidades de cada contexto, optimizando la gestión del PEI según las necesidades específicas del entorno escolar, mostrándose un enfoque de gestión adaptativo donde el directivo con mayor flexibilidad para movilizarse entre enfoques evidencia un mejor liderazgo que conduzca al logro del objetivo.

Adicionalmente, en la investigación se determinó que estos enfoques si bien están presentes en las acciones del directivo durante concreción de los proyectos del PEI, no son posteriormente analizadas y reflexionadas de forma crítica, de modo que se generen una conciencia del hecho en sí, que va más allá de la solución dada al problema. Por lo tanto, las intersubjetividades presentes en las acciones son invisibilizadas y se sumergen en el inconsciente, por lo que finalmente se olvidan o son relegadas.

Se concluye que el enfoque y el estilo de liderazgo del directivo son factores determinantes en el proceso de democratización durante la concreción del PEI. Por lo que la labor del directivo no se limita al cumplimiento de metas establecidas, sino que también debe buscar fomentar la participación de los demás actores a través de la toma de decisiones compartida.

La capacidad del líder para adaptarse y alternar entre funciones como administrar, persuadir, negociar o acompañar permite al grupo identificar sus conocimientos y objetivos comunes, orientándolos hacia un beneficio colectivo. Este enfoque dinámico y participativo es lo que transforma el liderazgo en un motor de desarrollo institucional y cohesión comunitaria donde la escuela es vista desde un enfoque donde la escuela es un centro político, donde la democratización va más allá de la participación, porque alcanza en sus miembros niveles de conciencia a través de una formación en y para la toma de decisiones y la generación de propuestas a partir de las cuales se discute, argumenta o justifica el cambio.

Adicionalmente, se concluye que otro factor que permite la concreción del PEI es cómo gestiona el directivo los recursos económicos y el talento humano. En el caso del primero (recursos económicos), su obtención se centra casi en su totalidad en mecanismos de autogestión o de financiamiento proporcionado por cooperación y corresponsabilización de los padres de familia; sin embargo, este apoyo pasa de ser una colaboración en unión o en compañía a constituirse en un único generador de recursos para el mantenimiento de la infraestructura o la ejecución de obras o proyectos.

Aunque la colaboración representa una oportunidad para las instituciones, también implica riesgos para directivos y docentes. Estos expresan por un lado temor ante posibles sanciones relacionadas con el cobro de contribuciones y por otro impotencia frente a la falta de certezas que les permita planificar y ejecutar proyectos a largo plazo. Estas circunstancias llevan, en muchos casos, a que las instituciones renuncien a implementar sus proyectos, porque pese a que existe un presupuesto asignado por el Estado, en la práctica este no se efectiviza en virtud de las necesidades y proyectos de cada institución. Esto refleja un Estado presente en la normativa, pero ausente en la realidad de las instituciones educativas.

Adicionalmente, pese a que se planteen proyectos en el PEI, la decisión para su

ejecución más allá de lo planificado depende en gran medida de quien lo financia, es decir, los padres de familia. Este hecho, lleva a la institución a limitar su toma de decisiones y, por tanto, su autonomía.

En cuanto a la gestión del talento humano, el estudio evidenció que los principales mecanismos son la capacitación y el acompañamiento pedagógico. La capacitación, en su mayoría, depende de la capacidad instalada de la institución, lo que implica que el directivo desarrolla estrategias como círculos de estudio entre docentes o aprovecha la buena voluntad de quienes se ofrecen a capacitar o apoyar a sus compañeros. Aunque estos mecanismos fortalecen el trabajo colaborativo, también revelan la limitada participación del Estado en el desarrollo profesional de los docentes y directivos. Esto se ve agravado por la ausencia de un itinerario formativo acorde a las necesidades institucionales que prepare a los docentes para ejercer su rol u otros roles como el de ser directivos. Un escenario similar e incluso más preocupante afrontan los directivos quienes no cuentan con capacitaciones específicas antes y después de asumir el liderazgo institucional.

Otro factor identificado es la percepción del PEI como un requisito administrativo más que como un motor para el cambio y la transformación institucional. Al no implementarse el PEI, los diálogos, reflexiones, acuerdos y compromisos asumidos en su elaboración se pierden; esto no sólo rompe el tejido organizacional, sino que afecta su credibilidad. Así, la institución termina actuando de manera improvisada o restringiéndose a cumplir textualmente lo dispuesto por el sistema, olvidando su identidad y convirtiéndose en una pieza más. Esto genera una praxis vacía, puesto que una utopía sin acción o una acción sin planificación, rompe los acuerdos establecidos y desvanece el significado del PEI como generador de expectativas y mejoras institucionales y locales.

El clima organizacional y la convivencia escolar también son factores cruciales en la

gestión del directivo para la concreción del PEI. Estos elementos están condicionados por cómo se percibe, maneja y utiliza el conflicto. En las instituciones analizadas se identificaron dos enfoques: para algunas, el conflicto es un problema que debe resolverse mediante la normativa; para otras, es una oportunidad para el diálogo, la reflexión y el consenso. Sin embargo, la normativa vigente tiende a valorar el conflicto negativamente, considerándolo algo que debe evitarse, lo que puede conducir a evaluaciones subjetivas del desempeño directivo, al priorizar la cantidad de conflictos enfrentados sobre los mecanismos utilizados para resolverlos y los aprendizajes generados por la comunidad durante el proceso.

En este sentido, el manejo del conflicto influye en la concreción del PEI en la medida del enfoque que desarrolla el directivo para su atención, pudiendo en el caso de las instituciones que ven al conflicto como un problema desarrollar un enfoque tecnocrático mientras que en las instituciones donde el conflicto es un mecanismo de democratización desarrollan mecanismos con un enfoque estratégico o incluso humanístico.

Además, el estudio develó que si bien existen participación principalmente de los docentes en la toma de decisiones, esta participación no es producto de una formación en el manejo del conflicto sino más bien resulta del debate alrededor de la toma del poder y por ende de la micropolítica presente en la vida institucional a partir de lo cual el directivo toma una posición estratégica de manipulación, aceptación o imposición de su rol; pero no se evidencia el desarrollo de procesos de formación en la generación de una cultura de participación democrática dentro de la convivencia escolar.

Otro aspecto relevante es la correspondencia entre el PEI y el contexto institucional y nacional. Pese a las expectativas normativas de cambio y transformación, las instituciones

carecen de la madurez necesaria para alcanzar una verdadera autonomía. En la práctica, los proyectos y estrategias se diseñan desde la norma, lo que desvincula al PEI del contexto local.

Esto se refleja en la falta de proyectos de vinculación con la comunidad y en la percepción de que la escuela no es vista como un agente de cambio. La desconexión entre la institución y la comunidad rompe el contrato fundacional de la escuela, evidenciando la falta de interés mutuo por el desarrollo y la resolución conjunta de problemas sociales y educativos.

Las reflexiones producto de este estudio buscan contribuir al debate escolar, alentando a las instituciones y, especialmente, a los directivos, a escuchar las voces presentes en medio del bullicio, donde todos hablan, pero pocos escuchan. La gestión directiva, aunque solitaria, es fundamental para generar cambios en contextos de incertidumbre, complejidad y conflicto. Un directivo capaz de comprender la lógica situacional puede transformar la planificación de un ejercicio meramente intelectual en una acción reflexiva y democrática, donde lo implícito se visibilice y el silencio encuentre su voz.

“Volver a mirar lo ya mirado, escuchar lo ya escuchado y decir lo que alguna vez ya se dijo”

(Nicastro, 2015, pág. 155)

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Avendaño, L. (2016). Análisis de los enfoques de la Gestión en Educación en los PEI de Bosa. Bogotá, Colombia.
- Contreras, B. (2006). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Revista Educación, XVIII* (34).
- Delgado, K y Barba, L. (2021). Gestión Escolar y Liderazgo del Directivo: Aporte para la Calidad Educativa. *Educare, Volumen 25, Enero – Abril 2021*(1).
- Ezpeleta Justa y Furlan Alfredo. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educacion de la UNESCO para América Latina y el Caribe (ORLEAC). Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378068.pdf>
- Fleming, T. (1991). Paradigmas del pensamiento administrativo en una perspectiva histórica 1981/1991. . *Conferencia en el ciclo organizado por la cátedra de Administración de la Educación Departamento de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Argentina: CEFYL-FFL-UBA.
- Gómez, H. (2013). El actual modelo de descentralización en el Ecuador: un desafío para los gobiernos autónomos descentralizados. (UASB-Ecuador, Ed.) *FORO: revista de derecho*. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiRyMGw1KmAAxVMLUQIHVawBGkQFnoECCIQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.uasb.edu.ec%2Findex.php%2Fforo%2Farticle%2Fdownload%2F424%2F419%2F1640&usg=AOvVaw2lqZ0Jng9KuNVlaTBMe--I&opi=89978449>
- Horn, A y Murillo, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes. Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas, 15*(2), 64-78.
- López, Iván y López, Marielsa. (2019). El rol de la gestión directiva en los resultados educativos. *Revista Espacios, 40*(36), 3. Obtenido de <http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/a19v40n36p03.pdf>
- Matus, C. (1900). *Política, planificación y gobierno*. Santiago, Chile: Instituto Latinoamericano del Caribe de planificación económica y social. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/acerca-del-ilpes>
- MINEDUC. (2012). Estándares de Calidad Educativa. Quito, Ecuador.
- Molero, J. (2016). Proyecto educativo institucional y gestión educativa de as instituciones educativas de la Red 10 de la Ugel 03. Lima, Perú: Escuela de Posgrado: Universidad César Vallejo. Obtenido de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8400/Molero\\_OJG.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8400/Molero_OJG.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Montoya, I. (2009). La formación de la estrategia en Mintzberg y las posibilidades de su aportación para el futuro. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada.*, 23-44. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v17n2/v17n2a03.pdf>

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, I. C. (2017). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica: Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Madrid. Obtenido de <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/1/48/informe-miradas-2017.pdf>
- Peniche, R. (2013). Tesis: Las instituciones educativas como organismos micropolíticos. Estudio cualitativo en una institución de nivel superior. Granada, España: Universidad de Granada (España).
- Rodríguez, E. (2017). La dirección escolar en el Ecuador: breve investigación exploratoria. *Revista Ciencia Unemi*, 10(25), 79-88. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661258008/html/>
- Samper, A y Chavero, G. (2015). *Planificación y Gestión de la Educación: Una trama compleja de relaciones en el caso San Luis*. San Luis, Universidad Nacional de San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria. Obtenido de <https://docer.com.ar/doc/ex0xs80>
- Samper, Alicia y Chavero, Gustavo. (2015). *Planificación y Gestión de la Educación: Una trama compleja de reacciones en el caso San Luis*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L.
- Trujillo, M ; Hurtado, M y Pérez, M. (2019). . Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Revista de Investig Desarrollo e Innovación*, 9(2). Obtenido de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion\\_duitama/article/view/9177/7718](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/9177/7718)
- Vicente, D. (2019). El Proyecto Educativo Institucional y su relación con la gestión educativa de la calidad de la institución educativa Antenor Orrego Espinoza San Juan de Luringacho, Lima. Lima, Perú.  
doi:<https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1773>

## BIBLIOGRAFÍA

- Baquero y Rodríguez. (2015). *Diseño de Proyectos de Gestión Educativa con Enfoque Marco Lógico*. Quito: Ecu@futuro.
- Benito, V. (2017). Las políticas públicas de Educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir. *Tesis doctoral*. Madrid, España: Universidad de Alicante. Obtenido de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/66589/1/tesis\\_benito-gil.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/66589/1/tesis_benito-gil.pdf)
- Bolívar, E. (2009). De Educación e Identidades. En C. S. Educación, *Aportes Ciudadanos a la Revolución Educativa* (pág. 29). Quito.
- Ecuador, M. d. (2003). Plan Nacional Educación para Todos. República de Ecuador. Obtenido de <https://planipolis.iiep.unesco.org/es/2003/plan-nacional-educaci%C3%B3n-para-todos-2003-2015-ecuador-3846>
- London Silvia y Formichella María. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=51001702>

- Matus, C. (1985). *Planificación, libertad y conflicto*. Caracas: EDICIONES IVEPLAN.
- Ministerio de Educación, C. D. (2003). Plan Nacional Educación Para Todos. *Plan Nacional Educación Para Todos*. Quito, Ecuador: Dirección Nacional de Planeamiento. Obtenido de [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/ecuador\\_efa\\_plan\\_nacional.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/ecuador_efa_plan_nacional.pdf)
- Moreira-Arenas,A; Portales-Olivares,J y Sáez-Kifafi,P. (2022). El Proyecto Educativo Institucional en el sistema escolar chileno: propuestas de fortalecimiento a partir de una revisión comparada. *Saberes educativo*, 27. doi:DOI: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67730>
- Mosquera, C y Rodríguez, M. (2017). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Agora USB*, 13. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771>
- Reinaldo, G. (2006). Poder y resistencia en Michael Foucault. *Redalyc.org*, 21.
- SENPLADES. (2011). *Recuperación del Estado para El Buen Vivir: La experiencia ecuatoriana de transformación del Estado*. Quito. Obtenido de <https://searchworks.stanford.edu/view/12256425>
- Villegas Pamela, Reinoso Beatriz y Zubimendi Eduarne. (2015). El proyecto educativo institucional de la escuela como analizador y organizador del funcionamiento institucional. *Uniroja.es*, 20.
- Aguerrondo, I. (2012). *¿Qué es innova? Innovación Institucional, curso propedeúico para asesores y auditores educativos*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Aguerrondo, Lugo y Rossi. (2001). *La gestión de la escuela y el diseño de proyectos institucionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Alvarado, L y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Caracas: Sapiens. Revista Universitaria de Investigación,.
- Avendaño, L. (2016). Análisis de los enfoques de la Gestión en Educación en los PEI de Bosa. Bogotá, Colombia.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Baquero y Rodríguez. (2015). *Diseño de Proyectos de Gestión Educativa con Enfoque Marco Lógico*. Quito: Ecu@futuro.
- Barba, L y Delgado, K. (2021). Gestión Escolar y Liderazgo Directivo: Aporte para la Calidad Educativa. *Revista Educare*, 10.

- Beltrán Llavador, F. (2009). Lógicas gerenciales en instituciones educativas. *Redalyc*.  
Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539801005>
- Beltrán Llavador, Francisco y San Martín, Angel. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*.  
Madrid, España: Morata.
- Benito, V. (2017). Las políticas públicas de Educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir. *Tesis doctoral*.  
Madrid, España: Universidad de Alicante. Obtenido de  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/66589/1/tesis\\_benito-gil.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/66589/1/tesis_benito-gil.pdf)
- Bermúdez, J. G. (2019). Micropolítica escolar: Fenómeno y Enfoque. *Series y Saberes*, 12.  
Obtenido de <http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1813/1415>
- Blase, J. (1998). *The micropolitics of educational change*. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds) Traducción de Santiago Arencibia (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Revista de Educación*, vol. 19. *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*, 7. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539801004.pdf>
- Bolívar, A. (2010). EL LIDERAZGO EDUCATIVO Y SU PAPEL EN LA MEJORA: UNA. *Psicoperspectivas.- Individuo y sociedad*, 9(2), 9-33. Obtenido de  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Bolívar, A. (2013). Autonomía de los centros y participación en el contexto actual. *Participación Educativa Revista del Consejo Escolar del Estado*, 2. doi:ISSN-e 1866-5097
- Bolívar, A. (2019). Políticas de Autonomía Curricular y Mejora de la Escuela. *Linhas Críticas*, vol. 25, e23779, 2019. *Universidad de Brasilia*, 5. Obtenido de  
<https://www.redalyc.org/journal/1935/193567256039/html/>
- Bolívar, Antonio ; Yáñez Julian y Murillo Javier. (2013). Liderazgo en las Instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME)*(14), 15 - 60.
- Bonilla, E y Rodríguez P. (2013). *Más allá de la investigación de los métodos: La investigación e las ciencias sociales* (Tercera ed.). (U. d. Andes, Ed.) Bogotá, Colombia: Grupo Norma.
- Bonilla, E y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Norma.
- Brignardello, D. (2008). La democratización del Planeamiento: una práctica posible. En A. Gabriela, *Movimientos Sociales: nuevos sujetos políticos desde la escuela* (pág. 193). Buenos Aires: Paidós.
- Calame, P. (2008). *Hacia na revolción de la gobernanza*. Quito: Corporación Editora Nacional.

- Carranza, A. (2005). Escuela y Gestión Educativa. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación - N° 5*, 10.
- Cassasus, J. (2000). *Biblioteca Digital de la Universidad de Chile*. Obtenido de [https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay/alma991001942659703936/56UDC\\_INST:56UDC\\_INST](https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay/alma991001942659703936/56UDC_INST:56UDC_INST)
- Castaño, R. (2013). Tesis: Un nuevo modelo de liderazgo por valores. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10017/20002>
- Castro, F. (2005). Gestión Curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, 14.
- Claude, G. (2005). *Historia del pensamiento administrativo*. México: Pearson Educacion.
- CNE. (2006). Plan Decenal de Educación 2006-2015. Ecuador.
- Contreras, B. (2006). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Revista Educación*, XVIII (34).
- Contreras, B. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar. *Dialnet*, 18(34).
- Coser, L. (1976). Funciones del Conflicto del Conflicto Social. *Resumen*. Obtenido de [http://theomai.unq.edu.ar/Conflictos\\_sociales/COSER%20Lewis\\_Las%20Funciones%20del%20Conflicto%20Social%20\\_Resumen\\_.pdf](http://theomai.unq.edu.ar/Conflictos_sociales/COSER%20Lewis_Las%20Funciones%20del%20Conflicto%20Social%20_Resumen_.pdf)
- Delgado, K y Barba, L. (2021). Gestión Escolar y Liderazgo del Directivo: Aporte para la Calidad Educativa. *Educare, Volumen 25, Enero – Abril 2021*(1).
- Echeverría, B. (2009). De Educación e Identidades. En C. S. Educación, *Aportes Ciudadanos a la Revolución Educativa* (pág. 29). Quito.
- Ecuador, A. N. (2012). LOEI. Quito, Ecuador.
- Ecuador, M. d. (2003). Plan Nacional Educación para Todos. República de Ecuador. Obtenido de <https://planipolis.iiep.unesco.org/es/2003/plan-nacional-educaci%C3%B3n-para-todos-2003-2015-ecuador-3846>
- Etkin, J. (2000). *Política, gobierno y gerencia de las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Pearson Education. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/68015693/Politica-Gobierno-y-Gerencia-de-Las-Organizaciones-J-Etkin#>
- Ezpeleta Justa y Furlan Alfredo. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (ORLEAC). Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378068.pdf>
- Fabara, E. (2014). *La situación de los directivos en las instituciones educativas del Ecuador*. Investigación, Ministerio de Educación, Quito. Recuperado el octubre de 2019, de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11036/1/La%20situacion%20de%20los%20directivos%20de%20las%20instituciones%20educativas%20en%20el%20Ecuador.pdf>

- Fayol, H. (1985). *Administración industrial y general*. Buenos Aires, Argentina: Orbis.  
Recuperado el 2019
- Flemming, T. (1991). Paradigmas del pensamiento administrativo en una perspectiva histórica 1981/1991. . *Conferencia en el ciclo organizado por la cátedra de Administración de la Educación Departamento de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Argentina: CEFYL-FFL-UBA.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad- Traducción*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: Siglo XXI editores.
- Frigeiro, G; Poggi, M; Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas, Cara y ceca. Elementos pra su comprensión*. Buenos Aires: Troquel-Flacso.
- Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G.; Aguerrondo, I. (1996). *Cara y Ceca. Las instituciones educativas*. Buenos Aires: Troquel.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermeneúutico. 5.  
doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gairín Sallán, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*.
- García, L., Manzione, M., & Zelaya, M. (2015). *Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- García, Manzione y Zelaya. (2015). *Administración y Gestión de la Educación*. Quito: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gluz Nora y Saforcada Fernanda. (2008). Autonomía Escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos. *Educação: Teoria e Prática*, 17(29), 22.
- Gómez, H. (2013). El actual modelo de descentralización en el Ecuador: un desafío para los gobiernos autónomos descentralizados. (UASB-Ecuador, Ed.) *FORO: revista de derecho*. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiRyMGw1KmAaxVMLUQIHVawBGkQFnoECCIQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.uasb.edu.ec%2Findex.php%2Fforo%2Farticle%2Fdownload%2F424%2F419%2F1640&usg=AOvVaw2lqZ0Jng9KuNVlaTBMe--I&opi=89978449>
- González, J. (2001). *El Paradigma Interpretativo en la Investigación Social y Educativa: Nuevas Respuestas para Viejos Interrogantes*. (R. C. Sevilla, Ed.) Sevilla. Recuperado el 2022, de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/10155-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-31089-1-10-20190729-2.pdf
- González, M. T. (2007). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: Paidós.
- González, M; Nieto, J; Portela, A. (2007). *Organización y Gestión de Centros Escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Horn, A y Murillo, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes. Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas*, 15(2), 64-78.
- Jares, X. (2007). *Educación y conflicto*. Madrid: Editorial Popular S.A.
- Jares, X. (2007). *Educación y Conflicto*. Madrid: Editorial Popular S.A.
- Jimenez-Lopez, A; Gómez, D; Rendón, J y Peláez, Sandra. (2020). Revisión del liderazgo, sus estilos y modelos de medición en la última década. *RHS. Revista. Humanismo y Sociedad*, 8, 81-98.
- London Silvia y Formichella María. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=51001702>
- López, Iván y López, Marielsa. (2019). El rol de la gestión directiva en los resultados educativos. *Revista Espacios*, 40(36), 3. Obtenido de <http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/a19v40n36p03.pdf>
- Marco, F., Loguzzo, H., & Fedi, J. (2016). *Introducción a la gestión y administración en las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional Arturo Jauretche. doi:ISBN 978-987-29188-6-6
- Matus, C. (1900). *Política, planificación y gobierno*. Santiago, Chile: Instituto Latinoamericano del Caribe de planificación económica y social. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/acerca-del-ilpes>
- Matus, C. (1985). *Planificación, libertad y conflicto*. Caracas: EDICIONES IVEPLAN.
- MEC, UNICEF y Plan Internacional. (2002). *Manual de Gerencia Educativa para una Escuela de Calidad*. Quito.
- MINEDUC. (2012). Acuerdo No 434-2012. Quito, Ecuador. Obtenido de <https://www.educacion.gob.ec>
- MINEDUC. (2012). Estándares de Calidad Educativa. Quito, Ecuador.
- MINEDUC. (2012). REGLAMENTO LOEI. Quito, Ecuador.
- MINEDUC. (2013). *Guía Metodológica para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional*. Quito, Ecuador. Obtenido de [www.educacion.gob.ec](http://www.educacion.gob.ec)
- MINEDUC. (2016). Acuerdo Ministerial 77A-2016. Ecuador. Obtenido de <https://www.educacion.gob.ec>
- MINEDUC. (2017). Actualización de la Guía Metodológica para la Construcción Participativa del PEI. Quito, Ecuador.
- MINEDUC. (2017). Manual para la implementación y evaluación de estándares educativos de calidad. Quito, Ecuador.
- MINEDUC. (2017). Perfil del directivo de instituciones públicas.
- MINEDUC y VVOB Organization. (2014). Perfil de directivos de instituciones educativa públicas. Quito, Ecuador.

- Ministerio de Educación, C. D. (2003). Plan Nacional Educación Para Todos. *Plan Nacional Educación Para Todos*. Quito, Ecuador: Dirección Nacional de Planeamiento. Obtenido de [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/ecuador\\_efa\\_plan\\_nacional.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/ecuador_efa_plan_nacional.pdf)
- Miranda, S y Tabares, J. (diciembre de 2016). *Un Enfoque Humanista de la gestión Directiva en las organizaciones educativas escolares* (Vol. 3). Bogotá, Colombia: Ave Viajera S.A.S.; Primera edición .
- Molero, J. (2016). Proyecto educativo institucional y gestión educativa de las instituciones educativas de la Red 10 de la Ugel 03. Lima, Perú: Escuela de Posgrado: Universidad César Vallejo. Obtenido de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8400/Molero\\_OJG.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8400/Molero_OJG.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Moliner, O; Traver, J; Ruiz, M; Segarra T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15.
- Moliner, Odet ; Traver, Joan ; Ruiz, María y Segarra, Tomás. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (en línea)*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15545663009>
- Montoya, I. (2009). La formación de la estrategia en Mintzberg y las posibilidades de su aportación para el futuro. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada.*, 23-44. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v17n2/v17n2a03.pdf>
- Moreira-Arenas,A; Portales-Olivares,J y Sáez-Kifafi,P. (2022). El Proyecto Educativo Institucional en el sistema escolar chileno: propuestas de fortalecimiento a partir de una revisión comparada. *Saberes educativo*, 27. doi:DOI: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67730>
- Mosquera, C y Rodríguez, M. (2017). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Agora USB*, 13. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771>
- Negróni, P. (2011). Castoriadis y el proyecto de la autonomía. *Revista Cátedra Paralela*, 1.
- OEI. (2017). *Informe Miradas sobre la Educación en Iberoamérica: Desarrollo profesional y liderazgo de los directores escolares*. Organización de los Estados Iberoamericanos, Madrid.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, I. C. (2017). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica: Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Madrid. Obtenido de <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/1/48/informe-miradas-2017.pdf>
- Paulo, F. (2008). *Pedagogía del Oprimido- Traducción*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.

- Peniche, R. (2013). Tesis: Las instituciones educativas como organismos micropolíticos. Estudio cualitativo en una institución de nivel superior. Granada, España: Universidad de Granada (España).
- Proyecto Atlántida, MEC y Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. (2007). *Las escuelas democráticas: redes educativas para la construcción de ciudadanías- Proyecto Atlántida*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Quintana, Y. (2018). Calidad Educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, vol. 21, núm. 2, 7.
- RAE. (2023).
- Reinaldo, G. (2006). Poder y resistencia en Michael Foucault. *Redalyc.org*, 21.
- Rodríguez, E. (2017). La dirección escolar en el Ecuador: breve investigación exploratoria. *Revista Ciencia Unemi*, 10(25), 79-88. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661258008/html/>
- Samper, A y Chavero, G. (2015). *Planificación y Gestión de la Educación: Una trama compleja de relaciones en el caso San Luis*. San Luis, Universidad Nacional de San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria. Obtenido de <https://docer.com.ar/doc/ex0xs80>
- Samper, Alicia y Chavero, Gustavo. (2015). *Planificación y Gestión de la Educación: Una trama compleja de reacciones en el caso San Luis*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L.
- Sánchez, E y Rodríguez, A. (2010). 40 años de la teoría del liderazgo situacional: Una revisión. *42(1)*, 25-39.
- Sánchez, E y Rodríguez, A. (2019). 40 años de la teoría del liderazgo situacional: Una revisión. *42(1)*, 25-39.
- Sander, B. (1996). *Gestión Educativa en América Latinas*. Buenos Aires, Argentina: Troquel Educación. doi:ISBN 950-16-3078-1
- Santa-Bárbara, E y Rodríguez, A. (2010). 40 Años de la teoría del Liderazgo Situacional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16.
- Santos Guerra, M. (1997). *La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas*. Malaga. Recuperado el 2019
- SENPLADES. (2011). *Recuperación del Estado para El Buen Vivir: La experiencia ecuatoriana de transformación del Estado*. Quito. Obtenido de <https://searchworks.stanford.edu/view/12256425>
- Subirats, J. (2008). *Gobernanza y educación*. Barcelona, España: Educación y vida urbana.
- Trujillo, M ; Hurtado, M y Pérez, M. (2019). . Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Revista de Investig Desarrollo e Innovación*, 9(2). Obtenido de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion\\_uitama/article/view/9177/7718](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_uitama/article/view/9177/7718)

- Vicente, D. (2019). El Proyecto Educativo Institucional y su relación con la gestión educativa de la calidad de la institución educativa Antenor Orrego Espinoza San Juan de Luringacho, Lima. Lima, Perú.  
doi:<https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1773>
- Villegas Pamela, Reinoso Beatriz y Zubimendi Eduarne. (2015). El proyecto educativo institucional de la escuela como analizador y organizador del funcionamiento institucional. *Uniroja.es*, 20.
- Yáñez, J; Sánchez, M; Murillo, P; Lavié, J y Altopiedi, M. (2007). *Dirección de centros educativos: Un enfoque baso en el análisis organizativo*. Madrid: Síntesis S.A.
- Yela, B., Grijalba, R., & Ramírez, B. y. (2014). Características de la gestión con la comunidad para una institución educativa que atiende la diversidad. *Dialnet, Universidad de la Rioja*, 230-249.

## ANEXO A

### INDICADORES DE CALIDAD

CARACTERÍSTICA	INDICADORES
ORGANIZACIÓN Y VIDA ESCOLAR	Se tiene y se aplica un plan de acción de calidad Existen normas claras de funcionamiento escolar que todos maestros y maestras, niños y niñas conocen, respetan y demandan
CONDICIONES FÍSICAS Y AMBIENTALES	Se implementa un plan de mejoramiento de la salud de niños y niñas y de maestros y maestras Las aulas están limpias sus paredes adornadas con trabajo de niños y niñas y las bancas colocadas de tal manera que posibiliten el trabajo en grupo y comunicación entre todos
BIENESTAR DE LAS NIÑAS Y NIÑOS	Los niños y niñas comparten durante los recreos momento de recreación y sana diversión al aire libre en compañía de sus maestros
TRABAJO EN EL AULA	La maestro o maestra preparan las clases y se preocupa por mantener el interés de las niñas y niños empleando metodologías adecuadas. Considera la realidad y necesidades de niñas y niños. Se aprovecha el tiempo útil en el aula para los aprendizajes de niñas y niños
RENDIMIENTO	Las niñas y niños reciben o han recibido un aprestamiento y preparación suficiente antes de iniciar la lectura y escritura, sea en jardín de infantes o en primer grado Los niños y niñas manejan bien las cuatro operaciones aritméticas de acuerdo al grado en el que están.

Tomado de Manual de Gerencia Educativa para una Escuela de Calidad (2002)



## ANEXO B

### Matriz de autoevaluación del PEI

AUTOEVALUACIÓN PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL					
GESTIÓN ADMINISTRATIVA					
ELEMENTO	INDICADOR	Descriptorios de Autoevaluación			
		No alcanzado - 1 punto	En proceso - 2 puntos	Alcanzado - 3 puntos	Pt/Pts.
C1.P1.E1. Capacitación para la actualización continua de docentes y directivos a través de autogestión, optimización de las capacidades existentes en la institución o a través del acceso a la capacitación promovida por el MINEDUC	C1.P1.E1.I1. Número de docentes beneficiarios de procesos de capacitación gestionados por el MINEDUC. P= N/A M=N/A	No se cuenta con docentes beneficiarios.	Existen algunos docentes que participan en los procesos de capacitación.	Más del 50% de los docentes se benefician de los procesos de capacitación y su aplicación se ve en su práctica docente, en sus métodos de enseñanza.	
	C1.P1.E1.I2. Número de cursos gestionados por la IE	No se propone cursos en la IE	Al menos un curso de acuerdo con las necesidades institucionales.	Al menos dos cursos al año de acuerdo con las necesidades institucionales.	
	C1.P1.E1.I3. Número de docentes que han obtenido Maestría ofertada por el MINEDUC; o, número de docentes que continúan sus estudios de profesionalización durante los dos últimos años anteriores a la presente evaluación.	Se cumple con la participación en la Maestría sin embargo no hay una valoración de su importancia y se reprueba o se retira de la Maestría	Se cumple con la participación a la Maestrías, sin embargo, no hay una aplicación de los contenidos recibidos en su didáctica y metodología de aprendizaje.	Se cumple con la participación en la Maestría y su aplicación se ve en su práctica docente tanto en su didáctica como en sus métodos de enseñanza, y genera comunidades de aprendizaje en la institución que evidencien nuevas prácticas.	

	<b>C1.P1.E1.I4.</b> Número de docentes que han obtenido Maestría en el año en curso en Universidades Categoría A y B, o en otras instituciones educativas internacionales consideradas por la SENESCYT para el reconocimiento automático de títulos	Se cumple con la participación en la maestría sin embargo no hay una valoración de su importancia y se reprueba o se retira de la maestría otorgada por el estado o de forma particular.	Se cumple con la participación a la Maestrías, sin embargo, no hay una aplicación de los contenidos recibidos en su didáctica y metodología de aprendizaje.	Se cumple con la participación en la Maestría y su aplicación se ve en su práctica docente tanto en su didáctica como en sus métodos de enseñanza, y genera comunidades de aprendizaje en la institución que evidencien nuevas prácticas.	
<b>C1.P1.E2. Cumplimiento de la plantilla óptima (Distributivo de personal docente)</b>	<b>C1.P1.E2.I5</b> Número de docentes de acuerdo con la necesidad de la institución educativa.	La institución cuenta con menos del 79% de docentes de la plantilla óptima.	La institución cuenta con el 80 al 99% de docentes de la plantilla óptima.	La institución cuenta el 100% docentes de la plantilla óptima.	
<b>C1.P1.E3. Instructivo con los lineamientos para los siguientes procesos: ausentismo docente, ingreso y salida de estudiantes; y, el uso de espacios físicos para actividades extracurriculares y extraescolares</b>	<b>C1.P1.E3.I6.</b> Número de documentos del Instructivo para coordinar el ausentismo docente, ingreso y salida de estudiantes y el uso de espacios físicos para actividades extracurriculares y extraescolares.	No se han desarrollado los documentos solicitados en el Instructivo para coordinar el ausentismo docente, ingreso y salida de estudiantes y el uso de espacios físicos para actividades extracurriculares y extraescolares.	Se ha elaborado parcialmente el instructivo para coordinar el ausentismo docente, ingreso y salida de estudiantes y el uso de espacios físicos para actividades extracurriculares y extraescolares.	Se encuentran ejecutando el instructivo para coordinar el ausentismo docente, ingreso y salida de estudiantes y el uso de espacios físicos para actividades extracurriculares y extraescolares	

<b>C1.P2.E4. Procesos administrativos para el correcto funcionamiento de la institución</b>	<b>C1.P2.E4.17.</b> Porcentaje de Fondos Rotativos y Caja Chica para Unidades Educativas Productivas, utilizado.	Se encuentra en proceso de creación del fondo, no cuenta con la aprobación del Min Fin.	La Unidad Educativa cuenta con la aprobación de los Fondos Específicos por parte del Min Fin, pero no es asignado un Administrador de estos.	Se encuentra acreditado el fondo, designado un Administrador y disponible para su ejecución.	
	<b>C1.P2.E4.18.</b> Porcentaje de fondos específicos, utilizado.	Se encuentra en proceso de creación del fondo, no cuenta con la aprobación del Min Fin.	La Institución Educativa cuenta con la aprobación de los Fondos Específicos por parte del Min Fin, pero no es asignado un Administrador de estos.	Se encuentra acreditado el fondo, designado un Administrador y disponible para su ejecución.	
	<b>C1.P2.E4.19.</b> Registro existente, actualizado y organizado, de acuerdo con la normativa educativa vigente	Cuenta con información desactualizada o incompleta y/o no se ha cargado ni realizado las gestiones para ingresar toda la información a la plataforma del Ministerio de Educación	Cuenta con la información actualizada pero no existe organización de esta o no se han realizado las gestiones para registrar toda la información en la plataforma del Ministerio de Educación, de acuerdo a la normativa vigente.	Cuento con toda la información actualizada, organizada y/o a ha registrado toda la información en la plataforma del Ministerio de Educación de acuerdo a a la normativa vigente.	

<b>C1.P2.E5. Uso de la tecnología en procesos de gestión pedagógica y como recurso para los procesos de enseñanza – aprendizaje</b>	<b>C1.P2.E5.I10.</b> Número de miembros de la comunidad educativa que utilizan las tecnologías de la información y comunicación durante la jornada de clases y fuera de ella.	Solo los docentes emplean las tecnologías de la información y comunicación para procesos de gestión educativa (registro de calificaciones, asistencia, envío de información a los representantes)	Docentes y estudiantes emplean las tecnologías de la información y la comunicación para procesos de gestión educativa y para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje	Docentes, estudiantes, representantes legales y comunidad local emplean las tecnologías de la información y comunicación para realizar procesos de comunicación efectiva, gestión educativa, facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje y medio de intercambio de conocimiento, experiencias exitosas y gestionar la calidad de la comunicación e intercambio de experiencias educativas.	
	<b>C1.P2.E5.I11.</b> Número de usuarios miembros de la comunidad educativa capacitados en la operación del modelo de gestión educativa a través del sistema integral de tecnologías para la comunidad educativa. (Instituciones fiscales dentro de la Plataforma (Educar Ecuador)	Menos del 50% de los usuarios miembros de la comunidad educativa operan el sistema integral para la gestión educativa.	Del 51 al 75 % de los usuarios miembros de la comunidad educativa operan el sistema integral para la gestión educativa.	Del 76% al 100% de los usuarios miembros de la comunidad educativa operan el sistema integral para la gestión educativa.	

<b>C1.P3.E6. Infraestructura de la institución educativa (área de pedagogía, administrativa, de servicio, especializada y recreativa.</b>	<b>C1.P3.E6.I12.</b> Contar con el 100% de los espacios de acuerdo con la oferta educativa.	No cuenta con esta área.	Se requiere de más espacios para cubrir la demanda estudiantil. No cumple al 100%.	Cumple al 100% con los espacios necesarios para el correcto funcionamiento.	
	<b>C1.P3.E6.I13.</b> Contar con el 100% de los espacios de acuerdo con la oferta educativa.	No cuenta con esta área.	Se requiere más espacios como estos para el correcto funcionamiento de esta área. No cumple al 100%.	Cumple al 100% con los espacios necesarios para el correcto funcionamiento.	
	<b>C1.P3.E6.I14.</b> Contar con el 100% de los espacios de acuerdo con la oferta educativa.	No cuenta con esta área.	Se requiere más espacios como estos para el correcto funcionamiento de esta área. No cumple al 100%.	Cumple al 100% con los espacios necesarios para el correcto funcionamiento.	
	<b>C1.P3.E6.I15.</b> Contar con el 100% de los espacios de acuerdo con la oferta educativa.	No cuenta con esta área.	No cuenta con todos los espacios de especialización. Esto varía según el tipo de bachillerato impartido por la Unidad Educativa. No cumple al 100%.	Cumple al 100% con los espacios necesarios para el correcto funcionamiento según el tipo de bachillerato impartido.	
	<b>C1.P3.E6.I16.</b> Contar con el 100% de los espacios de acuerdo con la oferta educativa.	No cuenta con esta área.	Se requiere más espacios como estos para el correcto funcionamiento de esta área. No cumple al 100%.	Cumple al 100% con los espacios necesarios para el correcto funcionamiento.	
	<b>C1.P3.E6.I17.</b> Contar con el 100% de los espacios de acuerdo con la oferta educativa.	No cuenta con esta área.	Se requiere más espacios como estos para el correcto funcionamiento de esta área. No cumple al 100%.	Cumple al 100% con los espacios necesarios para el correcto funcionamiento.	

<b>C1.P3.E7. Plan de mantenimiento recurrente y preventivo de los espacios educativos</b>	<b>C1.P3.E7.I18.</b> Mantenimiento recurrente. - enfocado a trabajos de aseo y limpieza, se realiza diariamente. Se pone énfasis en la limpieza de pisos, muros perimetrales, paredes internas de aulas y laboratorios, baños, ventanas, bancas, áreas verdes.	No cumple con dicho mantenimiento	No cumple al 100% el mantenimiento mencionado.	Se realizo la intervención al 100%	
	<b>C1.P3.E7.I19.</b> Mantenimiento preventivo. - enfocado a prevenir el deterioro acelerado de las edificaciones. responderá siempre a un programa sistemático de revisión y de verificación de las condiciones de la infraestructura. Se realiza de forma periódica para evitar daños.	No cumple con dicho mantenimiento	No cumple al 100% el mantenimiento mencionado.	Se realizo la intervención al 100%	
	<b>C1.P3.E7.I20.</b> Mantenimiento predictivo. - se realiza luego de las inspecciones periódicas y al identificar un posible daño con indicios de deterioro.	No cumple con dicho mantenimiento. Solo se realizará en el caso de identificar un posible daño con indicios de deterioro.	No cumple al 100% el mantenimiento mencionado.	Se realizo la intervención al 100%	
	<b>C1.P3.E7.I21.</b> Mantenimiento correctivo. - enfocado a superar deficiencia en infraestructura. En este caso se realizan reparaciones con el fin de mejorar la infraestructura deteriorada.	No se ha realizado la gestión para la evaluación con el personal calificado del Distrito de Educación	No cumple al 100% la gestión para una posterior contratación de la obra.	Se realizo la intervención al 100%	

<b>C1.P3.E8. Mobiliario y Equipamiento Educativo</b>	<b>C1.P3.E8.I22.</b> Número de pupitres que conforman el bloque de aulas./ número de pupitres requeridos.	No cumple	No cumple al 100% lo mencionado.	Cumple con el 100% de lo mencionado	
--	---	-----------	----------------------------------	-------------------------------------	--

	<b>C1.P3.E8.I23.</b> Número de mobiliario o equipamiento que conforman el bloque administrativo/ número de mobiliario o equipamiento requerido.	No cumple	No cumple al 100% lo mencionado.	Cumple con el 100% de lo mencionado	
	<b>C1.P3.E8.I24.</b> Número de equipamiento o mobiliario que conforman el bloque de servicio/número de mobiliario o equipamiento requerido.	No cumple	No cumple al 100% lo mencionado.	Cumple con el 100% de lo mencionado	
	<b>C1.P3.E8.I25.</b> Número de equipamiento o mobiliario que conforman el bloque de las áreas especializadas / número de mobiliario o equipamiento requerido.	No cumple	No cumple al 100% lo mencionado.	Cumple con el 100% de lo mencionado	
	<b>C1.P3.E8.I26.</b> Número de equipamiento e implementos que conforman los espacios recreativos/ número de equipamiento e implementos requerido.	No cumple	No cumple al 100% lo mencionado.	Cumple con el 100% de lo mencionado	
<b>GESTIÓN PEDAGÓGICA</b>					
ELEMENTO	INDICADOR	Descriptor de Autoevaluación			
		No alcanzado - 1 punto	En proceso - 2 puntos	Alcanzado - 3 puntos	Pt/Pts.

<b>C2.P1.E9. Planificación Curricular Institucional</b>	<b>C2.P1.E9.I27.</b> Cuentan con PCI construido, que se articula con el currículo nacional vigente.	No cuenta con un PCI o su PCI no está alineado con el currículo nacional.	Cuenta con PCI alineado con el currículo nacional, pero incompleto.	Cuenta con PCI completo y alineado con el currículo nacional.	
	<b>C2.P1.E9.I28.</b> Las planificaciones anuales se desarrollan a partir de los lineamientos dados en el PCI.	El PCI no es un documento en uso.	El PCI sirve únicamente como organizador de las Unidades didácticas de las micro planificaciones.	El PCI es utilizado de manera integral, con todas sus orientaciones y lineamientos en la Planificación Curricular Anual (PCA) y en la planificación de aula (Planificación micro curricular).	
	<b>C2.P1.E9.I29.</b> PCI es evaluado de manera anual a partir de la experiencia del currículo en acción a partir un proceso de autoevaluación docente.	El PCI no se evalúa.	El PCI se evalúa y revisa, pero no de manera sistemática.	La experiencia de aula revierte en la mejora del PCI a través de los informes de los órganos académicos de la IE.	
	<b>C2.P1.E9.I30.</b> Porcentaje de <i>Proyectos Escolares</i> que cumplen con los lineamientos y metodología emitidas por la autoridad educativa.	Menos del 50% de <i>Proyectos Escolares</i> alcanzan de 15 a 20 puntos en la rúbrica de evaluación.	Del 51 % al 75% de <i>Proyectos Escolares</i> alcanzan de 15 a 20 puntos en la rúbrica de evaluación.	Más del 75% de <i>Proyectos Escolares</i> alcanzan de 15 a 20 puntos en la rúbrica de evaluación.	
	<b>C2.P1.E9.I31.</b> Porcentaje de estudiantes de EGB que superan la escala cualitativa de muy buena.	Menos del 50% de estudiantes superan la escala de Muy Buena en el promedio de evaluación de <i>Proyectos Escolares</i> .	Del 51% al 75% de estudiantes supera la escala de Muy Buena en el promedio de evaluación de <i>Proyectos Escolares</i> .	Más del 75% de estudiantes supera la escala de Muy Buena en el promedio de evaluación de <i>Proyectos Escolares</i> .	

<b>C2.P2.E10. Rendimiento académico</b>	<b>C2.P2.E10.I32.</b> Planes de refuerzo académico ejecutados/ Planes de refuerzo académico requeridos.	No se tiene registro de la implementación de planes de refuerzo a los estudiantes que no alcanzan los aprendizajes requeridos.	La institución tiene planes de refuerzo para los estudiantes que tienen menos de 7/10 en las diferentes asignaturas, pero estos han sido eficaces en menos del 79 % de los estudiantes beneficiados.	Los planes de refuerzo implementados para los estudiantes que tienen menos de 7/10 en las diferentes asignaturas, han sido eficaces por lo menos en un 80 % de los estudiantes.	
	<b>C2.P2.E10.I33.</b> Número de programas orientados al fortalecimiento de la calidad educativa y la mejora del rendimiento académico.	Menos de 1 programa en las áreas instrumentales, áreas científicas o en las áreas de ECA y EF.	Al menos, 1 programa en las áreas instrumentales, 1 programa en las áreas científicas y 1 programa en las áreas de ECA y EF.	Más de 1 programa en las áreas instrumentales, más de 1 programa en las áreas científicas <sup>1</sup> y más de 1 programa en las áreas de ECA y EF.	

**PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL**

ELEMENTO	INDICADOR	Descriptor de Autoevaluación			
		No alcanzado - 1 punto	En proceso - 2 puntos	Alcanzado - 3 puntos	Pt/Pts.
<b>C3.P1.E11. Plan Operativo Anual del DECE</b>	<b>C3.P1.E11.I34.</b> El DECE cuenta con un POA elaborado de acuerdo con las necesidades institucionales.	No tiene POA.	El DECE cuenta con POA, pero no responde a las necesidades institucionales.	El DECE cuenta con un POA elaborado en base a las necesidades institucionales.	
	<b>C3.P1.E11.I35.</b> El DECE implementa las actividades planificadas en el POA con la participación de toda la comunidad educativa.	El DECE no cumple con las actividades planificadas en el POA.	El DECE realiza las actividades planificadas en el POA sin la participación de toda la comunidad educativa.	El DECE realiza las actividades planificadas en el POA con la participación activa de toda la comunidad educativa.	
	<b>C3.P1.E11.I36.</b> N ° de miembros de la comunidad educativa (autoridades, estudiantes, familiares y docentes) que participan en actividades de prevención en la IE.	50% de miembros de la comunidad educativa (autoridades, estudiantes, familiares y docentes) han participado en actividades de prevención en la IE.	75% de miembros de la comunidad educativa (autoridades, estudiantes, familiares y docentes) participan en actividades de prevención en la IE.	100% de miembros de la comunidad educativa (autoridades, estudiantes, familiares y docentes) participan en actividades de prevención en la IE.	
<b>C3.P1.E12. Consejo estudiantil</b>	<b>C3.P1.E12.I37.</b> Informe de resultados del plan de trabajo que fue propuesto ante la comunidad estudiantil durante la campaña electoral con las acciones realizadas para promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes.	El Consejo estudiantil no cumple con la normativa establecida para su conformación o cumplimiento de sus atribuciones y deberes.	La IE cuenta con Consejo Estudiantil conformado de acuerdo con la normativa, pero su plan de trabajo no promueve el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes.	La IE cuenta con Consejo Estudiantil conformado de acuerdo a la normativa y éste cumple con lo establecido en los artículos 63 al 75 del Reglamento a la LOEI.	

<b>C3.P1.E13. Comité de madres, padres de familia y/o representantes legales</b>	<b>C3.P1.E13.I38.</b> El Comité de madres, padres de familia y/o representantes legales está conformado democráticamente y cumple con las funciones establecidas en el Artículo 76 del Reglamento a la LOEI	La IE no cuenta con el Comité de madres, padres de familia y/o representantes legales conformado democráticamente.	El Comité de madres, padres de familia y/o representantes legales está conformado democráticamente pero no cumple con las funciones establecidas en la normativa vigente.	El Comité de madres, padres de familia y/o representantes legales está conformado democráticamente y cumple con las funciones establecidas en la normativa vigente.	
<b>C3.P1.E14. Convivencia</b>	<b>C3.P1.E.14.I39.</b> N ° de casos de violencia detectados en la IE.	Se ha incrementado el número de casos detectados.	Se mantiene el número de casos detectados.	Se ha reducido o no existen casos detectados.	
	<b>C3.P1.E.14.I40.</b> Número de casos de resolución pacífica de conflictos realizados (mediación/diálogo).	No se aplican técnicas pacíficas de resolución de conflictos.	Se aplican técnicas pacíficas de resolución de conflictos de manera regular en el 50% de casos detectados.	Se aplican técnicas pacíficas de resolución de conflictos de manera frecuente en el 100% de casos abordados.	
	<b>C3.P1.E.14.I41.</b> Número de embarazos y de paternidad adolescente detectados.	Hay uno o más casos de embarazo o paternidad adolescente.	N/A	No hay casos de embarazo o paternidad adolescente.	
	<b>C3.P1.E.14.I42.</b> Número de casos de consumo de drogas detectados.	Se ha incrementado el número de casos detectados.	Se mantiene el número de casos detectados.	Se ha reducido o no existen casos detectados.	
	<b>C3.P1.E.14.I43.</b> N ° de casos de presunción de comercialización de drogas por parte de estudiantes detectados.	Se ha incrementado el número de casos detectados.	Se mantiene el número de casos detectados.	Se ha reducido o no existen casos detectados.	
	<b>C3.P1.E.14.I44.</b> Código de Convivencia elaborado participativamente y socializado a toda la comunidad educativa.	La IE no cuenta con el Código de convivencia elaborado.	La IE cuenta con el Código de convivencia, el cual ha sido elaborado participativamente pero no ha sido socializado y aplicado conforme establece el mismo.	La IE cuenta con el Código de convivencia, elaborado participativamente, socializado y aplicado conforme establece el mismo.	

<p><b>C3.P2.E15. Participación en eventos de demostración de saberes (ferias, concursos, festivales, etc.)</b></p>	<p><b>C3.P2.E15.I45.</b> Número de actividades de demostración de saberes, entre ferias, concursos y/o festivales; en las que participan los estudiantes.</p>	<p>En el último año escolar previo a la realización de este diagnóstico los estudiantes no han participado en actividades de demostración de saberes organizadas por la institución o externas.</p>	<p>En el último año escolar previo a la realización de este diagnóstico los estudiantes han participado en al menos 3 actividades de demostración de saberes organizadas por la institución; sin embargo, no se ha promovido o buscado participar en actividades organizadas por otras organizaciones.</p>	<p>En el último año escolar previo a la realización de este diagnóstico los estudiantes han participado en al menos 3 actividades de demostración de saberes organizadas por la institución y se ha participado en al menos una actividad organizada por otras organizaciones.</p>	
<p><b>C3.P2.E16. Programa de Participación Estudiantil</b></p>	<p><b>C3.P2.E16.I46.</b> N° de emprendimientos educativos interdisciplinarios implementados por los estudiantes.</p>	<p>La IE no cuenta con emprendimientos educativos interdisciplinarios implementados por los estudiantes.</p>	<p>El 50% al 75% de estudiantes vinculados a PPE, se encuentran implementando emprendimientos educativos interdisciplinarios implementados por los estudiantes.</p>	<p>El 75% al 100% de estudiantes vinculados a PPE, se encuentran implementando emprendimientos educativos interdisciplinarios implementados por los estudiantes.</p>	

## ANEXO C

### Matriz de Planificación PEI

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN						
C.1. COMPONENTE DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA						
ESTÁNDARES DE GESTIÓN ESCOLAR	PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL					
PROCESO	OBJETIVO OPERATIVO	DESCRIPCIÓN	INDICADOR	META	ACTIVIDAD	EVIDENCIA
<b>P1. Organización Institucional</b>  Hace referencia a los elementos que dinamizan el funcionamiento de la institución educativa: normativa, procedimientos administrativos y académicos, planificación estratégica y desarrollo profesional.	<b>C1.P1.E1. Gestionar la capacitación para la actualización continua de docentes y directivos a través de autogestión, optimización de las capacidades existentes en la institución o a través del acceso a la capacitación promovida por el Mineduc</b>	Socialización de cursos de capacitación docente y maestrías propuestos por el Mineduc, generar cursos al interno de la Institución y fortalecer la iniciativa para que el docente se prepare de manera autónoma, resultados, alcanzados y su incidencia en el mejoramiento pedagógico institucional.	<b>C1.P1.E1.I1.</b> Número de docentes beneficiarios de procesos de capacitación gestionados por el MINEDUC. P= N/A M=N/A			Listados de docentes capacitados en los cursos gestionados por el MINEDUC.
			<b>C1.P1.E1.I2.</b> Número de cursos gestionados por la IE			Listados de docentes que se han capacitados por gestión interna en la IE.
			<b>C1.P1.E1.I3.</b> Número de docentes que han obtenido Maestría ofertada por el Mineduc; o, número de docentes que continúan sus estudios de profesionalización durante los dos últimos años anteriores a la presente evaluación.			Listados de docentes en maestrías; Reporte de notas de las universidades que realizaron la capacitación; Certificados de aprobación en maestrías. P=N/A M=N/A

		<b>C1.P1.E1.I4.</b> Número de docentes que han obtenido Maestría en el año en curso en Universidades Categoría A y B, o en otras instituciones educativas internacionales consideradas por la SENESCYT para el reconocimiento automático de títulos			Listados de docentes que han obtenido maestrías en el año en curso en Universidades Categoría A y B, o en otras instituciones de educación superior internacionales consideradas por la SENESCYT para el reconocimiento automático de títulos.
<b>C1.P1.E2. Gestionar la asignación de personal docente suficiente y adecuado por institución educativa , tipo y nivel.</b>	Contar con el personal docente suficiente para apoyar y fortalecer el desarrollo de la gestión institucional y el proceso de enseñanza aprendizaje, tomando en cuenta los requerimientos del currículo oficial, por nivel y subnivel educativo.	<b>C1.P1.E2.I5</b> Número de docentes de acuerdo a la necesidad de la institución educativa.			Distributivo de trabajo docente de la Institución Educativa reportado en la plataforma EDUCAR ECUADOR. ( F* ) Aprobada por el Distrito Educativo (P*, M*, y FM*)
<b>C1.P1.E3. Construir el instructivo con los lineamientos para los siguientes procesos: ausentismo docente, ingreso y salida de estudiantes ; y, el uso de espacios físicos para actividades extracurriculares y extraescolares.</b>	Construir el instructivo para para coordinar el ausentismo docente, ingreso y salida de estudiantes y el uso de espacios físicos para actividades extracurriculares y extraescolares.	<b>C1.P1.E3.I6.</b> Número de documentos del Instructivo para coordinar el ausentismo docente, ingreso y salida de estudiantes y el uso de espacios físicos para actividades extracurriculares y extraescolares.			Instructivo para el ausentismo docente, ingreso y salida de estudiantes y el uso de espacios físicos para actividades extracurriculares y extraescolares. Actas de reunión para evidenciar la participación de la comunidad en su construcción.

<p><b>P2. Información y Comunicación</b></p> <p>Es el conjunto de acciones y recursos tecnológicos que facilitan el acceso a la información y la comunicación intra e inter institucional, para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p><b>C1.P2.E4. Gestionar la asignación oportuna de los fondos para la adecuada operatividad de las Institución Educativa y contar con toda la información institucional actualizada y organizada.</b></p>	<p>Gestionar la asignación oportuna de fondos emergentes: anualmente se asignan a las Instituciones Educativas un fondo para utilización en casos de emergencia, para mantenimientos menores o para las unidades productivas</p>	<p><b>C1.P2.E4.I7.</b> Porcentaje de Fondos Rotativos y Caja Chica para Unidades Educativas Productivas, utilizado.</p>			<p>Documentos que respalden el valor cancelado al proveedor y el mantenimiento realizado.</p>
		<p>Mantener la base de datos institucional actualizada y organizada, con información tanto de los estudiantes como de los docentes, en un registro creado por la institución o en la plataforma del Ministerio de Educación.</p>	<p><b>C1.P2.E4.I8.</b> Porcentaje de fondos específicos, utilizado.</p>			<p>Documentos que respalden el valor cancelado al proveedor y el mantenimiento realizado.</p>
			<p><b>C1.P2.E4.I9.</b> Registro existente, actualizado y organizado, de acuerdo a la normativa educativa vigente</p>			<p>Bases de datos en digital actualizada y organizada.</p>
	<p><b>C1.P2.E5.Coordinar las acciones necesarias para poder contar con los servicios tecnológicos para la educación, que permitan contar con herramientas para aportar al</b></p>	<p>La disponibilidad y uso adecuado de la tecnología en el aula y en la gestión educativa es fundamental para alcanzar una educación de calidad, para ello se debe implementar un</p>	<p><b>C1.P2.E5.I10.</b> Número de miembros de la comunidad educativa que utilizan las tecnologías de la información y comunicación durante la jornada de clases y fuera de ella.</p>			<p>Estrategias metodológicas de la micro planificación curricular.</p>

	<b>proceso de enseñanza aprendizaje.</b>	Sistema Integral de Tecnologías para uso de la comunidad educativa, que facilite la gestión educativa mediante la generación en línea de registros académicos, el incremento de competencias profesionales en los docentes y el fomento del uso de la tecnología en el aprendizaje.	<b>C1.P2.E5.I11.</b> Número de usuarios miembros de la comunidad educativa capacitados en la operación del modelo de gestión educativa a través del sistema integral de tecnologías para la comunidad educativa. ( Instituciones fiscales dentro de la Plataforma EducarEcuador)			Informe de usuarios
<b>P3. Infraestructura, equipamiento y recursos didácticos</b>  Detalla la gestión que facilitará la obtención de recursos, al uso y mantenimiento adecuado de las instalaciones y material didáctico.	<b>C1.P3.E6. Coordinar las acciones necesarias para contar con la Infraestructura que favorezca el correcto desarrollo de la labor educativa. Las mismas que deben contar con las áreas de: pedagogía, administrativa, de servicio, especializada y recreativa.</b>	Área pedagógica.- se entiende como el área de formación estudiantil, es decir, las aulas en las cuales reciben la instrucción académica.	<b>C1.P3.E6.I12.</b> Contar con el 100% de los espacios de acuerdo a la oferta educativa.			Cuadro resumen de espacios por bloque. Este cuadro debe contener todos los espacios internos, incluido baterías sanitarias para la verificación correspondiente.
		Área administrativa.- es el área donde se lleva a cabo la planificación, dirección y control de la UE, es decir las áreas de rectorado, vicerrectorado, secretaría, sala de profesores, etc.	<b>C1.P3.E6.I13.</b> Contar con el 100% de los espacios de acuerdo a la oferta educativa.			Cuadro resumen de espacios por bloque. Este cuadro debe contener todos los espacios internos, incluido baterías sanitarias para la verificación correspondiente.

	<p>Área de servicio.- son las áreas de servicio común como la biblioteca, comedor, enfermería, DECE, etc., donde prestan servicios a la población estudiantil y docente en general.</p>	<p><b>C1.P3.E6.I14.</b> Contar con el 100% de los espacios de acuerdo a la oferta educativa.</p>			<p>Cuadro resumen de espacios por bloque. Este cuadro debe contener todos los espacios internos, incluido baterías sanitarias para la verificación correspondiente.</p>
	<p>Área especializada.- comprenden los espacios con equipamiento especial para el desarrollo de las actividades de formación estudiantil como los laboratorios de física, química, CCNN, informática, biología, talleres en general (mecánica, electricidad, electrónica, agronomía, etc.).</p>	<p><b>C1.P3.E6.I15.</b> Contar con el 100% de los espacios de acuerdo a la oferta educativa.</p>			<p>Cuadro resumen de espacios por bloque. Este cuadro debe contener todos los espacios internos, incluido baterías sanitarias para la verificación correspondiente.</p>
	<p>Área recreativa.- canchas, patios, área de juegos, patios y áreas verdes.</p>	<p><b>C1.P3.E6.I16.</b> Contar con el 100% de los espacios de acuerdo a la oferta educativa.</p>			<p>Cuadro resumen de espacios recreativos para la verificación correspondiente.</p>
	<p>Servicios básicos.- son los servicios necesarios para que pueda funcionar la institución educativa como el servicio de agua, alcantarillado,</p>	<p><b>C1.P3.E6.I17.</b> Contar con el 100% de los espacios de acuerdo a la oferta educativa.</p>			<p>Documentos de factibilidad o planillas de pagos para la verificación correspondiente de servicios básicos.</p>

	electricidad y baterías sanitarias.				
<b>C1.P3.E7. Contar con el Plan de Mantenimiento de la infraestructura educativa socializado y en ejecución y evaluación constante.</b>	<p>Conjunto de acciones que deben realizarse en los edificios escolares y sus instalaciones con el propósito de garantizar o extender la vida útil de los bienes con que cuenta el establecimiento educativo.</p> <p>Los tipos de mantenimientos que se realizan son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantenimiento recurrente</li> <li>- Mantenimiento preventivo</li> <li>- Mantenimiento predictivo</li> <li>- Mantenimiento correctivo</li> </ul>	<p><b>C1.P3.E7.I18.</b> Mantenimiento recurrente.- enfocado a trabajos de aseo y limpieza, se realiza diariamente.</p> <p>Se pone énfasis en la limpieza de pisos, muros perimetrales, paredes internas de aulas y laboratorios, baños, ventanas, bancas, áreas verdes.</p>			Unidad Educativa limpia
		<p><b>C1.P3.E7.I19.</b> Mantenimiento preventivo.- enfocado a prevenir el deterioro acelerado de las edificaciones.</p> <p>responderá siempre a un programa sistemático de revisión y de verificación de las condiciones de la infraestructura.</p> <p>Se realiza de forma periódica para evitar daños.</p>			Planificación de acciones tomadas por parte de las Unidades Educativas para la prevención.
		<p><b>C1.P3.E7.I20.</b> Mantenimiento predictivo.- se realiza luego de las inspecciones periódicas y al identificar un posible daño con indicios de deterioro.</p>			Informes remitidos por parte de la entidad competente de la UE, hacia el Distrito Educación, para la pronta intervención.
		<p><b>C1.P3.E7.I21.</b> Mantenimiento correctivo.- enfocado a superar deficiencia en infraestructura.</p> <p>En este caso se realizan reparaciones con el fin de mejorar la infraestructura deteriorada.</p>			Documentación que respalde la gestión para la contratación de la obra de mantenimiento.

<b>C1.P3.E8. Coordinar las acciones necesarias para contar con el mobiliario y equipamiento educativo, que permitan el desarrollo armónico de la labor educativa.</b>	Bloque de aulas .- Es el área de formación estudiantil, es decir, donde reciben la instrucción académica. Indicador: cuenta con mobiliario (mesa/silla para estudiantes, etc. ) cada aula.	<b>C1.P3.E8.I22.</b> Número de pupitres que conforman el bloque de aulas./ número de pupitres requeridos.			Inventario de pupitres
	Bloque administrativo (rectorado, vicerrectorado, secretaría, sala de profesores, etc.).- Es el área donde se lleva a cabo la planificación, dirección y control de las IE, es decir las áreas. Indicador: cuenta con equipamiento y mobiliario cada área.	<b>C1.P3.E8.I23.</b> Número de mobiliario o equipamiento que conforman el bloque administrativo/ número de mobiliario o equipamiento requerido.			Inventario de equipamiento y mobiliario
	Bloque de servicio.- son las áreas de servicio como el comedor, enfermería, DECE, etc., donde prestan servicios a la población estudiantil y docente en general. Indicador: cuenta con equipamiento y mobiliario cada espacio.	<b>C1.P3.E8.I24.</b> Número de equipamiento o mobiliario que conforman el bloque de servicio/número de mobiliario o equipamiento requerido.			Inventario de equipamiento y mobiliario

		<p>Bloque de especialización.- bloques con equipamiento especial como: laboratorios de física, química, CCNN, informática, biología, talleres en general (mecánica, electricidad, electrónica, agronomía, etc.). Indicador: cuenta con equipamiento y mobiliario en cada bloque.</p>	<p><b>C1.P3.E8.I25.</b> Número de equipamiento o mobiliario que conforman el bloque de las áreas especializadas / número de mobiliario o equipamiento requerido.</p>			<p>Inventario de equipamiento y mobiliario</p>
		<p>Espacios recreativos.- canchas, patios, área de juegos y áreas verdes, etc. Son los espacios públicos especialmente acondicionado para la realización de actividades recreativas libres, particularmente orientadas a las niñas, niños y adolescentes de la institución educativa. Indicador: cuenta con equipamiento e implementos cada espacio.</p>	<p><b>C1.P3.E8.I26.</b> Número de equipamiento e implementos que conforman los espacios recreativos/ número de equipamiento e implementos requerido.</p>			<p>Inventario de equipamiento e implementos</p>

**C2. COMPONENTE DE GESTIÓN PEDAGÓGICA**

ESTÁNDARES DE GESTIÓN ESCOLAR	PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL					
PROCESO	OBJETIVO OPERATIVO	DESCRIPCIÓN	INDICADOR	META	ACTIVIDAD	EVIDENCIA
<p><b>P1. Enseñanza y aprendizaje</b></p> <p>Centra su atención en la planificación e implementación del currículo, así como, la aplicación de los lineamientos de evaluación.</p>	<p><b>C2.P1.E9. Construir una Planificación Curricular Institucional alineado a los lineamientos emitidos por la autoridad educativa, que oriente las acciones pedagógicas y organice el proceso de aprendizaje.</b></p>	<p>Al tener desde el nivel central un currículo planteado por subniveles y niveles educativos es de vital importancia la construcción de la Planificación Curricular Institucional (PCI), considerada de nivel mesocurricular y que tiene como propósito el orientar las acciones pedagógicas y organizar el proceso de aprendizaje.</p>	<p><b>C2.P1.E9.I27.</b> Cuentan con PCI construido, que se articula con el currículo nacional vigente.</p>			<p>PCI construido</p>
		<p>Implementación del instructivo y metodología de Proyecto Escolares, medición de la calidad de su implementación y su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales.</p>	<p><b>C2.P1.E9.I28.</b> Las planificaciones anuales se desarrollan a partir de los lineamientos dados en el PCI.</p>			<p>Planificación curricular anual y planificaciones microcurriculares.</p>
			<p><b>C2.P1.E9.I29.</b> PCI es evaluado de manera anual a partir de la experiencia del currículo en acción a partir un proceso de autoevaluación docente.</p>			<p>Informes de los equipos pedagógicos y autoevaluación del docente en referencia a lo planificado en el PCI y su acción.</p>
			<p><b>C2.P1.E9.I30.</b> Porcentaje de <i>Proyectos Escolares</i> que cumplen con los lineamientos y metodología emitidas por la autoridad educativa.</p>			<p>Archivo de proyectos escolares de la institución.</p>
	<p><b>C2.P1.E9.I31.</b> Porcentaje de estudiantes de EGB que superan la escala cualitativa de muy buena.</p>			<p>Promedio de los resultados de evaluación de aprendizaje de Proyectos Escolares.</p>		

<p><b>P2. Refuerzo académico, acompañamiento pedagógico y Servicio de Consejería Estudiantil</b></p> <p>Proceso mediante el cual se brinda a los estudiantes y docentes apoyo oportuno para mejorar su desempeño.</p>	<p><b>C2.P2.E10. Mejorar el rendimiento académico institucional a través de la elaboración de planes de refuerzo académico eficaces y el fomento de la participación en programas que logren una formación integral de los estudiantes, garantizando la adquisición de los contenidos básicos imprescindibles del currículo nacional.</b></p>	<p>El rendimiento académico de los estudiantes se mide en función de sus logros según lo descrito en el CAP II y III del RLOEI. Los indicadores propuestos miden la respuesta educativa de la IE para lograr una formación integral de los estudiantes y un logro académico que garantice la adquisición de los contenidos básicos imprescindibles del currículo nacional.</p>	<p><b>C2.P2.E10.I32.</b> Planes de refuerzo académico ejecutados/ Planes de refuerzo académico requeridos.</p>			<p>Promedio de los resultados de evaluación de aprendizaje de los estudiantes que han necesitado refuerzo académico.</p>
			<p><b>C2.P2.E10.I33.</b> Número de programas orientados al fortalecimiento de la calidad educativa y la mejora del rendimiento académico.</p>			<p>Número de programas de las diferentes áreas en los que participan los estudiantes de la institución educativa.</p>

<p><b>C3. COMPONENTE DE CONVIVENCIA</b></p>	
<p><b>ESTÁNDARES DE GESTIÓN ESCOLAR</b></p>	<p><b>PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL</b></p>

PROCESO	OBJETIVO OPERATIVO	DESCRIPCIÓN	INDICADOR	META	ACTIVIDAD	EVIDENCIA
<p><b>P1. Convivencia escolar y formación ciudadana</b></p> <p>Agrupar las prácticas recurrentes que permiten la organización y convivencia entre los actores de la comunidad educativa con el fin de promover y lograr el ejercicio de su ciudadanía, la resolución de conflictos y la práctica de principios de honestidad académica.</p>	<p><b>C3.P1.E11. Promover el desarrollo humano integral de los y las estudiantes desde un enfoque de derechos, género, bienestar, interculturalidad, intergeneracional e inclusión para lograr la participación, permanencia y culminación de estudios académicos, garantizando su desarrollo personal, social y emocional dentro del sistema educativo nacional bajo los principios del Buen Vivir.</b></p>	<p>Es un documento formal de planificación del DECE, en el que se enumeran, objetivos y actividades a desarrollar durante el año escolar para promover el desarrollo de habilidades para a vida y la prevención de problemáticas psicosociales.</p>	<p><b>C3.P1.E11.I34.</b> El DECE cuenta con un POA elaborado de acuerdo a las necesidades institucionales.</p>			POA
			<p><b>C3.P1.E11.I35.</b> El DECE implementa las actividades planificadas en el POA con la participación activa de toda la comunidad educativa.</p>			Informes de ejecución de actividades
			<p><b>C3.P1.E11.I36.</b> N° de miembros de la comunidad educativa (autoridades, estudiantes, familiares y docentes) que participan en actividades de prevención en la IE.</p>			Informes de ejecución de actividades
	<p><b>C3.P1.E12. Contar con un consejo estudiantil conforme a la normativa vigente, en sus artículos 63 al 75 del Reglamento General a la LOEI.</b></p>	<p>Es un organismo conformado por representantes de los estudiantes que garantiza la participación democrática en el ámbito educativo y aporta a la formación integral. El Consejo Estudiantil se conforma y actúa</p>	<p><b>C3.P1.E12.I37.</b> Informe de resultados del plan de trabajo que fue propuesto ante la comunidad estudiantil durante la campaña electoral con las acciones realizadas para promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes.</p>			Acta de conformación Plan de trabajo Informe de actividades

	conforme a los artículos 63 al 75 del Reglamento a la LOEI.				
<b>C3.P1.E13. Garantizar la participación de los representantes legales en el ámbito educativo a través de la conformación del Comité de madres, padres de familia y/o representantes legales.</b>	Es la organización de las madres, padres de familia y/o representantes legales elegidos democráticamente para fortalecer la corresponsabilidad formativa, la participación activa, el intercambio de inquietudes y la apropiación de experiencias que aporten con soluciones al funcionamiento de la institución educativa y al fortalecimiento de la convivencia armónica escolar.	<b>C3.P1.E13.I38.</b> El Comité de madres, padres de familia y/o representantes legales está conformado democráticamente y cumple con las funciones establecidas en el Artículo 76 del Reglamento a la LOEI			Acta de conformación Informe de actividades
<b>C3.P1.E14. Promover el</b>	Se refiere a todos aquellos principios y	<b>C3.P1.E.14.I39.</b> N° de casos de violencia detectados en la IE.			Matriz de casos registrados.

	<b>desarrollo de habilidades para la vida y una efectiva intervención de problemáticas psicosociales para lograr la sana convivencia al interior de las instituciones educativas.</b>	acciones que se definen y requieren la actuación conjunta de varias personas e instituciones, para conseguir un fin común.	<b>C3.P1.E.14.I40.</b> Número de casos de resolución pacífica de conflictos realizados (mediación/diálogo).			Actas de resolución de conflictos o mediación escolar.
			<b>C3.P1.E.14.I41.</b> Número de embarazos y de paternidad adolescente detectados.			Matriz de casos registrados.
			<b>C3.P1.E.14.I42.</b> Número de casos de consumo de drogas detectados.			Matriz de casos registrados.
			<b>C3.P1.E.14.I43.</b> N° de casos de presunción de comercialización de drogas por parte de estudiantes detectados.			Matriz de casos registrados.
			<b>C3.P1.E.14.I44.</b> Código de Convivencia elaborado participativamente y socializado a toda la comunidad educativa.			Código de convivencia Actas de participación
<b>P2. Redes de trabajo</b>  Integra las gestiones que favorecen el trabajo colaborativo y alianzas estratégicas con instituciones públicas y privadas; así como, el desarrollo de programas de	<b>C3.P2.E15. Generar y fomentar la participación de estudiantes en eventos de demostración de saberes. (ferias, concursos, festivales, etc.)</b>	Participación de estudiantes en espacios educativos donde pueden dar a conocer sus habilidades artísticas, científicas y deportivas, a la comunidad.	<b>C3.P2.E15.I45.</b> Número de actividades de demostración de saberes, entre ferias, concursos y/o festivales; en las que participan los estudiantes.			Informe de las actividades realizadas por las comisiones correspondientes, en la que debe constar el producto obtenido para atender una problemática real identificada por los estudiantes.

<p>participación estudiantil.</p> <p><b>P3. Desarrollo comunitario</b> Conjunto de acciones que permiten fortalecer la vinculación de la institución educativa con la comunidad para, alcanzar objetivos de mutuo beneficio.</p>	<p><b>C3.P2.E16. Garantizar que los estudiantes vinculados al PPE, desarrollen emprendimientos educativos interdisciplinarios.</b></p>	<p>El Programa de Participación Estudiantil (PPE) es un espacio educativo que busca fomentar y reconocer las capacidades innovadoras, reflexivas y expresivas que tienen los estudiantes, a través de la construcción e implementación de proyectos educativos interdisciplinarios vinculados a los campos de acción determinados para el efecto. (Instructivo Programa de Participación Estudiantil de Implementación)</p>	<p><b>C3.P2.E16.I46.</b> N° de emprendimientos educativos interdisciplinarios implementados por los estudiantes.</p>			<p>Emprendimientos diseñados e implementados.</p>
--	--	---	--	--	--	---

## ANEXO D

### Guía de entrevista estructurada para directivos y docentes

DATOS INFORMATIVOS		
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	NOMBRE DEL ENTREVISTADO	CARGO
Experiencia profesional		
Experiencia como directivo		

DIMENSIÓN	ITEMS	RESPUESTAS
En lo administrativo	6. ¿Cómo aplican los procedimientos administrativos como: ausentismo docente, uso de espacios físicos, uso de bienes, actividades extracurriculares, espacios, ¿entre otros?	
	7. ¿Cómo aplican los procedimientos pedagógicos como: programas de enseñanza y aprendizaje, reuniones de Junta Académica, refuerzo académico, ¿entre otros?	
	8. ¿Cómo se coordinan acciones con los organismos escolares (consejo ejecutivo, junta académica, comisiones de trabajo) para implementar el PEI?	
	9. ¿Cómo se gestionan fondos para la realización de actividades o mejoras institucionales?	
	10. ¿Cómo, cuándo y quienes participan en la organización para el uso de bienes tecnológicos o de infraestructura?	
	11. ¿Institucionalmente qué mecanismos son utilizados para implementar el manual de mantenimiento recurrente y preventivo de los espacios físicos?	
	12. ¿Cómo vincula a la comunidad y otros organismos gubernamentales y no gubernamentales en la mejora institucional?	

En lo pedagógico	13. ¿Qué gestión ha realizado para potenciar el desempeño del docente en el aula?	
	14. ¿Qué acciones para alcanzar la mejora de los aprendizajes?	
	15. ¿Qué resultados ha obtenido de las acciones pedagógicas implementadas?	
Gestión directiva y autonomía institucional	16. ¿Quién es responsable de realizar el seguimiento al cumplimiento del PEI?	
	17. ¿Cómo se realiza este seguimiento?	
	18. ¿Qué tipo de responsabilidades se ha delegado al equipo gestor para desarrollar el PEI?	
	19. ¿Cómo se realiza la toma de decisiones institucionales?	
	20. ¿Qué criterios se consideran para delegar responsabilidades para la implementación de las actividades descritas en el PEI?	
	21. ¿En qué acciones institucionales participa el Consejo Ejecutivo, Gobierno Escolar o docentes? Y estas ¿Cómo se vinculan con el PEI?	
	22. ¿Cómo se valida que las acciones que se realizan en la institución permiten superar las problemáticas evidenciada en la autoevaluación?	
	23. ¿Cómo se realizan los análisis o reajustes a las actividades de la planificación estratégica planteadas en el PEI?	
	24. ¿Cómo podría el PEI contribuir al logro de la autonomía institucional?	
	25. ¿Qué grado de participación tienen los docentes durante la toma de decisiones para búsqueda de soluciones a problemáticas institucionales?	
		26. ¿Cuáles cree usted que son las razones para que se produzca este grado de participación?

	27. ¿Si tuviera la oportunidad de ser directivo, qué cambios haría en relación al PEI?	
--	--	--

# ANEXO E

## Ficha de observación no participante

### GESTIÓN DIRECTIVA

La observación no participante se aplicará al Rector/ Rectora de las instituciones educativas: “Humanístico Quito”, “Gonzalo Zaldumbide” y “Quito Sur” del Distrito 17D06 de la Zona 9, Ecuador.

#### 1. OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Caracterizar el enfoque con el que la gestión directiva realiza la concreción del PEI en las instituciones educativas.
- Identificar el tipo de liderazgo ejercido por el equipo directivo para implementar la democratización en la concreción del PEI.

#### 2. PRESENTACIÓN DE OBSERVADOR

Buenos días estimado/a autoridad de la Unidad Educativa “.....”, mi nombre es Yesenia Rodríguez, estudiante del Doctorado de la Universidad de Rosario Humanidades y Artes. El motivo de la presente es solicitarle información para el desarrollo de una investigación con fines pedagógicos.

La información que usted me proporcione es sumamente valiosa puesto que permite recolectar datos de la labor administrativa y pedagógica de la institución. En este sentido, siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio; aquí no existen respuestas correctas o incorrectas, lo más importante es que su opinión refleje la realidad vivida en las instituciones educativas.

#### 3. CONSENTIMIENTO DE USOS DE INFORMACIÓN

Para el uso apropiado de la información me gustaría solicitarle su consentimiento para la grabación y uso de toda la información que usted me pueda facilitar.

¿Está usted de acuerdo? O ¿Existe algún inconveniente en que le grabe esta conversación? Vale recalcar que la grabación será solo con fines de estudio.

Respuesta: NO (fin de la entrevista)

Respuesta: Afirmativa (se procede con la entrevista).

#### 4. FICHA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

DATOS INFORMATIVOS					
INSITUCIÓN EDUCATIVA	NOMBRE DEL DIRECTIVO	TIPO DE ACTIVIDAD	NÚMERO DE PARTICIPANTES	TIEMPO	HORA
OBJETIVO DE LA ACTIVAD			ORGANISMOS PARTICIPANTES		GRADO DE VINCULACIÓN CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PEI

CRITERIO	DESCRIPCIÓN DEL HECHO	DIRECTIVO /DOCENTE
CALIDAD DE RESULTADOS		
ORGANIZACIÓN ESCOLAR		
ROL DEL INVIDUO		

#### DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN

**En el caso de la primera institución,** la reunión se desarrolla en un aula de clase y participan un total de 18 personas de los cuales, una es la señora rectora, dos docentes con encargo de funciones como vicerrector e inspector respectivamente y el resto de los participantes docentes de diferentes áreas académicas. La autoridad se ubica al inicio del aula en la esquina superior derecha y en forma circular se ubican el resto de los integrantes, en el caso de los docentes encargados del vicerrectorado y la inspección junto a la rectora de la institución.

El tiempo se desarrolló en relación con una agenda de trabajo planteada sobre problemas en vinculados a la implementación de actividades de gestión administrativa, pedagógica y de convivencia de la institución.

El directivo mantiene la reunión de tipo informativo, detallando las resoluciones tomadas previamente por organismos escolares como la Junta Académica.

Tanto durante las explicaciones como en el momento en el cual se tiene que resolver un conflicto el directivo apela a la norma establecida por el Sistema Educativo ecuatoriano, sea mediante menciones sobre la ley o los lineamientos establecidos por el MINEDUC se argumenta para hacer cumplir lo determinado por las diferentes instancias institucionales u otros organismos escolares, de allí expresiones como “de acuerdo a la normativa, los docentes no pueden salir de la institución, una vez que han registrado su asistencia” o en relación a las decisiones menciona “en cuanto al formato hay que cumplir lo que dice la ley en relación a la gestión individual y participativa, de acuerdo al art. 41 del RLOEI” o “ en el formato que les envié para el reporte de las actividades fuera de aula, les puse el artículo que justifica cada parte, también indiqué que si alguno tiene una duda el jefe de área le puede explicar, porque hicimos el formato en acuerdo con ellos.”

La incomodidad y los gestos de desaprobación a las decisiones de la autoridad son notorias, aunque no expresados verbalmente por todos los docentes. Esto permite visualizar una cultura balcanizada en la institución, porque se evidencia tres grupos de docentes: el grupo que apoya gestualmente, mediante afirmaciones, las disposiciones emitidas; el grupo neutro, que prefiere mantenerse en silencio, y el grupo que muestra desacuerdo a las decisiones de las autoridades y las verbaliza.

Otro elemento observado y que es pertinente mencionar es la conformación del grupo de autoridades, formado por la rectora encargada mediante acción de personal de la Subsecretaría de Educación DMQ, la Vicerrectora, que no cuenta con un encargo de funciones sino que por solicitud interna de la institución asume las funciones de vicerrectora de forma adicional a todas las responsabilidades y carga horaria como docente, por lo que ella es docente en realidad al igual que el docente que cumple las funciones de inspector. Por lo tanto, sus intervenciones se reducen a periodos cortos , pues no hay la legitimación de autoridad mediante una designación oficial, hecho que se puede evidenciar en que el inspector durante su exposición, “Solicito que los compañeros cumplan con su horario de trabajo, para evitarnos problemas; es mejor que cumplamos dentro de la institución educativa y que una vez que firman ya no salgan de las instalaciones a almorzar”, incluso afirma “Algunos docentes llegan tarde a clases , yo no les he dicho nada; pero me toca hacerlo”.

Durante la exposición el docente que cumple las funciones de Inspector General permanece sentado, al igual que el resto de los docentes, a diferencia de la Rectora, quien se mantiene de pie durante la reunión, y pese a que en ciertas etapas de la reunión se sienta; en los momentos donde se evidencia conflictos nuevamente se pone de pie. De igual manera la vicerrectora durante su exposición se pone inicialmente de pie, pero al generarse un conflicto con los docentes, regresa a su posición y permanece sentada; por lo que nuevamente la rectora se para y toma el liderazgo de la reunión. Lo que nos permite deducir que la posición de cuerpo también constituye un mecanismo para evidenciar el liderazgo de un grupo.

Por lo que se puede deducir un tipo de liderazgo dominante con una gestión de enfoque jurídico por parte de la rectora. Puesto que utiliza la norma como mecanismo de dominio de la reunión, un factor que incide es el respaldo institucionalizado ante la comunidad que constituye un documento como lo es la acción de personal.

Durante todos los puntos tratados en la reunión, no hubo referencias de análisis vinculados a lo establecido el PEI, se centró la discusión en problemáticas emergentes de la institución, lo que hace que la gestión no obedezca a una planificación sino una forma positivista de ver la administración, porque existen diferentes percepciones sobre una temática que intersubjetivamente nos llevan a conflictos o resoluciones, que obedecen a seguir con el sistema establecido, más que a una proyección de cambio o transformación.

También se puede observar que las dimensiones de la gestión no funcionan como entes aislados como se encuentra en la teoría o en la misma estructuración del PEI, puesto que a partir de una decisión administrativa los constantes pedidos de la rectora van orientados no a una solución dentro de este componente sino hacia una comunicación que permita alcanzar una convivencia armónica, de allí que menciona “En el momento que hay una molestia y no se converse, se genera malestar en toda la institución y nadie se siente a gusto de trabajar, y yo no quiere no trabajar a gusto “. Por lo tanto, resulta que más allá de planificar una gestión por dimensiones, se debería considerar una organización por proyecciones en los cuales se interrelacionen las dimensiones: administrativa, pedagógica, socio-comunitario que en forma transversal tiene elementos políticos que involucran en liderazgo y por ende la autonomía institucional en la búsqueda de alternativas de solución.

**En relación a la segunda institución,** la reunión se realiza en la oficina del rectorado, donde todos los participantes se encuentran sentados, en el caso de la rectora se ubica en la esquina superior izquierda, a su lado el vicerrector quien maneja la computadora desde la que se

proyecta el documento en análisis y a su alrededor en forma circular se encuentran docentes miembros del Consejo Ejecutivo y algunos integrantes del Equipo Gestor en funciones.

La reunión se desarrolla con un único punto en la agenda que es la evaluación del avance en la implementación del PEI, siendo el tiempo previsto para la reunión 120 minutos aproximadamente.

El directivo al iniciar la reunión y propone como estrategia de trabajo un ejercicio de reflexión alineado al pensamiento crítico, durante el desarrollo la gestión se enmarca con un enfoque sociológico, a partir del intercambio de opiniones sobre el avance del PEI y cambios que debería considerarse para el diseño del próximo PEI, en vista de la finalización de la vigencia del documento en estudio.

En el desarrollo se evidencia una disputa entre lo instituido y lo instituyente, entre lo existente y las nuevas propuestas a través de expresiones como “¿Cuál sería otra perspectiva que tenemos ahora?”

Los argumentos planteados por la rectora sobre la posibilidad de cambios en la redacción y proyección de una nueva visión y misión del PEI denotaron fragilidad frente a una cultura institucional cerrada en una defensa de lo construido en años anteriores, y liderada por el vicerrector a través de expresiones como “Incluso antes y ahora también somos referente, por eso pusimos que somos emprendedores, por eso creamos el bachillerato técnico. Yo creo que somos referentes y no puedo decir que seremos referentes. por eso digo que no hay que cambiar y que nos dediquemos a mejorar la infraestructura. Diga usted (docente A), recuerde cómo hicimos la construcción del PEI con la autoridad anterior. Cuente usted (docente B) cómo organizamos las comisiones y se acuerdan que les dije en relación a este punto de la autoevaluación”.

Por consiguiente, las diferentes deliberaciones tornaron el desarrollo de la reunión con pocas aceptaciones y por el contrario un mayor número negaciones por parte del equipo docentes y de la segunda autoridad frente a proyecciones o cuestionamientos dados.

El espíritu de cuerpo institucionalizado y representado por la autoridad antigua de la institución (vicerrector), da claramente la visión de una administración autocrática centrada en lo instituido, y cuya autoridad al verse cuestionada o incluso amenazada por una autoridad nueva (rectora) que busca un espacio de administración con un enfoque crítico, genera un

desequilibrio a la jerarquía existente, lo que provoca falta de acuerdos y búsqueda de alianzas para evitar los cambios.

Durante la reunión existe un conflicto implícito entre las autoridades y es camuflado por una defensa de la historia y el prestigio institucional, donde el vicerrector amparado en hechos con los que a criterio interno han caracterizado a la institución como referente ante otras instituciones se marca una lucha de poder en la toma de decisiones.

Para el cierre de la reunión en vista de la falta de acuerdos, se evidencia un cambio de enfoque de gestión de la autoridad, quien plantea decisiones desde un enfoque tecnocrático, al sugerir “En vista lo tratado, solicito me faciliten el informe de seguimiento para poder conversar y solicitar el apoyo de un asesor educativo que nos ayude a realizar la evaluación del avance del PEI y la construcción del nuevo PEI”. Es decir, centra sus decisiones en el apoyo de un agente externo que guíe la construcción y la toma de decisiones.

Por otro lado, en las decisiones finales la rectora devuelve al cuerpo colegiado la responsabilidad de juzgar lo avanzado, al acordar la designación de una Comisión que se responsabilizará de evaluar el PEI, y menciona “Yo no estoy para juzgar lo actuado ni por usted como autoridad ni de los docentes; por lo tanto, nombraremos una comisión que evalúe con mayor profundidad y junto con el asesor determine como se puede actualizar el PEI”, frente a ello uno de los docentes responde “el trabajo extenuante y sugiero que el rectorado debe estar al frente de toda la revisión” denotando la necesidad de una participación activa por parte de la autoridad más que una delegación.

**La tercera institución**, desarrolló la reunión en la oficina de rectorado con la participación del Vicerrector, quien no cuenta con una acción de personal como Vicerrector, pero si con el reconocimiento por parte de la Dirección Distrital para cumplimiento de esas funciones al tener una carga compartida el 50% horas clase con estudiantes y el 50% restante para funciones como Vicerrector, rol que desempeña los últimos 6 años. También participan 3 docentes como miembros del Consejo Ejecutivo. Durante la reunión la rectora se ubica sentada en su escritorio y en forma circular se sientan los demás participantes alrededor del escritorio de la primera autoridad.

El directivo durante toda la reunión desarrolla acciones con un enfoque de gestión sociológica con un manejo comunicacional con altos niveles de empatía, representados en las formas y estilo de abordar la temática propuesta en la agenda, que consta de cuatro puntos: informe de la

gestión administrativa, informe de gestión pedagógica, organización de las actividades institucionales con su cronograma de trabajo y asuntos varios.

El estilo de administración permea la cotidianidad como punto de central del diálogo y no se utiliza la normativa o las disposiciones desde organismos centrales como el fin último de la toma de decisiones. Lo que genera la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico en la reunión, sin utilizar términos explícitos que inviten a la reflexión, ya que las condiciones de diálogo manifestadas en la actitud, posición corporal y gestual de los participantes de la reunión denotan familiaridad, empatía e interés.

En la reunión no se pudo evidenciar conflictos de poder entre las autoridades, ni tampoco entre los miembros del organismo escolar, Consejo Ejecutivo y el rectorado o vicerrectorado.

En la rendición de cuentas correspondiente a los dos primeros puntos de la agenda, existió una marcada división entre las autoridades en cuanto a las funciones que desempeñan, centrándose el reporte de rectorado en la gestión administrativa y en lo pedagógico el de Vicerrectorado. En ninguno de los dos informes y en los otros puntos de la agenda, se hizo alusión como punto de partida la matriz de autoevaluación, la matriz de planificación del PEI o algún informe del Equipo Gestor sobre avance en el PEI.

En relación a los tiempos de la reunión si bien se trataron puntos pedagógicos, administrativos y de convivencia. El mayor porcentaje de tiempo, aproximadamente el 60%, se centró en la dimensión de convivencia, en el diálogo sobre cómo participan los docentes y estudiantes en las actividades por celebraciones institucionales y cómo lograr que la sesión solemne y las actividades pedagógicas por fiestas aniversarias de la institución sean representativas para la vida institucional en cuanto a mantener un ambiente armónico, donde docentes y estudiantes se sientan identificados con la institución.

La rectora desarrolla una gestión basada en el diálogo, utilizando frases que denotan su interés o valoración a la participación de los actores en la toma de decisiones, validando sus aportaciones mediante frases como "bienvenida su aportación" o gestos espontáneos de aceptación a los diversos criterios.

En el enfoque sociológico la perspectiva interpretativa es intencional y existencial y tiene en la libertad su valor fundamental, característica manifestada en el relato de la directiva sobre su actuación frente a la identificación de situaciones de conflicto es así que cuando el Vicerrector hace referencia a un estudiante que aparentemente está siendo afectado por una situación de

Bull ying, la rectora manifiesta “desde la semana pasada, he ingresado a las aulas, para ver cuál es el comportamiento de los niños y he conversado con la madre de familia y la compañera docente para que encontremos soluciones”. Además “Detecté que el niño no quería quedarse en la institución y llamé inmediatamente a la madre y le dije:- yo voy a permitir que ella venga con el niño a la institución y se queda con él en el aula. Y si pese a lo actuado, el niño mantiene su reacción, analizaré la posibilidad que el niño se quede recibiendo clases con herramientas virtuales”- También hablé con la docente de aula y la psicóloga del DECE, por lo que la docente hizo un seguimiento cercano con el niño al igual que el DECE”.

En lo expresado, se puede evidenciar que más allá de la jerarquización de funciones la directiva actúa estando inmersa en el trabajo en aula, en conversar directamente con docentes, personal del DECE y padres de familia; así conocer el sentimiento de niños. Lo que genera compromiso de los diferentes actores, que se sienten en la libertad de decidir su actuación en beneficio institucional.

La rectora desarrolla una gestión con enfoque sociológico- dialógico, basada en una mediación dialéctica y adopta el concepto de totalidad como criterio de desempeño administrativo.

**La cuarta institución**, fue observada en una reunión con miembros del Consejo Ejecutivo, representantes de la Junta Académica y Docentes responsables de las Actividades Extracurriculares: grupo de danza, grupo de banda de paz y bastoneras. La reunión se desarrolla en el rectorado con la participación del Vicerrector, el Inspector General y seis docentes.

El objetivo de la reunión se centró en la aprobación de un reglamento interno para el desarrollo de las actividades extracurriculares, pese a que esta actividad constaba dentro de la planificación del PEI, durante la reunión ni las autoridades ni los miembros del Consejo Ejecutivo, responsables de la implementación del PEI, hicieron referencia a la articulación de lo tratado en la reunión con lo planificado en el instrumento de gestión.

Durante el desarrollo de la reunión, no se evidencia una tendencia marcada de la gestión hacia un enfoque determinado, más bien en el transcurso existe momentos en los cuales se deduce un enfoque tecnocrático y en otros desarrollista, al verbalizar decisiones en las que se establece como razón básica el cumplimiento de disposiciones de organismos externos como el Distrito o por ser recomendaciones de agentes externos a la institución que pueden ser considerados como especialistas, asesores y auditores educativos.

En el enfoque desarrollista la preocupación se centra en la planeación sobre el desarrollo humano; en la reunión se observó que el directivo verbaliza que el reglamento es la solución para el éxito y desarrollo eficiente de los grupos estudiantiles, sin tomar en cuenta las problemáticas colaterales expresadas por los docentes y que no están consideradas en el reglamento. Es así que el docente A expresa “ Antes de iniciar, es importante saber que se necesita apoyo y autorización para las salidas de los estudiantes, porque si ellos entrenan es para poder participar y si después no les autorizan las salidas genera desmotivación a los estudiantes y a los entrenadores” y en forma complementaria el docente B plantea “ Tampoco contamos con espacios específicos para los entrenamientos, por eso se molestan tanto el resto de docentes porque dicen que les interrumpimos sus clases”, frente a lo cual la autoridad solicita “ No nos salgamos del reglamento, ese no es el objetivo. El asesor educativo me dijo que debemos tener el reglamento interno para próxima reunión con él.

Si consideramos que la gestión tecnocrática centra su atención en la economía, productividad y eficiencia, su orientación es normativa y deductiva, en el caso de la reunión podemos observar que cuanto la docente plantea “No es posible tener un cronograma de repasos fijo, porque la institución por pedidos del Distrito nos dispone presentaciones de un día a otro” la rectora plantea que la solución es la creación de un cronograma, frente a lo cual la docente plantea “ es imposible hacer un cronograma si hay disposiciones imprevistas” y plantea la necesidad que “ las autoridades deben solicitar una presentación al menos con 48 horas de anticipación” frente a lo expuesto por los docentes, la rectora nuevamente impone el enfoque tecnocrático de gestión indicando que la solución es hacer un cronograma. En la gestión educativa con enfoque tecnocrático se enfatiza la adopción de perspectivas y soluciones organizacionales y administrativas enraizadas en el pragmatismo instrumental, a lo largo de la reunión la rectora tiene una línea argumental centrada en el objetivo sin tomar la problemática colateral que va a permitir la implementación del reglamento, centrándose en el documento como única solución e invisibilizando los aportes que no estén vinculados a la redacción del reglamento.

En otro momento de la reunión se presenta un conflicto cuando se da el ingreso abrupto en la oficina de la persona Administradora de Bienes de la institución, quien reclama a la rectora por una disposición dada al personal de limpieza y menciona “No me parece que usted les diga a las personas de limpieza que yo no soy nadie, he solicitado que hagan su función limpiando el Primero de Bachillerato” frente a lo que la rectora se responde “yo soy la rectora y he indicado que todas las novedades me indique a mi, y a nadie más. Porque yo emito el informe al Distrito”.

En esta acción se puede deducir una administración con enfoque jurídico que prioriza la organización y la eficiencia a través de la normativa y no considera el desarrollo humano.

Esta tipología de gestión educativa no considera los aspectos relacionados con las interrelaciones, intersubjetividades, ni aspectos de identidad. Si analizamos la situación ocurrida en la reunión en donde existe una irrupción de un subalterno que de acuerdo al orgánico funcional está bajo el mando jerárquico de la rectora, que quiere solucionar un conflicto de índole administrativo, el manejo de este se orientó desde la aplicación del orden jerárquico de la institución, sin considerar las intersubjetividades tanto de los actores dentro del conflicto como la de los docentes participantes de la reunión que fueron espectadores pasivos del hecho.

# ANEXO F

## Matriz para análisis de alineación de los PEI institucionales a la normativa

MATRIZ ANÁLISIS DE ALINEACIÓN A LA NORMATIVA PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL						
INSTITUCIÓN EDUCATIVA:				SOSTENIMIENTO:		
ZONA:		DISTRITO:		PERSONA QUE BRINDA LA INFORMACIÓN:		
DIRECCIÓN:				FECHA		
OFERTA:				AÑO DE REGISTRO DEL PEI		
OBJETIVO: Analizar el nivel del cumplimiento del documento entregado por la institución con los lineamientos establecidos en la Guía Metodológica de Construcción Participativa PEI						
CRITERIOS	CUMPLIMIENTO			FUNDAMENTACIÓN	SUSTENTO LEGAL	OBSERVACIONES
	L	EP	NL			
<b>1. GOBERNANZA</b>						
1.1. Se conformó un equipo gestor				Integrantes autoridades, personal docente y administrativo, padres de familia y estudiantes.	Art. 33 de la LOEI y art. 53 del RLOEI	
1.2. Se conformó comisiones: Gestión Administrativa, Gestión Pedagógica, Convivencia, Servicios Educativos y Sistema de Gestión de Riesgos				Cada comisión es responsable de analizar los componentes y elementos de su dimensión. Componente de planificación, a la estructura que no puede accionar sola, si no que depende de la interacción con otras estructuras para dar forma a la gestión integral. Elementos son las pequeñas partes de las que se constituye el componente, sobre las que recaen las acciones específicas a realizar por los miembros de la comunidad.	Guía Metodológica PEI pág. 13	
1.3. Se cuenta con un Plan o cronograma del Equipo Gestor				Responsabilidades del Equipo Gestor	Guía Metodológica PEI pág. 13	
1.2. Se establecieron procesos de sensibilización				• Proceso continuo que contempla momentos de información, motivación, participación y toma de decisiones.	Guía Metodológica PEI pág. 20	
SUMATORIA	0	0	0			
<b>2. IDENTIDAD INSTITUCIONAL</b>						
2. Se demuestra la intervención y participación de toda la comunidad educativa en la construcción de la identidad institucional (visión, misión e ideario)				La identidad institucional se construye, en forma colectiva, entre los actores quienes identifican las características actuales de la institución educativa y aquellas peculiaridades que la hacen diferente a las demás: la historia, el contexto, la cultura, la lengua, la población, la visión, la misión y su ideario. Además, las instituciones deben evaluar su identidad en función de los requerimientos del contexto y de los lineamientos y las políticas educativas.	Guía Metodológica PEI pág. 22	
2.1. Se ha construido la visión institucional				* Recoge los intereses y las expectativas reales y factibles de los actores. • Se plasma en un conjunto orgánico de declaraciones, que ayudan a pasar de la institución educativa que tenemos a la que queremos. • La visión recoge los puntos de vista de todos los actores de la comunidad educativa.	Guía Metodológica PEI pág. 23	
2.2. La misión institucional responde a: ¿Quiénes somos? ¿Por qué y a quién educamos? ¿Qué y cómo lo hacemos? ¿Qué nos proponemos?				La misión es el propósito, de carácter amplio, que otorga el sentido y la razón de ser a quienes pertenecen a la institución.	Guía Metodológica PEI pág. 24	

2.3. Se ha construido el ideario a través de ideas-fuerza (en forma de declaraciones) o por separado (los principios, las políticas y los valores institucionales).				El ideario será el soporte para el cumplimiento de la misión, se sugiere revisar en la LOEI y su RLOEI. Estos valores, principios y políticas deben ser redactados en forma precisa y comprensiva	Guía Metodológica PEI pág. 25	
<b>SUMATORIA</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>			
<b>3. AUTOEVALUACIÓN Contiene:</b>						
3.1. Autoevaluación institucional refleja problemáticas vinculadas a la mejora pedagógica.				Para realizar la autoevaluación institucional se debe considerar; "Rúbrica de Autoevaluación Institucional" (Anexo 2), que permite evaluar los elementos de cada uno de los componentes descritos en el apartado anterior. El proceso tiene como guías indicadores y sus respectivos descriptores de autoevaluación en una escala de uno a tres, 1 punto: No alcanzado /2 Puntos: En proceso/ 3 Puntos: Alcanzado	Guía Metodológica PEI pág. 26	
3.2. La autoevaluación fue construida participativamente				Responsables: Se conforman comisiones que lideren el levantamiento de información y planificación de cada uno de los componentes los responsables asignados de los componentes realizarán las acciones que consideren necesarias para levantar la información de los elementos a su cargo (reuniones, entrevistas, solicitud de documentos, observaciones de campo, etc.).	Guía Metodológica PEI pág. 27	
<b>SUMATORIA</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>			
<b>4. PLAN DE MEJORA Contiene</b>						
4.1. Los problemas priorizados nacen de la autoevaluación (resultados 1 y 2 de la matriz)				Para la priorización se debe tomar en cuenta los elementos que se encuentran con puntaje de 1 o 2 en la Rúbrica de Evaluación Para la priorización se recomienda emplear la metodología de estudio situacional Matriz FODA, diagrama de Ishikawa, árbol de problemas, entre otras.	Guía Metodológica PEI pág. 29	
4.2. Las metas: contienen las nuevas situaciones de cambio que se espera alcanzar, son factibles de realizar.				En función de la autoevaluación institucional se determina objetivos estratégicos. Se recomienda definir un objetivo por cada componente de gestión, de acuerdo a su visión institucional, en la que pueden o no estar considerados todos los componentes. Utilizar el Anexo 3 por elementos redactar objetivos operativos e indicadores de evaluación con sus evidencias.	Guía Metodológica PEI pág. 30	
4.3. Las acciones concretas: para lograr cada una de esas metas con plazos de tiempo claramente definidos. Es importante que esté claro el cómo, por qué y para qué las ejecutarán.				Las instituciones educativas deben llenar las columnas identificadas para las metas y actividades que deben tener por características: * Coherentes con la priorización anterior - Reales, claras y significativas para el cumplimiento de la misión y visión institucional, - Se deben señalar tantas actividades como sean necesarias, con el fin de alcanzar la meta propuesta.	Guía Metodológica PEI pág. 30	
4.4. Cronograma interno que visualice la proyección en el tiempo de vigencia del PEI					Guía Metodológica PEI pág. 31	
<b>SUMATORIA</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>			
<b>5. MONITOREO AL PEI</b>						
5.1. Cuenta con un seguimiento por parte del equipo responsable del seguimiento de logro de las metas propuestas.				La evaluación debe ser tomada como parte del proceso de rendición de cuentas de los actores. El equipo gestor es el encargado de coordinar acciones de seguimiento —monitoreo de las distintas acciones establecidas en el PEI y en los planes de mejora.	Guía Metodológica PEI pág. 32	
5.2. Cuenta con instrumentos de seguimiento o de reporte del logro de las metas propuestas.				La evaluación tiene que realizarse anualmente teniendo en cuenta procesos, pertinencia, impacto, entre otros. Esta herramienta puede ser útil para el aprendizaje organizacional, así el enfoque punitivo de la evaluación cambia por un enfoque de aprendizaje.	Guía Metodológica PEI pág. 32	
<b>SUMATORIA</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>			
<b>6. EVALUACIÓN AL PEI</b>						

6.1. Cuenta con un equipo responsable de la evaluación la ejecución del PEI.				De acuerdo con el tamaño de la institución educativa, se puede conformar un equipo responsable de la coordinación para el seguimiento y/o la evaluación.		Guía Metodológica PEI pág. 33	
6.2. Cuenta con un informe final de resultados para su socialización a toda la comunidad educativa.				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar el avance del PEI en su conjunto, por ejemplo: si la visión, la misión y el ideario continúan apoyando las acciones acordadas.</li> <li>• Elaborar fichas de seguimiento bimestrales o trimestrales, según sea necesario.</li> <li>• Proponer cambios y recomendaciones para aquellas actividades que no hubieren realizado o estén atrasadas en su ejecución.</li> <li>• Elaborar un informe final de resultados obtenidos en el año y socializarlo a toda la comunidad educativa.</li> </ul>		Guía Metodológica PEI pág. 33	
<b>SUMATORIA</b>	0	0	0				
<b>RESULTADOS FINALES</b>							
	SUMATORIA			PORCENTAJES			
	L	EP	NL	L	EP	NL	
DISEÑO	0	0	0	0	0	0	
IMPLEMENTACIÓN	0	0	0	0	0	0	
<b>7. ANEXOS</b>							
Acta de construcción del PEI							
Matriz de planificación del PEI							
Proyectos de Mejora a partir de la matriz de planificación del PEI							
Informes de seguimiento al PEI							
Actas de retroalimentación del PEI							
Informes de evaluación del PEI							
Acta de presentación de resultados del PEI							
<b>8. INFORMACIÓN ADICIONAL</b>							
PEI se encuentra registrado en el Nivel Distrital Art. 88 del RLOEI							
El PEI se ha elaborado con la participación de varias instituciones educativas que tienen identidades comunes, respetando sus particularidades.							
INSTRUMENTO BASE TEÓRICA: Actualización de guía metodológica de construcción participativa PEI 2017							

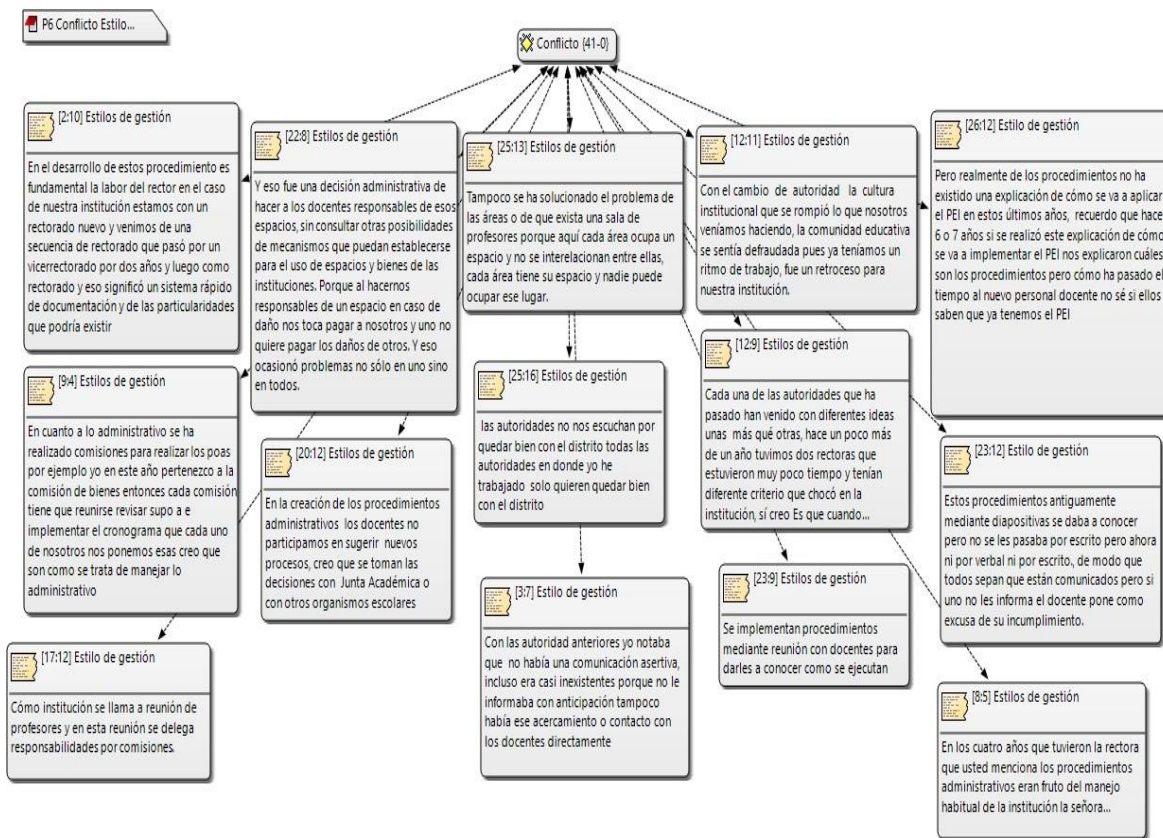
Nota: Adaptado de instrumentos de acompañamiento de Asesoría Educativa a la gestión escolar de la Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito (SEDMQ).

Fuente: Freire (2018)





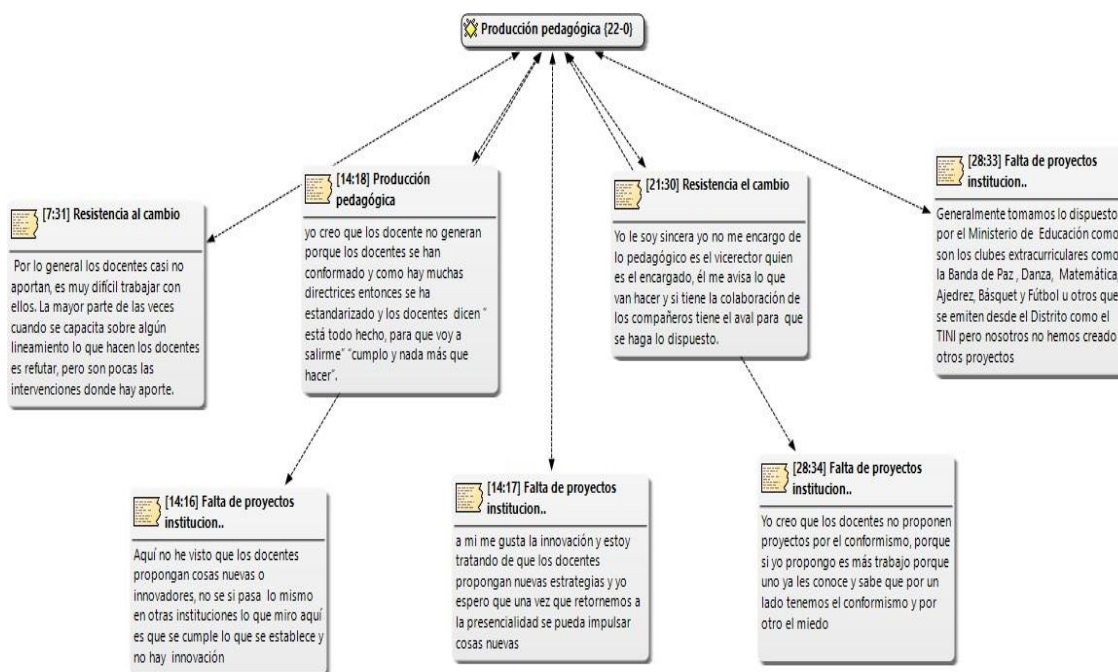
# ANEXO I: RED DE FACTORES APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS ADMINISTRATIVOS-DOCENTES



**Nota.** Elaboración mediante programa Atlas. **Ti . Fuente:** Rodríguez, Y (2023)

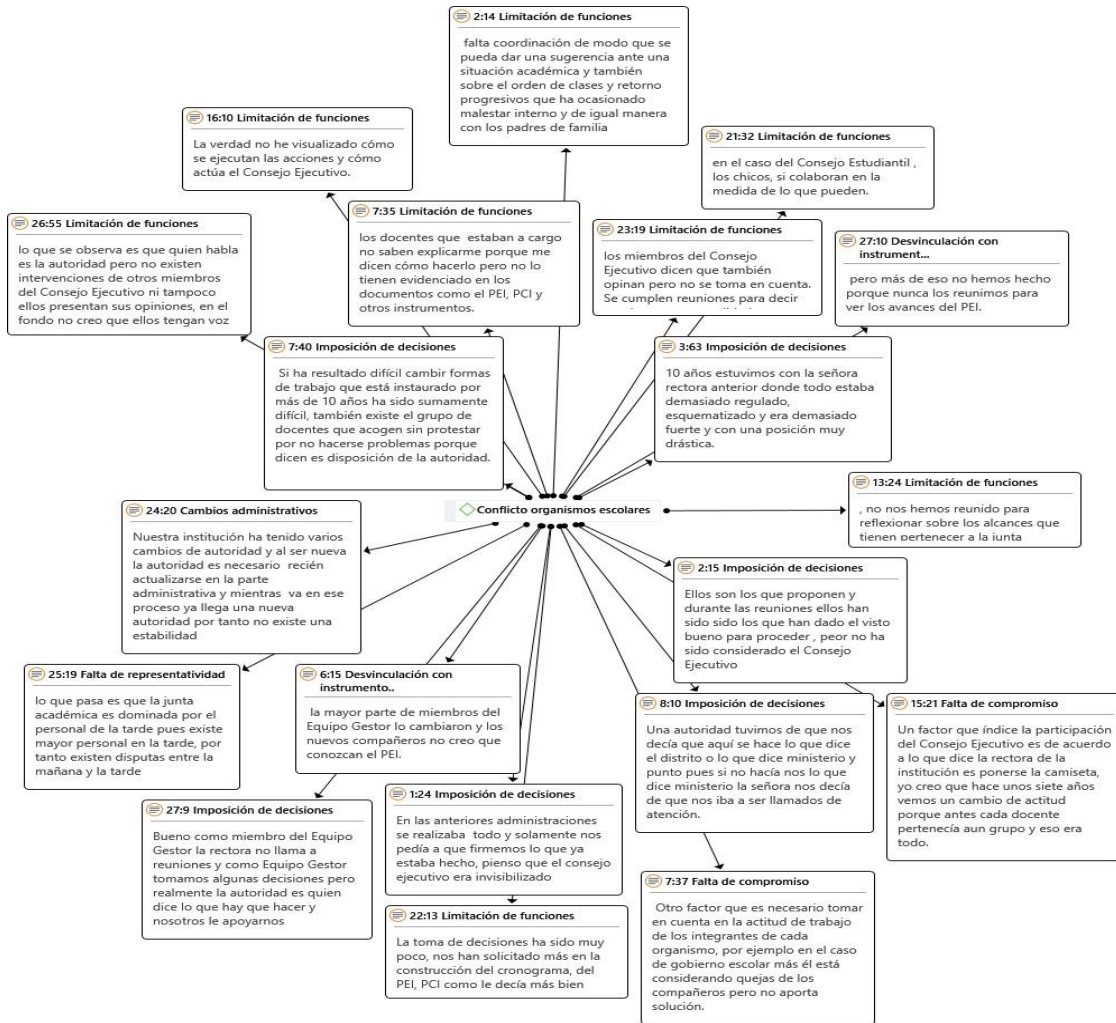


## Anexo k: Red factores que inciden producción pedagógica-directivos

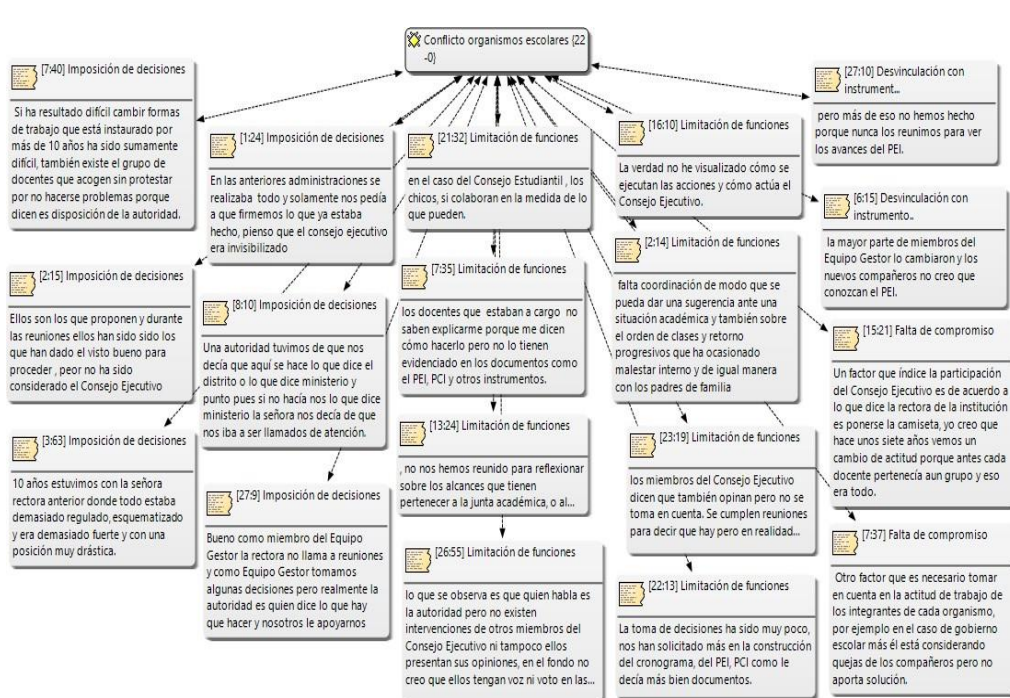


**Nota.** Elaboración mediante programa Atlas. **Ti . Fuente:** Rodríguez, Y (2023)

## ANEXO L: Red conflicto organismos escolares

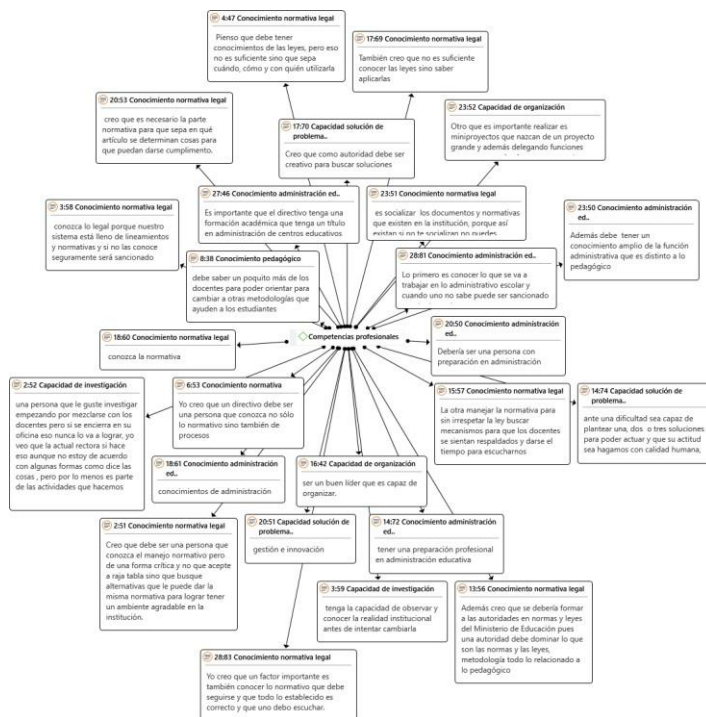


## ANEXO M: red acciones organismos escolares



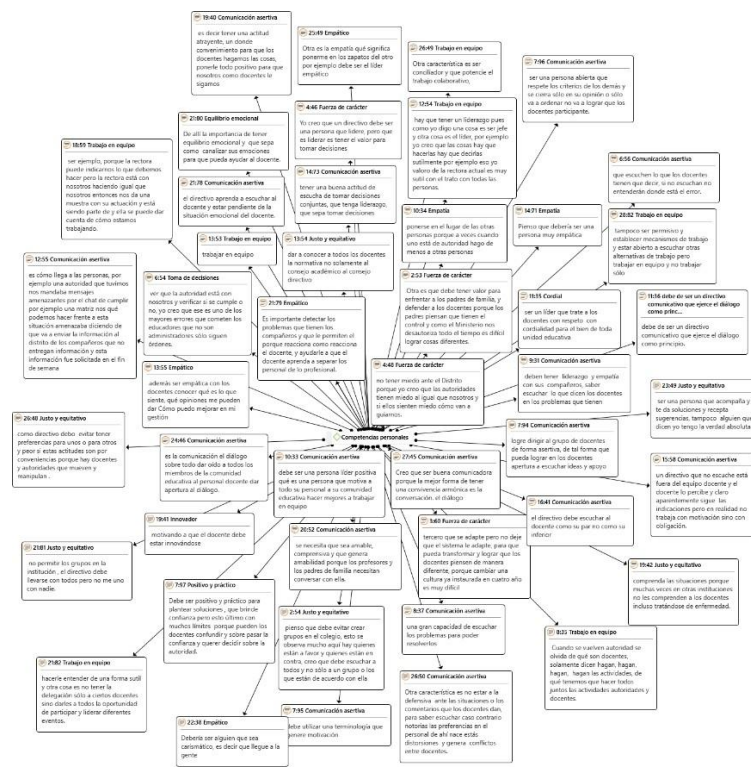
Fuente: Elaboración propia programa Atlas.ti

# ANEXO N: Red competencias profesionales para ejercer el cargo directivo



Fuente: Elaboración propia-Programa Atlas.ti

# ANEXO Ñ: Red competencias socio-emocionales para ejercer cargo directivo



# ANEXO O: Factores que afecta a los centros escolares como espacios de motivación

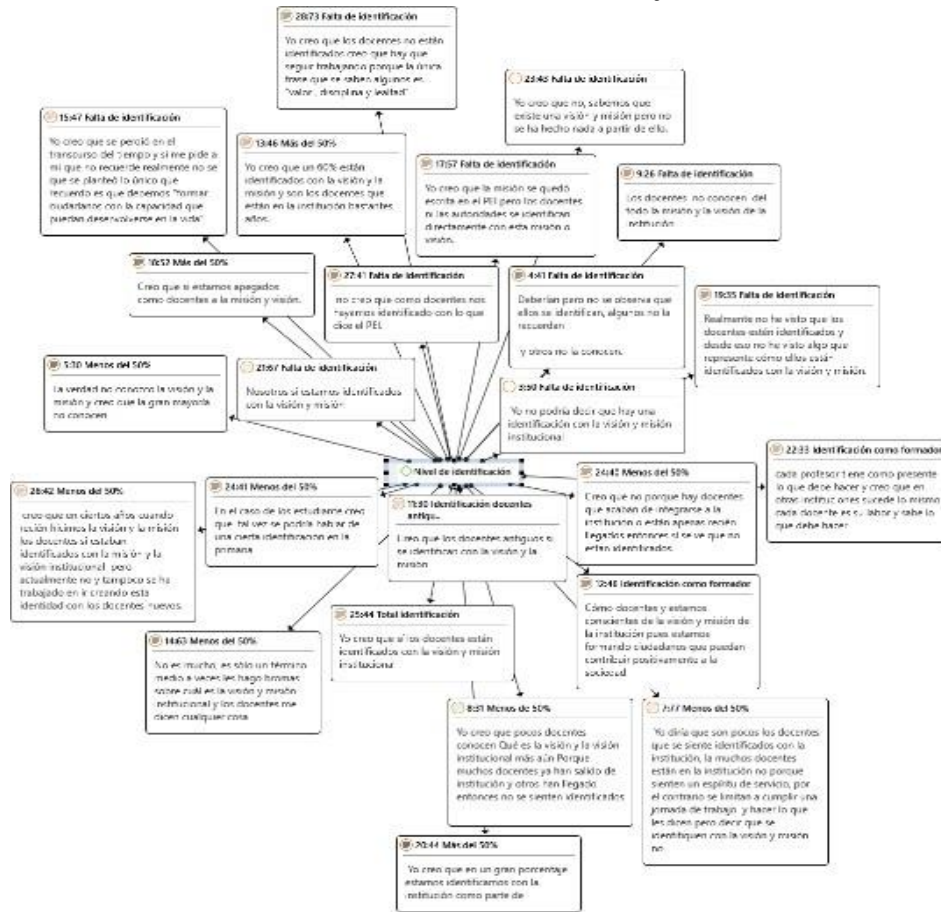


Fuente: Elaboración propia-programa Atlas.ti



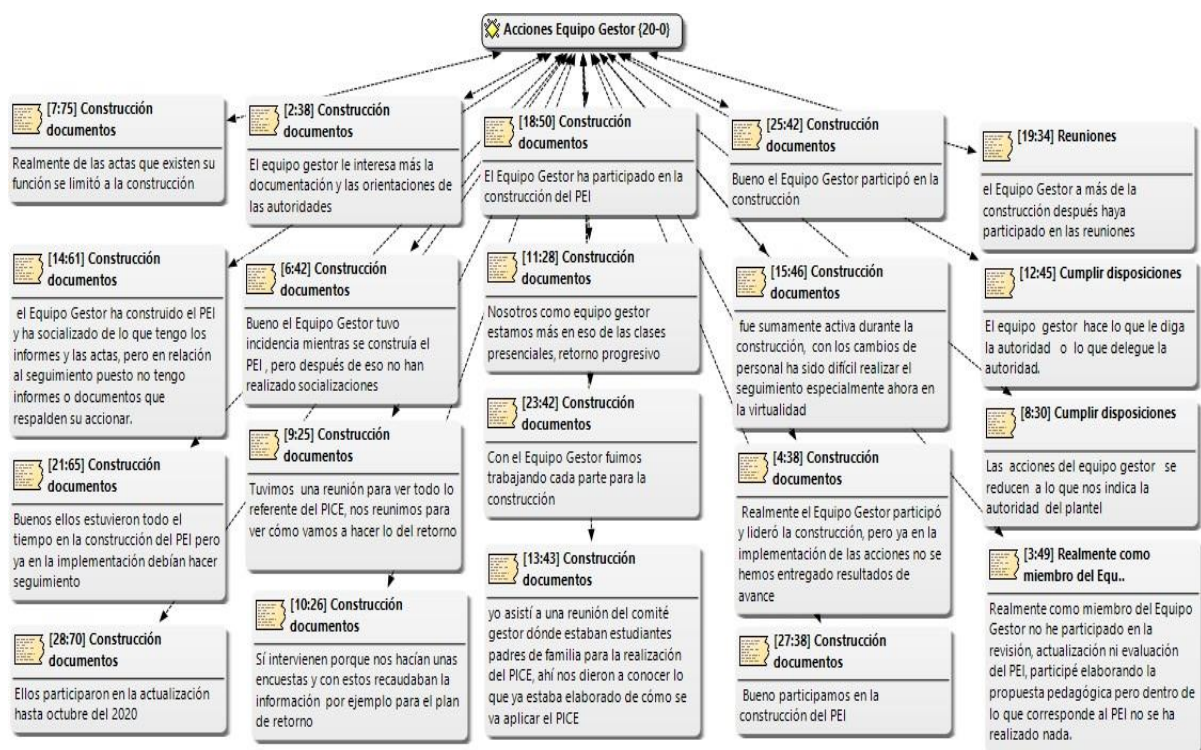


# ANEXO R: Nivel de identificación con la misión y visión institucional



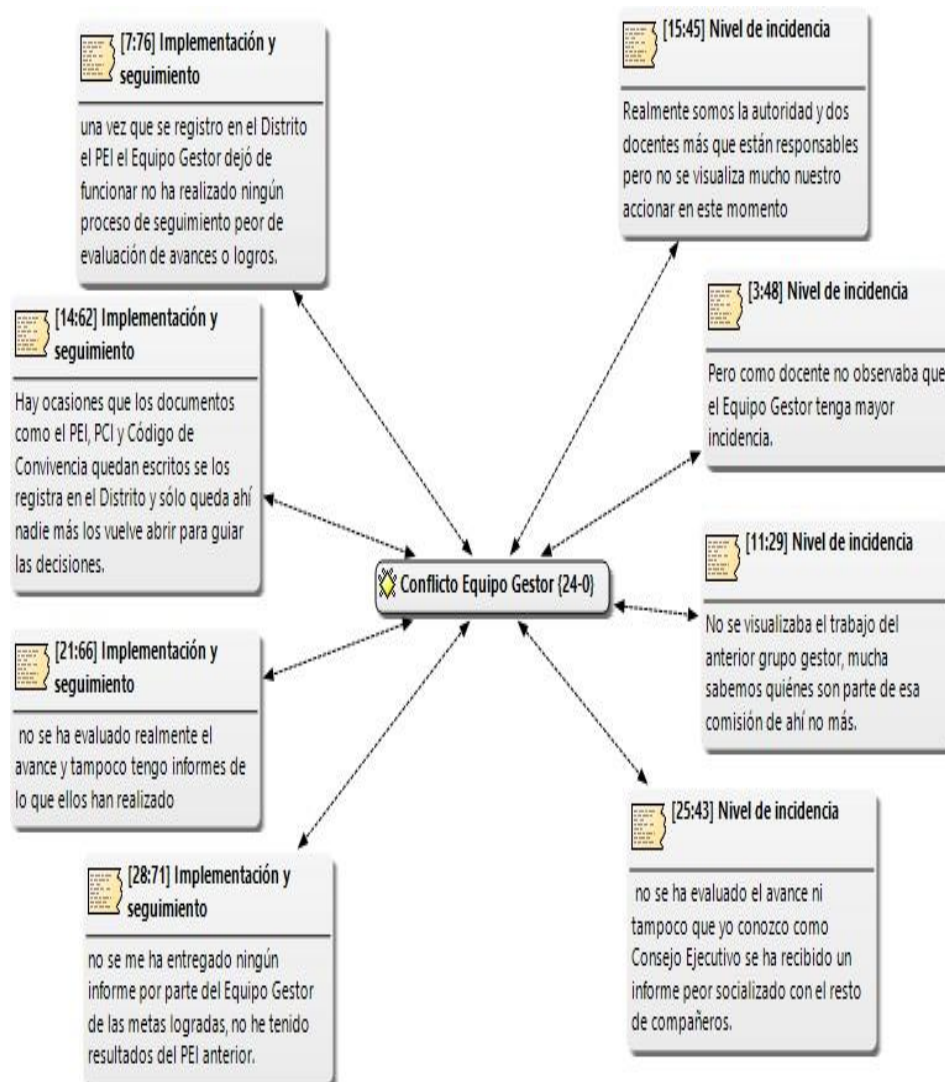
Fuente: Rodríguez Y, 2023.

## ANEXO S: Acciones de seguimiento del equipo gestor



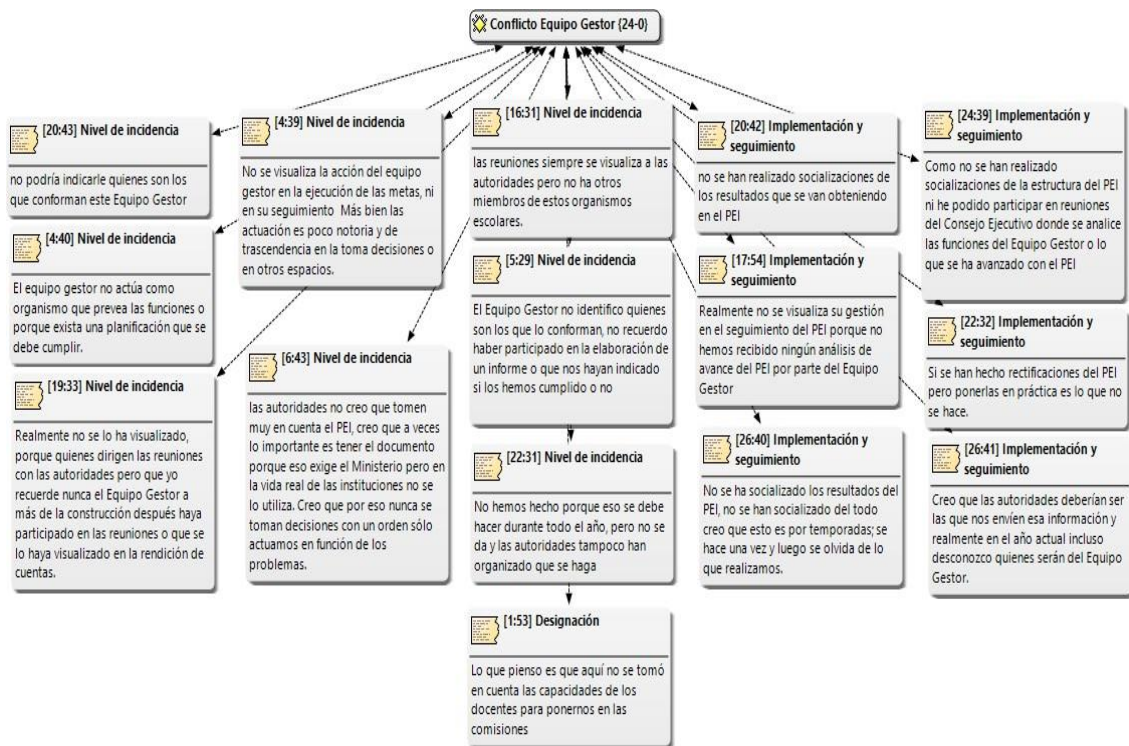
Fuente: Rodríguez Y, 2023.

## ANEXO T: Red conflicto seguimiento del equipo gestor-directivos y docentes equipo gestor



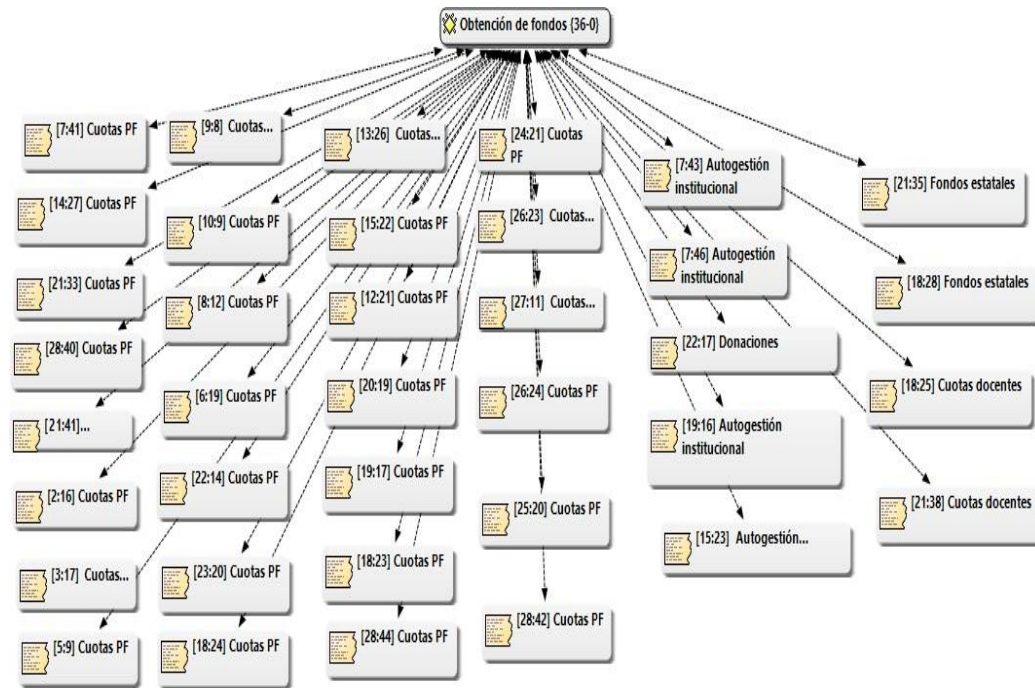
Fuente: Rodríguez Y, 2023.

## ANEXO U: Conflicto seguimiento del equipo gestor docente



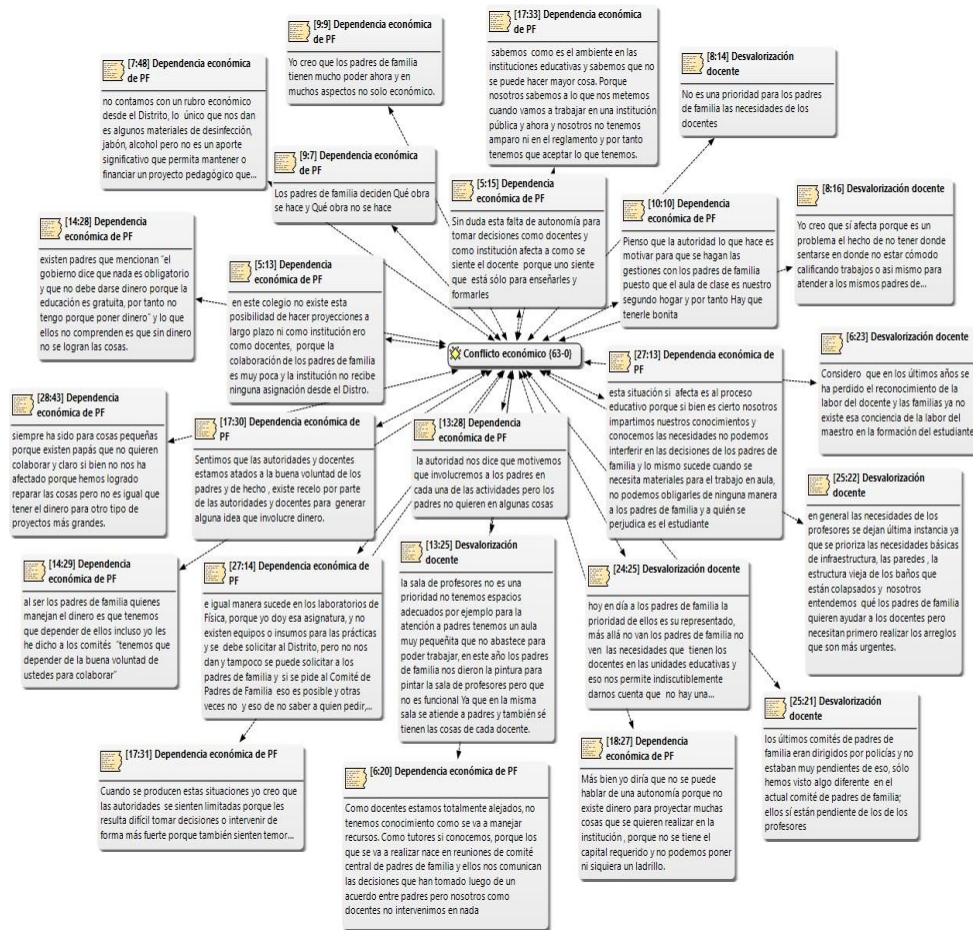
Fuente: Rodríguez Y, 2023.

## ANEXO V: Obtención de fondos económicos



Fuente: Rodríguez Y, 2023.

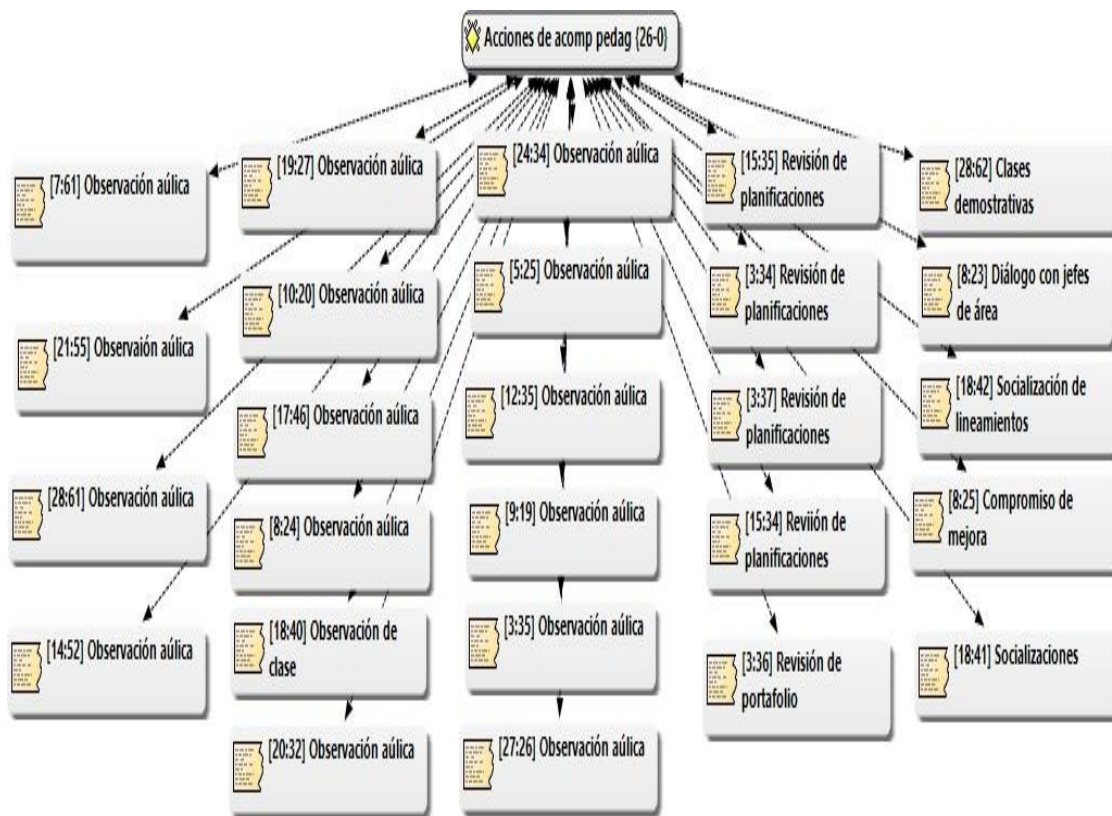
# ANEXO W: Red manejo de fondos económicos



Fuente: Rodríguez Y, 2023.

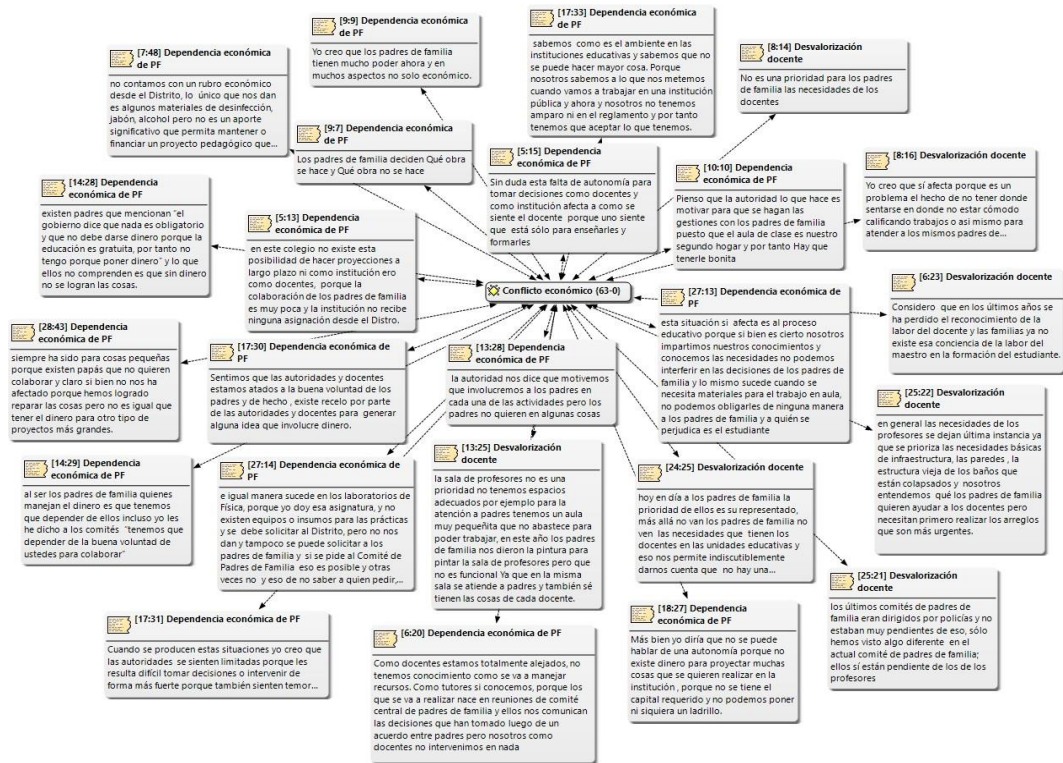


## ANEXO Z: Acciones de acompañamiento a la gestión



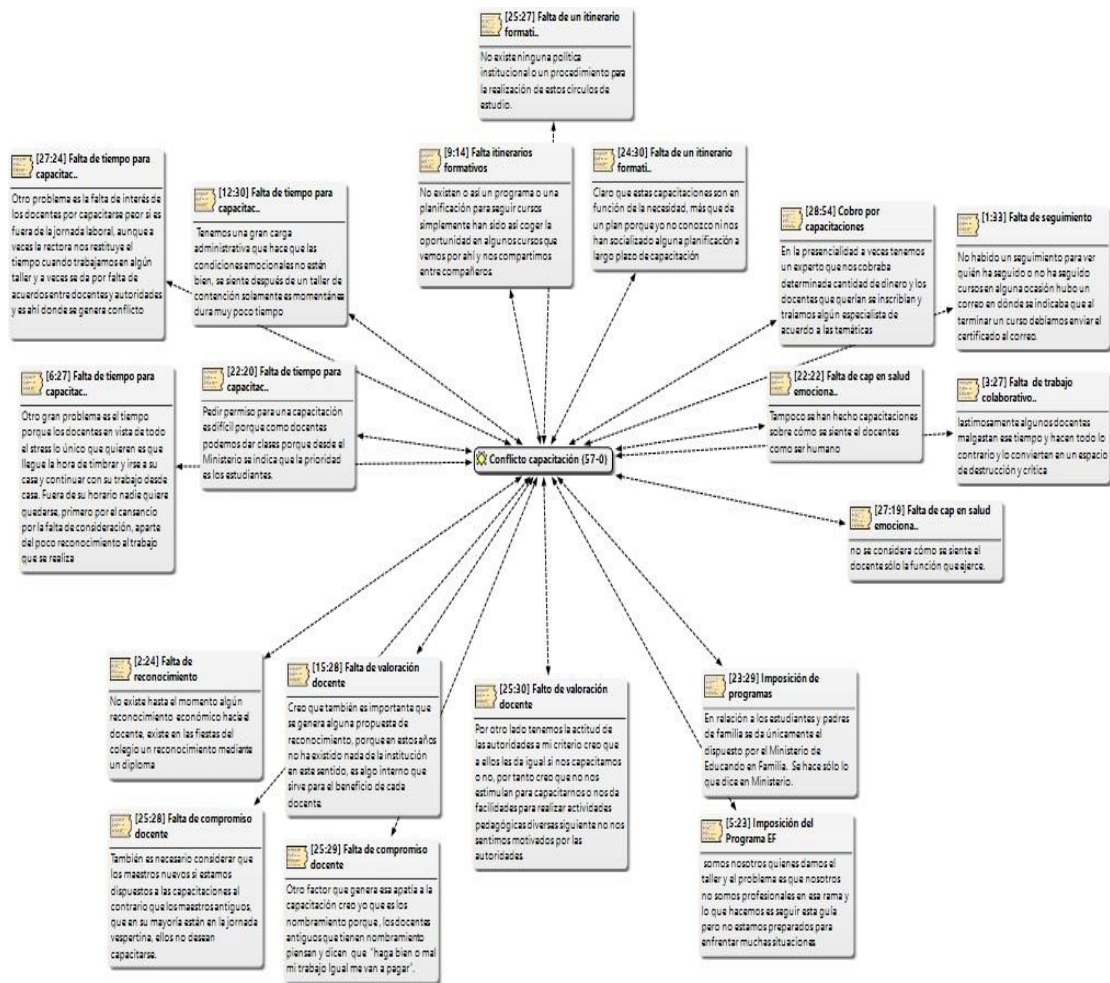
Fuente: Rodríguez Y, 2023.

# ANEXO AA: Manejo de fondos



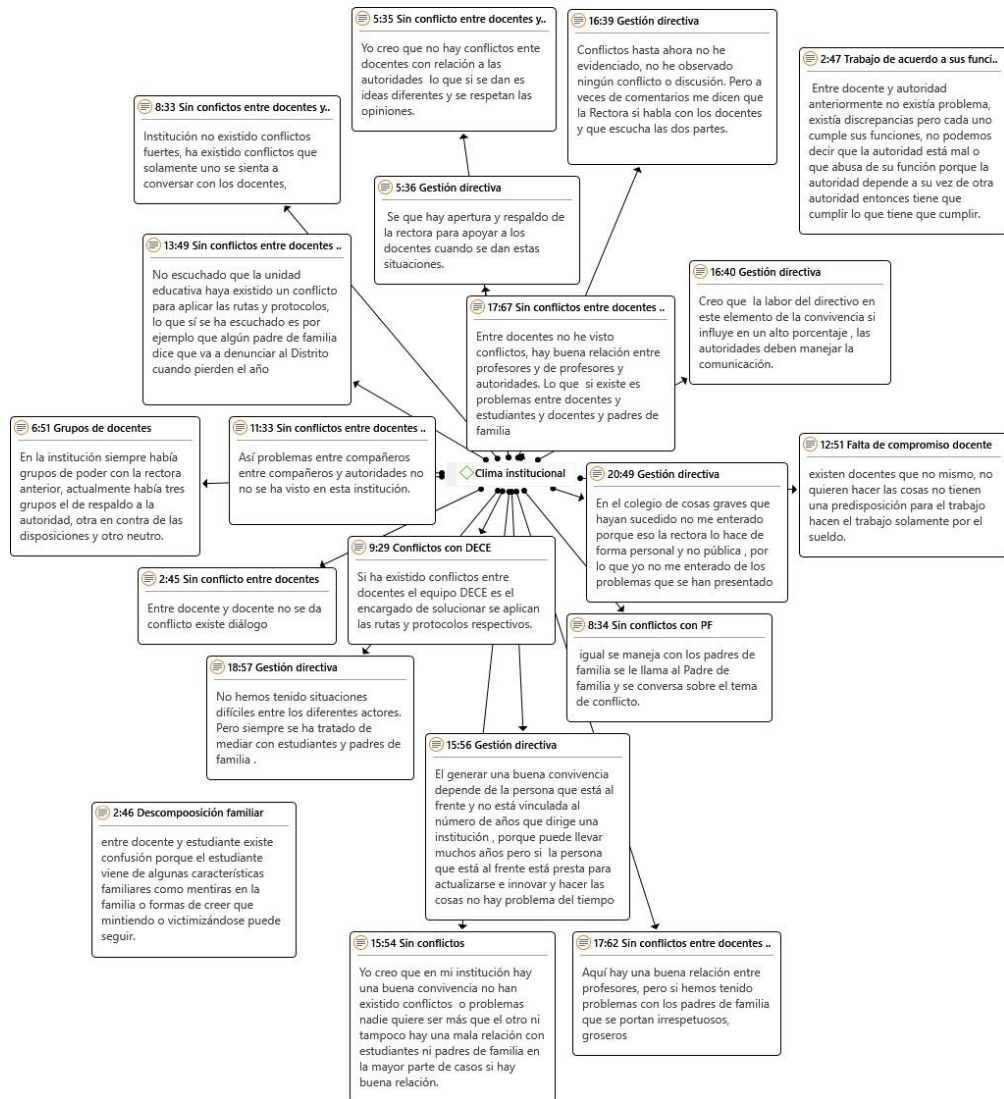
Fuente: Rodríguez Y, 2023.

# ANEXO AB: Conflicto capacitación percepción docente



Fuente: Rodríguez Y, 2023.

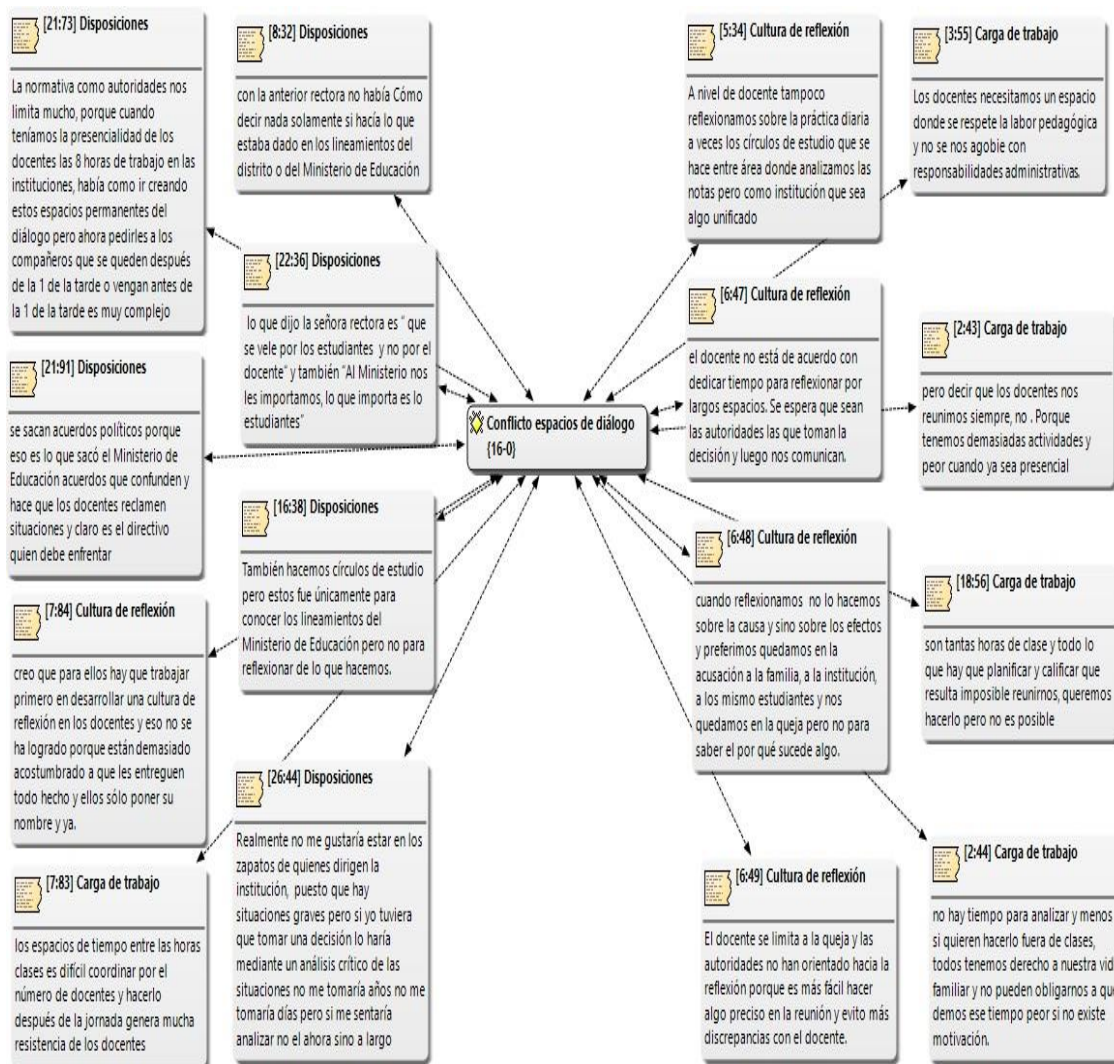
# ANEXO AC Factores del clima organizacional



Fuente: Rodríguez Y, 2023.

# ANEXO AD: Espacios de diálogo

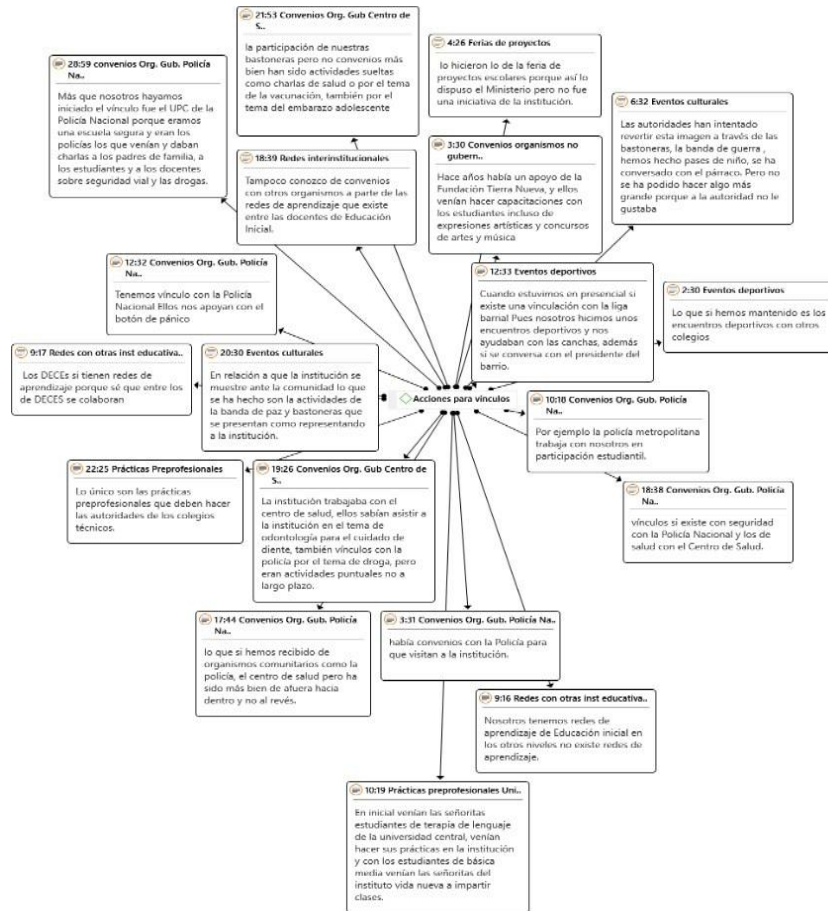
## Conflictos en espacios de diálogo



Fuente: Rodríguez Y, 2023.



# ANEXO AF: Acciones vinculación con la comunidad



Fuente: Rodríguez Y, 2023.

# ANEXO AG

## Matriz de sistematización de alineación de PEI institucional respecto a la norma

SISTEMATIZACIÓN DE LA ALINEACIÓN A LAS EXPECTATIVAS DESDE LA NORMATIVA											
RESULTADOS MATRIZ ANÁLISIS DE ADAPTABILIDAD											
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:			INVESTIGACIÓN				CÓDIGO AMIE:				
ZONA:		9				DISTRITO			17D06		
DIRECCIÓN:		DISTRITO ELOY ALFARO				PROVINCIA:			PICHINCHA		
CIUDAD:		QUITO				BARRIO:			RED		
REFERENTE:		SUR DE QUITO				NÚMERO TELEFÓNICO:			RED		
NOMBRE DIRECTIVO:		RED DE DIRECTORES				FECHA DE APLICACIÓN:			jun-23		
SISTEMATIZACIÓN	TOTAL	CUMPLIMIENTO									
		PN		CAA		GZ		AMP		PROMEDIO	
DISEÑO		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
1. GOBERNANZA	8	6	75	7	88	8	100	8	100	7,25	91
2. IDENTIDAD INSTITUCIONAL	8	6	75	8	100	5	63	8	100	6,75	84
3. AUTOEVALUACIÓN	6	4	67	3	50	1	17	2	33	2,5	42
4. PLAN DE MEJORA	8	8	100	8	100	5	63	8	100	7,25	91
SUMATORIA	30	24	79,17	26	84	19	60	26	83	23,75	77
IMPLEMENTACIÓN	TOTAL	PN		CAA		GZ		AMP		PROMEDIO	
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
5. MONITOREO	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6. EVALUACIÓN	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SUMATORIA	8	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0	0
EVIDENCIAS											
7. ANEXOS	SI										
8. CUMPLIMIENTO DOCUMENTAL	SI										
INFORMACIÓN ADICIONAL											
Las cuatro instituciones cuentan con un directivo liderando el equipo gestor										SI	
las cuatro instituciones utilizan las matrices de autoevaluación y planificación dispuesta por el MINEDUC.										SI	
Las cuatro instituciones implementan el PEI										NO	
Las cuatro instituciones cuentan con documentos adicionales que demuestren seguimiento a la implementación del PEI										NO	

<b>Las cuatro instituciones cuentan con informe de evaluación de resultados sobre la implementación del PEI</b>
---

NO
----

<b>CONCLUSIONES</b>	
---------------------	--

<b>Ha cumplido con el</b>	<b>77,00</b>	<b>% del proceso de construcción del Proyecto Educativo Institucional</b>
---------------------------	--------------	---

<b>Se puede afirmar que existe</b>	<b>Incumplimiento en la implementación del PEI</b>
------------------------------------	--