



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA,
ECONOMICA Y SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO, EDO. TRUJILLO**

DESARROLLO DE COMPETENCIAS GERENCIALES EN EDUCACIÓN TÉCNICA AGROPECUARIA

CRITERIOS TRANSDISCIPLINARIOS PARA LA ETARZ

Trabajo de Grado para optar al grado académico de Magister
Scientiae en Gerencia de la Educación

Autor: Lic. Eduardo Villegas
Tutor: Prof. Freddy Aranguren

Trujillo, Julio de 2013

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso y a la Virgen María, por darme salud y voluntad para el logro de esta nueva meta.

A mi querida Madre, por su apoyo incondicional en todos mis esfuerzos.

A mi amada Esposa, quien ha sido luz y guía en el camino de mi superación académica y personal.

A mis adorados hijos, razones de mi existencia y de mis esperanzas

A mis queridas Hermanas, por su soporte y afecto.

A mis Tíos, Primos, sobrinos y cuñados, quienes con su compañía y motivación impulsaron la culminación de este propósito.

A mi Tutor, por sus valiosos consejos, paciencia y por haber asumido la responsabilidad de la tutoría en momentos difíciles.

A la Ilustre Universidad de Los Andes y al Núcleo Universitario "Rafael Rangel", por darme la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos.

A la ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross", al Complejo Lácteo Flor de Aragua, al Central Azucarero La Pastora, a los productores y a la comunidad aledaña a la Institución.

A la comunidad de la Parroquia Panamericana, del municipio Carache

A mis Profesores de la Maestría, quienes compartieron sus conocimientos con loable interés.

A mis recordados compañeros de estudio en la Maestría, por las vivencias compartidas y su estímulo.

A mis colegas, empleados, estudiantes y obreros de la ETARZ, por sus aportes y colaboración para el desarrollo de la investigación.

A todos aquellos, quienes confiaron y creyeron en mí.

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Organización, Tabulación y Reducción de los indicadores, según el orden de los reactivos y resultados del cuestionario aplicado a los distintos sectores de opinión, acerca de las competencias gerenciales del director.....	63
Tabla 2. Códigos Sustantivos, Conceptuales y Centrales para el análisis mixto, obtenidos del proceso de Reducción ...	65
Tabla 3. Frecuencia de respuestas a los reactivos y puntaje por Categorías de Opinión de la Escala de Likert, según cuestionario aplicado al PERSONAL DOCENTE.....	67
Tabla 4. Frecuencia de respuestas a los reactivos y puntaje Por Categorías de Opinión de la Escala de Likert, según cuestionario aplicado a los ESTUDIANTES	68
Tabla 5. Frecuencia de respuestas a los reactivos y puntaje por segmentos de Opinión de la Escala de Likert, según cuestionario aplicado al PERSONAL ADMINISTRATIVO.....	69
Tabla 6. Frecuencia de respuestas a los reactivos y puntaje por Categorías de Opinión de la Escala de Lickert, según cuestionario aplicado al PERSONAL OBRERO.....	70
Tabla 7. Resumen de puntajes totales para cada sector de opinión.....	74
Tabla 8. Frecuencia porcentual de respuestas, por grupo de opinión, respecto a los indicadores (Códigos Sustantivos) de la categoría Liderazgo.....	108
Tabla 9. Frecuencia porcentual de respuestas, por grupo de opinión, respecto a los indicadores de la categoría Formación e Innovación.....	118
Tabla 10. Frecuencia porcentual de respuestas, por grupo de opinión, respecto a los indicadores de la categoría Organización y Planificación.....	126

Tabla 11. Frecuencia porcentual de respuestas, por grupo de opinión, respecto a los indicadores de la categoría Dirección y Evaluación.....	133
Tabla 12. Rango de actitud predominante por sector de opinión.....	136

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Intervalo de actitud para el sector docente.....	72
Figura 2. Intervalo de actitud para el sector estudiantil.....	72
Figura 3. Intervalo de actitud para el sector de empleados.....	72
Figura 4. Intervalo de actitud para el sector de los obreros.....	73
Figura 5. Localización geográfica del Municipio Carache en el Estado Trujillo.....	92
Figura 6. Parroquias que integran el municipio Carache.....	93

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

	Pág.
Foto 1. Aspecto de algunas instalaciones de la ETARZ	78
Foto 2. Control de plagas con agua caliente en pro de la sustentabilidad ambiental	81
Foto 3. Orientaciones de los docentes a los alumnos en las tareas agrícolas	83
Foto 4. Miembros de consejos comunales participando con los estudiantes en actividades agrícolas.....	87
Foto 5. Otro aspecto de las instalaciones físicas de la ETARZ.....	88
Foto 6. Aspecto de la iniciación de un día de clases.....	89
Foto 7. Estudiantes y profesores cercando y delimitando las áreas de cultivos	91
Foto 8. Tractor en plena actividad de preparación de la tierra para siembra	96
Foto 9. Sistema de riego por surcos como parte de la actividad docente y productiva.....	97



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO-ESTADO TRUJILLO

DESARROLLO DE COMPETENCIAS GERENCIALES EN EDUCACIÓN TECNICA AGROPECUARIA

Autor: Lic. Eduardo Villegas Tutor: Prof. Freddy Aranguren Z.
Julio, 2013

RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito, describir el desempeño de las competencias gerenciales en la ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross", del municipio Carache, estado Trujillo, Venezuela, a partir de su diagnóstico situacional. El trabajo genera criterios transdisciplinarios para orientar la manera de conducir racionalmente las actividades de la organización, con la adquisición y desarrollo de competencias del director tales como el Liderazgo, la Formación e Innovación, la Organización y Planificación y, también, la de Dirección y Evaluación, en la búsqueda de una educación técnica de calidad. En lo metodológico, es un estudio descriptivo, con un modelo multimodal o mixto, al cual se le hace un aporte con los procedimientos usados en la praxis de la investigación. El estudio partió de dos hipótesis descriptivas de trabajo y las categorías de análisis fueron establecidas y valoradas con informaciones obtenidas de la observación participante, las notas de campo, la entrevista, el cuestionario y la revisión documental, orientados bajo el enfoque analítico interpretativo. Partiendo del diagnóstico situacional y el soporte teórico, se establece que el desarrollo futuro de las competencias en los gerentes de la ETARZ, debe estar signado por criterios emergentes, sobre la base de la transdisciplinariedad, mediante los cuales se plantea abordar la conducción institucional, con la participación de personas expertas, traspasando las fronteras de las ciencias particulares, para incorporarse al ámbito de lo social, político, ético y hasta ideológico, con lo que se alcanzaría la eficacia pedagógica, la eficiencia administrativa, la efectividad comunitaria y la trascendencia cultural, factores claves de la calidad educativa.

Descriptores: Competencias gerenciales, calidad educativa, gerencia educativa, gestión, transdisciplinariedad, investigación mixta.

INDICE GENERAL

	Pág.
Dedicatoria.....	i
Lista de Tablas.....	ii
Lista de Figuras.....	iv
Lista de Fotografías.....	v
Resumen.....	vi
 Introducción.....	 1
 Capítulo I. El Problema de Investigación.....	 4
Planteamiento del Problema.....	4
Pregunta de Investigación	10
Objetivos de la Investigación.....	10
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos.....	10
Justificación de la Investigación.....	11
Delimitación	13
 Capítulo II. Marco Teórico Referencial.....	 15
Antecedentes.....	15
Bases Teóricas de la Investigación.....	19
La calidad de la educación como realidad epistémica.....	20
El Significado de calidad de la educación.....	21
Calidad y Educación Técnica en Venezuela.....	22
El Enfoque Transdisciplinario.....	24
La Carta de la Transdisciplinariedad.....	28
El significado de las competencias gerenciales	32
Componentes centrales de las competencias.....	37
 Capítulo III. Marco Metodológico de la Investigación.....	 40
Nivel de la Investigación.....	40
El Nivel Descriptivo de la Investigación	41
Planteamientos hipotéticos descriptivos	43
Hipótesis Descriptiva 1.....	44
Hipótesis Descriptiva 2.....	45
Modelo Mixto o Multimodal	45
Modelo Mixto en Paralelo.....	47
El Proceso Cuantitativo.....	48
El Proceso Cualitativo.....	49
El Diseño de Investigación.....	50

La Observación documental.....	50
La Observación Participante.....	51
Las Notas de Campo.....	52
La Entrevista no estructurada.....	53
El Cuestionario.....	54
La Muestra.....	55
La Muestra para el análisis cuantitativo	55
La Muestra para el análisis cualitativo.....	57
Síntesis de las características del enfoque analítico interpretativo...	58
Organización para el análisis mixto de los resultados.....	60
Organización de los Datos.....	60
Procedimiento para el análisis de los resultados.....	61
Indicadores, Dimensiones y Variables.....	62
Categorías de análisis.....	63
Procedimiento para la Tabulación.....	65
Escalas de Actitud y Tendencias de Opinión.....	71
 Capítulo IV. Diagnóstico organizacional, educativo y geo-histórico de	
La ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”.....	75
Diagnóstico general de la organización	77
Identificación de la Institución educativa.....	77
Breve Historia de la Institución.....	79
Reseña Histórica del Epónimo.....	79
Visión.....	80
Misión.....	81
Objetivos Institucionales.....	82
Objetivo General.....	82
Objetivos Específicos.....	82
Perfiles de competencias.....	83
Perfil educacional del egresado	84
Competencias profesionales.....	85
Competencias del Director y el Docente.....	85
Representantes vecinales e institucionales.....	86
Proyecto de desarrollo de la institución	87
Infraestructura.....	87
Vía de Acceso.....	88
Servicios Médicos.....	88
Bienestar estudiantil.....	89
Organización de la institución educativa.....	89
Controles.....	90
Niveles de participación en lo pedagógico.....	90
Expectativas de logro.....	91
Diagnóstico de la realidad comunitaria.....	91
Dimensión social, política, económica y de participación.....	91
Aspectos geo-históricos y culturales.....	92

Conclusiones del diagnóstico contextual.....	95
Fortalezas.....	95
Debilidades.....	96
Factores externos.....	97
Oportunidades.....	97
Amenazas.....	97
 Capítulo V. Diagnóstico del desempeño de competencias	
gerenciales según resultados del análisis mixto.....	99
Triangulación de resultados por competencia	99
Competencia gerencial Liderazgo.....	100
Opinión de los docentes	100
Opinión de los estudiantes	104
Opinión de los empleados administrativos	106
Opinión de los obreros	107
Resultado integrado de la categoría Liderazgo	107
Competencia gerencia Formación e Innovación	109
Opinión de los docentes.....	110
Opinión de los estudiantes.....	111
Opinión de los empleados administrativos.....	114
Opinión de los obreros	116
Resultado integrado de la categoría Formación e Innovación.....	117
Competencia gerencial Organización y Planificación	119
Opinión de los docentes.....	120
Opinión de los estudiantes	121
Opinión de los empleados administrativos	122
Opinión de los obreros	123
Resultado integrado de la categoría	
Organización y Planificación	126
Competencia gerencial Dirección y Evaluación	128
Opinión de los docentes	128
Opinión de los estudiantes	130
Opinión de los empleados administrativos	131
Opinión de los obreros	132
Resultado integrado de la categoría	
Dirección y Evaluación	133
Algunos hallazgos interesantes del análisis mixto	135
 Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones.....	138
Conclusiones	138
Recomendaciones.....	142
 Capítulo VII. Criterios para el desarrollo transdisciplinario	
de competencias gerenciales en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross...”	147
Nociones Introductorias	147

Criterios teóricos para desarrollar competencias personales o humanas para la gerencia transdisciplinaria de la ETARZ	150
Criterios teóricos para desarrollar competencias técnico-administrativas para la gerencia transdisciplinaria de la ETARZ.....	157
Referencias Bibliográficas	165
Anexos	172
Anexo 1.	173
Anexo 2.	184

www.bdigital.ula.ve

INTRODUCCIÓN

Las Escuelas Técnicas Agropecuarias Robinsonianas y Zamoranas de Venezuela (ETARZ) arrastran, desde hace mucho tiempo, un conjunto de vicios administrativos en ellas enquistados, como producto de la presencia de estilos gerenciales obsoletos, individualistas, verticales, normativos y autoritarios, desligados del contexto social institucional, que no se corresponden con las más modernas concepciones de la gerencia educativa y, mucho menos, con las características particulares de esta modalidad escolar, que requiere de un tipo de gestión ciertamente especializada.

La situación descrita es consecuencia de que, desde sus inicios, la educación técnica ha respondido a patrones que forman parte de un modelo gerencial que fue diseñado para los Liceos y para otras instituciones o modalidades del sistema educativo venezolano el cual no exigía, ni aún exige, perfiles de competencias personales ni técnicas para el ejercicio gerencial, en cuenta de que su praxis se limita a la aplicación de las normas y de la autoridad. Vale decir, entonces, que tal realidad hace presumir que esos factores son, entre otros, causa fundamental de la baja calidad de la educación técnica en el país.

Para ilustrar esto, Ascanio y González (2011, p.34), afirman que la sociedad exige transformaciones en su necesidad de promover cambios "(...) vinculados a las competencias de los funcionarios que gerencian el ámbito educativo, con miras a la conformación de nuevos paradigmas de alta inclusión y apertura, orientados a una mayor integración entre los centros educativos y la comunidad".

En Venezuela, a la par, también se fomentan cambios en el sistema educativo, en especial en las instituciones que están forzadas a volverse innovadoras y emprendedoras. Esto inclina la balanza, inevitablemente,

hacia el polo de las competencias gerenciales de quienes dirigen dichas instituciones, tomando como centro al gerente.

Frente a este escenario, la educación técnica en general y en particular la agropecuaria, requiere de gerentes con competencias personales y técnico-administrativas, que les permita abrir espacios de discusión, en los cuales se pueda precisar alternativas basadas en la calidad; desde una perspectiva teórica a tono con las necesidades de una institución como la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross” del estado Trujillo, la cual no escapa a la deficiencias expuestas.

En esta dirección, el esfuerzo de esta investigación se orientó en expresar la situación particular del desempeño de las competencias gerenciales del director de la mencionada organización educativa y su vinculación con el enfoque de la transdisciplinariedad, a partir de un diagnóstico de esa realidad, en el marco de una concepción moderna de la gerencia educativa.

Adoptar un enfoque como el transdisciplinario, asociado con las competencias gerenciales, realza la necesidad de que el gerente desarrolle y ponga en ejercicio su poder cognitivo, habilidades, destrezas, técnicas, conocimientos, sus experiencias y valores, para hacer significativo, eficiente y eficaz el proceso gerencial, empleado como punta de lanza para el éxito de su desempeño laboral.

Para la presentación formal de los tópicos abordados por la investigación, este trabajo ha sido organizado en seis capítulos: el capítulo I, referido a la contextualización de la investigación; el problema, sus objetivos y delimitación; el capítulo II, que incluye los antecedentes y las bases teórico-referenciales de la investigación; el capítulo III, que describe su marco metodológico y los procedimientos y técnicas de recolección y análisis de

informaciones utilizados; el capítulo IV, que presenta el diagnóstico organizacional, educativo y geo-histórico de la ETARZ en estudio.

De manera continuada, en el Capítulo V, se expone el diagnóstico del desempeño de las competencias gerenciales del director de la ETARZ; en el Capítulo VI, se formulan un conjunto de conclusiones y recomendaciones en torno al problema y sus resultados y, finalmente, en el Capítulo VII se articulan los criterios teóricos, basados en la concepción transdisciplinaria, que deben caracterizar el desempeño de las competencias gerenciales en esa institución técnico-educativa.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Planteamiento del Problema

Las instituciones educativas son elementos esenciales del Sistema Educativo del país. Ellas forman parte de ese proceso y presuponen una dinámica en la cual cohabitan conflictos, intereses, desajustes, momentos de estabilidad e inestabilidad, armonía y enfrentamientos; personas con similar o diferente forma de pensar y de hacer las cosas; ideas y funciones muchas veces desconectadas entre sí.

Adicionalmente, se presentan otros elementos tales como la producción cultural, el proceso de socialización, los bienes materiales, la infraestructura, las formas de organización, de administración y de gerencia, los recursos humanos que las integran: autoridades, docentes, estudiantes, empleados, obreros y comunidades educativas. En ese marco, una institución educativa es un organismo vivo, que se auto-organiza y auto-reproduce, es un ente flexible, una estructura regida por relaciones dinámicas. Es, en esa perspectiva, un complejo sistema de interrelaciones.

En esas condiciones, es importante destacar que a la Educación Técnica, y particularmente aquella que se ocupa del currículo agropecuario, se le considera relevante y pertinente para el desarrollo y avance de cualquier país. Sin embargo, interpretando a Aguilera (1998), su evolución ha sido un proceso extremadamente lento y difícil a través del tiempo, ya que permanentemente ha estado influido por las políticas y reformas educativas que se han venido creando con el paso de los años, muchas de ellas con carácter espasmódico, lo que ha ocasionado que se desvinculen de los procesos de desarrollo del conocimiento y la tecnología.

Esta realidad se detecta en el Proyecto "Refundación de las Escuelas Técnicas" (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2000), de donde se

desprende que la planificación, ejecución, supervisión y evaluación de los currícula, la formación del personal, la dotación de recursos y el equipamiento, no se corresponden con pautas, normas y lineamientos de ningún modelo de organización y funcionamiento, preestablecido en concordancia con la especificidad de las Escuelas Técnicas. Esto quiere decir que se adoptaron los modelos gerenciales y/o administrativos de los liceos y de las unidades educativas de la Educación Básica, sin considerar su pertinencia.

Esa situación, a decir de Ruiz (2004), trajo consigo la asignación de profesores no especialistas en el área técnica, en general, ni agropecuaria, en particular, para ejercer cargos de dirección y/o de gerencia en las Escuelas Técnicas, extrapolando de los liceos una cultura gerencial que no se corresponde ni con las necesidades propias de aquellas ni, mucho menos, con prácticas adecuadas para el ejercicio de una gerencia moderna, eficaz y efectiva.

La cultura gerencial mencionada, es portadora de procesos de planificación fuertemente normativos; niveles de dirección, supervisión y control coercitivos y rígidos, tratamiento aislado de los problemas, escasa comunicación y participación, descuido en la organización del trabajo y, además, un liderazgo altamente vertical lo que, según Ruiz (2004), ha venido generando descoordinación en todos los niveles, áreas y divisiones.

A partir de la década del 80, señala Mora García (2001), los paradigmas gerenciales comenzaron a sufrir serias transformaciones, sin precedentes, destinadas a cambiar los postulados esenciales de la gerencia tradicional, lo que se condensó en tres ejes temáticos fundamentales: de la gerencia centrada en el control a la gerencia de los valores; en el fin de la gerencia burocrática y en el paso del uso intensivo de energía al uso intensivo de conocimientos. Esto, en la práctica, no ha sido asumido a plenitud, al menos en el campo de la investigación, pero sí da una idea del

peso otorgado a la necesidad de formación, capacitación, competencia y valores de los gerentes.

Ahora bien, en un marco de cambios sociales y educativos, como el existente en Venezuela, con un modelo educativo de reciente data en su implementación, cuyos postulados centran su acción en lo humano, la gerencia educativa está sometida al reto de las transformaciones, que ponen a prueba hasta que punto maneja equilibradamente no sólo los conocimientos administrativos, sino sus sentimientos y emociones, mas cuando se sabe que se interrelaciona con el ser humano, con individuos que tienen sus propios valores, creencias, tradiciones y aspiraciones.

Una condición importante del modelo gerencial, entonces, debe ser su capacidad y competencia para integrar armónicamente toda esa complejidad institucional. En el caso venezolano, la conducción debe estar en concordancia con las premisas humanistas de la calidad de la educación, de los valores éticos y morales, la participación, la democracia, el pluralismo, la solidaridad, la innovación, y el espíritu de cambio, entre otros fundamentales.

Se desprende de ello, la necesidad de buscar la calidad educativa. Se considera que se trata no sólo de un principio rector, sino también del logro de indicadores de desempeño gerencial, al postular en el artículo 6º de la Ley Orgánica de Educación (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009, p.11) lo siguiente: “La creación de una administración educativa eficiente, efectiva, eficaz, desburocratizada, transparente e innovadora, fundamentada en los principios de democracia participativa, solidaridad, ética, honestidad, legalidad, economía, participación, corresponsabilidad, celeridad, rendición de cuentas y responsabilidad social”.

Cabe preguntarse si la estructura actual de conducción o dirección de esas instituciones (lo instituido), es adecuada para llevar a feliz término los objetivos y fines allí propuestos. Igualmente, vale la pena cuestionar si las personas encargadas de ejecutar la gerencia, son competentes para

impulsar una gestión capaz de sentar las bases para alcanzar una educación de calidad.

Al respecto, Bravo y Verdugo (2007), han planteado que las instituciones efectivas en cuanto a indicadores de calidad, brindan a sus alumnos un valor agregado dentro de cada uno de los procesos académicos, lo cual se logra mediante factores diferenciadores que enmarcan o distinguen la gestión educativa y a las habilidades de los directivos docentes. Estos factores están definidos por competencias las cuales permiten, dentro de las perspectivas y realidades académicas, que se alcancen los procesos de calidad requeridos al interior de la estructura educativa existente.

Esto, por supuesto, configura una elevada exigencia para los gerentes educativos con respecto a sus reales aptitudes, competencias, habilidades gerenciales y valores humanos que garanticen la obtención de una educación de calidad, que sea susceptible de ser medida y evaluada por medio de criterios ajustados a esa nueva realidad estructural de la gerencia y a una nueva manera de hacer las cosas.

Tal situación la pone en evidencia Marín Cardona (2010), cuando señala que la gestión directiva como proceso estratégico dentro de las organizaciones escolares debe sustentarse en las competencias gerenciales de los directivos, ya que estas deben encajar dentro de la particularidad de cada institución en función del proyecto educativo. Por esta razón, Sandoval et al (2008) plantean que la función del gerente no puede ser ajena al modelo institucional de escuela que se promueva. Es decir, no existen modelos directivos de validez universal, sin anclajes en la singularidad e historia del sistema educativo y de cada institución educativa, en particular.

De esta manera, el problema que ocupa esta investigación radica en que la gestión, dirección o conducción de las instituciones educativas y, por ende, de las Escuelas Técnicas Agropecuarias Robinsonianas y Zamoranas (ETARZ), exige abandonar el aislamiento, el autoritarismo, la improvisación,

la desorganización, el individualismo, la incompetencia, la pérdida de valores y trabajar formas desarrolladas de colaboración, colegialidad y eficiencia.

Diversos estudios, tal como lo afirman Ascanio y González (2011, p.34), han mostrado que los gerentes educativos en Venezuela y en particular los directores de las escuelas, en su gran mayoría se ocupan, fundamentalmente, del cumplimiento del trabajo administrativo, de una rutina diaria y de una programación conducida en forma vertical, aislada, sin innovación tecnológica, sin desarrollo humano personal, carente de liderazgo efectivo, sin planificación, con desmotivación, deficiente para resolver conflictos y para el diálogo, con dificultades para la toma de decisiones y para conectarse con el entorno; en otras palabras, con gran debilidad en su competencia para el ejercicio de la gerencia educativa.

A esta realidad no escapa la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, del municipio Carache, estado Trujillo, Venezuela, donde se manifiesta esta problemática de manera significativa ya que su representación gerencial, particularizada en el director de la escuela, indudablemente, sigue los patrones de un modelo de gerencia tradicional y su competencia para la gestión deja mucho que desear, en cuanto a los niveles de desempeño requeridos para una educación de calidad. Sus procesos gerenciales (planeación, organización, dirección y control) se consideran burocráticos, centralizados, autoritarios y verticales.

Adicionalmente, la observación directa del autor de este trabajo, como participante del proceso, también permite afirmar que en la mencionada Escuela no se cuantifican con claridad las metas en el corto, mediano y largo plazo; quizás debido a que la autoridad y la toma de decisiones son ejercidas de manera vertical y centralizadas, lo que hace percibir un tipo de liderazgo predominantemente autocrático, con matices carismáticos y que se desarrolla en los niveles operativos de la organización, de manera informal.

Evidentemente, la clave de la ejecución de este tipo de comportamiento administrativo está en el modelo o estilo de gerencia

empleado y en la competencia o habilidad de los gerentes para lograr el éxito. Así, se pretende coadyuvar en la búsqueda de alternativas teórico-metodológicas capaces de desmontar en las ETARZ, aquellos paradigmas gerenciales autoritarios e inefectivos, propios de modelos de planificación normativos y verticales.

Estos modelos se han venido traduciendo en procesos de gerencia educacional inadecuados, desfasados, contraproducentes, alejados de la esencia humana que debe caracterizar toda acción educativa sistémica, como producto de la inexistencia de opciones teóricas, procedimentales y aptitudinales para la gerencia, adaptables y aplicables a las características y condiciones de ese tipo de institución.

Como agravante, se observa en esta institución un descuido general en cuanto a: mantenimiento y seguridad, obsolescencia y deterioro creciente de los equipos y maquinarias, abandono y deterioro de plantas físicas, talleres y laboratorios; y, más aún, al no responder estas instituciones a un diseño organizacional apropiado, se produce una descoordinación en todos los niveles, áreas y divisiones del trabajo. La evaluación o control, en la práctica, no se realizan, por lo que hay un total desconocimiento de los niveles de productividad, eficiencia, eficacia y calidad del producto que se genera en dicha institución.

Estas aseveraciones son indicadores de la existencia de procesos gerenciales inefectivos e ineficientes, reveladores de la ausencia o limitaciones en las competencias de los directivos para llevar adelante una conducción de calidad, lo que concuerda con el planteamiento de Ruiz (2004), cuando afirma que los gerentes de esta escuela técnica llevan a cabo su labor sin una preparación acorde a los requerimientos de dichos cargos, aún cuando tienen profesionalización a nivel superior. Sin embargo, en sus prácticas administrativas no se ven reflejados los conocimientos adquiridos.

Esto da pie para pensar que las competencias del gerente, deben ir mucho más allá de los límites de su conocimiento disciplinar particular: es

decir, desarrolladas conforme a las sustentaciones de esta investigación: con criterios transdisciplinarios. No se trata de presentar soluciones milagrosas a los problemas gerenciales de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, ni mucho menos de las Escuelas Técnicas en general; se trata, más bien, de articular ideas claves para acercarse a la comprensión y abordaje de una realidad sumamente compleja y cambiante.

Pregunta de Investigación

Considerando el planteamiento del problema de esta investigación y la necesidad de búsqueda de respuestas al efecto, se proyecta como la pregunta central del proceso, la siguiente:

¿Cuáles son los criterios para desarrollar competencias para la gestión educativa de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, fundamentados en el paradigma emergente de la transdisciplinariedad y en el diagnóstico del desempeño de las competencias personales y técnico-administrativas del gerente?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Describir el desempeño de las competencias gerenciales en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, del municipio Carache, estado Trujillo, a partir de su diagnóstico situacional y a los fines de ser desarrolladas con criterio transdisciplinario.

Objetivos Específicos

1. Describir el marco organizacional, educativo y geo-histórico de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”.

2. Diagnosticar la situación del desempeño de las competencias gerenciales personales y técnico-administrativas, en la ETARZ. “Dr. Zwi Brewer Gross”.
3. Exponer criterios, desde una visión transdisciplinaria, para desarrollar a futuro las competencias gerenciales personales y técnico-administrativas en la ETARZ. “Dr. Zwi Brewer Gross”.

Justificación de la Investigación

Esta investigación se estima importante porque, desde el punto de vista *conceptual*, constituye un aporte a la teoría de la gerencia educativa lo cual, en efecto, se hace a través de la generalización e inferencia del significado de una serie de conceptos existentes en la documentación, lo que se traduce en la elaboración de otros principios e interrelaciones, en cuanto al manejo de conceptos relativos a la transdisciplinariedad de la gestión educativa y de las competencias gerenciales en una organización educativa, particularmente para la formación técnica agropecuaria.

El trabajo producirá un esquema de orientación teórica sobre cómo conducir de modo efectivo, eficiente y eficaz las actividades propias de la organización o institución educativa, a partir de la adquisición y desarrollo de las competencias gerenciales personales y técnico-administrativas de sus autoridades, desde la perspectiva transdisciplinaria.

El conjunto de criterios generado, conforma en sí mismo un plan de acción a futuro, con el cual la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross” podría crecer con éxito, partiendo del principio de que la gerencia moderna no es solo el cumplimiento de una persona, sino de toda una organización, debidamente fortalecida y dinamizada alrededor de los conductores proyectados al éxito y al logro de una educación de calidad.

Esto justifica a plenitud la investigación, ya que se concebirá un tipo de gestión, cuyo norte es el ser humano, considerado bajo las exigencias y

necesidades de la Ley Orgánica de Educación vigente (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009), lo que otorga a la investigación relevancia social y legal.

Una gerencia, signada y fundamentada por postulados propios del enfoque transdisciplinario, tal y como se plantea en esta investigación, parte de la premisa de que la conducción de una institución educativa implica la posesión de un conjunto de habilidades directivas personales, complementadas con competencias gerenciales para planificar, dirigir, organizar y evaluar la gestión estratégica de aquellas actividades necesarias para alcanzar eficacia pedagógica, eficiencia administrativa, efectividad comunitaria y trascendencia cultural.

Esto, por supuesto, da a la investigación un carácter proyectivo en lo social, por sus alcances, ya que los principales beneficiarios de llevar adelante un proceso, adelantado por gerentes educativos competentes y capacitados son, obviamente, los estudiantes, conforme a la productividad general de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”.

Los resultados de este trabajo enriquecerán la discusión que necesariamente habrá de entablarse a corto y mediano plazo, sobre el tipo de gerencia y de gerente que el Sistema Educativo requiere, de modo que el funcionamiento de las instituciones educativas esté adecuado a las realidades socio-educativas y en concordancia con principios de la gerencia moderna y de concepciones emergentes, altamente enriquecedoras en la búsqueda del conocimiento.

De allí, la utilidad de la investigación, desde un punto de vista metodológico, al exponer criterios con base en el enfoque transdisciplinario para la integración y el desarrollo de competencias de los gerentes, con lo que se puede contribuir a resolver problemas prácticos que se presentan en el día a día, en el corto y en el mediano plazo en la administración de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”. A la par, metodológica y

procedimentalmente, es importante ya que constituye un aporte para la consolidación del modelo mixto de investigación.

Es lógico pensar que la acción de un gerente, caracterizado por la amplitud, la significación de los valores humanos, la comprensión holística del sub-sistema escolar de la educación técnica, el trabajo compartido y la apertura a los cambios, potenciados por procesos de comunicación realmente efectivos y por un liderazgo que ponga en primer plano al hombre como tal, hace presumir resultados altamente positivos en la gerencia educativa de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, al transformarse la tipología actual de las relaciones de trabajo.

De allí, la necesidad de contar con resultados teórico-metodológicos para definir las competencias transdisciplinarias, que califiquen al gerente para el ejercicio de esa importante actividad de la administración, con el propósito de elevar hasta su máxima potencialidad la productividad educativa de la institución y, por consiguiente, la de uno de sus indicadores más esperados, como lo es, la mayor calidad posible de la formación integral del estudiante.

Delimitación

Esta investigación se circunscribe a describir el desempeño de un conjunto de competencias personales o humanas y competencias técnico-administrativas de la gerencia de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross” e identificar criterios para su desarrollo a futuro, desde una visión transdisciplinaria.

Las competencias personales o humanas están limitadas a las siguientes: Liderazgo y Formación e Innovación. Las competencias técnico-administrativas son: Organización y Planificación; Dirección y Evaluación. Cada una de ellas se presenta con sus correspondientes indicadores, los cuales serán identificados en el transcurso del trabajo. Los criterios para su desarrollo en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, están establecidos en

función de las premisas teóricas, planteadas por el pensamiento transdisciplinario de la gerencia educativa.

Con el desarrollo y aplicación futura del cuerpo de competencias gerenciales planteados en esta investigación con criterio transdisciplinario, se pretende alcanzar indicadores de gestión para medir no sólo el desempeño gerencial sino, también, como es de esperar, los logros de la ETARZ, como institución destinada a prestar servicios educativos y a generar insumos y productos para el desarrollo endógeno, en el área técnica agropecuaria.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El presente capítulo incluye la revisión de la literatura inherente a la investigación; en él se expone de manera analítica los siguientes aspectos: antecedentes y estudios previos relacionados con el problema del ejercicio de la gerencia en organizaciones educativas; la calidad de la educación como núcleo epistémico de la investigación, los postulados fundamentales del enfoque teórico-metodológico de la transdisciplinariedad y, finalmente, una conceptualización del significado de las competencias gerenciales.

Estos basamentos teóricos fueron seleccionados con la finalidad de delimitar y darle soporte a la investigación desde el punto de vista conceptual y con el propósito de orientar el desarrollo, las relaciones, la valoración y la comprensión de las categorías de análisis objeto de estudio. Asimismo, adicionalmente, se consideran importantes para clarificar ciertos conceptos que serán del manejo permanente durante el proceso de investigación.

Antecedentes

En este aparte se analizan algunas investigaciones previas, cuyas metodologías o resultados son útiles primero, para una mejor comprensión de la problemática de la gerencia educativa y, segundo, para orientar la búsqueda de información y su análisis, respecto a cada una de las categorías e indicadores seleccionados.

Gil Terán (2008) centró su investigación en *El rol de Promotores Sociales de los Directivos de las Escuelas Técnicas Agropecuarias Robinsonianas y Zamoranas (ETARZ) del Estado Trujillo*, la cual arrojó como uno de sus resultados más importantes que la promoción social de un directivo, se concibe como un ente integrador de la organización educativa y cumple una serie de acciones de orden humano y social, a fin de satisfacer

las demandas educativas y comunitarias. Es un esquema participativo orientado a mejores formas de planificación, a lograr un ambiente de trabajo en equipo, para mejorar el desempeño.

El trabajo de Gil Terán (2008) es muy útil porque le da soporte empírico al criterio de integralidad de la gerencia y a la necesidad de que la dirección institucional, uno de los ejes claves de la gerencia educativa, debe abrir paso a la participación protagónica de las personas que integran la organización, a la democracia interna, al liderazgo horizontal y a la toma de decisiones estratégicas con la opinión de los involucrados en el proceso y, en síntesis, a una visión compartida para facilitar la gestión administrativa con base en competencias.

Por su parte, en el estudio titulado *Los Procesos Gerenciales en la Conducción de las Organizaciones Escolares*, Salcedo (2003) tuvo como propósito develar de qué manera y bajo qué condiciones se lleva a cabo los procesos de gerencia en el nivel de Educación Básica. Esta investigación describe cómo se conducen las instituciones educativas en el estado Trujillo y revela que la gerencia no responde a parámetros innovadores sino que, por el contrario, es ejecutada bajo las formas tradicionales caracterizadas por procesos verticales y autoritarios.

La investigación de Salcedo (2003) es relevante para el caso que ocupa este trabajo, ya que contribuye a fundamentar la premisa de que, en general, las instituciones educativas, incluyendo las Escuelas Técnicas, están en mora para ejercitar un tipo de gerencia participativo, horizontal y democrático, capaz de integrar las funciones gerenciales en un modelo moderno de alto contenido humano y realmente eficiente y efectivo para lo cual, obviamente, se requiere de habilidades, competencias o destrezas en los órdenes humano y técnico.

En este mismo sentido, un trabajo de corte mixto en cuanto al manejo de una serie de indicadores cualitativos y cuantitativos, es el realizado por Nava (2002), titulado *La Calidad de la Educación como resultado de la*

Optimización de los Procesos Gerenciales, el cual tuvo como objetivo principal observar la relación existente entre indicadores de calidad educativa y el cabal cumplimiento de los procesos gerenciales.

El proceso arrojó como resultado que la gerencia en la institución objeto de estudio, se cumple medianamente, conforme a los grados de valoración preestablecidos lo que, por consiguiente, a decir del autor, afecta la calidad de la educación. Estos resultados permiten establecer que no se expuso un modelo de optimización de la gerencia, con el cual contrastar los resultados de los indicadores de gestión.

De este modo, futuras investigaciones podrán contrastar parámetros de medición cuali-cuantitativos, para evaluar la efectividad, la eficacia y la eficiencia de la institución educativa. No obstante, una vez más, el trabajo de Nava (2002), se suma al conjunto de resultados de investigaciones que concuerdan en la ausencia de procesos no acordes con las premisas de una gerencia moderna, fundamentada en el funcionamiento integral de los complejos sistemas educativos.

De la misma manera, Santos (2002), en un trabajo de investigación relacionado con la *Gerencia Participativa y la Administración Escolar en las Escuelas Básicas del Municipio Escolar Carvajal, del estado Trujillo*, consideró uno de los fundamentos claves del presente estudio es decir, la participación. Sin embargo, este factor no debe verse aislado de otros no menos importantes, capaces de darle integralidad al proceso gerencial. Obviamente, el trabajo de Santos (2002) constituye un gran avance en la búsqueda de fundamentos teóricos, que le den sustentabilidad a la gestión administrativa.

Esa investigación expone algunos resultados que lucen contradictorios como por ejemplo, que los docentes opinan que la participación de la comunidad institucional en el proceso de conducción es muy baja; mientras que el personal directivo considera que el nivel de participación es muy alto. Por estas razones, se estima que la gestión

institucional debe medirse a través de indicadores de desempeño, a los fines de evaluar la eficiencia, efectividad y eficacia del modelo gerencial y, por consiguiente, de la institución.

Finalmente, otra investigación de importancia primaria como antecedente para la orientación de este trabajo, fue la llevada a cabo por Ruiz (2004). Este trabajo, a través del uso de un conjunto de indicadores tanto cualitativos como cuantitativos, diagnostica de qué manera se adelantan los procesos básicos de la gerencia, a saber, la planificación, la organización, la dirección y el control en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, del municipio Escolar Carache, del estado Trujillo.

Según Ruiz (2004), el proceso de planificación, se cumple medianamente y no responde a una orientación estratégica sino, más bien a una planificación normativa, que básicamente se realiza de forma individual y aislada. De este modo, se evidencia la ausencia de políticas y estrategias claras que conlleven a la inexistencia de planes de acompañamiento y seguimiento institucional.

En cuanto a la organización de la institución, ella no obedece a un diseño estructural que responda adecuadamente a sus requerimientos. El proceso de dirección no responde a los paradigmas del constructivismo e integralidad y se aprecia, según el investigador, que los directivos y coordinadores, se desempeñan más como jefes-caudillos, que como gerentes- facilitadores competentes para conducir los procesos.

El proceso de control, es desarrollado de manera intermitente y descoordinado, lo que produce un total desconocimiento de los niveles de productividad, eficiencia, eficacia y calidad del servicio que se genera en esa ETARZ. Ruiz (2004) propone una serie de lineamientos para optimizar los procesos gerenciales, basados en la planificación estratégica.

Es de apreciar, que existen intentos serios para cambiar los esquemas tradicionales de gerencia que persisten en una gran proporción de las instituciones educativas en general y en las ETARZ, en particular, tales

como los previamente analizados como referencia y, con seguridad, muchos otros. Sin embargo, se estima que cualquier propuesta de optimización de la gestión administrativa, en búsqueda de la calidad, debe estar basada en pautas paradigmáticas emergentes, que respondan a aquella concepción moderna de la gerencia, centrada en lo humano, en lo holístico y en lo transdisciplinario.

Bases Teóricas de la Investigación

Conforme a las orientaciones metodológicas de Hernández S.; Fernández C. y Baptista L. (2003), la selección de los basamentos teóricos de la investigación se realizó atendiendo a los criterios de: su capacidad de descripción, explicación y predicción, a su consistencia lógica, perspectiva, heurística y parsimonia. De este modo, la calidad de la educación como realidad epistémica; la significación conceptual de las competencias gerenciales como línea de acción para la investigación y los postulados del enfoque transdisciplinario, responden a tales criterios.

Para Hernández S. et al (2003), la descripción implica que las teorías ofrezcan posibilidades de definir el fenómeno, sus características, componentes, condiciones y formas en que se presentan. La explicación está dada por la capacidad que ofrecen para entender las causas de sus manifestaciones; el carácter predictivo se establece sobre la premisa de que las teorías proporcionan un considerable apoyo para que, una vez puestas en práctica los criterios para desarrollar competencias de gestión personales y técnico-administrativas en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, los indicadores de desempeño (efectividad, eficiencia y eficacia) se incrementen de manera significativa y positiva.

La consistencia lógica del enfoque teórico escogido es evidente porque la complejidad, la integralidad, la sistematicidad y el humanismo, por sí mismos, implican interrelaciones entre las variables, pero también pueden ser perfectamente excluyentes, de modo que no se caiga en contradicciones

ni incoherencias internas (Black y Champion. Citados en: Hernández S. et al, 2003). La perspectiva, que tiene que ver con la generalidad (Ferman y Levin, Citados en: Hernández S. et al, 2003) se cumple, considerando que a través del enfoque transdisciplinario, se puede interpretar todas las categorías en estudio, lo que abre grandes opciones a sus posibilidades de aplicación práctica.

A la vez, la condición heurística del enfoque transdisciplinario, redimensiona las probabilidades de generación de nuevas interrogantes y descubrimientos a partir de esta investigación. La parsimonia de esta teoría viene dada por su sencillez, ya que permiten explicar las variables, sin necesidad de un gran número de proposiciones.

La Calidad de la Educación como realidad epistémica de la investigación

A los fines de esta investigación, se seleccionó como núcleo o contexto epistémico el problema de la calidad de la educación, en términos generales y su realidad en Venezuela. Esto se realiza a partir del análisis crítico de enfoques o posiciones teóricas asumidas, al respecto, por varios autores. Se trata de que, alcanzar una educación de calidad requiere de procesos educativos que cuenten con las condiciones necesarias y pertinentes para tal fin, dentro de las cuales se ubican los procesos gerenciales encargados de conducirlos.

Es obvio que una gerencia realmente efectiva, eficaz y eficiente, de calidad, implica la actuación de personas o directivos calificados, con competencias personales y técnicas para su conducción. A los fines de comprender a cabalidad el desarrollo del tema de la calidad educacional, es importante definir el significado del concepto de calidad de la educación.

El significado de calidad de la educación

En relación con este tema, Lafourcade (Citado en: Ortiz Ocaña, 2005), asegura que la calidad de “algo”, es aquella condición que permite apreciarlo como igual, mejor o peor que otras unidades de su misma especie. Es, en esencia, un concepto que implica una evaluación, lo que exige constatar su naturaleza y luego establecer posibles comparaciones.

Con base en lo expuesto, se puede definir la calidad de la educación como las características del proceso y los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente, y que toman una expresión concreta a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en la sociedad de que se trate (Ortiz Ocaña, 2005). Esto hace significar que la calidad de la educación puede ser mayor o menor, en la misma medida de que se acerque o se aleje de los mencionados paradigmas.

Sin embargo, en gran parte de los países de la América Latina, los esfuerzos de las políticas de calidad, en las últimas cuatro décadas, no han dado los resultados esperados debido a que una política de calidad debe, en primer lugar, acometer de manera integral y articulada los distintos factores que inciden en la educación, empezando por mejorar las condiciones de vida y de pobreza de los estudiantes (Rodríguez Céspedes, 2011).

Estas consideraciones señaladas por Rodríguez Céspedes (2011), hacen presumir que la sola implantación de condiciones intrainstitucionales o intradisciplinarias en el ámbito gerencial o docente, es un factor necesario, más no suficiente para alcanzar la anhelada calidad de la educación. De allí que es fundamental que la búsqueda de opciones trascienda hacia lo social, lo político y lo ideológico, a través del establecimiento de un soporte teórico que solidifique las propuestas, como lo puede ser, en el caso que ocupa a esta investigación, el paradigma transdisciplinario.

Ningún sistema que esté basado en la exclusión, la segmentación y el autoritarismo y que además sea desarticulado, puede sustentarse a largo plazo. En el modelo tradicional de gestión educativa, basado en brindar informaciones y conocimientos, las metodologías eran frontales. No había ni trabajo pedagógico personalizado, ni trabajo grupal o de equipo, había escaso ejercicio de la solidaridad y poco reconocimiento y respeto a las diferencias. La cohesión social se lograba más bien como producto de la acción global del “sistema”, y no a través de las prácticas pedagógicas escolares (Gómez, 2000).

La reconducción del proceso de búsqueda de la calidad de la educación, mediante modelos de gestión alternativos, se convierte en una opción de propuesta educativa, con una lógica democrática. Esta democratización se refiere al funcionamiento interno, a los mecanismos de comunicación y de intercambio. Contrariamente a este modelo (Gómez, 2000), en el esquema organizativo de la escuela tradicional, el trabajo docente se definía por su aislamiento.

Calidad y Educación Técnica en Venezuela

Las Escuelas Técnicas Agropecuarias Robinsonianas y Zamoranas (ETARZ) no escapan al diagnóstico de dificultades de calidad educativa en Venezuela presentado en varias oportunidades por la UNESCO; entre otros factores, porque su modelo de gestión no se corresponde con sus especificidades. Son organizaciones cuyos postulados de creación, de acuerdo con el Ministerio de Comunicación e Información de Venezuela, son concebidas como instituciones en las cuales:

Se articula la educación y la investigación con el sistema de producción de bienes y servicios, de manera que contribuyen a consolidar la formación en el trabajo para la producción. (...) Fortalecen la economía social, desde el lugar y en el marco del desarrollo endógeno. Son espacios para aprender haciendo y enseñar produciendo.

Al respecto, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO (Citada en: Dubs de Moya, 2000), establece que cualquier forma o modalidad de educación debe estar orientada hacia cuatro grandes aprendizajes: aprender a conocer, que se refiere a una amplia cultura con especialización; aprender a hacer, que son las competencias para diferentes situaciones y el trabajo en equipo; aprender a ser, que tiene que ver con la autonomía y la capacidad de juicio y, finalmente, el aprender a vivir juntos, que implica comprender mejor el mundo, el entendimiento mutuo y la armonía.

De lo anterior, según Dubs de Moya (2000, p.71), se derivan cuatro elementos para reflexionar sobre la calidad de una escuela técnica competitiva:

La gerencia y el liderazgo, dimensión que garantiza un docente comprometido, promotor y motivador de un aprendizaje en equipos altamente efectivos; el conocimiento y aprendizaje permanente que le permita adaptarse a los cambios científicos y tecnológicos; el desarrollo de competencias que faciliten un desempeño eficaz, aplicadas en diferentes áreas ocupacionales y; combinación de las actividades de formación del docente con la prestación de servicios en las empresas, a través de una interrelación estrecha con la actividad productiva.

La escuela técnica, para ser competitiva, debe centrarse en los valores de la productividad y la competitividad, para permitir el desarrollo de competencias o habilidades tanto en el gerente educativo como en quien recibe la formación técnica y, de este modo, incorporarse al mercado productivo, particularmente agroindustrial e, incluso, para continuar estudios superiores con éxito.

Así concebida la calidad de la educación en los centros de formación técnica agropecuaria, el proceso se manifestará eficiente tanto en lo económico como en lo pedagógico; también será socialmente efectiva ya que sería capaz de ofrecer respuestas concretas a las demandas de la sociedad

y; además, será relevante desde el punto de vista cultural, ya que garantizará un desarrollo pleno del individuo y una mejor calidad de vida.

El Enfoque Transdisciplinario

La gerencia educativa es llevada a cabo por gerentes, por hombres y mujeres concretos, cuya función es tomar decisiones que afectan a las demás personas que se encuentran bajo su responsabilidad. Esta afectación puede ser positiva o negativa; es decir, que los gerentes no actúan en un vacío social. Bajo esta premisa, y en relación con el carácter multi-variable de la gerencia y su campo de acción, Ramírez Reyes (2004, pp.114-115), afirma que:

Todo aquel que tenga funciones directivas a cualquier nivel de la educación (...) es más que un simple administrador de recursos varios (...). Es, en esencia, un profesional con un decidido interés por el ser humano, por la verdad, por la sabiduría, por la cultura, por la ciencia, por las ideas, por la historia y por la sociedad en la cual vive. Es, en síntesis, un humanista y un intelectual a tiempo completo (...) en lo que sí es trascendente hoy en día para todo profesional en educación que ejerza posiciones de liderazgo: entender los grandes desafíos que enfrenta día a día en la formación de la juventud (...) así como en la transformación de un mundo que, aunque dinámico, innovador y pleno de desarrollos científicos y sociales, no parece moverse en la dirección que muchos quisiéramos.

Esta calificación del gerente, implica que la comprensión de los problemas que afectan a las organizaciones educativas y a su entorno, va mucho más allá del tratamiento reduccionista que normalmente de ellos se hace. Para que un gerente educativo visualice y asuma con éxito el gran conjunto de relaciones y de conocimientos que, a simple vista, se observa que trasciende las parcelas de las ciencias particulares, para incorporarse al ámbito de lo social, lo político, lo ético y hasta lo ideológico, es imprescindible abordar la conducción institucional, con la participación de

personas expertas que interactúan en forma de discusión abierta y de diálogo.

Tal aseveración significa aceptar cada perspectiva como de igual importancia y relacionando los diferentes horizontes entre ellas. Esto es, solucionar los problemas de conducción institucional y sus resultados, en un contexto de conocimiento transdisciplinario. Así, se hacen necesarias personas con capacidades de moderación, mediación, asociación y transferencia, para iniciar y promover un diálogo constructivo, crítico y permanente. Para ellos, es crucial tener un conocimiento propio profundo y un saber hacer, al respecto de las disciplinas involucradas.

La clave de gerenciar organizaciones transcomplejas, está en mantenerse abierto a los métodos y paradigmas emergentes, los cuales son en su mayoría, transdisciplinarios por naturaleza, que otorguen una percepción profunda de los elementos integrados y correlacionados, que estén a la altura de la realidad multidimensional.

En esta perspectiva, se considerará el enfoque emergente de la transdisciplinariedad, como el fundamento teórico-metodológico, sobre el cual se describirá el conjunto de competencias gerenciales que deben poseer los directivos de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, para su desempeño en el ámbito laboral y social.

Conforme a la apreciación de García (2006), la visión transdisciplinaria pone en marcha el despliegue de potencialidades locales de los propios actores sociales (municipios, comunidades, pueblos indígenas y originarios y otros), en el desafío de investigar la realidad para lograr verdaderos procesos de desarrollo sostenible. Esto quiere decir, atendiendo a Morin (1997, p.2), que el enfoque transdisciplinario es abierto en la medida en que “(...) trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo, su reconciliación y su capacidad de reflexión epistemológica, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior”.

Lo anterior se complementa con el principio de que la transdisciplinariedad tiene ética, ya que rechaza toda actitud que niegue el diálogo y la discusión, cualquiera sea su origen, ideológico, científico, religioso, económico, político y filosófico. En consecuencia, según Nicolescu (2007), el enfoque de la transdisciplinariedad, busca trascender en todos los límites tradicionales de las diferentes disciplinas, las cuales han topado y siguen topando con el colapso del determinismo o la incapacidad de las ciencias para comprender el mundo humano.

Su finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento. Como complemento, a juicio de Moraes (s.f), en el campo de la educación es la transdisciplinariedad la que impulsa e incentiva a ecologizar los pensamientos y saberes, a contextualizar el conocimiento y a problematizar siempre que sea necesario. Por su parte, Motta (2009) identifica a la transdisciplinariedad como una disposición individual o colectiva, de no anclarse en una estructura determinada de la organización de los conocimientos y las disciplinas, que las atraviesa para explorar (inventiva y creativamente) una nueva y posible rearticulación de aquellas.

En este contexto, para la búsqueda del conocimiento, se habla de transdisciplinariedad cuando los saberes de los campos dispares se integran en una visión de conjunto, que permite estudiar sus conexiones y relaciones de coordinación y subordinación. Es decir, que la transdisciplinariedad se propone ir más allá de la mera integración o cooperación entre disciplinas, para replantear la cuestión de la interconexión de los campos del conocimiento, desde una perspectiva doble.

Esa perspectiva, según Oliva Calvo (s.f) consiste en: primero, situar al ser humano como el actor central de un viaje integrador del conocimiento, capaz de revelarle la comprensión de su destino como humanidad y, segundo, situar al conocimiento humano como un vasto océano interconectado de conocimientos y saberes solidarios, sin fronteras definidas,

que constituye y refleja la más alta creación que como humanidad se haya sido capaz de lograr.

Para Ascanio y González (2011, p.48), esa postura indica que la realidad "(...) no puede ser comprendida desde una sola disciplina, porque los aspectos que (...) revela (...) son insuficientes para abarcarla y para comprenderla; así, la vida, la conciencia, la humanidad o lo que significa ser humano, son realidades transdisciplinarias". Por supuesto, los postulados enunciados previamente conforman un nuevo paradigma emergente que, concordando con los mismos autores, permite superar el realismo ingenuo, salir del reduccionismo asfixiante y penetrar en la lógica de una coherencia integral, sistémica y ecológica, es decir, en una ciencia más universal e integradora, en una ciencia realmente transdisciplinaria.

Esa integración de los factores inherentes a las disciplinas para la captación de las realidades, la sintetiza Nicolescu (2007), uno de los padres de este enfoque junto con Morin, al expresar que la dinámica de la realidad pasa necesariamente por el conocimiento disciplinario. La transdisciplinariedad, se nutre de la investigación disciplinaria, la cual a su vez se aclara de una manera nueva y fecunda por medio del conocimiento transdisciplinario. En ese sentido las investigaciones disciplinarias y transdisciplinarias no son antagónicas, son complementarias.

En la misma tónica de Nicolescu, se pronuncia Miranda Levy (2009), quien considera que la "*transdisciplinariedad*" es la práctica de un aprendizaje y quehacer holístico, que asume la naturaleza plural, que trasciende áreas y emprende su exploración y descubrimiento, abiertos a todas las ramas.

Con esta apreciación se estimula que participen, no sólo los científicos, sino los representantes de la comunidad y otros actores quienes, además de contar con un conocimiento particular del problema, tienen también un papel importante que jugar y un interés especial en su solución. El enfoque transdisciplinario, asegura Lebel (s.f), les da el derecho de ser

oídos y por tanto de compartir sus experiencias, conocimientos y expectativas, lo que hace que las soluciones a los problemas tengan un respaldo “socialmente fuerte”.

En un todo de acuerdo con lo planteado con anterioridad en el texto, y en concordancia con las estimaciones de la Universidad Javeriana de Colombia (s.f), la noción de transdisciplinariedad estipula que los sistemas están configurados por subsistemas que interactúan entre ellos, cada uno generando sus propias formas de organización.

La interacción, por lo tanto, depende de la dinámica particular de los subsistemas; y un cambio en éstos puede transformar el tipo de consecuencias esperadas, lo cual dificulta la posibilidad de predecir hacia dónde van a evolucionar los hechos o los fenómenos. Por consiguiente, la manera de calcular el futuro es por medio de la probabilidad. La apuesta transdisciplinaria es ante todo una posición ética, y es en ese sentido que parece importante retomarla, ya que puede favorecer la comprensión de los estudios culturales y educativos.

Finalmente, la Carta de la Transdisciplinariedad, adoptada en el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad, celebrado en el Convento da Arrábida, Portugal, en Noviembre de 1994, arguye que una mirada coherente del mundo contemporáneo requiere contemplar al ser humano en sus dimensiones sociales, geopolíticas, económicas, psicológicas, biológicas, históricas, artísticas e ideológicas; a las sociedades desde una visión planetaria y global; y a los saberes no solamente desde la lógica de la eficacia, sino desde su importancia en la construcción material y espiritual de la especie humana.

La Carta de la Transdisciplinariedad

Un enfoque diferente de la transdisciplinariedad fue desarrollado y descrito en 1987 por las 163 personas investigadoras del Centro Internacional para la Investigación Transdisciplinar (CIRET, en sus siglas en

inglés). En el enfoque del CIRET, la transdisciplinariedad es radicalmente distinta de la interdisciplinariedad. La interdisciplinariedad trata de la transferencia de métodos entre disciplinas. Como la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad desborda las disciplinas, pero sus objetivos aún permanecen en el seno de la trama de las investigaciones disciplinares.

A continuación, y dada la importancia que para los efectos de esta investigación reviste el contenido de ese manifiesto, se transcribe en su totalidad la Carta de la Transdisciplinariedad de Edgar Morin (Morin et al, 1994):

Considerando que:

- La proliferación actual de las disciplinas académicas y no-académicas conducen a un crecimiento exponencial del saber que hace imposible toda mirada global del ser humano.

- Sólo una inteligencia que dé cuenta de la dimensión planetaria de los conflictos actuales podrá hacer frente a la complejidad de nuestro mundo y al desafío contemporáneo de la autodestrucción material y espiritual de nuestra especie.

- La vida está seriamente amenazada por una tecnología triunfante, que sólo obedece a la lógica horrorosa de la eficacia por la eficacia.

- La ruptura contemporánea entre un saber cada vez más acumulativo y un ser interior cada vez más empobrecido conduce a un ascenso de un nuevo oscurantismo, cuyas consecuencias en el plano individual y social son incalculables.

- El crecimiento de los saberes, sin precedente en la historia, aumenta la desigualdad entre aquellos que los poseen y los que carecen de ellos, engendrando así desigualdades crecientes en el seno de los pueblos y entre las naciones de nuestro planeta.

- Al mismo tiempo que todos los desafíos enunciados tienen su contraparte de esperanza y que el crecimiento extraordinario de los saberes puede

conducir, a largo plazo, a una mutación comparable al pasaje de los homínidos a la especie humana.

Considerando lo que precede, todos los participantes de este Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad (Convento de Arrábida, Portugal, noviembre, 2 a 7 de 1994) adoptan la presente Carta como un conjunto de principios fundamentales de la comunidad de espíritus transdisciplinarios, constituyendo un contrato moral que todo signatario de esta Carta hace consigo mismo, fuera de toda coacción jurídica e institucional.

Artículo 1: Toda tentativa de reducir al ser humano a una definición y de disolverlo en estructuras formales, cualesquiera que sean, es incompatible con la visión transdisciplinaria.

Artículo 2: El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria. Toda tentativa de reducir la realidad a un solo nivel, regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinariedad.

Artículo 3: La transdisciplinariedad es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden.

Artículo 4: La clave de la bóveda de la transdisciplinariedad reside en la unificación semántica y operativa de las acepciones a través y más allá de las disciplinas. Ello presupone una racionalidad abierta, a través de una nueva mirada sobre la relatividad de las nociones de "definición" y "objetividad". El formalismo excesivo, la absolutización de la objetividad, que comporta la exclusión del sujeto, conducen al empobrecimiento.

Artículo 5: La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su

reconciliación, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior.

Artículo 6: Asimismo, en relación a la interdisciplinariedad y a la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad es multirreferencial y multidimensional. Tomando en cuenta las concepciones de tiempo y de historia, la transdisciplinariedad no excluye la existencia de un horizonte transhistórico.

Artículo 7: La transdisciplinariedad no constituye una nueva religión, ni una nueva filosofía, ni una nueva metafísica, ni una ciencia de las ciencias.

Artículo 8: La dignidad del ser humano es también de orden cósmico y planetario. La operación del ser humano sobre la Tierra es una de las etapas de la historia del universo. El reconocimiento de la Tierra como patria es uno de los imperativos de la transdisciplinariedad. Todo ser humano tiene derecho a una nacionalidad, pero, a título de habitante de la Tierra, él es al mismo tiempo un ser transnacional. El reconocimiento por el derecho internacional de la doble pertenencia - a una nación y a la Tierra- constituye uno de los objetivos de la investigación transdisciplinaria.

Artículo 9: La transdisciplinariedad conduce a una actitud abierta hacia los mitos y las religiones y hacia quienes los respetan en un espíritu transdisciplinario.

Artículo 10: No hay un lugar cultural privilegiado desde donde se pueda juzgar a las otras culturas. El enfoque transdisciplinario es en sí mismo transcultural.

Artículo 11: Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos.

Artículo 12: La elaboración de una economía transdisciplinaria está fundada sobre el postulado de que la economía debe estar al servicio del ser humano y no a la inversa.

Artículo 13: La ética transdisciplinaria rechaza toda actitud que niegue el diálogo y la discusión, cualquiera sea su origen, ideológico, cientista, religioso, económico, político, filosófico. El saber compartido debería conducir a una comprensión compartida, fundada sobre el respeto absoluto de las alteridades unidas por la vida común sobre una sola y misma Tierra.

Artículo 14: Rigor, apertura y tolerancia son las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que toma en cuenta todas las cuestiones, es la mejor protección respecto de las desviaciones posibles. La apertura incluye la aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades contrarias a las nuestras.

Artículo final: La presente Carta de la Transdisciplinariedad es adoptada por los participantes del Primer Congreso de la Transdisciplinariedad, no valiéndose de ninguna otra autoridad que aquella de su obra y de su actividad.

Conforme con los procedimientos, que serán definidos según los espíritus transdisciplinarios de todos los países, la Carta está abierta a la firma de todo ser humano interesado por las medidas progresivas del orden nacional, internacional y transnacional para la aplicación de sus artículos en la vida.

Convento de Arrábida, 6 de noviembre de 1994

El significado de las Competencias Gerenciales

La base fundamental para la conceptualización de las competencias gerenciales, consistió en el análisis de los trabajos de Sergio Tobón, Presidente del Instituto CIFE (Ciencia e Innovación para la Formación y el Emprendimiento) con sedes en Estados Unidos y México. Este instituto realiza altos estudios en gestión del talento humano, investigación y calidad

de la educación con base en competencias, el pensamiento complejo y la socio-formación.

Para Tobón (2008), en la consolidación del enfoque de competencias en la educación no sólo han influido los desarrollos de las disciplinas, sino también el momento histórico y la economía. Y eso se debe tener en cuenta para tener un criterio crítico en su empleo. En lo social, se tienen las crecientes presiones para que la educación forme para la vida y para el trabajo con calidad, y trascienda el énfasis en lo teórico y la mera transmisión de la información, pues con la paulatina emergencia de la sociedad del conocimiento, lo más importante no es tener conocimientos sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar con idoneidad.

Según Tobón (2008), las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación; 2) Las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-empresarial para mejorar y transformar la realidad; 3) Las competencias se abordan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un para qué, que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación; 4) La formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes.

Desde el enfoque complejo, la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formación basada en competencias, a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etcétera., y también con competencias.

La naturaleza multidisciplinar de las competencias es lo que permite que sean asumidas como un lenguaje común para referirse al talento

humano tanto en las organizaciones educativas, como en las organizaciones sociales y en las organizaciones empresariales, facilitando esto la articulación de la educación con lo social y lo económico (Tobón, 2006).

Se han establecido múltiples definiciones del concepto competencia, pero todas ellas tienen problemas por su reduccionismo o falta de especificidad con otros conceptos (Tobón, 2006). La definición que propone este autor, y que se ha debatido con expertos en diversos seminarios, publicaciones y congresos, es que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. A continuación se clarifican los términos de esta definición (Tobón, 2008):

-Procesos: los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable e implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona, en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.

-Complejos: lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución (orden-desorden-reorganización). Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación, en tejido, de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.

-Desempeño: se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.

-Idoneidad: se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas, cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad,

pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad).

-Contextos: constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación.

-Responsabilidad: esta se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social.

Se han planteado diversas críticas al enfoque de competencias en la educación. A continuación se exponen algunas de estas críticas y la manera cómo se viene abordando:

-Se orienta la educación a lo laboral, descuidando la formación disciplinar. La formación laboral y profesional es una contribución muy importante del enfoque de competencias porque permite diseñar los planes de estudio con el componente laboral, buscando que los estudiantes se conecten de forma pertinente con el mundo del trabajo.

-Esto, sin embargo, no se opone a la formación disciplinar y científica. Antes por el contrario, se busca potenciar esta formación y por ello se habla de competencias científicas, de tal manera que posibiliten en los estudiantes abordar y resolver problemas nuevos, con creatividad. El hecho de que haya instituciones educativas que privilegien lo laboral no es propio del enfoque de

competencias, sino de su proyecto educativo o de una inadecuada concepción de este enfoque.

- El enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser. Esta es también una crítica frecuente al enfoque de competencias en la educación y radica en que los programas de formación y certificación de competencias laborales han tendido a enfatizar en la ejecución de actividades y tareas, con un bajo grado de consideración de los valores y actitudes. Sin embargo, esto se ha comenzado a superar en los últimos años al ponerse de plano que la dimensión afectivo-motivacional es fundamental para realizar cualquier actividad con idoneidad, pues allí está presente el querer, la motivación por el trabajo bien hecho, la responsabilidad en lo que se hace, la disposición a aprender, etc.

-Las competencias son lo que siempre se ha hecho. Esta es una crítica frecuente por parte de los docentes. Lo que hay en el fondo es una resistencia al cambio, que impide a los docentes estudiar con profundidad este enfoque y comparar sus contribuciones con lo que se ha hecho tradicionalmente en la educación.

- Estructuración de los programas de formación acorde con el estudio sistemático de los requerimientos del contexto

- Evaluación de los aprendizajes mediante criterios contruidos en colectivo con referentes académicos y científicos.

En esta medida, es claro que el enfoque de competencias tiene una serie de importantes contribuciones a la educación, como son el énfasis en la gestión de la calidad del aprendizaje y de la docencia; y la formación orientada al desempeño idóneo mediante la integración del conocer, con el ser y el hacer.

Componentes centrales de las competencias

Para Tobón (2004) una competencia es el desempeño general ante una determinada área disciplinar, profesional o social. Comprende los siguientes componentes:

Unidad de competencia: Es el desempeño concreto ante una actividad o problema en un área disciplinar, social o profesional. Una competencia global se compone de varias unidades de competencia.

Elementos de competencia: Son desempeños ante actividades muy precisas, mediante los cuales se pone en acción la unidad de competencia.

Problemas e incertidumbres: Son problemas que se pueden presentar en el entorno y que debe estar en capacidad de resolver la persona con la respectiva competencia.

Indicadores de desempeño: Son criterios que dan cuenta de la idoneidad con la cual se debe llevar a cabo la unidad de competencia y, de manera específica, cada elemento de competencia. Se sugiere que cada indicador se acompañe de niveles de logro para orientar la formación y evaluación del desempeño de manera progresiva.

Saberes esenciales: Se describen los contenidos concretos que se requieren en la parte cognoscitiva, afectivo motivacional (ser) y actuacional (hacer) para llevar a cabo cada elemento de competencia y cumplir con los indicadores de desempeño formulados.

Evidencias: Son las pruebas más importantes que debe presentar el estudiante para demostrar el dominio de la unidad de competencia y de cada uno de sus elementos. Las evidencias son de cuatro tipos: evidencias de conocimiento, evidencias de actitud, evidencias de hacer y evidencias de productos (se indican productos concretos a presentar).

Los planteamientos de Tobón abren las puertas para ubicar conceptos acerca de las competencias gerenciales, tales como los expresados por Hellriegel, Jackson & Slocum (2002, p.5), quienes definen a las

competencias gerenciales como “un conjunto de conocimientos, destrezas, comportamientos, así como actitudes que necesita una persona para ser eficiente en una amplia gama de labores gerenciales, en diversas organizaciones”.

Al respecto, es relevante señalar que las competencias de gestión son variadas; por cuanto se puede contemplar la conducta desde múltiples puntos de vista y llegar a definiciones cuyos matices son heterogéneos. Las competencias gerenciales se reflejan en comportamientos que ciertas personas poseen más que otras, las cuales las convierte en más eficaces en el desempeño de su cargo. Los mismos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente en situaciones de evaluación. Ellos aplican de manera integral sus aptitudes, sus rasgos de personalidad y sus conocimientos adquiridos.

El análisis precedente coincide con Mota (2009), cuando afirma que las competencias gerenciales se reflejan en comportamientos que ciertas personas poseen más que otras, lo que las convierte en más eficaces en el desempeño de su cargo. Los mismos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente en situaciones de evaluación. Ellos aplican de manera integral sus aptitudes, sus rasgos de personalidad y sus conocimientos adquiridos.

Para seguir estas ideas, a la competencia gerencial hay que verla en la persona formada (como otras estructuras psicológicas) sobre la base de las relaciones sociales, con un carácter integral y holístico de un conjunto de procesos, funciones y propiedades que dan un nivel de ejecución. Cada uno de sus componentes se integra, pero pueden tener diferentes niveles de compromiso en ella. Se pudieran resumir sus características de la siguiente forma:

- Está integrada por diferentes elementos, uno de los cuales está referido a las acciones o procedimientos de la actividad profesional o laboral.
- Sus elementos componentes son de diferente carácter.

- Funciona de manera integral, por lo que supone una estructura.
- Está condicionada por su relación con la actividad laboral específica.
- Su funcionamiento holístico e integral lleva a que sea vista como una capacidad.
- Relaciona la teoría y la práctica.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se ubica en el campo de la investigación social y en particular, de la investigación educativa. Consiste en un análisis de contenidos y criterios de orden teórico, tomando como base el paradigma transdisciplinario, para caracterizar y fundamentar un conjunto integral de competencias que deben poseer y desarrollar los gerentes educativos de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, con miras a alcanzar los mayores y mejores niveles de eficiencia, eficacia y efectividad de su servicio.

El propósito es configurar y desarrollar a futuro, las competencias personales y técnico-administrativas para el desempeño gerencial de esta institución, a partir del diagnóstico de la situación de la escuela, partiendo de la premisa de que la transdisciplinariedad como enfoque para la ejecución de la gerencia, es una condición esencial para lograr la ansiada productividad de esa organización, en el marco de una gestión educativa moderna y de calidad.

Nivel de la Investigación

Se señalan todos aquellos aspectos que definen la naturaleza y el propósito de la investigación. Considerando el diseño que se utilizará para la recolección, procesamiento y análisis de los datos, la investigación tiene un nivel *descriptivo*, ya que intenta describir el fenómeno, a través de la realización de evaluaciones precisas, para determinar influencias, correlaciones, distribuciones y en qué grado se produce y ocurre, o para evaluar el comportamiento de las categorías de análisis, variables y dimensiones (Hernández S. et al, 2003; Hurtado y Toro, 1997 y Sierra B., 1976).

Hernández S. et al (2003) señalan que en un estudio descriptivo se relaciona una serie de cuestiones (dimensiones e indicadores) y se valora cada uno de ellos independientemente, para así describir lo que se investiga; es decir, las investigaciones descriptivas, tal y como lo complementa Chávez A. (2001), se orientan a recolectar informaciones relacionadas con el estado real de las formas, objetos, situaciones o fenómenos, tal cual como se presenta en el momento de su recolección.

Es, igualmente, una investigación que se realizó bajo un modelo multimodal, *cuali-cuantitativo o mixto*, fundamentado en la revisión bibliográfica o análisis documental y en la observación directa en el campo. La investigación, conforme a lo sustentado por Chávez A. (2001) se realizó en función de: a) documentos escritos, textos, fotografías y otros, que proporcionaron la información requerida para el análisis y, b) los datos obtenidos de los instrumentos de recolección directa aplicados en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, para hacer el diagnóstico de la situación del desempeño de las competencias del gerente.

A los fines de precisar la tipología del trabajo, desde el punto de vista metodológico, a continuación se define, primeramente, el nivel descriptivo de la investigación, acompañado de sus planteamientos hipotéticos y el significado de la teorización y generalización en este estudio y, luego, las características del Modelo Mixto de la investigación, el cual no ha sido comúnmente usado en la investigación educativa.

El Nivel Descriptivo de la Investigación

La descripción consiste en decir *cómo* es y *cómo* se manifiesta el fenómeno o variable. Para Hernández S., Fernández C. y Baptista L. (2006), los estudios descriptivos especifican las propiedades destacadas de personas, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno o proceso; ellos evalúan distintos aspectos o dimensiones del fenómeno investigado de

manera independiente, aunque luego las evaluaciones se integran para *lograr los resultados más generales*.

Los estudios descriptivos, a juicio de Hernández S. et al (2006), pueden ofrecer la posibilidad de predicciones, aunque no sean realmente acabadas. De este modo, esta opción fue la base para ciertas generalizaciones necesarias para construir, en este caso, los criterios transdisciplinarios que deben caracterizar las competencias de los gerentes para un desempeño efectivo, eficaz, eficiente y de calidad, en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”.

Con el nivel descriptivo de la investigación, se buscó expresar la realidad del desempeño de las competencias del gerente y de las maneras en que se comportan los factores o elementos que lo componen. Con este tipo de estudio, considera Wynarczyk (2001), se obtienen conclusiones generales, construidas por medio de abstracciones de los hechos observados y que constituyen generalizaciones empíricas.

Afirma este mismo autor que los trabajos descriptivos no parten de hipótesis explícitas, pero sí de preguntas de investigación que actúan como herramientas orientadoras de todo el proceso investigativo y de redacción del informe. Los estudios puramente descriptivos cuando establecen hipótesis, éstas son también descriptivas.

Para Bunge (Citado en: Gross, 2010), el objetivo de la investigación descriptiva consiste en conocer las situaciones y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. En esta órbita de acción, se recogieron los datos sobre la base de un planteamiento hipotético, se expuso y resumió la información de manera cuidadosa y luego se analizó minuciosamente los resultados, a fin de extraer hallazgos significativos que contribuyan al conocimiento.

Planteamientos Hipotéticos Descriptivos

Para Hernández S. et al (2006), una hipótesis representa el propósito de la búsqueda y se pueden definir como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, construidas a modo de proposición. Normalmente, las hipótesis surgen de los objetivos y de las preguntas de investigación, existiendo una estrecha y directa relación entre ellas. En este sentido, Hernández S. et al (2006, p.23), al referirse a los planteamientos hipotéticos en los procesos cualitativos, precisan lo siguiente:

(...) Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes y, después, para refinarlas y responderlas. El proceso se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación.

Aunque algunos autores como Cannon, Luwis y Hartman (Citados en: Chávez A., 2001) estiman que las hipótesis solo se deben formular en los casos de estudios experimentales o ex-postfacto y nunca en investigaciones de tipo descriptivo; otros, tales como Albarrán, Andriw, Larentonh y Ardiw, en distintos trabajos (Citados en: Chávez A., 2001), afirman que el investigador debe tener libertad para formular hipótesis independientemente del método, enfoque o tipo de su investigación.

Ante estas consideraciones y en el caso de esta investigación, por tratarse de una presentación de criterios, para desarrollar a futuro las competencias gerenciales personales y técnico-administrativas en la ETARZ. "Dr. Zwi Brewer Gross", desde una visión transdisciplinaria, habría que aguardar su aplicación en esta institución, para evaluar su procedencia y confirmar la hipótesis descriptiva. Se trató, entonces, de un proceso inductivo que, en el momento del diagnóstico, recogió datos empíricos de la realidad

institucional, para verificar el supuesto y determinar sus posibilidades de generalización.

La pregunta de la investigación plantea el problema y la hipótesis propone una probable respuesta. La Escuela de Ciencias Humanas (2003), que los planteamientos hipotéticos se consideran como una “conjetura plausible”; esto significa que, frente a una pregunta, la hipótesis es la respuesta más satisfactoria que se pueda proponer. La hipótesis es “de trabajo” porque sólo ofrece una respuesta provisional; hay que esperar los resultados de la investigación o la aplicación de sus resultados, para determinar si la hipótesis es o no válida, que es el caso de este trabajo.

En esta perspectiva y ante la pregunta central de investigación formulada en el capítulo I, que expone: ¿Cuáles son los criterios para desarrollar competencias para la gestión educativa de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, fundamentados en el paradigma emergente de la transdisciplinariedad y en el diagnóstico del desempeño de las competencias personales y técnico-administrativas del gerente?, se formularon como supuestos orientadores de la actividad de investigación, los siguientes planteamientos hipotéticos descriptivos, concebidos como líneas de acción:

Hipótesis Descriptiva 1

El director de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, como representante o ejecutor del estilo de gestión educativa predominante en la escuela carece, en modo integral, de las competencias o habilidades personales y técnico-administrativas, capaces de promover resultados de calidad en el proceso de formación técnica agropecuaria y para el desarrollo endógeno de su área de influencia.

Hipótesis Descriptiva 2

Los criterios para el desempeño de las competencias de los gerentes de la institución, basados en la transdisciplinariedad permitirán, a futuro, alcanzar indicadores de eficiencia, eficacia y efectividad, en el proceso de formación técnica de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross” y en el desarrollo endógeno de su área de influencia.

En efecto, con respecto a la hipótesis 1, el diagnóstico situacional realizado, permitió establecer la existencia de un estilo gerencial predominante en la ETARZ, claramente tradicional y normativo, que no se corresponde con las exigencias de una gerencia moderna, abierta al entorno, capaz de medir los resultados de la acción educativa a través de indicadores de desempeño, dotada de valores humanos y destrezas técnicas que trasciendan la escuela, en función del logro de la mayor calidad educativa posible.

En cuanto a la hipótesis 2, el diagnóstico exhibió la realidad de cómo se hace la gestión en la ETARZ y moldeó las condiciones requeridas para una gerencia eficiente, efectiva y eficaz, elaboradas con criterios basados en el paradigma transdisciplinario, como una opción seleccionada entre varios enfoques emergentes para la sustentación de la investigación social educativa.

Modelo Mixto o Multimodal

El modelo utilizado en este proceso de investigación es el conocido como *proceso o enfoque mixto*. Su conceptualización y orientaciones para su aplicación ha sido asumida, en un todo de acuerdo con las pautas descritas por Hernández S. et al (2003; 2006). El modelo implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, mezclando la lógica inductiva y la deductiva. Este enfoque se fundamenta en el concepto de *triangulación* y ha sido propuesto, como una

respuesta a la oposición existente entre la investigación cuantitativa y la cualitativa.

Desde hace varios años, se han originado distintas posturas en torno a la posibilidad de usar los enfoques cuantitativo y cualitativo en una misma investigación. En estas condiciones (Hernández S. et al, 2006), se presentan los llamados “fundamentalistas” o investigadores que defienden a ultranza uno de los dos enfoques y desprecian el otro y, por supuesto, rechazan el enfoque mixto. Existen también los “separatistas”, quienes consideran que los enfoques cuantitativo y cualitativo son opuestos, aunque los respetan por igual y pueden utilizarlos a ambos, pero en investigaciones diferentes.

En otra onda están los denominados “integradores”, quienes tienen una posición igual ante ambos enfoques y aceptan la posibilidad de combinarlos; es decir, aceptan el enfoque mixto. Además, existen los “pragmáticos” que dan el mismo status a los tres enfoques. Por su parte, Hernández S. et al (2006) consideran que en la investigación debe privar la libertad de método, con lo que no solo aceptan el paradigma mixto, sino que por mucho tiempo han intentado impulsarlo, entendiendo esto como un proceso de construcción y afianzamiento del método.

Croswell (2005; citado en: Hernández S. et al, 2006), expresa que los modelos mixtos ven el problema desde una amplia gama de perspectivas: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), profundidad y complejidad (cualitativa), generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa). La multiplicidad de observaciones produce datos más ricos y variados, ya que provienen de distintas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis. Se rompe con la investigación “uniforme”.

Según Todd, Nerlich y Mc Keown (2004; citados en: Hernández S. et al, 2006), son muy útiles para presentar resultados a una audiencia “hostil” ya que, por ejemplo, un dato estadístico puede tener un mayor nivel de aceptación por investigadores cualitativos, si se presenta con segmentos de entrevistas.

Este procedimiento fue el utilizado en este trabajo, al combinar los resultados del análisis de algunas magnitudes estadísticas o frecuencias de respuestas en el cuestionario, con segmentos de las entrevistas no-estructuradas, aplicadas a los distintos grupos de opinión que proporcionaron las informaciones.

Modelo Mixto en Paralelo

Según Hernández S. et al (2006), en este tipo de modelo, el cual fue utilizado en este trabajo, se desarrollan simultánea o casi simultáneamente un análisis cuantitativo y uno cualitativo, otorgando la misma importancia a ambos tipos de datos e integra las ventajas de cada proceso, ya que puede proveer cierto grado de generalización de datos e informar con detalle situaciones del ambiente o contexto. De sus resultados se efectúan las interpretaciones asociadas al problema investigado. Esta investigación siguió la vertiente descrita por estos autores, que comprende la combinación de datos cuantitativos y cualitativos, con análisis múltiple y un solo reporte.

El procedimiento aplicado en este trabajo se fundamentó en las posibilidades de análisis e interpretación que, de acuerdo con Hernández S. et al (2006), son las siguientes:

-*Análisis comparativo de frecuencias*: primero, se cuantificaron los datos cualitativos, obtenidos de los resultados del cuestionario auto-administrado aplicado a la muestra teórica. A partir de allí se realizó el proceso de reducción y codificación de los indicadores de los datos, hasta llegar al establecimiento de las categorías de análisis y el análisis de frecuencias, en el marco de la triangulación.

-Los datos cuantitativos, ya organizados y tabulados, fueron analizados *descriptivamente* (frecuencias de cada categoría).

-*Análisis comparativo de factores (cuantitativos) con temas (cualitativos)*. Se cualificaron los datos cuantitativos, a través de los resultados de su ubicación en la Escala de Intervalo de Likert, cuyos resultados (factores) son

considerados temas emergentes cualitativos. Estos fueron relacionados con los temas contenidos en cada categoría, que representa una competencia gerencial (Liderazgo, Formación e Innovación, Organización y Planificación, Dirección y Evaluación).

El proceso cuantitativo

En concordancia con los planteamientos de Hernández S. et al (2006), los datos para el análisis cuantitativo en esta investigación fueron obtenidos de una encuesta, cuyo instrumento consistió en un cuestionario auto-administrado aplicado a la muestra de cada uno de los grupos de opinión seleccionados, a saber: docentes, estudiantes, personal administrativo y personal obrero de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”. Las características del cuestionario aplicado, son descritas más adelante en el diseño de la investigación.

Con base en las respuestas repetitivas a los ítems del cuestionario, fueron agrupados los indicadores o códigos sustantivos, hasta conformar cuatro categorías de análisis o códigos conceptuales (competencias gerenciales: liderazgo, formación e innovación, organización y planificación, dirección y evaluación), los cuales responden a las variables de la investigación o códigos centrales (competencias personales y competencias técnico-administrativas).

Los datos de los indicadores fueron procesados y organizados para cada categoría de análisis y luego tabulados para su análisis. El análisis consistió en cuantificar las frecuencias de las respuestas de los consultados, a las cuales les fue asignada una puntuación, lo que permitió cuantificar de manera descriptiva, en qué medida o porcentaje, los encuestados se manifestaron por alguna alternativa de respuesta. Estos puntajes, conforme al procedimiento establecido que se explica más adelante, fueron cualificados al llevarlos al intervalo de actitud (escala de Likert).

El proceso cualitativo

De acuerdo con las orientaciones de Hernández S. et al (2006), los datos para el análisis cualitativo en esta investigación fueron obtenidos de las siguientes fuentes:

- Una entrevista no estructurada, aplicada a un grupo de informantes claves como muestra de los grupos de opinión seleccionados, a saber: docentes, estudiantes, personal administrativo y personal obrero de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, además de algunos informantes pertenecientes a la comunidad aledaña y al sector productivo del área de influencia de la escuela. Las características de la entrevista realizada, son descritas más adelante en el diseño de la investigación.
- Las actitudes de los consultados, una vez cualificados los datos cuantitativos en la escala de Likert, en términos de opinión favorable, neutral o desfavorable hacia el desempeño de las competencias gerenciales, por parte del director de la ETARZ.
- La observación participante y las notas de campo del investigador, que permitieron sumar informaciones valiosas.
- Análisis de documentos de la escuela de importancia a los fines del trabajo.
- Análisis de textos y autores para darle soporte teórico a los resultados.

La combinación de resultados de los procesos cuantitativo y cualitativo, lo que en la práctica estableció una comparación, fueron congruentes y de hecho le otorgó solidez al proceso de *triangulación* de métodos, técnicas, fuentes de datos y enfoques teóricos, como un avance en ese proceso de fortalecimiento del modelo mixto de investigación.

Una predicción de Hernández S. et al (2006), es que la investigación mixta será cada vez más importante y, por ello, es necesario continuar desarrollándola, profundizando cada vez más en los enfoques cuantitativo y cualitativo. Supone, entonces, que cada investigación que se lleve a cabo

mediante el modelo mixto, representa un aprendizaje nuevo, un aporte en la dinámica de su aplicación, en el proceso de su consolidación científica.

Diseño de la Investigación

El diseño consistió en el plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación. Este trabajo utilizó un diseño no experimental, ya que en él no se ejerce control ni manipulación alguna sobre las variables (Hurtado y Toro, 1997) siendo, entonces, de carácter observacional, donde no se modificó ninguno de los factores que intervienen en el proceso.

Quizás la técnica más utilizada por la investigación cualitativa fue, precisamente, la observación, y lo primero que hay que tener en cuenta cuando se habla de investigar mediante observación directa, es que lo que se observa son hechos tal y como ocurren. En el caso de la observación indirecta, se refiere al uso de materiales bibliográficos o documentales.

A los fines de este estudio, se usó una combinación de estrategias o técnicas de recolección de información para explorar las preguntas de investigación. Estas estrategias fueron las siguientes: la observación documental, la observación participante, las notas de campo, la entrevista no estructurada y el cuestionario. Seguidamente, se define cada una de ellas:

La Observación Documental

Se realizó considerando el análisis de documentos y la revisión bibliográfica. Según Chávez A. (2001), se ejecuta a partir de la recolección de información en documentos escritos y no escritos de datos, susceptibles de ser analizados, acerca de las variables y sus dimensiones, así como también sobre las teorías y enfoques que fundamentan la investigación, especialmente lo relacionado con el paradigma de la transdisciplinariedad.

Una vez que el tema fue seleccionado, el siguiente paso básico fue generar preguntas sobre el mismo, para guiar la recolección de información significativa al desarrollar la investigación. Con esta técnica se trató de lograr, básicamente, una panorámica acerca de la información relevante de diversas fuentes confiables sobre el tema investigado.

La contribución del investigador radicó en analizar y seleccionar de esta información, aquello que era relevante para la investigación. El análisis descriptivo de la literatura se centró en los contenidos de orden teórico, en los cuales se reflejan las posiciones de los enfoques y tendencias analizadas, así como la posición independiente del investigador.

Todo ello, atendiendo las sugerencias de Chávez A. (2001), requirió de un conjunto de valoraciones muy precisas, para determinar las relaciones, influencias, razones, soportes, distribuciones y en qué condiciones ocurre el fenómeno, o de qué manera se comporta o podría comportarse una variable o un grupo de ellas, en términos *predictivos*, en torno al problema planteado: el desempeño de las competencias gerenciales en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”.

El diagnóstico de esta situación, obtenido del modelo mixto en paralelo, combinado con los conceptos aportados por la documentación (triangulación), arrojó como resultado una exposición de criterios, desde una visión transdisciplinaria, para desarrollar a futuro las competencias gerenciales personales y técnico-administrativas en la ETARZ. “Dr. Zwi Brewer Gross”.

La Observación Participante

La observación participante se utilizó para lograr informaciones o datos que de otra forma serían prácticamente inaccesibles. Al formar parte del escenario, el investigador adquiere conciencia por medio de las experiencias personales, al conocer a las personas involucradas en el proceso, quizás haciendo lo que ellos hacen, al observar todo completo.

En el caso de este estudio, el investigador forma parte del personal docente de la E.T.A.R.Z. "Dr. Zwi Brewer Gross", personal que directamente depende de las formas de conducción de la escuela y, obviamente, de las competencias que poseen sus gerentes para tal fin siendo, por consiguiente un actor importante en el proceso, como afectado por el estilo de gerencia predominante en la escuela.

El reto de esta estrategia de investigación es participar, conforme a las condiciones que plantea Mayan (2001), según las cuales el investigador se convierte en un "miembro" del grupo, que ya lo es de hecho, para comprender su naturaleza, pero no al punto de que se pierda el nivel de objetividad requerido para registrar y analizar las observaciones.

Esto es, que el investigador participó como observador sistemático, que observó la situación, sin interactuar necesariamente con las actividades diarias o cotidianas. Sin embargo, es relevante considerar que, en ocasiones, se hizo muy difícil ser un mero espectador de los acontecimientos y el investigador, para poder lograr sus propósitos, debió involucrarse en el curso de ciertos acontecimientos, de los cuales él forma parte.

Las Notas de Campo

Consistieron en una descripción precisa y tan literal como fue posible, de todo aquello de interés que se observó en el lugar de los acontecimientos, asociado al ejercicio de la gestión educativa. Al relacionarlas con la observación participante, las notas de campo son relatos descriptivos en los que se registra objetivamente lo que es observado. Según Mayan (2001), la meta es capturar la experiencia vivida de los participantes y describir las reflexiones del investigador, sus sentimientos, ideas, momentos de confusión, comentarios, impresiones, análisis preliminares e interpretaciones sobre lo que se observa.

De acuerdo con las indicaciones de misma autora (Mayan, 2001), para asegurar que todo estuviese registrado, el investigador hizo sus notas tan pronto como le fue posible después de la observación; no discutió las observaciones sino posteriormente al registro; hizo el trabajo en un lugar aislado, pero con condiciones favorables y evitó editar mientras escribió.

La Entrevista No Estructurada

Este tipo de entrevista proporcionó las posibilidades y oportunidades de comprender los puntos de vista y argumentaciones de los participantes de la investigación consultados, en relación con sus vivencias y realidades, descritas en sus propias palabras. Según Mayan (2001), el entrevistador pide al participante que “cuente su historia” o que “hable de sus experiencias” en torno al tópico planteado; escucha, aprende y toma notas.

Según las orientaciones de Mayan (Mayan, 2001), se mantuvo la entrevista en su curso (sobre el tema) y en ocasiones el investigador intervino, pero lo hizo amablemente, de tal modo que el entrevistado no se sintiera molestado o dominado de alguna manera. En la entrevista no estructurada, se trabajó con sólo una guía muy somera, dando amplio margen de expresión a los que entrevistados (ver anexo 2).

Según Mella (1998), en completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas constituyéndose en una narración conversacional creada, conjuntamente, por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio.

La observación y la entrevista son los instrumentos más clásicos a la hora de realizar la recolección de datos en la investigación cualitativa y participativa. Para López Parra (2001), la entrevista ha pretendido con el transcurrir del tiempo tornarse más natural y menos artificial y ello ha implicado un mayor nivel de compromiso de parte del investigador, quien ha

debido involucrarse mucho más con los informantes favoreciendo, así, la confianza y la empatía necesaria para conducir acertadamente la entrevista.

La entrevista fue aplicada a un grupo de informantes claves, miembros del personal docente, administrativo, obrero, estudiantes y de la comunidad, seleccionado a través de un muestreo teórico, de manera intencional. La cantidad de informantes podría crecer dependiendo de las necesidades reales de información adicional. El límite máximo fue establecido, al considerar que las respuestas de los entrevistados estaban tornándose repetitivas, lo que hacía no necesario entrevistar a más personas.

Los segmentos de entrevistas utilizados en el texto para fundamentar el proceso cualitativo, fueron seleccionados conforme a su pertinencia para la descripción del tema tratado y como soporte del análisis cuantitativo realizado. Estos segmentos fueron transcritos siguiendo un procedimiento manual, sin la aplicación de ningún programa computarizado de transcripción de textos.

El Cuestionario

El instrumento utilizado en esta investigación para recoger los datos a ser sometidos al análisis cuantitativo fue un cuestionario auto-administrado, que consistió en un conjunto de preguntas (ítems), con respecto a las variables e indicadores medidos. El contenido de las preguntas fue bastante variado, dada la naturaleza de los aspectos que involucran las competencias gerenciales personales y técnico-administrativas en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross” (ver anexo 2). Fue aplicado a docentes, estudiantes, empleados administrativos y obreros, según los criterios para establecer el tipo y tamaño de la muestra.

Constó de 23 ítems o enunciados cerrados, acerca del desempeño de las competencias del gerente de la ETARZ. Cada enunciado se expresó como una afirmación, con un total de tres (3) alternativas de respuesta: *siempre*, *a veces* y *nunca*. El encuestado debió seleccionar sólo una ellas

marcando su opinión con una **X** en el paréntesis, según la alternativa que él consideró más apropiada.

Las alternativas estaban dispuestas del N° 1 al N° 3, en un escalamiento Tipo Likert. Mientras más favorable fuera la actitud del encuestado con el planteamiento, mayor sería la puntuación que le correspondería a su respuesta en el análisis posterior (de 3 puntos a 1 punto). Además de estas alternativas de respuesta, el encuestado dispuso de unas líneas de “comentarios”, en caso de que estimara hacer cualquier aclaratoria, profundización o sugerencia, pudiendo agregar escrito adicional, si lo consideraba pertinente.

Los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario fueron organizados, reducidos y tabulados, para integrar las categorías de análisis y sus respectivos indicadores, proceso que es descrito más adelante.

La Muestra

La muestra para el análisis cuantitativo

Correspondió a las personas a quienes se aplicó el *cuestionario auto administrado*, como un sub-grupo de la población estudiada, integrada esta por las siguientes unidades de análisis: directivos, docentes, estudiantes, empleados administrativos y obreros de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross” quienes, a su vez, formaban parte de los diversos sectores de opinión consultados, para obtener su opinión en torno al desempeño gerencial en la Escuela.

Se trató de una población o universo relativamente pequeño (254 estudiantes, 64 profesores, 8 empleados administrativos y 26 obreros de la ETARZ). Ellos proporcionaron informaciones que fueron cuantificadas como frecuencias de respuestas y que luego fueron cualificadas durante el análisis, sin ninguna pretensión de generalización sino, más bien, para establecer

ciertos parámetros, a los fines de comparación con los datos cualitativos obtenidos de la *entrevista*.

Bajo esta orientación, para la selección de los integrantes y del tamaño de la muestra, se utilizó como criterio la *representatividad laboral o funcional* de las personas de interés que serían encuestadas, según sectores de opinión dentro de la organización escolar. Esta precisión, en cuanto a la representatividad, se adoptó de conformidad con Hernández S. et al (2003, p. 305)), quienes afirman que:

Con frecuencia leemos y escuchamos hablar de *muestra representativa, muestra al azar, muestra aleatoria*, como si con los simples términos se pudiera dar más seriedad a los resultados (...). Todas las muestras –bajo el enfoque cuantitativo- deben ser representativas; por tanto el uso de este término resulta por demás inútil. Los términos al azar y aleatorio denotan un tipo de procedimiento mecánico relacionado con la probabilidad y con la selección de elementos; pero no logra esclarecer tampoco el tipo de muestra y el procedimiento de muestreo.”

De esta manera, parafraseando a Hernández S. et al (2003), se considera que la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población, considerada la más conveniente para un estudio, en un momento determinado, por ser un reflejo de la población. Por ello, la muestra para la aplicación del cuestionario fue establecida con los siguientes criterios de representatividad laboral y funcional:

-Con respecto al **sector de opinión docente**: comprendió a todos los docentes que, además de su actividad pedagógica, al momento de la recolección ocupaban algún cargo o función de naturaleza gerencial o gremial dentro de la estructura de la ETARZ; a saber: todos los docentes Coordinadores de los siguientes Departamentos: Evaluación, Deportes, Seccional, Pasantía, Agropecuaria (animal y vegetal), Estudiantes, Residencia, Punto y Círculo (producción) y, también, los dos representantes

profesorales en la Federación de Profesionales y Técnicos de la Enseñanza.

Total: 10 docentes.

-Con respecto al **sector de opinión estudiantes**: comprendió a todos los estudiantes, representantes de los alumnos como voceros, ante las distintas instancias de representación estudiantil o coordinaciones de la ETARZ. Total: 8 estudiantes.

-Con relación al **sector de opinión de empleados administrativos**: comprendió a todos los empleados que cumplían funciones a nivel de oficina, dirección o coordinación. Total: 5 empleados.

- Con relación al **sector de opinión de obreros**: comprendió a todos los obreros, representantes ante el Sindicato de Obreros de la Enseñanza (SINAFUN). Total: 2 obreros.

En consecuencia, para la selección de la muestra a consultar a través del cuestionario, el investigador se basó en la siguiente sentencia de Hernández S. et al (2003, p.304):

Los criterios que cada investigador cumpla dependen de sus objetivos de estudio, lo importante es establecerlo de manera muy específica si estamos trabajando dentro de una visión cuantitativa-deductiva. Toda investigación debe ser transparente, así como estar sujeta a crítica y réplica, y este ejercicio no es posible si al examinar los resultados el lector no puede referirlos a la población utilizada en un estudio.

La muestra para el análisis cualitativo

Con respecto al *muestreo* de los participantes para la búsqueda de los datos cualitativos a través de la entrevista, Sandoval (1996, p. 85) dice lo siguiente:

Es importante contemplar un muestreo adecuado de participantes que provean un rango completo de variaciones en relación con el fenómeno, así como sobre las definiciones y las significaciones que se pretendan fundar en los datos obtenidos (...). En cuanto al muestreo empleado (...) es de tipo *teórico*, lo que significa, que no está predeterminado y que se va haciendo en dependencia de las necesidades

evidenciadas por la teoría emergente y de las claridades que se van obteniendo conforme avanza el proceso investigativo.

Esto quiere decir que el muestreo *teórico* es el proceso de recolección de datos que permite la generación de teoría a través de sucesivos estadios, determinados por los cambios en los criterios para seleccionar los entrevistados de acuerdo con los aprendizajes que se hubiesen podido derivar de las fuentes de datos previos. Los participantes se escogen a partir de estos hallazgos, más que con base en un diseño previo; es decir, que se trata de una muestra intencionada basada en el interés de la investigación.

Las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir), para luego producir perspectivas teóricas, es decir, que va de lo particular a lo general y se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de las personas y sus instituciones (Hernández S. et al, 2006). Estos mismos autores consideran que el investigador, más que basarse en la literatura para seleccionar y definir las variables y conceptos claves, los identifica y va descubriendo a través del proceso.

En definitiva, los estudios cualitativos, mayormente aplicados en las disciplinas humanísticas, pueden desarrollar preguntas e hipótesis descriptivas antes, durante o después de la recopilación y análisis de las informaciones. Normalmente estas acciones sirven para determinar las preguntas más relevantes, para más tarde refinarlas y darles respuesta. El proceso se manifiesta, dinámicamente, en ambos sentidos: entre los hechos o realidad reconstruida, que también puede estar contenida en la información documental sobre las variables y su interpretación.

Síntesis de las características del enfoque analítico interpretativo

Fue el interpretativo el enfoque utilizado para el análisis de los datos, no sólo de los cualitativos obtenidos de la entrevista, sino de los cuantitativos cualificados recogidos con el cuestionario. Desde un enfoque interpretativo la

realidad social solo puede ser interpretada desde su contexto. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Este paradigma intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las de comprensión, significado y acción. Sus características son las siguientes:

-Problema de investigación: el objeto del problema es conocer una situación y comprenderla a través de la visión de los sujetos

-Diseño: abierto, flexible y emergente

-Muestra no determinada. La muestra se va ajustando al tipo y cantidad de información que en cada momento se precisa. Se trabaja generalmente con muestras pequeñas y estadísticamente no representativas.

-Fundamentos: Fenomenología. Teoría interpretativa.

-Naturaleza de la realidad: Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.

-Finalidad de la investigación: Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.

-Relación sujeto-objeto: Dependencia. Se afectan. Implicación del investigador

-Valores: Explícitos. Influyen en la investigación.

-Teoría-Práctica: Relacionadas. Retroalimentación mutua

-Criterios de calidad: Credibilidad, confirmación, transferibilidad. No existe una unanimidad de posiciones en estas cuestiones. Algunos autores apoyan sus diferencias basándose en la estrecha relación entre métodos y lógica de validación, proponiendo términos más adecuados al enfoque cualitativo.

-Técnicas, instrumentos, estrategias: Cualitativos. Descripciones. El investigador es el principal instrumento. Perspectiva participante. Tienen un carácter abierto originando multitud de interpretaciones y enfoques. Prevalece el carácter subjetivo, tanto en el análisis como en la interpretación de resultados. Pero en cualquier caso, los autores participan de la aplicación

de técnicas propias de validación como la triangulación, observación persistente, técnica paso a paso, etc.

-*Análisis de datos* cualitativos, inducción analítica, triangulación, reducción, exposición, conclusiones. El análisis de contenido cualitativo. Este tipo de análisis permite verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido, texto o transcripción de una entrevista, por ejemplo.

-El análisis de contenido cuantitativo. Tiene como objetivo de cuantificar los datos, de establecer la frecuencia y las comparaciones de frecuencia de aparición de los elementos retenidos como unidades de información o de significación (las palabras, las partes de las frases, las frases enteras, etcétera.)

Organización metodológica para el análisis mixto de los resultados

Organización de los datos

Como punto de referencia del estilo de gerencia que se ejecuta actualmente en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, el diagnóstico particular de las competencias gerenciales del director de la escuela, se expresó a través de los resultados del *análisis mixto* de los datos obtenidos de cada uno de los grupos de opinión o sectores institucionales, a quienes fueron aplicados los instrumentos de medición cuali-cuantitativos.

Estos grupos de opinión fueron los siguientes: Personal Docente, Estudiantes, Personal Administrativo y Personal Obrero. En ocasiones y por la importancia de su opinión en determinados aspectos, fue considerado el sector de la comunidad aledaña a la ETARZ. Las categorías de análisis fueron establecidas a partir del proceso de *organización* y *reducción* de las dimensiones e indicadores de las variables que conceptualizan las competencias gerenciales.

Los elementos para el análisis fueron integrados durante el proceso de recolección de datos de campo, sobre la base de las respuestas

repetitivas obtenidas de cada sector encuestado; respecto a los indicadores que, en el cuadro de ítems y en el cuestionario, formaban parte de una determinada dimensión. A los efectos del proceso analítico-interpretativo, dichas dimensiones se consolidaron como Categorías de Análisis.

Procedimiento para el análisis de los resultados

El procedimiento consistió, en primer término, en realizar el *análisis cuantitativo* de los datos obtenidos de las respuestas a los ítems del cuestionario, por grupo de opinión, basados en las dimensiones e indicadores preestablecidos y utilizando la escala de Likert, como una referencia de las tendencias porcentuales de la actitud (opinión) favorable, neutral o desfavorable de los encuestados, en torno a las competencias del director de la escuela, considerado este como eje central de una forma o modelo de actuación gerencial en la institución. El conocimiento e interpretación de las tendencias de las actitudes fue muy importante, para ser utilizado como información descriptiva en la triangulación de los datos.

En segundo lugar, simultáneamente, se efectuó el *análisis cualitativo-interpretativo*, sobre la base de los datos recogidos mediante la entrevista no estructurada; de los comentarios expresados para cada ítem en el cuestionario auto-administrado; de las notas de campo; de la observación participante y de los documentos y textos. Todo esto conforma el proceso de *triangulación*.

En resumen, el estudio de los datos se hizo de manera integral para cada dimensión a través de un análisis interpretativo mixto en paralelo, que consistió en: a) *Análisis de datos cuantitativos*, que es la indicación porcentual de las respuestas (opiniones) de los consultados en el cuestionario auto-administrado acerca de los indicadores de cada una de las dimensiones de análisis, lo que al final construye una apreciación cualitativa de sus tendencias de opinión, utilizando la Escala de Likert y, b) *Análisis de datos cualitativos*, que incluye su interpretación, conforme a la triangulación

de las respuestas obtenidas, tanto de la entrevista no estructurada y de los comentarios hechos por los encuestados a través del cuestionario, como de los aportes documentales.

Indicadores, Dimensiones y Variables

En la Tabla 1 se mencionan las variables y dimensiones, concebidas durante la elaboración del proyecto de investigación y a las cuales se asociaron los indicadores seleccionados para la elaboración del cuestionario.

www.bdigital.ula.ve

Tabla 1. Organización, Tabulación y Reducción de los indicadores, según el orden de los reactivos y resultados del Cuestionario aplicado a los distintos sectores de opinión, acerca de las Competencias Gerenciales del director

Nº del Reactivo	Concepto del Indicador	Dimensión	Variable
1	Contrario al autoritarismo	Liderazgo	Competencia Personal
2	Motiva el trabajo y estudio	Liderazgo	Competencia Personal
3	Práctica y estimula la responsabilidad	Liderazgo	Competencia Personal
4	Practica la solidaridad	Liderazgo	Competencia Personal
5	Refuerza la justicia	Liderazgo	Competencia Personal
6	Impulsa una ética en la Organización	Liderazgo	Competencia Personal
7	Favorece la participación democrática	Liderazgo	Competencia Personal
8	Da prioridad a la educación y planes de protección ambiental	Planificación	Competencia Técnico-Administrativa
9	Fomenta cambios organizacionales	Organización	Competencia Técnico-Administrativa
10	Abierto hacia la investigación y la tecnología (la calidad)	Pro actividad Innovadora	Competencia Personal
11	Inspira comunicación horizontal	Comunicación	Competencia Personal
12	Oportuno en las respuestas	Comunicación	Competencia Personal
13	Favorece el diálogo	Comunicación	Competencia Personal
14	Promueve el trabajo en equipo	Comunicación	Competencia Personal
15	Asume el pensamiento estratégico	Planificación	Competencia Técnico-Administrativa
16	Impulsa el mejoramiento profesional y académico	Formación y desempeño	Competencia Técnico-Administrativa
17	Conecta el currículum con el entorno	Planificación	Competencia Técnico-Administrativa
18	Armoniza las relaciones en lo interno	Dirección	Competencia Técnico-Administrativa
19	Evalúa y estimula el desempeño	Evaluación	Competencia Técnico-Administrativa
20	Informa oportunamente de su gestión	Evaluación	Competencia Técnico-Administrativa
21	Ejecuta acciones en pro de los servicios y bienes de la escuela	Dirección	Competencia Técnico-Administrativa
22	Equilibrado en la toma de decisiones	Dirección	Competencia Personal
23	Calificado para la gestión	Formación y desempeño	Competencia Técnico-Administrativa

Fuente: Sistema de variables, dimensiones e indicadores enunciado durante la elaboración del proyecto de investigación. Cuestionario auto-administrado, Julio 2012

Categorías de Análisis

A partir del contenido del cuadro anterior, se determinó el conjunto de Categorías de Análisis, sobre la base de un proceso de organización y reducción de los indicadores (ítems) o reactivos, contenidos en el instrumento que fue aplicado a los distintos sectores de opinión (profesores,

estudiantes, empleados y obreros) de la Escuela “Dr. Zwi Brewer Gross”, para conocer su opinión (actitud) sobre las competencias que el director de la institución posee para el ejercicio gerencial.

Estas categorías de análisis se identifican en la Tabla 2 como *códigos conceptuales*, los cuales son metodológicamente el objeto de interpretación en esta investigación; es decir, las competencias gerenciales. Ellos incluyen los *códigos sustantivos* o indicadores para el análisis y forman parte de los *códigos centrales*, que dan respuesta a las dos variables esenciales del estudio.

www.bdigital.ula.ve

Tabla 2. Códigos Sustantivos, Conceptuales y Centrales para el análisis Mixto, obtenidos del proceso de Reducción

CODIGOS SUSTANTIVOS (Indicadores)	CÓDIGOS CONCEPTUALES (Categorías de Análisis, según integración de las dimensiones)	CÓDIGO CENTRAL (Variable)
(LZ1) Autoritarismo (LZ2) Motivación (LZ3) Responsabilidad (LZ4) Solidaridad (LZ5) Justicia (LZ6) Ética (LZ7) Participación (LZ11) Tipo de Comunicación (LZ12) Oportunidad en las Respuestas (LZ13) Diálogo (LZ14) Trabajo en Equipo	(LZ) Liderazgo	COMPETENCIA GERENCIAL PERSONAL (CGP)
(FI10) Pro actividad a la Ciencia y Tecnología (FI16) Mejoramiento Profesional y Académico (FI23) Calificación gerencial por preparación y desempeño	(FI) Formación e Innovación	COMPETENCIA GERENCIAL PERSONAL (CGP)
(OP8) Planes Ambientales (OP9) Pensamiento y planificación estratégica (OP15) Relación entre Escuela y Comunidad (OP17) Cambios positivos producidos en la organización	(OP) Organización y Planificación	COMPETENCIA GERENCIAL TÉCNICO-ADMINISTRATIVA (CGT)
(DE18) Relaciones Humanas (DE19) Valoración del Desempeño (DE20) Informe de gestión (DE21) Acción sobre bienes y servicios (DE22) Equilibrio en la toma de Decisiones	(DE) Dirección y Evaluación	COMPETENCIA GERENCIAL TÉCNICO-ADMINISTRATIVA (CGT)

Fuente: Cuestionario aplicado al personal docente, administrativo, obrero y estudiantes. Julio 2012

Procedimiento para la tabulación

El cuestionario constó de un total de 23 ítems, distribuidos en 13 reactivos relativos a las Competencias Gerenciales Personales y 10 ítems asociados a las Competencias Gerenciales Técnico-Administrativas. A partir de las respuestas (datos) obtenidas de los diversos sectores de opinión, y a

los efectos del análisis *cuantitativo*, fueron construidas las tablas que se muestran a continuación (ver Tablas 3, 4, 5 y 6).

Cada una de ellas expresa la frecuencia de las respuestas de los encuestados, por sector de opinión y por cada categoría de la escala de Lickert (siempre, a veces, nunca). El *puntaje total* de cada reactivo, es la sumatoria que se obtiene de multiplicar la *frecuencia* de respuestas obtenidas en cada categoría de opinión, por los puntos asignados para cada categoría de la escala de actitudes de Likert (Chávez A., 2001; Hernández S. et al, 2003).

www.bdigital.ula.ve

Tabla 3. Frecuencia de respuestas a los reactivos y puntaje por Categorías de Opinión de la Escala de Likert, según cuestionario aplicado al PERSONAL DOCENTE, sobre las competencias gerenciales del director

FRECUENCIA Y PUNTAJE DE LAS RESPUESTAS POR SEGMENTOS DE OPINIÓN DE LA ESCALA DE LIKERT	Código Conceptual (Categoría De Análisis)	Código Sustantivo (Indicador)				
			SIEMPRE (3 puntos en la escala)	A VECES (2 puntos en la escala)	NUNCA (1 punto en la escala)	PUNTAJE TOTAL
1	LZ	Anti-autoritario (LZ1)	3	4	3	20
2	LZ	Practica la Motivación (LZ2)	3	4	3	20
3	LZ	Responsabilidad (LZ3)	1	6	3	18
4	LZ	Practica la Solidaridad (LZ4)	3	3	4	19
5	LZ	Estimula la justicia (LZ5)	2	4	4	18
6	LZ	Impulsa la Ética (LZ6)	2	3	5	17
7	LZ	Promueve participación (LZ7)	3	2	5	18
8	OP	Protege el ambiente (OP8)	3	4	3	20
9	OP	Fomenta cambios (OP9)	1	5	4	17
10	FI	Abierto a la ciencia y la tecnología (FI10)	3	3	4	19
11	LZ	Comunicación Horizontal (LZ11)	2	4	4	18
12	LZ	Oportuno en respuestas (LZ12)	2	4	4	18
13	LZ	Favorece el diálogo (LZ13)	3	2	5	18
14	LZ	Impulsa Trabajo en Equipo (LZ14)	2	4	4	18
15	OP	Pensamiento estratégico (OP15)	2	4	4	18
16	FI	Promueve mejoramiento y preparación (FI16)	1	3	6	15
17	OP	Conecta escuela y entorno (OP17)	2	3	5	17
18	DE	Estimula las Relaciones Humanas (DE18)	1	4	5	16
19	DE	Evalúa desempeño (DE19)	1	3	6	15
20	DE	Informa de su gestión (DE20)	2	3	5	17
21	DE	Gestiona y mantiene bienes y servicios (DE21)	2	4	4	18
22	DE	Equilibrio en Decisiones (DE22)	2	3	5	17
23	FI	Competente en gerencia (FI23)	2	3	5	17

Código Conceptual: Liderazgo (LZ), Formación e Innovación (FI), Organización y Planificación (OP), Dirección y Evaluación (DE). Número de Profesores encuestados: 10

Fuente: Cuestionario aplicado al Personal Docente, Julio 2012

Tabla 4. Frecuencia de respuestas a los reactivos y puntaje por Categorías de Opinión de la Escala de Likert, según cuestionario aplicado a los ESTUDIANTES sobre las competencias gerenciales del director

N° DEL REACTIVO	Código Conceptual (Categoría De Análisis)	Código Sustantivo (Indicador)	FRECUENCIA Y PUNTAJE DE LAS RESPUESTAS POR SEGMENTOS DE OPINIÓN DE LA ESCALA DE LIKERT			
			SIEMPRE (3 puntos en la escala)	A VECES (2 puntos en la escala)	NUNCA (1 punto en la escala)	PUNTAJE TOTAL
1	LZ	Anti-autoritario (LZ1)	2	2	4	14
2	LZ	Practica la Motivación (LZ2)	2	3	3	15
3	LZ	Responsabilidad (LZ3)	1	3	4	13
4	LZ	Practica la Solidaridad (LZ4)	2	4	2	16
5	LZ	Estimula la justicia (LZ5)	2	3	3	15
6	LZ	Impulsa la Ética (LZ6)	2	2	4	14
7	LZ	Promueve participación (LZ7)	2	2	4	14
8	OP	Protege el ambiente (OP8)	2	5	1	17
9	OP	Fomenta cambios (OP9)	2	2	4	14
10	FI	Abierto a la ciencia y la tecnología (FI10)	2	2	4	14
11	LZ	Comunicación Horizontal (LZ11)	2	2	4	14
12	LZ	Oportuno en respuestas (LZ12)	2	3	3	15
13	LZ	Favorece el diálogo (LZ13)	2	3	3	15
14	LZ	Impulsa Trabajo en Equipo (LZ14)	2	2	4	14
15	OP	Pensamiento estratégico (OP15)	2	3	3	15
16	FI	Promueve mejoramiento y preparación (FI16)	1	3	4	13
17	OP	Conecta escuela y entorno (OP17)	1	3	4	13
18	DE	Estimula las Relaciones Humanas (DE18)	2	3	3	15
19	DE	Evalúa desempeño (DE19)	2	2	4	14
20	DE	Informa de su gestión (DE20)	2	2	4	14
21	DE	Gestiona y mantiene bienes y servicios (DE21)	1	3	4	13
22	DE	Equilibrio en Decisiones (DE22)	2	4	2	16
23	FI	Competente en gerencia (FI23)	1	4	3	14

Código Conceptual: Liderazgo (LZ), Formación e Innovación (FI), Organización y Planificación (OP), Dirección y Evaluación (DE). Número de Estudiantes encuestados: 8

Fuente: Cuestionario aplicado a los Estudiantes, Julio 2012

Tabla 5. Frecuencia de respuestas a los reactivos y puntaje por segmentos de Opinión de la Escala de Likert, según cuestionario aplicado al PERSONAL ADMINISTRATIVO, sobre las competencias gerenciales del director

N° DEL REACTIVO	Código Conceptual (Categoría De Análisis)	Código Sustantivo (Indicador)	FRECUENCIA Y PUNTAJE DE LAS RESPUESTAS POR SEGMENTOS DE OPINIÓN DE LA ESCALA DE LIKERT			
			SIEMPRE (3 puntos en la escala)	A VECES (2 puntos en la escala)	NUNCA (1 punto en la escala)	PUNTAJE TOTAL
1	LZ	Anti-autoritario (LZ1)	0	4	1	9
2	LZ	Practica la Motivación (LZ2)	1	1	3	8
3	LZ	Responsabilidad (LZ3)	1	2	2	9
4	LZ	Practica la Solidaridad (LZ4)	1	3	1	10
5	LZ	Estimula la justicia (LZ5)	1	3	1	10
6	LZ	Impulsa la Ética (LZ6)	0	1	4	6
7	LZ	Promueve participación (LZ7)	1	3	1	10
8	OP	Protege el ambiente (OP8)	1	2	2	9
9	OP	Fomenta cambios (OP9)	0	1	4	6
10	FI	Abierto a la ciencia y la tecnología (FI10)	0	2	3	7
11	LZ	Comunicación Horizontal (LZ11)	1	3	1	10
12	LZ	Oportuno en respuestas (LZ12)	1	2	2	9
13	LZ	Favorece el diálogo (LZ13)	0	2	3	7
14	LZ	Impulsa Trabajo en Equipo (LZ14)	1	1	3	8
15	OP	Pensamiento estratégico (OP15)	1	1	3	8
16	FI	Promueve mejoramiento y preparación (FI16)	0	1	4	6
17	OP	Conecta escuela y entorno (OP17)	0	2	3	7
18	DE	Estimula las Relaciones Humanas (DE18)	0	3	2	8
19	DE	Evalúa desempeño (DE19)	0	1	4	6
20	DE	Informa de su gestión (DE20)	1	1	3	8
21	DE	Gestiona y mantiene bienes y servicios (DE21)	0	3	2	8
22	DE	Equilibrio en Decisiones (DE22)	1	2	2	9
23	FI	Competente en gerencia (FI23)	1	2	2	9

Código Conceptual: Liderazgo (LZ), Formación e Innovación (FI), Organización y Planificación (OP), Dirección y Evaluación (DE). Personal administrativo encuestado: 5

Fuente: Cuestionario aplicado al Personal Administrativo, Julio 2012

Tabla 6. Frecuencia de respuestas a los reactivos y puntaje por Categorías de Opinión de la Escala de Lickert, según cuestionario aplicado al PERSONAL OBRERO, sobre las competencias gerenciales del director

Nº DEL REACTIVO	Código Conceptual (Categoría De Análisis)	Código Sustantivo (Indicador)	FRECUENCIA Y PUNTAJE DE LAS RESPUESTAS POR SEGMENTOS DE OPINIÓN DE LA ESCALA DE LICKERT			
			SIEMPRE (3 puntos en la escala)	A VECES (2 puntos en la escala)	NUNCA (1 punto en la escala)	PUNTAJE TOTAL
1	LZ	Anti-autoritario (LZ1)	0	2	2	6
2	LZ	Practica la Motivación (LZ2)	0	2	2	6
3	LZ	Responsabilidad (LZ3)	0	1	3	5
4	LZ	Practica la Solidaridad (LZ4)	0	2	2	6
5	LZ	Estimula la justicia (LZ5)	0	2	2	6
6	LZ	Impulsa la Ética (LZ6)	1	1	2	7
7	LZ	Promueve participación (LZ7)	0	2	2	6
8	OP	Protege el ambiente (OP8)	1	2	1	8
9	OP	Fomenta cambios (OP9)	0	1	3	5
10	FI	Abierto a la ciencia y la tecnología (FI10)	0	1	3	5
11	LZ	Comunicación Horizontal (LZ11)	2	2	0	10
12	LZ	Oportuno en respuestas (LZ12)	1	1	2	7
13	LZ	Favorece el diálogo (LZ13)	0	1	3	7
14	LZ	Impulsa Trabajo en Equipo (LZ14)	1	1	2	7
15	OP	Pensamiento estratégico (OP15)	0	1	3	6
16	FI	Promueve mejoramiento y preparación (FI16)	0	0	4	4
17	OP	Conecta escuela y entorno (OP17)	0	2	2	6
18	DE	Estimula las Relaciones Humanas (DE18)	0	1	3	5
19	DE	Evalúa desempeño (DE19)	0	2	2	6
20	DE	Informa de su gestión (DE20)	0	1	3	5
21	DE	Gestiona y mantiene bienes y servicios (DE21)	0	3	1	7
22	DE	Equilibrio en Decisiones (DE22)	0	1	3	5
23	FI	Competente en gerencia (FI23)	0	2	2	6

Código Conceptual: Liderazgo (LZ), Formación e Innovación (FI), Organización y Planificación (OP), Dirección y Evaluación (DE). Personal Obrero encuestado: 4

Fuente: Cuestionario aplicado a los Obreros, Julio 2012

Escala de actitud y tendencias de opinión

Los puntajes totales obtenidos por ítem y categoría de análisis, fueron totalizados para ser reflejados en la escala de actitudes correspondiente a cada sector de opinión. A continuación, se explica el procedimiento para la obtención de las puntuaciones que permitieron medir o diagnosticar las actitudes de los encuestados, ante cada uno de los ítems.

Este procedimiento, de escalamiento Tipo Likert, es el indicado por Hernández S. et al (2003), para detectar *tendencias actitudinales*. En este sentido, las afirmaciones o juicios expresados en el cuestionario, pueden tener una dirección *favorable* o positiva, *neutral* y *desfavorable* o negativa. Sin duda, esta dirección es muy importante para saber cómo se codifican las alternativas de respuesta.

Como las afirmaciones señaladas en el cuestionario fueron elaboradas de manera positiva, la categoría *siempre* implica una puntuación mayor que *nunca*; por consiguiente, si el encuestado, respondió *siempre* ante la afirmación, significa que su actitud o opinión es *favorable* hacia ella; existiendo el matiz intermedio de actitudes *neutrales*; cuando la respuesta fue *a veces* y su actitud u opinión es *desfavorable* ante el planteamiento, cuando su opinión fue *nunca*. Para obtener las puntuaciones de las escalas Likert, se suman los valores obtenidos respecto a cada ítem. Por ello, es una escala aditiva. Una puntuación se considera alta o baja, según la frecuencia mayor o menor de respuestas a los ítems o afirmaciones.

Asimismo, para identificar la actitud u opinión de los encuestados en cada sector muestral investigado (docentes, estudiantes, empleados administrativos y obreros), acerca de las competencias gerenciales del director de la escuela, se determinó que la puntuación mínima posible por ítem es el número total de encuestados, multiplicado por uno (1), lo que constituye el segmento de la escala *actitud desfavorable*. Por su parte, la puntuación máxima por ítem es el número total de encuestados multiplicado

por tres (3), lo que forma el segmento de la escala *actitud favorable*. El segmento intermedio entre los valores mínimos y máximos da como resultado el segmento de la escala *actitud neutral*.

En esta perspectiva, la escala Likert es, en sentido estricto, una medición ordinal; sin embargo, es común que se le trabaje como si fuera un intervalo, que incluye rangos o segmentos de actitud. Se construyó un intervalo (escala) para el análisis de cada sector de población encuestada, de la siguiente manera (ver Figuras 1, 2, 3 y 4):

Figura 1. Intervalo de actitud para el sector docente (10 encuestados)

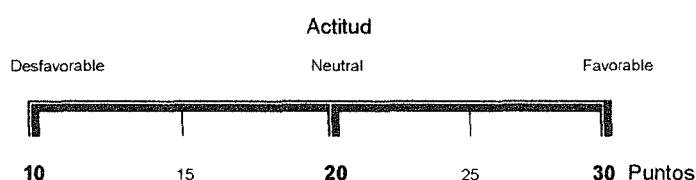


Figura 2. Intervalo de actitud para el sector estudiantil (8 encuestados)

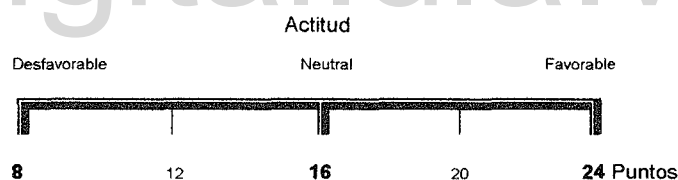


Figura 3. Intervalo de actitud para el sector de empleados administrativos (5 encuestados)

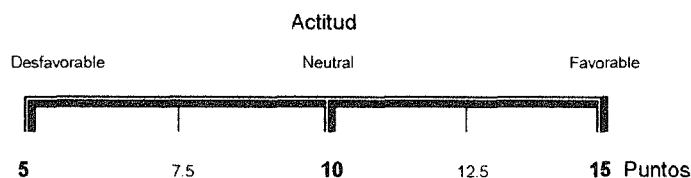
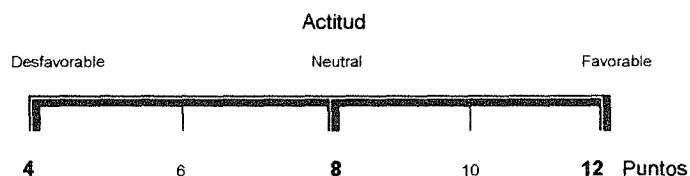


Figura 4. *Intervalo de actitud para el sector de los obreros (4encuestados)*



A los efectos de orientar en el texto la búsqueda de las informaciones referidas para el análisis cuantitativo con mayor facilidad, se elaboró un cuadro resumen (ver Tabla 7), que contiene los puntajes totales obtenidos por los indicadores de cada categoría y para todos los sectores de opinión, según los datos presentados por separado en las Tablas 3, 4, 5 y 6, con fines de organización metodológica.

www.bdigital.ula.ve

Tabla 7. Resumen de puntajes totales para cada sector de opinión

Código Conceptual (Categoría De Análisis)	ITEM EN EL CUESTIONARIO	Código Sustantivo (Indicador)	PUNTAJES TOTALES POR SECTOR DE OPINIÓN			
			DOCENTE	ESTUDIAN- TES	EMPLEA- DOS	OBRE ROS
LZ	Anti-autoritario	LZ1	20	14	9	6
LZ	Practica la Motivación	LZ2	20	15	8	6
LZ	Responsabilidad	LZ3	18	13	9	5
LZ	Practica la Solidaridad	LZ4	19	16	10	6
LZ	Estimula la justicia	LZ5	18	15	10	6
LZ	Impulsa la Ética	LZ6	17	14	6	7
LZ	Promueve la participación	LZ7	18	14	10	6
OP	Protege el ambiente	OP8	20	17	9	8
OP	Fomenta cambios	OP9	17	14	6	5
FI	Abierto a la ciencia y la tecnología	FI10	19	14	7	5
LZ	Comunicación Horizontal	LZ11	18	14	10	10
LZ	Oportuno en respuestas	LZ12	18	15	9	7
LZ	Favorece el diálogo (LZ13)	LZ13	18	15	7	7
LZ	Impulsa Trabajo en Equipo	LZ14	18	14	8	7
OP	Pensamiento estratégico	OP15	18	15	8	6
FI	Promueve mejoramiento y preparación	FI16	15	13	6	4
OP	Conecta escuela y entorno	OP17	17	13	7	6
DE	Estimula las Relaciones Humanas	DE18	16	15	8	5
DE	Evalúa desempeño (DE19)	DE19	15	14	6	6
DE	Informa de su gestión	DE20	17	14	8	5
DE	Gestiona y mantiene bienes y servicios	DE21	18	13	8	7
DE	Equilibrio en Decisiones	DE22	17	16	9	5
FI	Competente en gerencia	FI23	17	14	9	6
Código Conceptual: Liderazgo (LZ), Formación e Innovación (FI), Organización y Planificación (OP), Dirección y Evaluación (DE)						

Fuente: Cuestionario aplicado a los Docentes, Estudiantes, Empleados y Obreros, Julio 2012

CAPÍTULO IV

DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL, EDUCATIVO Y GEO-HISTÓRICO DE LA ETARZ “DR. ZWI BREWER GROSS

El propósito fundamental del diagnóstico de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, fue reflejar la realidad a través del análisis de su contexto para, sobre esa base informativa, generar los procesos de cambio que en relación con las competencias gerenciales de sus autoridades, son el objeto de estudio en esta investigación.

Para ser confiable y naturalmente instaurador de esos cambios, dentro de una perspectiva transdisciplinaria, el diagnóstico debía contar esencialmente con la participación de la comunidad involucrada, como en efecto se hizo, para suscitar en ella una actitud de toma de conciencia de sus problemas, necesidades y expectativas reveladas durante el proceso, a los fines de lograr las transformaciones deseadas.

En este sentido, fue necesario considerar algunos factores contextuales que comúnmente limitan o posibilitan la intervención social. Para ello, la investigación constó de dos elementos: la descripción de la realidad institucional (conjunto de dimensiones, variables, indicadores y contexto) y su comparación con un óptimo teórico (perspectiva transdisciplinaria).

De esta manera, con el diagnóstico de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross” y tomando como fundamento las variables seleccionadas previamente, se valoró una situación dada, en función de un modelo de referencia que orienta la dirección del cambio y contextualiza la intervención, como una aproximación a la realidad investigada. Con ello, se identificaron aquellos factores sobre los que es preciso actuar, para modificarlos a través de los criterios expuestos en este trabajo.

Es importante destacar que el proceso de recolección y análisis de la información para el diagnóstico se facilitó, porque el autor de esta

investigación ha laborado como docente en la “Zwi Brewer Gross” desde hace diez años, lapso durante el cual ha desempeñado funciones gerenciales como Coordinador de Campo, Interinstitucional y de Residencia. Igualmente, fue Coordinador de Escuelas Técnicas y Jefe de la División Académica en la Zona Educativa del Estado Trujillo.

Estas experiencias han proporcionado un bagaje de conocimientos acerca de la problemática escolar, han permitido vivir procesos de crisis y de desempeños valiosos, evaluar acciones positivas, percibir situaciones de distinta índole, valorar diferentes métodos y tipos de gerencia con su incidencia en lo institucional y en lo comunitario y, por sobre todo, ser partícipe de las alzas y bajas de la calidad de la educación allí impartida, de su evolución, como resultado de la ausencia o presencia de las competencias gerenciales necesarias para dar el gran salto cualitativo en el proceso de la educación técnica agropecuaria trujillana.

Para el diagnóstico general se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Presentación de la realidad circundante, o sea la referida al contexto en el cual se ubica la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”
- Detección de los principales problemas que afectan a esta institución educativa y que están asociados al ejercicio gerencial
- Exposición del marco organizacional de la escuela
- Recopilación de información o datos de la situación específica o diagnóstico situacional; es decir, lo que está sucediendo en cuanto a la posesión, uso y desarrollo de competencias personales y técnico-administrativas para la gestión educativa, en la institución;
- Análisis de la información recolectada para descubrir los problemas y construir los aportes transdisciplinarios
- Descubrimiento de las causas de los problemas, para orientar las acciones gerenciales hacia la búsqueda de una mejor calidad en la educación servida por esta Escuela Técnica Agropecuaria.

Diagnóstico General de la Organización

La información para la realización del diagnóstico general de la institución, que incluye la puesta en práctica de las acciones referidas en el párrafo anterior fue obtenida, fundamentalmente, de las siguientes fuentes: del Proyecto Educativo Integral Comunitario “Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa” (ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, 2010) y de las Notas de Campo, resultado de la Observación Directa y de la Observación Participante, ambas realizadas durante el tiempo de ejercicio de la función docente, administrativa y de investigación del autor de este trabajo.

A continuación, se describen algunos aspectos del contexto organizacional importantes de conocer, ya que forman parte del marco de acción de las competencias gerenciales del personal directivo de la institución, objeto de análisis en esta investigación.

Identificación de la Institución Educativa

Nombre: Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana y Zamorana “Dr. Zwi Brewer Gross”

Código: 19006589600

Nivel Educativo: Robinsoniano y Zamorano 1º, 2º y 3º año y profesional 4º, 5º y 6º año mención ciencias agrícolas.

Dirección: Sector Santa Rosa, Parroquia Panamericana, Municipio Carache, Estado Trujillo.

Matricula Estudiantil: Atiende doscientos cincuenta (250) alumnos y alumnas, provenientes en su mayoría de los asentamientos campesinos que bordean el área de influencia de la institución.

Caracterización del régimen de estudio: la institución mantiene dos tipos de régimen: residentes y semi-residentes.

Equipo Responsable de la gerencia: Director, subdirector y coordinadores.

La Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana y Zamorana “Dr. Zwi Brewer Gross” es una institución educativa con 28 años de funcionamiento. Atiende a la población estudiantil con la modalidad de residentes o semi-residentes, de acuerdo a la localidad donde procede cada uno de ellos y estudiantes de la localidad de escasos recursos. Anteriormente funcionaban siete dormitorios, cuatro para varones y tres para las hembras (ver Foto 1).

Foto 1. Aspecto de algunas instalaciones de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”



Según el PEIC, la población estudiantil ha aumentado paulatinamente. Sin embargo, observaciones de los registros de matrícula estudiantil de la institución y las proporcionadas por las notas de campo, revela que hace diez años, aproximadamente, la matrícula alcanzó cifras cercanas a los 400 estudiantes, pero ha venido sufriendo un proceso de disminución progresiva hasta llegar a la cifra actual, cercana a los 250 estudiantes.

Cuando se construyó la edificación no se proyectó a futuro, para que la misma fuera sostenible en el tiempo, ya que no tomaron en cuenta los

factores climáticos, económicos y sociales de su ubicación. Debido a esto, después de cierto tiempo, la escuela no estuvo adecuada para funcionar al 100% puesto que el área de residentes y el comedor no contaban con las condiciones. Sin embargo, con el Plan de Reconstrucción de las Escuelas “Bolívar 2000”, con participación activa de la comunidad, se han ejecutado varios proyectos que han mejorado significativamente la infraestructura.

Breve historia de la institución

En la década de los años 70, un grupo de sindicalistas agrarios de la comunidad de Zapatero, ven la necesidad de la creación de una institución educativa en el área agropecuaria que diera respuesta a las demandas de la zona. En ese sentido, el 12 de febrero de 1978, inicia sus actividades brindando atención a alumnos y alumnas cursantes del cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria para ese entonces.

Con el devenir del tiempo fue convirtiéndose en Escuela Básica Agropecuaria y es en el año 1994 cuando se logra elevarla a Escuela Técnica Agropecuaria, con la única mención de fitotecnia, alcanzando para el año 1998 la mención de Zootecnia, constituyéndose en la actualidad en una Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana y Zamorana, formadora de técnicos medios en la Mención de Ciencias Agrícolas.

Reseña histórica del epónimo

El Dr. Zwi Brewer Gross (1933-1984), nació el 19 de agosto de 1933, en Budapest, Hungría; adquiere la nacionalidad venezolana en el año 1965. Estudios realizados, la primaria se llevo a cabo en su ciudad de origen, la secundaria en la escuela experimental de Israel y sus estudios superiores en el instituto de estudios Agrícolas Ben Semen Israel, Instituto MIKVE Israel, Facultad de agronomía RAWOVOT Israel (Especialización en Asentamiento Campesino), donde obtuvo el título de agrónomo, fortaleciendo su currículo

con diversos cursos como Productividad y Asentamiento fronterizo. Fue miembro de las fuerzas armadas de Israel desde 1953 hasta 1964, donde obtuvo el grado de capitán. Fue enlace y coordinador de los cursos internacionales de cooperativismo y capacitación campesina.

Para 1963-1965, fue enlace para programas de cooperación cultural y agrícola con Venezuela. En la Universidad de Oriente, Extensión Jusepín laboró como docente. Fue asesor técnico en el Instituto Agrario Nacional (IAN) en Venezuela en el área de cooperativismo y capacitación y promoción campesina. En 1966-1974 ejerció la jefatura del departamento de promoción y organización campesina del IAN.

Luego, entre 1973-1974 fue asesor del Ministerio de Educación y Ministerio de la Juventud en los programas de Educación Rural. Se desempeñó como jefe del departamento de insumos agrícolas, corporación de mercadeo agrícola 1975-1978 y miembro de diversas comisiones técnicas en educación rural y cooperativismo. Trabajo en empresas privadas desde 1979 hasta su muerte en el año 1984. Realizo una brillante labor educativa en el medio rural, dio lo mejor de sí mismo a las Escuelas Granjas de nuestro país.

Visión

La educación que recibe el egresado de la ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross", está orientada hacia el desarrollo de una conciencia que fomentará la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, calidad de vida y uso racional de los recursos naturales en función del desarrollo local sustentable y sostenible (ver Foto 2).

Foto 2. Control de plagas con agua caliente en pro de la sustentabilidad ambiental



La visión está enmarcada en el contexto autogestionario, fundamentada en el desarrollo endógeno y en la línea de construir aprendizajes a partir de proyectos educativos productivos que permitan la formación de un hombre y una mujer profesional nuevos (as), con una alta sensibilidad social, críticos y protagonistas de los procesos transformadores que su comunidad y la patria les reclaman. Es un tipo de profesional que conoce, estudia y aplica las nuevas tecnologías, creativo e innovador actuando como agentes de cambios transformadores del complejo proceso de producción agropecuaria.

Misión

La escuela técnica agropecuaria "Zwi Brewer Gross", ubicada en la Parroquia Panamericana del municipio Carache en el estado Trujillo, con dependencia nacional, ofrece una responsabilidad que es la formación de jóvenes en el quehacer agropecuario, cuyo propósito es fortalecer el nivel

pedagógico, administrativo y tecnológico a fin de ofrecer una educación integral gratuita y de calidad que satisfaga las necesidades y expectativas de los educandos, en armonía con los demandas de desarrollo local, regional y nacional.

La formación se basa en el ideal robinsoniano, el árbol de las tres raíces, cumpliendo con derechos consagrados en la Constitución como son la educación y el trabajo, permitiendo el acceso y permanencia a una educación integral y de calidad para todos donde la valoración ética del trabajo y la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social. Es un nuevo republicano y republicana de un alto compromiso social.

Objetivos Institucionales

Objetivo General

Construir la escuela que se quiere, con todos los actores (docentes, estudiantes, representantes y comunidad en general), con el objeto de insertarla en la formación y consolidación de la nueva República y por ende del nuevo republicano con una formación Integral, es decir, un ser humano que aprenda a reflexionar, participar, ser y transformar, desarrollando una ética como práctica para la libertad, un ser libre, que impulse el desarrollo sustentable y que, a través del desarrollo endógeno, contribuya a garantizar la soberanía y seguridad alimentaria de la Nación.

Objetivos Específicos

- Desarrollar un plan dirigido a acompañar a los docentes en la planificación y evaluación que concretan en su práctica pedagógica cotidiana y a los estudiantes en sus necesidades pedagógicas, culturales y de organización política.

- Operar un plan de actividades dirigidas a transformar la escuela en un centro intensivo de desarrollo endógeno con miras a consolidar los procesos autogestionarios culturales, espirituales, políticos y productivos.
- Orientar los procesos administrativos del personal hacia el cumplimiento consciente y normativo de la función pública.
- Desarrollar un plan de trabajo dirigido a mantener las instalaciones, equipos y maquinarias en condiciones idóneas de funcionamiento.
- Generar acciones corresponsables a fin de hacer de la escuela el escenario idóneo para el quehacer comunitario.

Perfiles de competencias

La escuela técnica agropecuaria es parte de un sistema orientado al desarrollo y aprovechamiento del recurso humano. Tiene como objetivo fundamental la capacitación de jóvenes, preferentemente del medio rural, con marcada vocación por las disciplinas agropecuarias. Los programas de estudio se precisarán de tal manera que contribuyan a la formación del personal especializado que necesita el país y de acuerdo con los planes de desarrollo que formulan, tanto el sector privado, como el oficial (ver Foto 3).

Foto 3. Orientaciones de los docentes a los alumnos en las tareas agrícolas



Las escuelas técnicas agropecuarias atenderán específicamente, en lo posible y dentro de la orientación particular de la escuela, que la instrucción impartida en ella, tenga la mayor afinidad con la situación agrícola de la zona, como propósito garantizar el bienestar individual y colectivo de la población.

Perfil Educacional del Egresado

Se aspira que el estudiante demuestre “que sabe” y “que sabe hacer” al finalizar la tercera etapa. Constituye el elemento principal que guía la acción pedagógica y el fin es formar al ciudadano que se quiere y que la sociedad venezolana desea y necesita. En el diseño curricular del nivel de educación básica, el perfil del egresado se define con una visión holística, incorporando aspectos de los campos humanísticos, social, científico y tecnológico que el estudiante debe adquirir al egresar de este nivel educativo.

En los rasgos de perfil del egresado se integran los alcances de los ejes transversales, las intenciones educativas globales de las áreas académicas y las capacidades cognitivas (intelectuales, motrices y afectivas), a objeto de alcanzar una formación de calidad en el educando. La educación como instrumento de transformación social, consolidará la ciudadanía y la formación del estudiante a través de dimensiones integrales y el perfil se organiza en torno a los cuatro aprendizajes fundamentales: el “aprender a crear”; “aprender a convivir y participar”; “aprender a valorar”; “aprender a reflexionar”.

En los rasgos del perfil en el egresado se integra el alcance de los ejes transversales, las intenciones educativas globales de las áreas académicas y las capacidades cognitivas (intelectuales, motrices y afectiva), a objeto de alcanzar una formación integral del educando.

Competencias Profesionales

Corresponde a la formación profesional específica, aplicable a las diferentes especialidades y menciones:

- Empleabilidad, competencia para aprobar los procesos de reclutamiento y selección
- Competencia en una sólida preparación en lectura, redacción, pensamiento lógico (matemática) elaboración de informes suficiente como para asimilar nuevos conocimientos científicos y tecnológicos
- Actitudes positivas y destrezas para indagación e investigación
- Capacidad de planificar, organizar, dirigir y evaluar una empresa con diferentes niveles como productor independiente y cooperativista
- Generar acciones tendientes a construir su propio escenario para la cogestión, inversión y comercialización en las áreas inherentes, afines con su formación y capacitación
- Elabora diagnóstico a partir de procedimientos metódicos, de análisis lógico y experimental
- Utiliza el diálogo coherente, para concretar realizaciones a partir de la construcción de ideas innovadoras aplicables a elevar los niveles de producción y productividad.

Competencias del directivo y del docente

El director debe ser un profesional de la docencia altamente calificado, un administrador de la organización educativa bajo su responsabilidad y un experto en relaciones públicas. No solo cumple funciones técnico-docente, sino que es el gerente administrativo del sistema educativo escolar del plantel y gerente social de la unidad administrativa, la cual es el elemento integrante de la comunidad local.

El gerente y los docentes deben poseer una gran cualidad profesional, sólida formación pedagógica, licenciados y maestría en educación,

experiencia en manejo de grupo, experiencia en el trabajo de aula con una cualidad personal como liderazgo de grupo, facilidad de expresión y comunicación, abierto al dialogo, iniciativa para la resolución de problemas.

Deben promover en el educando el desarrollo de la creatividad el auto-aprendizaje, la transferencia de los conocimientos y desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes y la formación de valores favorables para su desempeño como estudiante y como miembro de una sociedad democrática.

Es necesario observar los procesos administrativos y funcionales de los miembros del consejo técnico directivo y docente, con la finalidad de optimizar los procesos administrativos y gerenciales que se concretan en la institución y que de acuerdo con el diagnóstico realizado se encuentran ampliamente desatendidos, impactando esta situación de manera negativa en todos los procesos integrales que se desarrollan en la institución.

Los cambios y transformaciones que actualmente se desarrollan en el campo de la educación y específicamente en la escuela técnica, hoy Robinsoniana y Zamorana, obliga a revisar constantemente todo lo que se está haciendo a fin de ajustar las funciones a la realidad educativa que, en situación de experimentalidad, se hace cada día más exigente.

Representantes vecinales e institucionales

Como representantes vecinales se tiene a los Consejos Comunales, como son: Paramito Caliente, Santa Rosa, San Felipe, El Cerrito, El Jobo, San Miguel y Caño Arriba. En la Foto 4 se observa la participación de integrantes de consejos comunales, en labores de práctica académica agrícola.

Foto 4. Miembros de consejos comunales participando con los estudiantes en actividades agrícolas



Proyecto de desarrollo de la institución

Se plantea el desarrollo de los siguientes proyectos básicos: cría de pollos de engorde, cría de conejos, cría de cerdos, cría de ganado de doble propósito, cría de codornices, cría de gallinas ponedoras. En la actualidad se puede observar la existencia de solo dos de estos proyectos (cerdos y gallinas ponedoras) y en condiciones de baja productividad, solo con fines académicos.

Infraestructura

La finca escolar tiene como superficie total 58 hectáreas aproximadamente, donde muestra instalaciones e infraestructura que invitan al proceso autogestionario de producción agropecuaria. De acuerdo con el PEIC, la planta física que presenta la escuela está constituida por un nivel de construcción en el cual existen doce aulas, dos laboratorios de biología y suelos, seis oficinas administrativas, ocho baños para hembras y ocho baños para varones y baños para profesores.

Asimismo, existen un comedor escolar, una cantina escolar y se cuenta con cancha deportiva techada, un dormitorio de varones, un

dormitorio de hembras y una biblioteca. También posee filtros de agua y una estructura hecha de bloque, cemento y machihembrado. Las instalaciones son cómodas y amplias, área verde y terreno cultivable, vaquera, galpón avícola, conejera y aprisco (ver Foto 5)

Foto 5. Otro aspecto de las instalaciones físicas de la ETARZ



La observación directa permitió ver que las mejoras en la construcción y remodelación han alcanzado la presencia de 19 aulas de clase, que la cancha ha sido techada y el techo, que era de zinc, pasó a ser de machihembrado y teja.

Vía de acceso

La principal vía de acceso a la Escuela es la Carretera Panamericana.

Servicios médicos

No existen actualmente en la institución, ningún tipo de atención médica a la comunidad educativa. En algún momento, la escuela contó con médico, enfermera y orientadores.

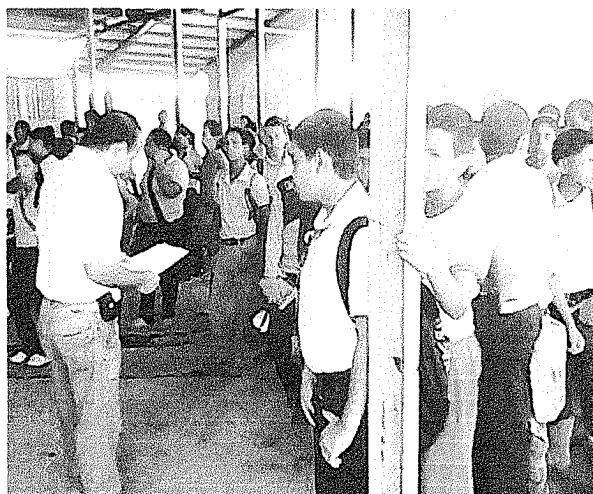
Bienestar estudiantil

Encargada de feria y sabores, donde se presentan los proyectos ejecutados y por ejecutar y trabajo extra cátedra como son pintura en óleo y manualidades, la voz estudiantil. Guía las actividades de importancia para la institución; entre ellas, el aniversario, el día del estudiante y otras más. En los últimos años estos proyectos dejaron de realizarse.

Organización de la Institución Educativa

La Estructura Organizativa se presenta como una Dependencia Nacional, con su correspondiente organigrama de funcionamiento. Actualmente están en fase activa 65 docentes, para una población escolar de 250 estudiantes (ver Foto 6).

Foto 6. Aspecto de la iniciación de un día de clases en la ETARZ



Según el PEIC existen varios tipos de Consejos para la participación del trabajo en equipo, funcionando en una misma frecuencia y aportando

beneficios de respeto y continuidad laboral dentro de la institución. Estos organismos son los siguientes: el Consejo Directivo, integrado por el Director y el Subdirector; el Consejo Técnico Docente, integrado por el Director, subdirector y docentes con funciones administrativas, para dar apoyo a la Gerencia institucional y a las coordinaciones; el Consejo de Sección, formado por todos los docentes de cada sección, el orientador y el evaluador.

También existe el Consejo de Docentes, integrado por el Personal directivo y la totalidad del personal docente y, finalmente, el Consejo General, cuyos miembros son el personal directivo, la totalidad del personal docente, dos miembros de la junta directiva de la sociedad de padres y estudiantes. Además, existen dependencias o programas que apoyan la acción de la escuela, como por ejemplo el Programa de Alimentación Escolar, a nivel nacional (PAE).

Controles

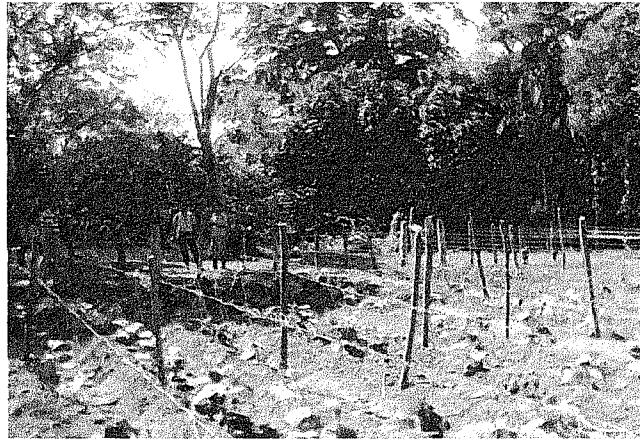
Se cumplen, aunque no de manera plena, las normas jurídicas e institucionales para el control de asistencia del personal. Algunas ausencias son justificadas ante la Coordinación de Administración de personal docente de zona educativa, mientras que los permisos por problemas de salud son justificados por el IPASME y Seguro Social.

Niveles de participación en lo Pedagógico

Acercas de la calidad y aprovechamiento de los espacios de aprendizaje, al reconstruir la memoria pedagógica y el contexto pedagógico, se hace referencia a la planificación que relaciona los pilares del saber, como son: aprende a convivir y participar; aprender a reflexionar; aprender a crear; aprender a valorar y los estudiantes participan en el “hacer” (práctica de campo), como experiencia de aprendizaje. Con los círculos de acción docente (CAD), participan los docentes en su conjunto elaborando ideas que

favorecen al proyecto productivo, dependiendo este del cultivo a escoger (ver Foto 7).

Foto 7. Estudiantes y profesores cercando y delimitando las áreas de cultivos



Expectativas de logro

- Crear espacios de investigación y de acción entre docentes estudiantes y comunidad para el conocimiento y valoración del cultivo existente en la institución y de todas las relaciones, históricas de trabajo, cooperación, conocimiento de lo local y potenciación de su desarrollo que puedan surgir de él.
- Que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos acerca del cultivo existente en la escuela y en la comunidad, en su entorno familiar y comunitario.

Diagnostico de la realidad comunitaria

Dimensión social, política, económica y de participación comunitaria

Se señala que dentro del contexto social, existen servicios públicos, escuelas, dispensarios, agua, electricidad y transporte; esto es logrado por iniciativa de la comunidad ante los organismos competentes. Los programas

sociales existentes son el PAE que labora en la institución y las misiones Ribas y Sucre. En referencia a la población desocupada y excluida están los jóvenes y las personas mayores. El problema presente es la inseguridad personal y como aspecto relevante está el plan de viviendas.

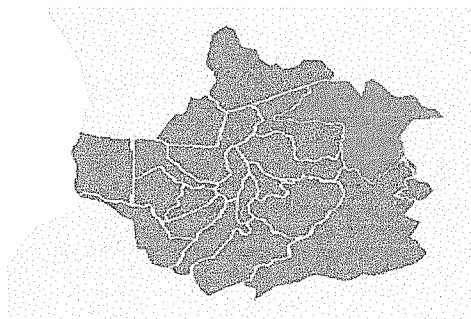
En referencia a la reconstrucción de la historia cultural de la comunidad se señala lo siguiente: en su gran mayoría los habitantes son andinos como sus orígenes, en relación a la enseñanza el calendario escolar se corresponde dentro de este contexto educativo. La historia ambiental de la comunidad está reflejada en el contexto geográfico-ambiental.

El elemento de contaminación es la basura y se practica la preservación del ambiente para no permitir la tala de los árboles. En cuanto a la organización socio-política de la comunidad, se representa en los Consejos Comunales y las Asambleas de Ciudadanos, para la toma de decisiones a través las de luchas organizadas.

Aspectos Geo-Históricos y Culturales

El municipio Carache es el segundo en extensión territorial de todos los que integran el estado Trujillo. Geográficamente, este municipio se encuentra limitado, por el Norte con el Estado Lara, por el Sur con el municipio Boconó y Trujillo, por el Este con el Estado Lara y por el Oeste con el Estado Zulia y el municipio Betijoque (ver Figura 5).

Figura 5. Localización geográfica del municipio Carache en el Estado Trujillo

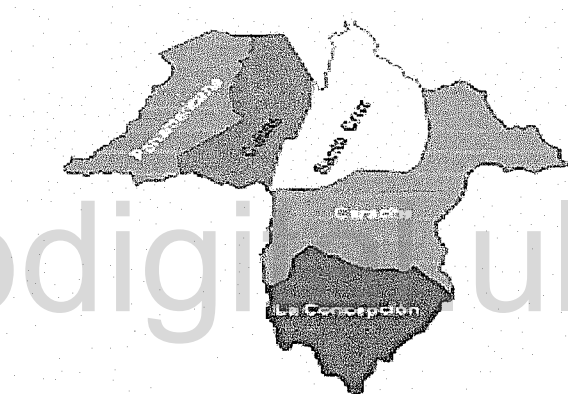


Fuente: <http://carache-venezuela.blogspot.com/>

Astronómicamente se sitúa al nor-oeste del Estado Trujillo en las siguientes coordenadas 09° 25' 30" – 09° 50' 30" latitud norte, 70° 30' 00" – 70° 59' 50" longitud oeste. tiene una población de 31.137 habitantes ubicados, en una superficie de 957 Kmt².

El municipio Carache está conformado por cinco parroquias: Carache, que es la capital con 10.534 habitantes; Cuicas con 10.390 habitantes, La Concepción con 3.653 habitantes, la parroquia Panamericana con 3.210 habitantes y Santa Cruz con 3.451 habitantes (Ver Figura 6).

Figura 6. Parroquias que integran el municipio Carache



Fuente: <http://carache-venezuela.blogspot.com/>

Existen dos climas locales bien definidos: el de las tierras frías en donde a los suelos altos se les ve densamente sembrados. El otro clima local está por debajo de la curva de nivel de 380 metros, siguiendo el pie de monte: son los suelos de tierras calientes, donde se asienta la ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross". El 78% de su territorio está enclavado sobre el piso térmico tropical alto, en atención a que casi todas las localidades de importancia están ubicadas por encima de los mil metros de altitud y donde la benignidad del medio físico es factor determinante de su alto índice poblacional. La precipitación total promedio anual es de 743,4 mm. y la temperatura media anual oscila 16,9° C a 21,9 ° C.

El municipio ocupa rango primordial en la agricultura y ganadería. Los suelos se hallan en su franco proceso de erosión y no obstante la tenacidad de sus cultivadores, aquellos habrá que someterlos a un efectivo programa de reforestación, a fin de preservarlos de su destrucción y de recuperarlos para los planes de desarrollo futuros. El municipio Carache es de relieve abrupto y con grandes contrastes sucesivos lo que caracteriza todo un paisaje geográfico. La geomorfología es en extremo variada, con una sucesión de altas serranías, lomas de diversas orientación y un sin número de micro valles, que convergen hacia una cubeta colectora integrado por el curso fluvial del río Carache.

En la parroquia Panamericana, una de las cinco parroquias que tiene el municipio y en la cual se ubica la Escuela, existe una superficie total de 11.809,5 hectáreas., de las cuales sólo 4.695,7 hectáreas son utilizadas. Para el cultivo de ciclo corto/anual se utilizan aproximadamente 33 hectáreas que representan el 0,34% de la superficie cultivada; para el cultivo de ciclo permanente o semipermanente se utilizan 298,4 hectáreas que representa el 3%; y para pastos y forrajes se tiene 4.364,3 hectáreas, que representa un 92,9% de la superficie.

En cuanto a la producción vegetal por rubro se pudo determinar que en esa parroquia lo que más predomina es el café con 23 explotaciones utilizando 182,60 hectáreas, teniendo 600.500 plantas sembradas; de igual manera, se explota la caña de azúcar con 112,3 hectáreas y 7.861.000 plantas sembradas, el maíz también tiene una fuerte explotación con 30,5 hectáreas sembradas.

Respecto al Sistema Pecuario, la parroquia Panamericana posee 11.809,5 hectáreas de superficie total, siendo utilizado alrededor de 4.364,3 hectáreas para pastos y forrajes, que son usados para la explotación pecuaria. En dicha parroquia se da la cría de ganado bovino con alrededor de 4.928 animales; también se pudo determinar que existe la explotación en la rama de la avicultura con unos 1.092 animales; de igual manera, no deja

de ser importante la cría de ganado caprino y ovino con unos 83 animales y, mucho menos, la cría de ganado equino con unos 158 animales.

Con relación a la caracterización ambiental, se tiene que existe sobre utilización de la tierra hacia la parte de la vertiente por el desarrollo de cría de ovinos en forma extensiva, que aunado a las adversas condiciones climáticas de extrema sequedad determinan la presencia de procesos erosivos altamente dinámicos y destructivos, que tienden a convertirse en algunos casos en irreversibles. Hay una posible contaminación del río Carache, producto de las descargas directas de las incipientes instalaciones industriales, sin tratamiento previo. Asimismo, la apertura de vías de penetración agrícola, sin ningún criterio técnico, contribuyen a incrementar y acelerar los procesos erosivos.

Conclusiones del diagnóstico contextual

Fortalezas

Dentro de la fortalezas con que cuenta la escuela, es que tiene una superficie de 58 hectáreas, con aptitud de vocación agrícola, un tractor (ver Foto 8), una bomba de riego con tubería, tres vehículos (autobús, camión 350 y camioneta 150) tres galpones para la cría de pollos de engorde totalmente equipados y en pleno funcionamiento, una vaquera medianamente equipada prestando servicio, una cochinera que no está en funcionamiento, una conejera medianamente equipada, personal docente capacitado en el área técnica y una bomba hidráulica que no funciona adecuadamente en la actualidad.

Foto 8. Tractor en plena actividad de preparación de la tierra para siembra



Debilidades

Carencia de recursos hídricos en las épocas de sequías para el establecimiento de proyectos agrícolas vegetal de manera permanente; inexistencia de un programa de financiamiento e innovación tecnológica que asegure la productividad agrícola en la región; presencia insuficiente de proyectos que aseguren la auto sostenibilidad de la institución; inexistencia de políticas educativas que integren organizaciones afines; por ejemplo, en lo que respecta al campo de la producción agrícola, convenio con el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), empresa privadas y cooperativas de producción mixta. No hay sistema de riego por aspersión. No se busca autogestión y no se obtiene financiamiento. En definitiva, un estilo de gerencia desconectado de las necesidades reales de la institución y de la comunidad (Ver Foto 9).

Foto 9. Sistema de riego por surcos como parte de la actividad docente y productiva



Factores externos

Oportunidades

Fomentar la reactivación de una política educativa de las escuelas técnicas para enfocar la aptitud vocacional de los estudiantes del entorno. Fortalecimiento de las relaciones institucionales con empresas y organismos afines auspiciados pro MPPE.

Amenazas

Por las condiciones climáticas que presenta la zona, los cuatro primeros meses del año presentan sequía, obstruyendo así la planificación agrícola. Inseguridad tanto de la planta física y la finca escolar por la falta de vigilantes. La escuela no cuenta con un sistema de riego adecuado y los recursos hídricos suficientes para un riego permanente. Actualmente hay vigilancia, pero no hay proyectos.

La necesidad de operar un proceso de convivencia donde se atienda la formación integral de los estudiantes en relación a la necesaria construcción de valores para la conformación del nuevo republicano la necesidad de optimizar los procesos administrativos gerenciales que se concretan en nuestra institución y que de acuerdo con el diagnóstico realizado para el PEIC, se encuentran ampliamente desatendidos impactando esta situación de manera negativa en todos los procesos integrales que se desarrollan en la institución.

Los cambios y transformaciones que actualmente se desarrollan en el campo de la educación y específicamente en la escuela técnica hoy robinsoniana, obliga a revisar constantemente todo lo que se está haciendo, a fin de ajustar las funciones que, en situación de experimentalidad, se hacen cada día más exigentes.

La fauna silvestre se encuentra impactada negativamente por actividades antrópicas como carreteras, expansión agrícola, entre otros. Lo que probablemente ha deteriorado progresivamente los hábitat naturales a través del tiempo y posiblemente estas actividades han contribuido al aumento de la probabilidad de reducción de las poblaciones faunísticas y posiblemente a la extinción local de especies altamente vulnerables o en vías de extinción (entorno).

La actividad económica fundamental correspondió a una producción agrícola-artesanal poco desarrollada que sería la base de transición de un mercado local de muy lento desarrollo. Esto permitió que se establecieran relaciones e intercambios mercantiles con los moradores de El Tocuyo, Carora y Barquisimeto, lo que a su vez hizo posible el surgimiento de nuevos mercados en el área de Carache como Hato Viejo, La Concepción, Mitón y Chejendé, estos núcleos asentaron las bases de toda un área circundante en función de una nueva red de centros poblados cuya estructuración y fortalecimiento estuvo fundamentada en la agricultura del entorno.

CAPÍTULO V

DIAGNÓSTICO DEL DESEMPEÑO DE COMPETENCIAS GERENCIALES SEGÚN RESULTADOS DEL ANÁLISIS MIXTO

El proceso de diagnóstico permitió poner en contacto teoría y práctica, comparando las condiciones existentes (lo que hay) con una situación considerada como óptima o ideal (lo que debería haber), es decir la adquisición y desarrollo de competencias en el gerente a la luz del paradigma de la transdisciplinariedad, en la búsqueda de alcanzar mejores niveles de calidad en la educación técnica impartida, catalizadora y promotora de bienestar social hacia sus áreas de influencia.

Los datos analizados en su contenido, bajo el enfoque interpretativo, fueron aportados por la revisión de documentos ad-hoc; por la observación participante; por las notas de campo del investigador y de otros actores; por las entrevistas no-estructuradas y por los cuestionarios auto-administrados.

Los instrumentos de recolección de información, fueron aplicados a gerentes, docentes, estudiantes, personal administrativo, obreros y a miembros de la comunidad y del sector productivo agropecuario y agroindustrial de la zona de influencia de la escuela. Esta diversidad de fuentes, opiniones, puntos de vista, etcétera, permitió configurar y aplicar el proceso de triangulación para la comparación.

Triangulación de resultados por competencia

La triangulación se realizó a partir de los resultados obtenidos del procedimiento de investigación mixta, el cual consistió en: a) el análisis cuantitativo de las respuestas a los indicadores del cuestionario y su ubicación en la escala de Likert; b) el análisis cualitativo de la transcripción de comentarios recibidos en las entrevistas y en el cuestionario, aplicados a la muestra de docentes, estudiantes, empleados administrativos, obreros y miembros de la comunidad aledaña a la ETARZ; c) el análisis de las

informaciones compiladas a través de las notas de campo y la observación directa del investigador; d) documentos oficiales de la escuela y; d) el análisis de textos y autores que proporcionaron aportes teóricos para el desarrollo de competencias gerenciales, con un enfoque transdisciplinario.

Todo ello, permitió describir la situación actual del desempeño de las competencias personales y técnicas del director de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, que tipifican un estilo gerencial y las competencias del directivo, mediante las cuales se administra a esa organización educativa. A continuación se describen los hallazgos en cada categoría de análisis o competencia gerencial:

Competencia gerencial Liderazgo

Los indicadores que fueron considerados para el análisis de esta competencia del director, son los siguientes: autoritarismo, motivación, responsabilidad, solidaridad, estímulo a la justicia, impulso de la ética, promoción de la participación, tipo de comunicación, oportunidad en las respuestas, apertura al diálogo y trabajo en equipo. Estos indicadores o códigos sustantivos fueron analizados con el enfoque interpretativo, a partir de los datos obtenidos en el proceso de indagación efectuado a cada sector de opinión: docente, estudiantil, administrativo y obrero.

Opinión de los docentes sobre el liderazgo del director

Al llevar los puntajes totales de la Tabla 3 al intervalo de actitud del sector docente (Figura 1), según la frecuencia de respuestas, se obtiene que los docentes tienen una opinión *neutral* respecto al ejercicio de indicadores tales como autoritarismo y motivación; mientras que respecto a indicadores como responsabilidad, solidaridad, justicia, participación, horizontalidad en la comunicación, oportunidad en las respuestas, apertura al diálogo e impulso del trabajo en equipo, se ubican en el segmento de actitud *desfavorable*, aunque con tendencia a la neutralidad, ya que esos puntajes entran en el

“Solamente en ciertas circunstancias el director promueve la responsabilidad, la solidaridad, la justicia y la participación democrática, aunque no es autocrático. La ética debe fundamentar el deber ser de las cosas y en este sentido el director debe cumplir sus funciones a cabalidad y este no lo hace. Por esta razón, no promueve ni practica la ética. En muchos casos, la información se queda en la dirección y no sigue los canales regulares para una comunicación efectiva”.

De este comentario se desprende que el director no es persistente en la aplicación efectiva de las funciones de los indicadores del liderazgo ya que, por ejemplo en el caso de los valores humanos, el gerente no tiene un tipo de liderazgo democrático, ya que aunque algunas veces él se presenta y motiva al personal a seguir adelante, a pesar de las debilidades, no se practica la responsabilidad porque utiliza permanentemente el '*dejar hacer-dejar pasar*'. Esta inferencia se sustenta con el comentario que hace el informante clave docente **IC-01-DOC**, quien señaló:

“Puede decirse que el liderazgo es un poco informal. Se hace de manera muy personal, emotiva, dependiendo del grado de relación con las personas que se comunica el director. Para la planificación de actividades académicas hay muy poca motivación. Los valores muchas veces son solo enunciados y no se corresponde la teoría con la práctica. Por ejemplo, la justicia se ejerce dependiendo de la relación que existe entre las personas y el director. Los valores deben marcar la corresponsabilidad entre los directivos y el personal”.

Muchas veces el director no es responsable con las obligaciones. La mayoría de los trabajadores cumple parcialmente, otros no lo hacen. Esto por supuesto se refleja en la actuación de los estudiantes, que es lo que algunos llaman el *currículum oculto*. Esto sucede porque no hay niveles de exigencia por parte del director ni del resto de los directivos, quienes deben ser los primeros en poner en práctica los valores humanos. No se puede decir que no exista disposición para una buena comunicación, pero únicamente en el plano personal, porque en los espacios colectivos como los Consejos de Docentes o con la comunidad, no hay comunicación efectiva.

Con el actual modelo gerencial en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”; es necesario re-establecer los espacios de discusión colectiva. Si los espacios colectivos no funcionan, es muy difícil poner en práctica mecanismos de interrelación efectiva que permitan dar respuestas oportunas a los planteamientos. En este marco, en la entrevista realizada, el docente, informante clave **IC-04-DOC**, expresó que:

“Podemos decir que aquí no se produce un liderazgo acertado. Con esto se podría hablar de una crisis gerencial. No hay acciones motivadoras, no se realizan los Consejos, ni talleres de formación que motiven y estimulen a la gente. Tampoco se ejercen los valores humanos, en principio porque el director casi no asiste a su trabajo en la escuela. En la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross” no existe el trabajo en equipo como una técnica formal de discusión y producción de ideas. Lo que se había logrado con gerencias anteriores se ha perdido. Sobre la oportunidad de las respuestas puedo decir que las respuestas de la gerencia se limitan a responder oficios de la Zona Educativa y firmar constancias”

Según esta apreciación, se infiere que no hay mecanismos efectivos para re-establecer el diálogo necesario en la organización educativa. Entonces, Se podría ubicar la gestión del director de la ETARZ dentro de un modelo *tradicional* de la gerencia educativa.

Por otra parte y sobre el mismo tema, el informante clave docente - directivo **IC-05-DOC**, manifestó en la entrevista que:

“Se requiere un liderazgo realmente efectivo y eficaz ya que estamos perdiendo la esencia de la institución. Hemos perdido mucho la ética y el ‘deber ser’. No se trata del gerente como persona, sino de que simplemente se están haciendo las cosas mal. Creo que esté quien esté en la dirección de la escuela y en cada Coordinación, si no tiene las competencias y el perfil necesarios para encender los motores de la institución, en el marco de un enfoque gerencial que esté en correspondencia con un “deber ser” estratégico, capaz de asumir y cumplir con los objetivos institucionales particulares de esta escuela y con los

objetivos del modelo de las ETARZ, la calidad educativa cada vez será menor y la esencia de la escuela perderá su sentido”

Obviamente, estos cambios deben ser en corresponsabilidad entre la escuela, la Zona Educativa del Estado Trujillo y el MPPE en Caracas. Otro informante docente, **IC-06-DOC**, al preguntársele sobre la forma como se practica el liderazgo del director de la ETARZ, afirmó que:

“No se toma en cuenta el perfil de las personas para ejercer tan importante cargo. El liderazgo puede ser ejercido de muchas maneras, pero con propuestas. Para esto se requiere estudios, conocimiento pleno de las situaciones y estos requerimientos no se han cumplido en los últimos tiempos. Para motivar a la gente en una organización hay que tener la voluntad, el deseo y el conocimiento para eso. Se debe usar como medio la estructura organizativa, pero actualmente no se hace”.

Opinión de los estudiantes sobre el liderazgo del director

Por su parte, las respuestas de los estudiantes respecto a la competencia Liderazgo, tal y como se observa en la Tabla 4, genera puntuaciones totales entre 14 y 15 puntos cuando se les consultó acerca del talante anti-autoritario del director, de su práctica de la motivación, de la justicia, de la participación, de la comunicación horizontal, de la oportunidad en las repuestas a las exigencias de las personas, del trabajo en equipo, del uso del diálogo interno y con la comunidad y, también de la puesta en marcha de valores ligados con la ética gerencial.

Al llevar estos puntajes al intervalo de actitud de los estudiantes (Figura 2), se ubican en el segmento de opinión *desfavorable*. Destaca en los números que el indicador *responsabilidad* también se ubica en el segmento de opinión desfavorable, pero con la más baja puntuación, 13 puntos. En cuanto al indicador *solidaridad*, los estudiantes tienen una opinión *neutral*. Es

significativo el hecho de que los estudiantes no emitieron ninguna opinión *favorable* acerca de los indicadores del liderazgo del director de la ETARZ.

El estudiante, informante clave **IC-08-EST** (Donde: IC=informante clave; 08=número correspondiente al orden de aplicación de la entrevista; DOC=perteneciente al sector estudiantil), sobre el desarrollo de la competencia liderazgo, manifestó en la entrevista:

“El liderazgo aquí no se asume como tal, ya que el director se deja manipular mucho y lo digo con base. Cuando plantea algo se deja influenciar por otras personas, o sea que expresa lo que dicen los demás. Es autocrático, lo que vale es lo que él dice y nada más. En algunas ocasiones es motivador, pero esto se hace algunas veces en reuniones con otros directivos. No hay responsabilidad ni ética ya que, por ejemplo, en la Dirección hay un horario de trabajo para todo el personal y, sin embargo, el director no cumple con ese cronograma. El director no dialoga con nosotros cuando hay algún problema con los estudiantes; será que no tiene capacidad de negociación”.

Por su lado, el informante **IC-05-EST**, en el mismo sentido, recalcó lo que sigue:

“No, el director no es *autoritario*, porque le da oportunidad a los estudiantes de dar opiniones. Sobre la *Comunicación*, en algunas ocasiones el director se dirige a los estudiantes para dar a conocer alguna información importante. Estoy de acuerdo en que él establece, hasta cierto punto, un proceso de diálogo y busca solución a todos los problemas. El director no impulsa la responsabilidad, porque nunca se encuentra en la institución. Cuando los estudiantes planteamos los problemas que nos aquejan, el director da respuesta y se busca una solución, por lo menos temporal”.

En alguna medida, luce contradictoria la respuesta del estudiante, ya que, a la vez que dice que el director dialoga y que ocasionalmente se comunica con los estudiantes, señala que el gerente nunca se encuentra en la escuela, por lo cual no es responsable en sus funciones.

Opinión de los empleados administrativos sobre el liderazgo del director

En la Tabla 5 se muestra que los puntajes para indicadores tales como el “anti- autoritarismo”, la “motivación”, la “responsabilidad”, la “oportunidad en las respuestas a las solicitudes” y el “trabajo en equipo”, varían entre 8 y 9 puntos, que al ser trasladados al intervalo de actitud de los empleados administrativos (Figura 3) entran en el rango de actitud *desfavorable* hacia el director, con tendencia hacia una neutralidad en la opinión de las empleados; mientras que los indicadores “impulso a la ética” y “capacidad de diálogo” acumulan 6 y 7 puntos, respectivamente, lo que indica una clara tendencia hacia una actitud lo más *desfavorable* posible dentro de la escala.

En la entrevista, el informante clave, empleado administrativo **IC-ADM-10** (Donde: IC=informante clave; 10=número correspondiente al orden de aplicación de la entrevista; ADM=perteneciente al sector administrativo), al consultársele acerca del liderazgo del director, dijo lo siguiente:

“A veces nos manda de buena manera, pero muchas otras veces nos manda groseramente. El director es *justo* con un grupo, pero con otro grupo no, él no es ecuaníme. Tampoco es *solidario*, porque cuando uno más lo necesita, él no está, porque no cumple con sus funciones permanentemente. En cuanto al diálogo, el director lo usa solo en algunas ocasiones, porque casi nunca está en la institución y sobre el *trabajo en equipo*, no le gusta utilizarlo y por eso cada quien anda por su lado. El no se preocupa por la *responsabilidad* de las personas porque él no la tiene. Tampoco es oportuno en atender y responder solicitudes, ni en la entrega de informes. Fíjese que hasta este momento, no ha habido entrega ni explicación de los informes de gestión del período 2011-2012 en un Consejo General Docente, que evidencie la real rendición de cuentas de ese lapso”

Opinión de los obreros sobre el liderazgo del director

Según la Tabla 6, los indicadores “anti-autoritarismo”, “motivación”, “responsabilidad”, “solidaridad”, “justicia” y “participación”, se ubican en el sub-segmento de 4 a 6, dentro del intervalo de actitud *desfavorable* hacia la competencia gerencial del director, en una tendencia aún más negativa (ver Figura 4). Por su lado, dentro de ese mismo intervalo, aunque con una tendencia hacia la *neutralidad*, con 7 puntos cada uno de ellos, se presentan los indicadores: oportunidad en las respuestas, capacidad de diálogo y trabajo en equipo. Es de destacar que, dentro de los indicadores de liderazgo del director, la única opinión *favorable* de los obreros, con 10 puntos, fue hacia el tipo de comunicación que se pone en práctica en la ETARZ, el cual según ellos es horizontal.

Al respecto, el informante clave del sector obrero, **IC-03-OBR**, (Donde: IC=informante clave; 03=número correspondiente al orden de aplicación de la entrevista; OBR=perteneciente al sector obrero), expuso en la entrevista que:

“No hay liderazgo eficiente y efectivo en la escuela, porque el director no establece comunicación con nadie; no existe comunicación entre el director y los obreros, no hay diálogo y no se reciben respuestas a las solicitudes que uno hace. A veces lo hace, pero es mínima la respuesta cuando se trata de solicitudes de materiales y suministros para ejecutar proyectos. Además, los obreros no participamos en las decisiones y no nos consultan para los planes ni para los informes. De hecho, no se presentan informes de gestión a la comunidad”.

Resultado integrado de la categoría Liderazgo

A los fines de realizar una interpretación porcentual integral de la frecuencia de las respuestas *siempre*, *a veces* y *nunca* de los grupos de opinión consultados, acerca de cada uno de los indicadores o códigos sustantivos, se elaboró un cuadro que recoge resultados del análisis cuantitativo para la categoría o competencia Liderazgo (Tabla 8).

Tabla 8. Frecuencia porcentual de respuestas, por grupo de opinión, respecto a los indicadores (Códigos Sustantivos) de la categoría Liderazgo

CODIGOS SUSTANTIVOS DE LA CATEGORÍA LIDERAZGO (LZ)	% de Docentes			% de Estudiantes			% Personal Administrativo			% Obreros		
	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N
Es anti-autoritario (LZ1)	30	40	30	25	25	50	0	80	20	0	50	50
Es motivador en el trabajo (LZ2)	30	40	30	25	37,5	37,5	20	20	60	0	50	50
Es promotor de la responsabilidad (LZ3)	10	60	30	12,5	37,5	50	20	40	40	0	20	80
Practica la solidaridad (LZ4)	30	30	40	25	50	25	20	60	20	0	50	50
Estimula el valor de la justicia (LZ5)	20	40	40	25	37,5	37,5	20	60	20	0	50	50
Impulsa y ejercita el valor de la ética (LZ6)	20	30	50	25	25	50	0	20	80	25	25	50
Promueve la participación (LZ7)	30	20	50	25	25	50	20	60	20	0	50	50
Da prominencia a la comunicación horizontal (LZ11)	20	40	40	25	25	50	20	60	20	50	50	0
Da respuesta oportuna a los planteamientos (LZ12)	20	40	40	25	37,5	37,5	20	40	40	25	25	50
Favorece el diálogo (LZ13)	30	20	50	25	37,5	37,5	0	40	60	0	20	80
Impulsa el trabajo en equipo (LZ14)	20	40	40	25	25	50	20	20	60	25	25	50
Promedio por segmento (%)	23,6	36,4	40,0	23,8	32,9	43,3	14,5	45,4	40,1	11,4	37,7	50,9
S= siempre; AV= a veces; N= nunca												

Fuente: Cuestionario aplicado al personal docente, administrativo, obrero y estudiantes. Julio 2012

Con relación a la categoría o competencia Liderazgo (LZ) y como conclusión al análisis cuantitativo integral de sus indicadores, se consideraron las respuestas a los segmentos del cuestionario “siempre” como una *actitud favorable*, “a veces” como una *actitud neutral* y “nunca” como una *actitud desfavorable*. De la Tabla 8 se desprende que los sectores

que tienen una actitud de mayor similitud y más favorable hacia el liderazgo del director, son el docente (23,6%) y el estudiantil (23,8%).

Sin embargo, entre los miembros del sector docente, el mayor porcentaje (40%) ubica su opinión en el segmento “nunca”, es decir, en una actitud *desfavorable* y un 36,4 % en una actitud *neutral*. Algo similar ocurre con los estudiantes con un 43,3% y un 32,9%, respectivamente. Se estima, de esta manera, una opinión bastante similar de los docentes y estudiantes, con relación a los indicadores del Liderazgo.

Por su parte, también los empleados y obreros manifiestan, entre sí, opiniones bastante similares: los porcentajes más bajos los obtiene el segmento de actitud *favorable* (14,5% y 11,4%, respectivamente), mientras que se alcanzan porcentajes bastante elevados para el segmento de actitud *neutral* (45,4% y 37,7%, respectivamente). Es de destacar que el 50,9% de los obreros presenta una actitud *desfavorable* hacia el liderazgo de la dirección de la escuela, que es el índice más alto entre todos los sectores de opinión.

Esto permite inferir que el mayor nivel de rechazo hacia el liderazgo del director en la ETARZ, proviene de los sectores de opinión no académicos (empleados y obreros), mientras que los profesores y estudiantes tienen un nivel de aceptación del liderazgo del director, ciertamente más elevado que aquellos, aunque no lo suficientemente para que su actitud sea *favorable*, según los segmentos de la escala de Likert, preestablecidos.

Competencia gerencial Formación e Innovación

Los indicadores o códigos sustantivos que fueron tomados en cuenta para el análisis de esta competencia, son los siguientes: la apertura a la ciencia y la tecnología (FI10), la promoción del mejoramiento y la preparación del personal (FI16) y la competencia para el ejercicio gerencial (FI23). A continuación, estos indicadores son analizados, a partir de los datos

cuantitativos y cualitativos obtenidos en el proceso de indagación efectuado a cada sector de opinión: docente, estudiantil, administrativo y obrero.

Opinión de los docentes sobre la competencia del director para la formación y la innovación

Los puntajes obtenidos de las respuestas de los docentes de la ETARZ, en relación con la competencia Formación e Innovación (FI) (Tabla 3), fueron los siguientes: 19 puntos en el indicador “apertura a la ciencia y la tecnología”, 17 puntos con el indicador “competencia para desempeñar funciones gerenciales” y 15 puntos en el indicador “promueve el mejoramiento profesional y académico”.

Al trasladar estos puntajes al intervalo de actitudes u opinión (Figura 1), se obtuvo que todos ellos están ubicados en el segmento de opinión *desfavorable*; los dos primeros con una tendencia a la opinión *neutral* de los docentes y el último representando una actitud desfavorable más acentuada que aquellos. Es importante señalar, que los docentes no expresan ninguna opinión *favorable* sobre la competencia gerencial Formación e Innovación, que posee el director.

Al ser consultado el docente **IC-01-DOC**, sobre la competencia del director en materia de Formación e Innovación para la gestión educativa, contestó:

“Hay algunas prácticas que apuntan a eso, pero hay mucha desorganización. Igualmente, no hay incentivos para la investigación y el uso de nuevas tecnologías (TIC’s, laboratorios, etcétera). Por eso, la calidad de la educación está por debajo de nuestras expectativas como docentes. Para la innovación, solo hay algunas iniciativas gerenciales, muy tímidas. Esto quiere decir, que es impostergable activar los mecanismos necesarios para garantizar el desarrollo de competencias y destrezas para llevar adelante la gerencia institucional. Es necesario un cambio de modelo, de este tradicional hacia uno más abierto, más participativo, más eficaz”.

Las observaciones realizadas por el investigador durante muchos años y su experiencia acumulada, indican que solo en algunas ocasiones y de manera aislada y no permanente, la gerencia realiza algunos talleres, centros de ciencia y concursos. Esto es importante para estimular una nueva manera de ejercer la dirección de la escuela, ya que esta institución es sumamente importante para la región, pero en la actualidad no cubre las expectativas. Es necesario impulsar convenios para desarrollar el cultivo y procesamiento de la caña de azúcar, a través de una mejor formación del personal técnico. La calidad no se ha superado. Por ejemplo, en el caso de la escuela en Carache, se dictan charlas y los estudiantes están haciendo cursos en la Grita, Barinas y en otras partes. Esto como un intento de apertura.

En la “Dr. Zwi Brewer Gross ha disminuido la capacidad gerencial y ella es muy necesaria para mejorar la calidad educativa. La escuela tiene potencialidad con sus estudiantes y profesores, que también requieren actualización y mejoramiento académico. Es necesario abrir el diálogo, pero a la vez, reforzar las competencias del gerente para el ejercicio de su función.

Como una consecuencia, no existen mecanismos pre-establecidos para la innovación científica y tecnológica permanente y sistemática y, muchas veces, los escasos intentos positivos se pierden por la desidia. Así, por ejemplo, hace algún tiempo se creó un taller o centro de tecnología de información, pero este no ha recibido atención y algunos equipos están allí arrumados, descompuestos o desactualizados. No hay apoyo en este sentido.

Opinión de los estudiantes sobre la competencia del director para la formación y la innovación

Según la Tabla 4, los indicadores “apertura a la ciencia y la tecnología” (FI10) y “competencia para desempeñar funciones gerenciales”

(FI23) acumulan cada uno 14 puntos, lo que representa en el intervalo de actitud una opinión *desfavorable* de los estudiantes hacia el director en estos aspectos, con una tendencia relativa hacia una actitud *neutral*. Por su parte, el indicador “promoción del mejoramiento y la preparación” (FI16) totaliza 13 puntos, lo que significa en la escala de actitudes una opinión igualmente *desfavorable* hacia el director, aunque con una tendencia más negativa que FI10 y FI23 (Figura 2).

Según el estudiante **IC-08-EST**, al consultarle sobre como el director realiza procesos de innovación educativa y promueve el mejoramiento académico y profesional del personal, en función de incrementar la calidad de la educación en la ETARZ, opinó lo siguiente:

“Es muy baja la calidad de nuestra formación, hay que trabajar muy duro en eso para reforzarla y poder ser competitivos en el mercado laboral. Yo podría decir que la calidad ha bajado como en un 50%. Fijese que de un total de 70 hectáreas sólo unas 10 están en uso. Esto podría hasta ser objeto de sanciones por parte de la Ley de Tierras. Sobre la competencia gerencial del director desde el punto de vista de su formación y experticia, se puede decir que no ejerce la autoridad, en el mejor sentido de la palabra; falta organización y no se cumplen los reglamentos cabalmente. Es necesaria una nueva manera de hacer las cosas y me refiero a todas las Coordinaciones. Tal vez eso signifique que no es un problema de quien lo ejerza, sino de cómo se ejerce. Esta es una escuela que por definición debe ser productiva, pero para que sea así debe haber avances, innovaciones, impulsadas por la gerencia con participación y consulta”.

Puede decirse, de acuerdo con las observaciones realizadas en la escuela y como participante del proceso educativo e investigativo, que la calidad de los resultados ha descendido con el paso de los años. Una muestra de ello, son los cada vez más altos índices de repitencia y de deserción escolar en la ETARZ. El factor señalado por el estudiante entrevistado es importante de considerar, ya que según el cual el uso de la

tierra agrícola en labores pedagógicas y productivas es mínimo, cuando en condiciones deseables la escuela podría ser competitiva en la producción de ciertos rubros, al menos para satisfacer buena parte de la demanda local. Es importante acotar que cierta parte de los productos obtenidos de la escuela van al comedor de la institución, para el consumo de los estudiantes.

Se evidencia de la observación, que la gerencia de los Coordinadores de áreas o departamentos en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, se realiza conforme al modelo imperante a nivel institucional, sustentado por el director de la escuela, cual es el modelo de gerencia tradicional, caracterizado por la verticalidad y escasa participación en la toma de decisiones; la falta de criterios y mecanismos sistemáticos de evaluación del desempeño, del rendimiento laboral y estudiantil y de la calidad del servicio educativo; los escasos canales de comunicación efectiva, trabajo en equipo y de diálogo permanente; la precariedad en la creación y puesta en marcha de mecanismos para el desarrollo organizacional.

Otros elementos que caracterizan el modelo gerencial vigente, son: el autoritarismo; la falta de impulso a programa de mejoramiento académico y profesional; la planificación normativa, con algunos rasgos estratégicos producto de las exigencias ministeriales, sobre todo en la planificación instruccional y en los proyectos comunitarios, pero que adolecen de integración respecto a las reales necesidades institucionales internas y del contexto social.

Todo ello, se mueve en un marco de pérdida de valores esenciales para el ejercicio de la función gerencial, tales como la ética, la responsabilidad, la justicia, la solidaridad y la participación democrática. Todos estos factores son contrarios a un modelo de gerencia con apertura en todos los sentidos, capaz de incrementar la calidad de la educación, con indicadores de eficiencia, eficacia y efectividad, basado en el diálogo inter e intrainstitucional y con el entorno.

Ello hace evocar la necesidad de que el gerente de la organización, propulsor del modelo, posea, adquiera y desarrolle, como parte de su formación integral, competencias gerenciales personales y técnico-administrativas sustentadas en el enfoque transdisciplinario, que lo califiquen para lograr el éxito de esa actividad.

Opinión de los empleados administrativos sobre la competencia del director para la formación y la innovación

Conforme a los datos de la Tabla 5, los indicadores “apertura a la ciencia y la tecnología” (FI10), “promoción del mejoramiento y la preparación” (FI16) y “competencia para desempeñar funciones gerenciales” (FI23), obtuvieron de los empleados administrativos un puntaje individual total de 7, 6 y 9 puntos, respectivamente, lo que los ubica dentro de la escala de Lickert dentro del rango de actitud *desfavorable* (Figura 3). Los indicadores “apertura a la ciencia y la tecnología” (FI10) y “promoción del mejoramiento y la preparación” (FI16) se ubican dentro del primer sub-segmento de la escala (menores de 7,5), por lo que su tendencia es hacia la opinión más *desfavorable* posible, con respecto al ejercicio de estos indicadores, por parte del director de la institución.

En cuanto a la “competencia para desempeñar funciones gerenciales” (FI23), aunque dentro del rango de actitud *desfavorable*, el puntaje revela una tendencia a la *neutralidad*. En ningún caso, el personal de empleados administrativos se pronunció favorablemente hacia el ejercicio de esos indicadores por parte del director. Para el informante clave, miembro del personal administrativo, **IC-12-ADM**, al preguntársele si hay pro actividad permanente para la innovación científico-técnica y para el mejoramiento de los recursos humanos, por parte del director, contestó:

“El Ministerio de Educación ha aportado tecnología, pero no ha sido aprovechada por la gerencia para desarrollar programas educativos o de investigación. Muchas veces se pierden o se

dañan los equipos. El director nunca se presta para promover investigaciones científicas ni para implantar los cambios tecnológicos y de formación que promueve el Ministerio”.

Durante el año escolar 2011-2012, no se han dado reuniones en ese sentido, ni mucho menos talleres, cursos o foros de formación y actualización docente. Se observa en la escuela que no existen planes ni programas formales de investigación científica ni de formación profesional, algo realmente grave para una institución generadora de educación en un área del conocimiento tan dinámica y exigente, como la de la producción agropecuaria.

Este campo requiere cada día de la implantación de nuevas técnicas y tecnologías de preparación de terrenos, manejo de suelos, sistemas de riego, agroecología de la fertilización y control de plagas y malezas y controles de calidad de productos para el procesamiento agroindustrial, en un marco de garantía de la seguridad y la soberanía alimentaria de la región, en un contexto de sustentabilidad ambiental.

Indudablemente, todo ello necesita de intercambios y participación de docentes y estudiantes en eventos científicos nacionales e internacionales en esa materia; estudios a nivel de postgrado de los docentes conforme al establecimiento de áreas prioritarias de formación, a partir de la consulta interna y con el entorno socio productivo; seguimiento y prosecución de los egresados o técnicos medios para su actualización y formación; formación permanente en áreas de trabajo específico para el personal.

Así, para los docentes se requiere formación en estrategias pedagógicas, planificación estratégica y curricular, nuevas tecnologías de información, evaluación del aprendizaje, contenidos en materia técnica agrícola y pecuaria, agroecología y, también formación gerencial e investigativa, entre otras. Para el personal administrativo, se impone formarse en tecnologías y sistemas de información, planificación estratégica y organizacional, recursos humanos y administración de organizaciones

escolares. Para el personal obrero se hace necesario proseguir estudios formales; para capacitarse en labores de mantenimiento y servicios en distintas áreas de actividad, entre otras.

Por supuesto, que este conjunto de acciones innovadoras y de crecimiento personal, profesional y académico, requiere de gestión y financiamiento de planes, programas y proyectos. Eso es estratégico. Obviamente, esos logros anteponen una competencia gerencial capaz de diseñar, ejecutar y evaluar todas las acciones dirigidas a alcanzar su materialización.

Opinión de los obreros sobre la competencia del director para la formación y la innovación

En la Tabla 6 se puede apreciar que los indicadores FI10, FI16 y FI23, obtuvieron de los obreros un puntaje total de 5, 4 y 6 puntos, respectivamente, lo que los ubica en la escala de Lickert dentro del rango de actitud *desfavorable* (Figura 4). Es de resaltar que ninguno de estos indicadores recibió puntaje de los obreros en la categoría *siempre* de la frecuencia de respuestas del cuestionario.

Así, los indicadores “apertura a la ciencia y la tecnología” (FI10) y “competencia para desempeñar funciones gerenciales” (FI23) se colocan en el primer segmento de este rango de actitud, es decir, dentro de una clara tendencia hacia la opinión más *desfavorable*; mientras que el indicador “promoción del mejoramiento y la preparación” (FI16) alcanza en la escala el puntaje más bajo posible, lo que supone una opinión absolutamente *desfavorable* de los obreros, hacia como el director de la ETARZ adelanta mecanismos para la formación y capacitación del personal de la escuela.

El informante clave, obrero **IC-03-OBR**, dijo en la entrevista que:

“A los gerentes de la escuela les falta mucho para saber cómo dirigir bien, como debe ser, para que la gente trabaje bien y los muchachos echen para adelante. Tienen que aprender cómo

organizar bien las cosas y hacer que se cumpla lo previsto. Lo que hay de innovación no responde a una estrategia institucional, sino que las iniciativas que existen responden más bien a intereses personales de algunos profesores”.

La información clave analizada indica que el director de la escuela no cumple a cabalidad con sus funciones administrativas de planificar, dirigir, evaluar y controlar, porque no tiene la competencia ni la formación para ello, en conformidad con los planteamientos de los entrevistados. Estos exigen destrezas y habilidades para desarrollar el proceso gerencial educativo con éxito, en un marco de innovación y ajustado a los nuevos tiempos de la comunicación, la ciencia y la tecnología, en función de resolver los ingentes problemas sociales que aquejan a las comunidades, sobre las cuales la institución educativa ejerce y recibe influencias.

Por otra parte, es fundamental evaluar los criterios bajo los cuales se sigue aplicando un modelo gerencial tradicional, con el propósito de darle paso a un enfoque paradigmático emergente de la gerencia, como lo es el de la transdisciplinariedad, en la búsqueda de desarrollar las alternativas conducentes a incrementar la calidad de la enseñanza:.

Resultado integrado de la categoría Formación e Innovación

Con relación a la competencia Formación e Innovación (FI) y como conclusión al análisis cuantitativo integral de sus indicadores, se consideraron las respuestas a los categoría segmentos del cuestionario “siempre” como una *actitud favorable*, “a veces” como una *actitud neutral* y “nunca” como una *actitud desfavorable*.

De la Tabla siguiente (ver Tabla 9), se desprende que los sectores que tienen porcentualmente la actitud más *favorable* hacia la competencia Formación e Innovación (FI) del director, al igual que sucedió con el Liderazgo, son el docente (20%) y el estudiantil (16,8%). Estos son porcentajes relativamente bajos, vistos de manera integral aunque,

efectivamente, son los más altos entre los cuatro sectores de opinión. Del lado de empleados y obreros, es significativo que los porcentajes de opinión *favorable* sean 6,6% y 0%; mientras que las opiniones *neutrales* suman 33,4% y 25% respectivamente para los empleados y obreros y las opiniones *desfavorables* respectivas suman 25% y 75%.

Tabla 9. Frecuencia porcentual de respuestas, por grupo de opinión, respecto a los indicadores de la categoría Formación e Innovación

CÓDIGOS SUSTANTIVOS DE LA CATEGORÍA FORMACIÓN E INNOVACIÓN (FI)	% de Docentes			% de Estudiantes			% Personal Administrativo			% Obreros		
	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N
Abierto a la ciencia y la tecnología (FI10)	30	30	40	25	25	50	0	40	60	0	25	75
Promueve el mejoramiento y la preparación (FI16)	10	30	60	12,5	37,5	50	0	20	80	0	0	100
Es competente para el ejercicio gerencial (FI23)	20	30	50	12,5	50	37,5	20	40	40	0	50	50
Promedio por segmento (%)	20	30	50	16,8	37,4	45,8	6,6	33,4	60	0	25	75
S= siempre; AV= a veces; N= nunca												

Fuente: Cuestionario aplicado al personal docente, administrativo, obrero y estudiantes. Julio 2012

De esta manera, según la Tabla 9 y con respecto a la competencia Formación e Innovación (FI), se obtuvo que los cuatro sectores consultados presentan tendencias de opinión *desfavorable* y *neutral* hacia la forma como el director pone en práctica los indicadores de esa competencia. Dentro de esos marcos de opinión, se sigue observando la presencia de dos bloques: un primer bloque, entre: a) Los miembros del sector docente, que con el mayor porcentaje (50%) ubica su opinión en el segmento “nunca” y un 30% en el segmento “a veces” y, b) Los estudiantes con un 45,8% y un 37,4%, respectivamente. Se presentó, de esta manera, una opinión bastante similar

de los docentes y estudiantes, con relación a los indicadores de la Formación e Innovación (FI).

También existe un segundo bloque conformado por los empleados y obreros quienes manifiestan, entre sí, opiniones bastante similares: los porcentajes más bajos los obtiene el segmento “siempre”, con 6,6% y 0%, respectivamente (actitud *favorable*), mientras que se alcanzan porcentajes bastante elevados para el segmento “a veces” de 33,4% y 25%, respectivamente (actitud *neutral*). Es de destacar que el segmento “nunca” presenta porcentajes de 60% y 75%, respectivamente (actitud *desfavorable*) hacia la capacidad de la dirección de la escuela para implementar planes de formación e innovación. Estos son los índices más altos entre todos los sectores de opinión para los indicadores de la competencia Formación e Innovación (FI).

Esto permite presumir que el mayor nivel de rechazo hacia dicha capacidad del director en la ETARZ, al igual que con la competencia Liderazgo, proviene de los sectores de opinión no académicos (empleados y obreros), mientras que los docentes y estudiantes tienen un mayor nivel de aceptación de la competencia Formación e Innovación del director, aunque no lo suficientemente para que su actitud sea *favorable* según los segmentos de la escala de Likert.

Competencia gerencial Organización y Planificación

Esta categoría integra las dimensiones capacidad de Organización y de Planificación del director de la escuela técnica. Fue analizada por medio del siguiente grupo de indicadores: “protección del medio ambiente” (OP8), “impulso de cambios organizacionales” (OP9), “fomento del pensamiento estratégico” (OP15) y “capacidad de conexión de la escuela con su entorno” (OP17).

Opinión de los docentes sobre la competencia del director en organización y planificación

El indicador “protección al medio ambiente” (OP8), según la Tabla 3 recibió un puntaje total de 20 puntos, lo que lo ubica en la escala de Likert (Figura 1) en el rango de actitud *neutral* por parte de los profesores, mientras que los tres restantes (OP9, OP15 y OP17), acumularon respectivamente 17, 18 y 17 puntos, lo cual significa que estos tres indicadores están en el rango de actitud *desfavorable* de la escala, aunque con tendencia a la neutralidad de la opinión, por estar ubicados en el sub-segmento que va de 15 a 20 puntos. Los puntajes acumulados para sector docente, no permitieron obtener en el intervalo de actitud opiniones *favorables* hacia el ejercicio de los indicadores de la competencia Organización y Planificación.

El profesor informante **IC-04-DOC**, al pedírsele opinión sobre la eficiencia del director para promover acciones agro - ambientales y ecológicas y para la planificación estratégica, recalcó:

“Propiamente la gerencia no lo hace ni lo promueve. Eso se hace por voluntad propia de los profesores en las asignaturas y porque es un lineamiento nacional. No existe en la escuela un plan de acción para la defensa del ambiente. Se desconoce el plan o proyecto estratégico de la ETARZ, cosa que no tiene sentido, porque este tipo de planificación debe ser participativa, para la suma de estrategias. Ni siquiera el PEIC se ha elaborado como debería ser, con las técnicas y medios de consulta necesarios. Y este es el punto de partida de la planificación estratégica institucional. Por ejemplo, las áreas no han sido integradas, sigue el proceso disciplinar, pese a los lineamientos del Ministerio de Educación que habla de integración curricular, PEIC y Planificación Estratégica”.

Las notas del investigador sobre los indicadores de la competencia organización y planificación, hacen ver que no existe en la escuela un programa educativo sustentable, ni un proyecto ecológico. Hay un gran potencial estático que no se aprovecha. La escuela debe ser un músculo de desarrollo para la comunidad y eso exige un gerente comprometido. Del

mismo modo, es observable que en la escuela no se han producido cambios significativos en su organización, que tengan carácter de permanencia.

Lo que hace en este sentido el director, se orienta en función de mantener su cargo como director al dirigir su esfuerzo a cumplir, aunque no totalmente, con los lineamientos de la Zona Educativa y con las exigencias del Municipio Escolar, más no por requerimientos o necesidades de la organización, producto de la participación colectiva, para crear estructuras o formas organizativas para un mejor funcionamiento institucional integral.

En la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross no se reinventa la organización, puesto que ella responde a una gerencia tradicional y estática. La estructura organizativa sigue siendo prácticamente la misma que existía hace muchos años y son muy escasos los cambios observables en el organigrama de funcionamiento de la ETARZ, tanto en su estructura administrativa como en la académica y curricular; es decir, en sus coordinaciones, departamentos, áreas y centros de apoyo.

Tampoco han sido creadas nuevas formas de organización del personal directivo, docente, administrativo, obrero y estudiantes, que haga participativa la acción curricular de la escuela, tanto en sus relaciones internas, como en su conexión con el entorno social al que ella responde, a los fines de mejorar la calidad del servicio educativo.

Opinión de los Estudiantes sobre la competencia del director en organización y planificación

Se observó en la Tabla 4, que los estudiantes acumularon 17 y 17 puntos en los indicadores “protección del ambiente” (OP8) y “capacidad de conexión de la escuela con su entorno” (OP17), lo que según la escala de Lickert (Figura 2) les otorga una opinión *favorable* hacia la manera como el director asume esas actividades.

Es de resaltar que en el análisis efectuado hasta ahora, no se había producido más de una opinión favorable de algún sector consultado respecto

a los indicadores de las competencias gerenciales. Con relación a los indicadores “fomento de los cambios organizacionales” (OP9) y “pensamiento estratégico” (OP15), se alcanzaron 14 y 15 puntos, respectivamente, lo que les da cabida en la escala en el rango de actitud *desfavorable*.

El estudiante **IC-16-EST**, al comentar el tipo de planificación y organización que se sigue en la escuela, señaló:

“La Planificación se caracteriza por ser normativa y tradicional. No hay un proyecto estratégico local, ni se aplican las líneas estratégicas del modelo bolivariano para las ETARZ. No conozco ningún proyecto para impulsar cambios en la organización. En algún momento hubo una iniciativa para organizar los Consejos Estudiantiles, pero luego se abandonó”.

El alma de toda institución educativa es la planificación estratégica, partiendo del PEIC, que incluye la planificación de cada una de las Coordinaciones y de cada uno de los docentes, es decir tanto el proceso curricular como el instruccional. Sin embargo, esto se desconoce o simplemente no se aplica, con el agravante de que no hay una vinculación efectiva con la comunidad, para conocer sus necesidades y aportes, en cuanto al proceso formativo de la escuela, a pesar de que regularmente se ha trabajado con los proyectos integrales comunitarios, no obstante las dificultades y deficiencias para hacer un trabajo conjunto.

Opinión de los empleados administrativos sobre la competencia del director en organización y planificación

Los empleados administrativos no se pronunciaron *favorablemente* con ninguno de los indicadores, según la Tabla 5 y la Figura 3. Los puntajes obtenidos fueron los siguientes: “protección del ambiente” (OP8), 9 puntos y “pensamiento estratégico” (OP15), 8 puntos; esto coloca a ambos indicadores dentro del segmento de opinión *desfavorable* de la escala, con una tendencia positiva hacia la *neutralidad*. Por su parte, los indicadores

“fomento de los cambios organizacionales” (OP9), con 6 puntos y “capacidad de conexión de la escuela con su entorno” (OP17), con 7 puntos, ubica la opinión de los empleados administrativos igualmente en el segmento de actitud *desfavorable*, aunque su tendencia es negativa.

IC- 15-ADM, al responder en la entrevista sobre el manejo de la problemática ambiental, por parte del director de la ETARZ, expresó:

“Últimamente se han realizado algunas actividades de protección ambiental, pero más que todo son iniciativas de algunos profesores y estudiantes. No responden a una estrategia institucional”

Opinión de los obreros sobre la competencia del director en organización y planificación

Es de hacer notar que, con relación a la competencia Organización y Planificación del director, al igual que los empleados administrativos, los obreros no emitieron ninguna opinión que pudiera ser ubicada en el marco de lo *favorable* hacia la actuación del nivel directivo, en función de la frecuencia de respuestas obtenidas de la aplicación del cuestionario auto administrado.

Conforme a los datos contenidos en la Tabla 6 y en la Figura 4, los obreros de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross” presentan una actitud *neutral* acerca de la forma como el director de la institución ejerce el indicador “protección del ambiente” (OP8), al obtener un puntaje total de 8 puntos. Los demás indicadores de la competencia Organización y Planificación (OP), a saber: “fomento de los cambios organizacionales” (OP9), “pensamiento estratégico” (OP15) y “capacidad de conexión de la escuela con su entorno” (OP17), con 5, 6 y 6 puntos, respectivamente, se localizan en el segmento de actitud *desfavorable*, con clara tendencia hacia la opinión negativa, sobre la manera como estas actividades son desarrolladas por el director.

El informante clave **IC-14-OBR**, manifestó en la entrevista lo siguiente:

“El director hace hincapié en que no se deben usar agro químicos y que se debe ser ecológico en todas las actividades.

Esto es interesante, pero debe hacerse de modo permanente y planificado. El hecho de trabajar con los consejos comunales, la asociación civil y algunos docentes, han producido algunos cambios importantes en la organización, pero hace falta más relación con la comunidad”.

Es de comentar que, por ejemplo, el MPPE envía agro-tóxicos a las ETARZ, lo cual constituye una evidente contradicción con los lineamientos ambientales y agroecológicos que han surgido de su propio seno, relacionados con la necesidad de la seguridad alimentaria y la sustentabilidad de los recursos naturales. Esta situación no ha sido denunciada por la gerencia de la institución, como corresponde al ejercicio de un valor ético establecido hasta en la propia Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Por su parte, sobre la integración escuela-entorno, el informante clave de la comunidad, **IC-07-COM** (Donde: IC=informante clave; 07=número correspondiente al orden de aplicación de la entrevista; COM=perteneciente al sector comunidad), integrante del personal técnico y administrativo del complejo productivo Lácteos Flor de Aragua, ubicado en el sector Sabana Grande, expresó su opinión particularizando la relación entre la escuela y esta importante industria de procesamiento de lácteos:

“En varias oportunidades hemos tenido pasantes y a ellos se les presta toda la colaboración posible. Sin embargo, la empresa necesita de técnicos lácteos o en tecnología de procesamiento alimentos. Un currículo así pudiera ser una forma de interactuar con la escuela, lo cual actualmente no se hace. Los muchachos que forma la escuela no tienen la formación adecuada para las necesidades de la empresa, ya que ellos están más orientados hacia la parte de crianza de bovinos, porcinos, etcétera, pero no en el área de procesamiento y transformación de la leche y en toda esta región no hay quien los forme, preferentemente a un nivel mayor que el técnico medio. Pero como es casi inexistente la interrelación con la ETARZ, nosotros ni siquiera conocemos cabalmente el perfil de sus egresados. Es necesaria la comunicación para construir proyectos conjuntos y ver alternativas de formación, pasantías y de empleo”

Efectivamente, no se ha logrado la integración escuela-comunidad por falta de gestiones del director o sus delegados. Por eso no existe un currículum actualizado de la Escuela. Considerando que la educación es un compartir de necesidades entre la comunidad y la institución educativa, es grave el hecho de que no haya un mínimo de comunicación con las personas y empresas productivas, a las cuales la escuela les presta el servicio de formar los técnicos medios que, al menos en teoría, serán las personas calificadas para resolver los problemas de la producción agrícola en el área de influencia de la escuela.

Algo por el estilo señaló el entrevistado clave de la comunidad **IC-02-COM**, miembro del personal técnico-administrativo del Central Azucarero La Pastora:

“Anteriormente si había contactos entre la escuela y el Central Azucarero. Se daban charlas sobre la siembra de caña de azúcar. Después de que se fue el profesor Luis Ojeda, eso se acabó. Anteriormente íbamos a la Escuela, nos invitaban a actos de grado y otras actividades. Aquí les dábamos material informativo y fertilizantes. Incluso, hace poco fui allá y ni siquiera me atendieron, o sea que desde hace unos 5 años, no hay comunicación entre la escuela y la empresa”

Bajo esta perspectiva, el cargo de director-gerente no está siendo desarrollado con vocación, espíritu y esfuerzo para elevar la calidad motora educativa de la ETARZ. Se entiende que la capacidad para la gerencia debe estar fundamentada en el marco del diseño curricular y el nuevo modelo educativo, más no en la imposición de un docente que asuma de manera tradicional la gerencia, solo por cubrir un cargo, sin contar con las competencias necesarias para acometer las funciones inherentes. De este modo, la Planificación Estratégica se da en el marco del currículum, aunque a voluntad de cada quien, sin responder a lineamientos globales o a estrategias concretas de la institución.

La competencia para organizar y planificar, debe incluir la capacidad para encaminar la institución bajo criterios de formación-investigación, de planificación efectiva y eficaz, de diálogo y ser un líder que pueda integrar la escuela con la comunidad, para que los proyectos productivos puedan ayudar a resolver problemas técnicos a nivel agropecuario, a generar financiamiento y de empleo y consumo del área de influencia.

Resultado Integrado de la categoría Organización y Planificación

A los efectos de llevar a cabo una interpretación porcentual integral de la frecuencia de las respuestas *siempre*, *a veces* y *nunca* de los grupos de opinión consultados, acerca de cada uno de los indicadores o códigos sustantivos, se elaboró una tabla (Tabla 10) que recoge resultados del análisis cuantitativo para la categoría o competencia Organización y Planificación (OP).

Tabla 10. Frecuencia porcentual de respuestas, por grupo de opinión, respecto a los indicadores de la categoría Organización y Planificación

CÓDIGOS SUSTANTIVOS DE LA CATEGORÍA ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN (OP)	% de Docentes			% de Estudiantes			% Personal Administrativo			% Obreros		
	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N
Protege el ambiente (OP8)	30	40	30	25	62,5	12,5	20	40	40	25	25	50
Fomenta cambios organizacionales (OP9)	10	50	40	25	25	50	0	20	80	0	25	75
Posee y aplica el pensamiento estratégico (OP15)	20	40	40	25	37,5	37,5	20	20	60	0	25	75
Conecta la Escuela con su entorno (OP17)	20	30	50	12,5	37,5	50	0	40	60	0	50	50
Promedio por segmento (%)	20	40	40	21,8	40,7	37,5	10	30	60	6,3	31,2	62,5
S= siempre; AV= a veces; N= nunca												

Fuente: Cuestionario aplicado al personal docente, administrativo, obrero y estudiantes.
Julio, 2012

Consecuentemente, con respecto a la competencia Organización y Planificación (OP), según la Tabla 10, se obtiene que los cuatro sectores consultados tienen tendencia de opinión *desfavorable* y *neutral* hacia la manera como el director pone en ejercicio los indicadores de esa competencia. Así, se puede observar que, en promedio de sus indicadores, entre los rangos de actitud *neutral* y *desfavorable*, el sector docente acumula un 80% de opinión (40% y 40%, respectivamente); el sector estudiantes suma 78,2% (40,7% y 37,5%, respectivamente); el sector de empleados administrativos alcanza 90% (30% y 60%, respectivamente) y el sector obrero llega a 93,7% (31,2% y 62,5%, respectivamente).

De este modo, en cuanto a su percepción de la competencia del director para la Organización y la Planificación, se observa que, en promedio, en los segmentos *a veces* y *nunca*, los resultados de las respuestas obtenidas de todos los sectores son muy elevados y bastante similares entre sí. Tales promedios de los segmentos *a veces* y *nunca*, sugieren la existencia de una opinión con tendencia a considerar al director como medianamente competente para el ejercicio de los indicadores de la Organización y la Planificación. Sin embargo, tal y como sucede con las competencias Liderazgo (LZ) y Formación e Innovación (FI) ya analizadas, sigue apreciándose la presencia de dos bloques de opinión, claramente definidos.

Por tanto, es relevante que el caso de las informaciones correspondientes al segmento de opinión *siempre*: se divisa un primer bloque, conformado por docentes y estudiantes, con un promedio acumulado de 41,8% (20% y 21,8%, respectivamente) y un segundo bloque, integrado por empleados y obreros, con un promedio acumulado de 16,3% (10% y 6,3%, respectivamente) promedios que, en cualquier caso, lucen relativamente bajos como una opinión *favorable* sobre la competencia que tiene el director de la ETARZ, para la organización y la planificación.

Los resultados anteriores hacen presumir que el mayor nivel de rechazo hacia la competencia de Organización y Planificación (OP) del director en la ETARZ, al igual que con las competencias Liderazgo (LZ) y Formación e Innovación (FI), proviene de los sectores de opinión no académicos (empleados y obreros), mientras que los profesores y estudiantes tienen un nivel más alto de aceptación de la competencia OP del director, aunque no lo suficientemente para que su actitud sea *favorable* hacia ella, según los segmentos establecidos en la escala de Likert.

Competencia gerencial Dirección y Evaluación

Los indicadores o códigos sustantivos que fueron considerados para el análisis de esta competencia, son los siguientes: “Estimulo a las Relaciones Humanas” (DE18), “Evaluación del desempeño” (DE19), “Información de su gestión” (DE20), “Gestión y Mantenimiento de bienes y servicios” (DE21) y “Garantía de equilibrio en las decisiones” (DE22). Seguidamente, estos indicadores son analizados, a partir de los datos obtenidos en el proceso de indagación efectuado a cada sector de opinión: docente, estudiantil, administrativo y obrero.

Opinión de los Docentes sobre la competencia del director en dirección y evaluación

De acuerdo con los datos que se encuentran en la Tabla 3, todos los cinco indicadores de la competencia dirección y evaluación (DE) se encuentran entre 15 y 18 puntos, siendo el más elevado, con 18 puntos, el indicador “Gestión y Mantenimiento de bienes y servicios” (DE21) y el más bajo, con 15 puntos, “Evaluación del desempeño” (DE19).

Al ser trasladados los datos al intervalo de actitud (Figura 1), la opinión generalizada de los docentes se ubica en el segmento de actitud *desfavorable*, pero hacen inferir una tendencia positiva hacia una actitud

neutral, con relación a la forma como son realizadas las acciones de dirección y evaluación por parte del director de la ETARZ. Los puntajes acumulados, presentados en el intervalo de actitud, no permitieron obtener de los docentes, opiniones *favorables* hacia el ejercicio de los indicadores de la competencia dirección y evaluación.

El informante docente **IC-08-DOC**, cuando se le consultó sobre la competencia del director para la Gestión y Mantenimiento de bienes y servicios de la escuela, manifestó:

“Sobre la capacidad de gestión de recursos humanos, financieros, materiales, infraestructura, equipos y otros, por parte del director de la ETARZ, creo que es muy tímida. Aquí cada quien trata de conseguir algunos recursos de manera aislada para realizar de la mejor manera posible su trabajo. No se responde a un plan de mejoramiento institucional en todos los sentidos, con financiamiento externo y autofinanciamiento, considerando que la escuela se entiende como una unidad productiva, aunque es de reconocer que recientemente se han venido construyendo algunas edificaciones importantes, para mejorar los servicios escolares”.

Indudablemente, la planificación y gestión de recursos para mejorar la calidad de los servicios educativos de la escuela, debe partir de que esta tarea puede ser delegada en los coordinadores de áreas y a los equipos de trabajo, para ocuparse de verdad de una distribución de funciones que integre los esfuerzos institucionales. Pero es necesario, para lograrlo, una actitud gerencial que implique una apertura a la participación democrática de los recursos humanos de la organización, al reconocimiento de las bondades del trabajo en equipo, a la planificación estratégica, al diálogo interno y con la comunidad y al uso adecuado de los canales hacia las instituciones gubernamentales, productivas y a aquellas generadoras de financiamiento.

Opinión de los estudiantes sobre la competencia del director en dirección y evaluación

Algo similar al sector docente sucede con el sector estudiantil, ya que según la Tabla 4 y la Figura 2, con respecto al indicador “equilibrio en la toma de decisiones” (DE22), con 16 puntos, su opinión se ubica en el rango de actitud *neutral*, mientras que los cuatro restantes indicadores (DE18, DE19, DE20 y DE21), con valores entre 13 y 15 puntos, caen en el rango de actitud *desfavorable* hacia el ejercicio de los indicadores de la competencia Dirección y Evaluación.

Es de hacer notar la disparidad en la opinión de los docentes y los estudiantes en cuanto a la valoración del indicador “gestión y mantenimiento de bienes y servicios”, quienes con 18 puntos y 13 puntos, le otorgan el puntaje de aceptación más elevado y el más bajo, respectivamente. Al igual que los docentes, los puntajes acumulados, presentados en el intervalo de actitud, no permitieron obtener opiniones *favorables* de los estudiantes, hacia el ejercicio de los indicadores de la competencia Dirección y Evaluación.

Cuando se le preguntó al estudiante **IC-09-EST**, sobre los indicadores de competencia del director para la dirección y la evaluación, señaló lo siguiente:

“Uno de los problemas más graves en la escuela es la falta de relaciones humanas armónicas integrales y el director no visualiza eso. También puedo decir que el director promueve medianamente el mejoramiento de los servicios en la escuela, lo que hace que ellos no tengan la calidad que uno desearía en la institución”.

Se parte del principio de que el éxito de una organización, cualquiera que ella sea, depende en gran medida de las relaciones armónicas que existan entre las personas y grupos que en ella laboran. De allí, el valor que representa la acción estimulante que el gerente debe promover para alcanzarlas. Este punto de vista es clave, para lograr el objetivo institucional de ofrecer una educación de alta calidad.

Opinión de los empleados administrativos sobre la competencia del director en dirección y evaluación

Con los datos presentados en la Tabla 5 y su equivalencia a modo de actitud en la Figura 3, se aprecia que los indicadores “estimulo a las relaciones humanas” (DE18), “información de su gestión” (DE20), “gestión y mantenimiento de bienes y servicios (DE21) y “garantía de equilibrio en las decisiones” (DE22) recibieron, respectivamente, 8, 8, 8 y 9 puntos de los empleados administrativos de la ETARZ, lo que los coloca en el rango de opinión *desfavorable*, aunque con una importante tendencia hacia la *neutralidad* de la opinión.

El indicador “evaluación del desempeño” (DE19), por su lado, recibió un puntaje total de 6 puntos, relativamente bajo en comparación con los otros cuatro, lo que lo pone dentro del rango de actitud, igualmente *desfavorable*, pero con una tendencia negativa, al ubicarse dentro del primer sub-segmento de la escala. Es importante señalar, que tampoco la frecuencia de las respuestas de los empleados administrativos en relación con los indicadores de la competencia Dirección y Evaluación (DE), en ningún caso permitió ubicar su opinión dentro del rango de actitud *favorable*.

En materia de evaluación del desempeño y capacidad de armonización de las relaciones humanas en la organización, el informante clave de los empleados administrativos **IC-10-ADM**, consideró en la entrevista que:

“No hay evaluación continua permanente del trabajo educativo ni administrativo, para corregir las fallas y desarrollar las cosas buenas. Anteriormente se estimulaba el trabajo creador, aunque fuera parcialmente, ahora no se hace. Tampoco se hace el acompañamiento pedagógico. El director rara vez da a conocer el informe de su gestión, ya que casi no asiste a la escuela, ni convoca con regularidad los consejos directivos o con los docentes y estudiantes, ni tampoco las asambleas con la comunidad”

La revisión de la documentación respectiva, a nivel de archivo en la escuela, dio como resultado la comprobación de que son muy contados los informes de gestión que son presentados ante el consejo directivo y la comunidad educativa. En ocasiones se ha presentado algún informe de manera directa ante la Zona Educativa de estado o ante el Municipio Escolar, pero que no cuentan con la revisión y aval de la comunidad escolar; es decir no existe evaluación del desempeño en ninguno de los ámbitos, al menos de manera planificada y formal. De este modo, sin participación de los actores del proceso, no es posible determinar logros, fortalezas y debilidades y proponer acciones correctivas.

Opinión de los Obreros sobre la competencia del director en dirección y evaluación

Según la Tabla 6 y la Figura 4, todos los puntajes obtenidos de las respuestas a los indicadores de la competencia DE del director, por parte de los obreros, se ubican en el rango de opinión *desfavorable*, con tendencia negativa, salvo el puntaje del indicador “gestión y mantenimiento de bienes y servicios” (7 puntos) que aunque también lo ubica en el rango *desfavorable*, su tendencia es positiva, hacia la *neutralidad*. Los obreros, al igual que los demás sectores de opinión de la ETARZ, no tuvieron opinión *favorable* con ninguno de los indicadores de la categoría Dirección y Evaluación (DE).

Al comentar sobre algunos de los indicadores de la competencia Dirección y Evaluación, el obrero **IC-11-OBR**, expresó:

“Para la toma de decisiones que tienen trascendencia, hay muy poca participación colectiva. La consulta que hace el director, cuando la hace, se restringe a algunos de los miembros del consejo directivo sin considerar, como debe ser, la opinión de los obreros, los profesores, los alumnos y la comunidad. Por eso, no me atrevo a decir que las decisiones del director son equilibradas.”

Ciertamente, si no existe un plan de acción estratégico, producto de la participación y consulta del colectivo, que oriente y canalice la toma de decisiones ordinarias y extraordinarias de la dirección, ellas pueden estar respondiendo a los estados de ánimo del gerente, a situaciones circunstanciales, o muchas veces a presiones internas o externas, lo que no garantiza su justeza o equidad.

Resultado integrado de la categoría dirección y evaluación

Para realizar una interpretación porcentual integral de la frecuencia de las respuestas *siempre*, *a veces* y *nunca* de los grupos de opinión consultados, acerca de cada uno de los indicadores o códigos sustantivos, se elaboró un cuadro (Tabla 11) que presenta resultados del análisis cuantitativo para la categoría o competencia Dirección y Evaluación (DE).

Tabla 11. Frecuencia porcentual de respuestas, por grupo de opinión, respecto a los indicadores de la categoría Dirección y Evaluación

CÓDIGOS SUSTANTIVOS DE LA CATEGORÍA DIRECCIÓN Y EVALUACIÓN (DE)	% de Docentes			% de Estudiantes			% Personal Administrativo			% Obreros		
	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N
Estimula las Relaciones Humanas (DE18)	10	40	50	25	37,5	37,5	0	60	40	0	25	75
Evalúa el desempeño (DE19)	10	30	60	25	25	50	0	20	80	0	50	50
Informa de su gestión (DE20)	20	30	50	25	25	50	20	20	60	0	25	75
Gestiona y mantiene bienes y servicios (DE21)	20	40	40	12,5	37,5	50	0	60	40	0	75	25
Garantiza equilibrio en las decisiones (DE22)	20	30	50	25	50	25	20	40	40	0	25	75
Promedio por segmento (%)	16	34	50	22,5	35	42,5	8	40	52	0	40	60
S= siempre; AV= a veces; N= nunca												

Fuente: Cuestionario aplicado al personal docente, administrativo, obrero y estudiantes. Julio 2012

De la Tabla 11 se obtiene que los cuatro sectores consultados tienen una tendencia de opinión *desfavorable* y *neutral*, hacia la manera como el director pone en ejercicio los indicadores de esa competencia. Así, se puede observar que, en promedio de sus indicadores, entre los rangos de actitud *neutral* y *desfavorable* el sector docente acumula un 84% de la opinión; el sector estudiantes suma 77,5%; el sector de empleados administrativos alcanza 92% y el sector obrero llega al 100%, los cuales constituyen índices muy altos en términos relativos.

Esto significa que, en cuanto a su percepción de la competencia del director para la Dirección y Evaluación, en promedio, en los segmentos *a veces* y *nunca*, los resultados de las respuestas obtenidas de todos los sectores son muy elevados y bastante similares entre sí. Tales promedios de los segmentos *a veces* y *nunca*, sugieren que prevalece una opinión general, con tendencia a considerar al director como medianamente competente para el ejercicio de los indicadores de la Dirección y la Evaluación.

Sin embargo, tal y como sucedió con las competencias Liderazgo (LZ) Formación e Innovación (FI) y Organización y Planificación (OP), ya analizadas, siguen persistiendo dos bloques de opinión, claramente definidos en el caso de las informaciones correspondientes al segmento de opinión *siempre*: un primer bloque, conformado por docentes y estudiantes, con un promedio acumulado para todos los indicadores de la competencia, de 16% y 22,5%, respectivamente y un segundo bloque, integrado por empleados y obreros, con un promedio acumulado para todos los indicadores de la competencia, de 8% y 0%, respectivamente).

Estos promedios, en cualquier caso, lucen muy bajos para representar una opinión *favorable* sobre la competencia que tiene el director de la ETARZ, para la Dirección y la Evaluación, especialmente aquel según el cual *ningún* obrero se pronunció favorablemente sobre los indicadores.

Los datos anteriores permiten estimar que el mayor nivel de rechazo hacia la competencia de Dirección y Evaluación del director de la ETARZ, al

igual que con las competencias Liderazgo (LZ), Formación e Innovación (FI) y Organización y Planificación (OP), se desprende de los sectores de opinión no académicos (empleados y obreros), mientras que los profesores y estudiantes tienen un nivel relativamente más elevado de aceptación de los indicadores de la competencia DE del director, aunque no lo suficientemente para que su actitud sea *favorable* hacia ella, según los segmentos establecidos en la escala de Likert.

Algunos hallazgos interesantes del análisis mixto

Para diagnosticar si la competencia gerencial del nivel directivo de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross” es considerada plena e integral, se parte del *principio* de que sus indicadores son llevados a la práctica de manera cabal, positivamente y no a medias, de modo parcial o negativamente. Por consiguiente, para tener una visión general de cómo son desarrollados los conceptos de los indicadores de cada competencia, por parte del director de la ETARZ, fueron promediados los valores medios, obtenidos de las Tablas 8, 9, 10 y 11 en los renglones *siempre*, *a veces* y *nunca*, de las cuatro categorías o competencias (LZ, FI, OP y DE), para todos y cada uno de los sectores de opinión considerados en la investigación.

Para los sectores consultados sobre el desempeño de la competencia del director en las funciones gerenciales valoradas en esta investigación, el renglón *siempre*, equivale a una actitud *favorable*, el renglón *a veces* significa una actitud *claroscuro* o *indefinida* y el renglón *nunca* representa a una actitud *desfavorable*. En la Tabla 12, se exponen los valores que representan la actitud de cada sector de opinión (ver Tabla 12).

Tabla 12. Rango de actitud predominante por sector de opinión

SECTOR DE OPINIÓN	FRECUENCIA DEL EJERCICIO DE LAS COMPETENCIAS GERENCIALES DEL DIRECTOR (% PROMEDIO)			PORCENTAJE TOTAL DE LAS FRECUENCIAS (%)	ACTITUD EQUIVALENTE PREDOMINANTE
	SIEMPRE	A VECES	NUNCA		
DOCENTE	19,9	35,1	45,0	100	DESFAVORABLE
ESTUDIANTES	21,2	36,5	42,3	100	DESFAVORABLE
EMPLEADOS	9,7	37,2	53,1	100	DESFAVORABLE
OBROS	4,4	33,4	62,2	100	DESFAVORABLE

Fuente: Cuestionario aplicado al personal docente, administrativo, obrero y estudiantes. Julio, 2012

Obsérvese en la tabla anterior que los promedios de la frecuencia *siempre* son bastante bajos, con relación a las frecuencias *a veces* y *nunca*, para todos los sectores de opinión y, obviamente, para todas las competencias y la gran mayoría de sus indicadores, como ya se ha analizado anteriormente. Esta situación hace que no se cumpla el principio enunciado al comienzo de estos hallazgos, por cuanto la actitud predominante en todos los grupos de opinión consultados es *desfavorable* hacia el ejercicio de los indicadores de las cuatro competencias estudiadas.

Estos datos reflejan que según los profesores, empleados, estudiantes y obreros de la ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross", el director no posee o no desarrolla de manera positiva e integral las competencias personales de Liderazgo (LZ) y de Formación e Innovación (FI), ni tampoco las competencias técnico-administrativas de Organización y Planificación (OP) y Dirección y Evaluación (DE), cuya realidad dibuja un desempeño gerencial adscrito a un paradigma tradicional, normativo y autoritario.

De este modo, el análisis de resultados sugiere la existencia en esta ETARZ de una necesidad real de cambios cualitativos en el ejercicio de las funciones gerenciales del nivel directivo, con el propósito de orientar sus procesos educativos dentro de un marco de eficiencia, productividad, rendimiento escolar, transferencia científica y tecnológica, satisfacción de las necesidades del entorno social, valores positivos, crecimiento personal, profesional e institucional y, en fin, dentro de un contexto de educación de calidad.

De allí que el propósito básico de esta investigación se centró en integrar un conjunto de aportes teóricos, contruidos sobre la base del diagnóstico situacional de la organización y orientados al ejercicio de una gerencia educativa eficiente, efectiva y de calidad, dentro de la perspectiva transdisciplinaria, los cuales son expuestos en el próximo capítulo de esta trabajo.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Los tiempos presentes, revestidos de una gran complejidad en los procesos sociales, con continuos cambios en el entorno, exigen la participación oportuna de una gerencia calificada de las instituciones educativas que sobre él influyen, participación ésta que debe ser capaz de enrumbar a esas organizaciones hacia la productividad, la excelencia y la calidad.

El pensamiento post moderno, concibe la transdisciplinariedad como un paso para asumir esa complejidad, sobre la cual no existía control alguno. Esas interacciones entre las partes y el todo, ha dado lugar a los enfoques holísticos, como base de estudios orientados hacia resultados contextualizados. La complejidad de las interacciones entre varios componentes económicos, sociales y ambientales de una comunidad o ecosistema social o humano, requiere estrategias de investigación y planificación integradas, que vayan más allá de los planes multidisciplinarios.

La interpretación de la gerencia bajo las perspectivas del enfoque holístico, constituyen un gran adelanto en esta materia, considerando que el gerente educativo que forma y desarrolla sus competencias bajo la transdisciplinariedad, obtiene de cada disciplina los conocimientos necesarios, que le permitan conducir a la organización, hacia horizontes de amplia competitividad. En este sentido, el enfoque transdisciplinario capacita a los investigadores de diferentes disciplinas y a los protagonistas para desarrollar una perspectiva común, mientras conservan la riqueza y la fuerza de sus respectivas áreas de conocimiento.

La visión transdisciplinaria intenta romper las fronteras que establecen las disciplinas científicas, con el propósito de conectar diversas

ciencias y conocimientos en la búsqueda de resolver los problemas ingentes de la sociedad, de un modo mucho más integral y participativo.

No se trata de disociar los conocimientos y métodos que aportan las disciplinas sino que, por el contrario, la intención es complementarse con el enfoque interdisciplinario para, de allí, en un proceso de apertura, trascendente, articular nuevos datos y experiencias, dentro de un panorama más ajustado a la realidad socio-cultural de las comunidades en las cuales se inserta la institución educativa, en este caso de formación técnica agropecuaria, cuya misión es proporcionarles respuestas satisfactorias en ese ámbito.

El gerente o director de las Escuelas Técnicas Agropecuarias Robinsonianas y Zamoranas (ETARZ), desde el enfoque transdisciplinario, debe tomar en cuenta a la población aledaña, a la comunidad educativa y a los otros actores locales que pueden tomar decisiones.

Estos actores, ciertamente, van desde los funcionarios públicos con competencia y poder político, pasando por los docentes, estudiantes, empleados, obreros, representantes gremiales y del sector productivo, las ONG, hasta la población llana, padres y representantes, residentes en el entorno territorial de la Escuela, a los fines de que ellos sean incorporados en la planificación, ejecución, evaluación y monitoreo de planes, proyectos e investigaciones.

Cuando los gerentes educativos dan participación real, tanto a científicos de varias disciplinas, como a los individuos de la comunidad con la cual se relacionan, incluyendo a quienes tienen poder de decisión para resolver problemas, se puede decir que operan dentro de un esquema transdisciplinario. Esto, por supuesto, conduce a soluciones “socialmente fuertes”; lo que se traduce en un extraordinario beneficio potencial del enfoque transdisciplinario.

En esta perspectiva, la sociedad, en general, y las instituciones de educación técnica agropecuaria, en particular, exigen transformaciones que

promuevan cambios vinculados a las competencias de los funcionarios que gerencian el ámbito educativo, con la mirada puesta en la estructuración de nuevos paradigmas de alta inclusión y apertura, como el transdisciplinario, orientado a una mayor integración entre las ETARZ y la comunidad a la cual ellas le prestan servicio.

No obstante, el diagnóstico situacional realizado en esta investigación para determinar cómo se lleva a cabo el desempeño de las competencias gerenciales del director de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gros”, del estado Trujillo, indicó la existencia de un estilo gerencial anacrónico, autoritario, tradicional, poco proactivo, excluyente, resistente a los cambios, aislado del entorno socio-político, cultural y económico, carente de valores democráticos y éticos, ausente de procesos de formación y desarrollo pertinente; es decir, el modelo característico, regido por las normas propias de los liceos venezolanos.

Este modelo gerencial está signado por la falta de un liderazgo efectivo y transformador, presenta un liderazgo individualista, poco motivador, al margen de las concepciones agroecológicas y de las más novedosas técnicas y tecnologías pedagógicas; un modelo deficiente en la aplicación de paradigmas estratégicos abiertos y participativos para la planificación, la organización, la dirección y la evaluación institucional.

Obviamente, dada esta situación, se pone de manifiesto que no existe un desarrollo adecuado de las competencias gerenciales en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross” y no se está en concordancia con el requerimiento de una praxis gerencial efectiva, eficaz, de calidad, abierta a la participación de los distintos actores intra y extra institucionales.

En consecuencia, el desarrollo de las destrezas gerenciales en esta institución educativa, se encuentra en mora con la necesidad de las transformaciones sociales de la comunidad trujillana, más aún en cuenta de que se trata de un aspecto tan sensible del desarrollo económico y social, como lo es la sostenibilidad y seguridad alimentarias de la población.

Visto así, una educación técnica agropecuaria de calidad, verdaderamente transformadora de conciencias, sembradora de valores, desarrolladora de conocimientos, constructivista y generadora de una sociedad más ética, libre, democrática y esperanzadora, requiere de una gerencia ejercida por profesionales directivos y docentes, que actúen con una actitud esencialmente trascendental y transdisciplinaria, que garanticen una educación de excelencia, para que sus egresados sean ciudadanos capaces de valorarse a sí mismos, reconocer a los demás, solidarios y productivos; de pensamiento universal, reflexivo, crítico, estratégico, ergonómico y ecológico.

El diagnóstico efectuado sobre la realidad del desempeño gerencial del director de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, permite concluir que las funciones de la gestión educativa, son llevadas a cabo por un personal directivo con debilidades en su competencia profesional y con poco liderazgo, lo cual dificulta la toma de decisiones y la comunicación fluida, propiciando falta de interés, deficiencias para resolver conflictos, poca motivación y escasa conexión con el contexto de la realidad institucional.

A tales efectos, este trabajo sugiere desarrollar, desde un enfoque transdisciplinario, las competencias personales y técnico-administrativas de los gerentes de las ETARZ, que presentan realidades institucionales similares. No se pretende generalizar las condiciones de la escuela diagnosticada hacia el resto de las ETARZ, pero sí de utilizarlas como una guía orientadora, tanto para la investigación que sea necesario adelantar a tales fines, como para el desarrollo de las competencias mismas, por supuesto bajo la consideración de las particularidades y especificidades de cada escuela técnica.

Es conveniente anotar que la gerencia educativa de la ETARZ estudiada, debe reinventarse, redescubrirse y poner al servicio de lo social todo su potencial. La transdisciplinariedad, usando como puente el conjunto de criterios teóricos expuesto en este trabajo, puede ser un camino

adecuado para hacer significativo el desarrollo de sus competencias, habilidades, destrezas, conocimientos, valores y experiencias, en cuenta de que el proceso gerencial, comúnmente, es empleado como punta de lanza para el éxito del desempeño laboral.

Las conclusiones derivadas de la investigación y los criterios preestablecidos, permiten estructurar una serie de recomendaciones para crear las condiciones favorables para dar inicio y posterior continuidad, a ese proceso de desarrollo de las competencias gerenciales en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”. Ellas son las siguientes:

Recomendaciones

- Fortalecer las competencias personales y técnicas, para obtener un clima favorecedor que permita profundizar y actualizar el conocimiento, tanto de la parte administrativa como de la académica.

- Continuar la búsqueda de procedimientos novedosos para conseguir de manera directa recursos financieros, didácticos y tecnológicos para la institución.

- Propiciar un liderazgo efectivo para la influencia en el desenvolvimiento y actitud eficiente y eficaz de su personal, actuando de forma adecuada con los cambios que se generan y vinculando a todos los miembros de la organización: docentes, estudiantes, personal administrativo y obrero, padres y representantes.

- Propiciar la planificación estratégica, mediante la participación comprometida del personal para alcanzar las metas y objetivos propuestos, con base a las necesidades e intereses de la comunidad escolar, dentro de un ambiente armonioso, participativo y cooperativo.

- Monitorear y acompañar las evaluaciones del rendimiento estudiantil para que las mismas se ejecuten acorde con la metodología empleada y con la didáctica utilizada por los docentes en el desarrollo de las clases.

-Promover la formación y actualización del personal de la escuela con métodos y estrategias que propicien también, la reflexión sobre la acción docente, con especial énfasis en la organización, desarrollo y aplicación de los proyectos educativos comunitarios, con la participación activa y comprometida de los integrantes de las instituciones escolares y de la comunidad aledaña.

-Seguir promoviendo la participación y el trabajo en equipo del personal de la escuela, mediante un liderazgo auténtico y ajustado al contexto de la institución escolar, ya que él resulta fundamental para la gestión del director de la ETARZ.

-Facilitar la formación permanente del personal docente, administrativo y obrero, para que se mantenga actualizado, realizando actividades no solo en la parte didáctica y profesional, sino también en cuanto a la parte del crecimiento personal y humanístico, para que modelen valores y principios a sus alumnos, dentro de un marco de respeto a la pluralidad y diversidad, vinculadas a los contenidos curriculares y didácticos.

-Discutir y generar planes de desarrollo de las competencias gerenciales, considerando las señaladas en esta investigación, a todos los niveles jerárquicos y organizativos de la institución.

-Diseñar actividades de co-desarrollo, donde se proporcione teoría transdisciplinaria sobre la competencia para que el gerente, guiado por el facilitador de la actividad, ponga en práctica la competencia y luego tenga lugar una instancia de reflexión que conduzca al autodesarrollo, con seguimiento periódico de la actuación.

-Promover el auto-desarrollo de los gerentes, dirigido por la ETARZ, ofreciendo una guía de desarrollo en la cual se establezca un listado ordenado de las diferentes actividades, que pueden contribuir al desarrollo de cada una de las competencias gerenciales.

-Es importante que la gerencia de la ETARZ, así como su grupo de colaboradores, se sientan identificados con los objetivos que se van a

alcanzar y conozcan la forma de lograrlos, a través de un plan general de logros, anticipándose a los problemas, creando métodos y modificar sobre la base del control.

–Para llevar a cabo físicamente las actividades establecidas, es necesario que las autoridades ejecuten medidas acordes con las acciones requeridas para que los miembros del grupo ejecuten la tarea: Poner en práctica la filosofía de participación por todos los afectados por la decisión; motivar a sus colaboradores para que hagan su mejor esfuerzo; comunicar con efectividad; desarrollar a los miembros para que aprovechen su potencial; recompensar con reconocimiento y otros incentivos un trabajo bien realizado; revisar los esfuerzos de la dirección sobre la base de los resultados del control.

–Se requiere que los directivos siempre se aseguren que las actividades estén progresando en forma satisfactoria hacia el objetivo predeterminado. Por ello deben establecer un buen plan y distribuir las actividades componentes requeridas para ese plan.

–Los gerentes deben aprender a ser directivos. Esto significa aprender a dirigir, liderar, ayudar al colaborador a lograr un buen desempeño, en otras palabras, ser coach. Aprender a apoyar para que ejecuten metas no inferiores a lo que estén capacitados para hacer, ni superiores a sus capacidades humanas y laborales.

–Aprender a ser mejor persona, a asumir con responsabilidad y libertad la condición de ser humano, tanto desde el rol de directivo como del de colaborador. El trabajo es un excelente medio para la autorrealización de los seres humanos, sin importar el rol o posición que se tenga en la institución.

–El mejoramiento del desempeño, así como el desarrollo de las competencias, debe ser un proceso que abarque todos los niveles jerárquicos de la institución, el cual promueva un clima motivacional de apoyo al logro de las expectativas de desempeño; caracterizado por gerenciar el proceso y la conducta.

-Se debe iniciar un proceso de sensibilización, que permita a los gerentes de la ETARZ asumir el reto de revisar y, en caso de ser necesario, cambiar la concepción dentro de la cual han sido gestionadas sus instituciones. Los resultados de este estudio constituyen, en este sentido, una base importante para generar esa reflexión.

Como una recomendación general, se considera necesario continuar profundizando las investigaciones acerca de la teoría y la praxis gerencial en las Escuelas Técnicas Agropecuarias Robinsonianas y Zamoranas, puesto que ellas carecen de un modelo de gerencia ajustado a su concepción.

Para ello, se sugiere acoger los criterios transdisciplinarios expuestos en este trabajo y el conjunto de recomendaciones aquí descritas, para desarrollar las competencias gerenciales en la ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross", como una opción destinada a dar respuesta a la hipótesis descriptiva 2 de esta investigación.

Así se expresaría en la práctica un estilo de gestión moderno, abierto y participativo, en pro de lograr a corto y mediano plazo el ansiado mejoramiento de la calidad de sus servicios educativos, en función tanto de la comunidad de la parroquia Panamericana del municipio Carache, del estado Trujillo, en lo social, educativo y económico, como de la configuración de un modelo gerencial acorde con la concepción de las ETARZ.

Igualmente, durante ese proceso, es importante propiciar la discusión en estos ambientes educativos, sobre la pertinencia de la transdisciplinariedad, como un enfoque emergente, capaz de solidificar las bases de las competencias de los gerentes de esas organizaciones, en la búsqueda de una mayor y mejor calidad educativa, que se traduciría en un extraordinario beneficio para las comunidades a las cuales, la ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross", presta sus servicios.

Finalmente, cabe recomendar dar continuidad a la utilización del modelo mixto en investigación educativa incorporando, como parte de la discusión, el aporte de los procedimientos inéditos y formas de organización

metodológica, que fueron puestos en práctica durante la realización de este trabajo, con los cuales se espera orientar la utilización y aplicación de dicho modelo en investigaciones futuras.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO VI I

CRITERIOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GERENCIALES EN LA ETARZ “DR. ZWI BREWER GROSS”

Nociones Introductorias

La realidad actual venezolana indica que un elevado porcentaje de los directivos de sus instituciones educativas, evidencia debilidades en sus competencias profesionales, administrativas y humanas (Ascanio y González, 2011). En las escuelas técnicas agropecuarias, esto repercute en dificultades en la toma de decisiones, en la comunicación fluida, en el conocimiento y manejo de las innovaciones tecnológicas y de la nueva economía, evidenciándose falta de interés para resolver conflictos, motivar al logro y al desarrollo humano y personal.

De allí, pues, que solo se ocupen de lo rutinario y, preponderantemente, del cumplimiento de su trabajo administrativo y de una programación académica conducida en forma vertical y aislada, excluyente en la mayoría de los casos, de la participación de los miembros de la comunidad educativa y del entorno social, político y económico que forma el contexto de esos centros de enseñanza urgido, en líneas generales, de cambios y transformaciones, que pasan por el mejoramiento de la calidad de la educación que allí se imparte.

El proceso implica el desarrollo de las capacidades para la docencia y la orientación educativa, para asumir las innovaciones tecnológicas y el desarrollo humano y personal, así como también la comprensión de la realidad actual de los cambios y transformaciones acontecidas como emergencia de nuevos constructos y lógicas del pensamiento, para

desempeñarse de manera eficiente en las instituciones de educación agropecuaria.

En este orden de ideas y considerando la realidad del desempeño de las competencias gerenciales en la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”, examinadas a través del diagnóstico descrito en el capítulo anterior, en esta parte del trabajo se presenta un conjunto integrado de consideraciones teóricas, postuladas por diversos autores, que se ubican en el marco del paradigma transdisciplinario, las cuales son consideradas en esta investigación como un avance para la discusión acerca del deber ser de las competencias personales y técnicas de los gerentes educativos en las ETARZ.

Este modelo, conforme con la Hipótesis Descriptiva N° 2 formulada en esta investigación, constituye el contexto ideal para desarrollar a futuro y de un modo integral, las competencias gerenciales personales (Liderazgo, Formación e Innovación) y técnico-administrativas (Organización y Planificación, Dirección y Evaluación) en las ETARZ, como soporte conceptual para alcanzar un desarrollo armónico de estas instituciones y de su entorno, a la par de una educación de calidad. A continuación, son expuestos, de manera integrada, los criterios teóricos mencionados.

De la revisión bibliográfica y su análisis, se desprende que el enfoque transdisciplinario se inicia desde que el sujeto comienza a interpretar la realidad e intenta desarrollar un concepto de conocimiento y de verdad que responda al conjunto de la experiencia, debiendo tomarlo en cuenta para extraer la nueva información que está en constante interacción y complementariedad, para contextualizar, concretar y globalizar el conocimiento.

En este ámbito, se habla de transdisciplinariedad cuando en las competencias gerenciales de los directores educativos se integren en una

visión de conjunto que estudie sus conexiones y relaciones de coordinación y subordinación (Ascanio y González, 2011). Una visión que busca ubicar a los miembros de la comunidad escolar y al director en el centro de acción, en la cual se conjugan todas y cada una de las funciones inherentes a las competencias gerenciales.

Para estas autoras, existe una necesidad de sensibilizar a quienes asumen roles directivos en la política educativa, a fin de que tomen la iniciativa o permitan iniciar un cambio de paradigma en las instituciones educativas, con base en el enfoque complejo y desafiante de la transdisciplinariedad. El cambio debe ser gradual pero ajustado a los tiempos; tal vez la resistencia al cambio no obedezca más que al miedo a lo desconocido. Se tiene entonces que el gerente para asumir la nueva gerencia educativa ha de realizar como tarea principal, incorporar a las competencias gerenciales los siguientes aspectos (Ascanio y González, 2011):

- Hacer sentir a todas las personas que integran la organización como un auténtico socio activo de la misma, compartiendo responsabilidades que les permita asumir decisiones en un clima de confianza recíproco.
- Considerar que el proceso de cambio exitoso se ancla en el compromiso e involucramiento de los líderes de la organización.
- Asumir riesgos, respaldando a su gente y tomando decisiones para crear un clima de confianza. Es por ello, que el capital humano de toda organización debe ser creativo, innovador, capaz, emprendedor y capaz de poner en práctica nuevas alternativas.

Criterios teóricos para desarrollar competencias personales o humanas para la gerencia transdisciplinaria de la ETARZ Dr. “Zwi Brewer Gross”

Si se quiere cambiar el funcionamiento de las escuelas agropecuarias y, con ello, mejorar la educación, es necesario contar con personas que ejerzan un **liderazgo** desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad, capaces de ponerse al frente del proceso de cambio.

Para Covey (1997) el liderazgo se concibe como el servicio que se brinda a otras personas para construir, a través de las conversaciones, relaciones que permitan que los integrantes de las organizaciones sean *más*. Ser *más* significa que la persona ha expandido su poder, para aprender a adquirir nuevas competencias que mejoren su desempeño o efectividad en la acción.

Liderar, de acuerdo con Flores (2002) y Covey (1997), es un proceso conversacional. Estas conversaciones permiten transitar de un punto actual a otro de mayor valor, para lo cual se requiere de una transformación; desprenderse de algo y empoderarse de nuevos conocimientos y aprendizajes.

La comunicación asertiva permite, según Vecino (2010), generar espacios para escuchar también a quienes piensan diferente, sin descalificarlos y de esta manera encontrar valiosas alternativas para la acción. Es importante reconocer que esta competencia descalifica las actitudes de supremacía, autoritarismo y agresividad, exhibida por muchos jefes en las organizaciones, que impiden valorar las opiniones, alternativas y experiencias que tienen otras.

Cabe considerar, asimismo, los planteamientos de García (2006), que el líder comunicador, en este proceso, es activo, porque forma parte de todo el proceso de investigación, desde la planificación, ejecución y evaluación de

la misma. En este contexto, la transdisciplinariedad rompe la hegemonía de la ciencia positiva y promueve los conocimientos a partir de la gente y de la comunidad, como sujetos activos de su propio desarrollo científico, social, económico, político y cultural.

Adicionalmente, y en concordancia con los planteamientos de Vecino (2010), el liderazgo institucional, desde un ángulo transdisciplinario, impone la consideración de que la globalización y el entorno, hace necesario que las organizaciones educativas, tengan que diseñar modelos gerenciales capaces de marcar la diferencia. Para Vecino (2010), el nuevo desafío del liderazgo se propone descubrir que se trata de reconocer los contextos, en los cuales se desarrollan las habilidades de las personas y es allí donde el liderazgo adquiere su real dimensión.

En este mismo orden de ideas, Fisher & Schartz (1993) y Flores (2002), afirman que es el liderazgo el que ocupa el papel de motor impulsor y persuasivo dentro de la organización, el que coloca el camino y ayuda y estimula a seguirlo, día a día, para el logro de metas organizacionales.

Dado que el liderazgo transdisciplinario va más allá de la gerencia, las funciones correspondientes a un líder van también más allá de las de un jefe, estando orientadas a: promover el cambio, marcar el camino, establecer prioridades, movilizar a sus seguidores, resolver tensiones y conflictos, mantener y fortalecer la cohesión, conseguir los fines propuestos.

Sumado a lo anterior, es imprescindible formar nuevos líderes, dar ejemplo y servir de modelo, experimentar y correr riesgos, visualizar el futuro, generar una visión compartida y creer en ese proyecto, fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, estar atento a los nuevos avances y tendencias, potenciar la creatividad y la innovación.

Este concepto de *liderazgo transformacional* fue introducido por Bass (1988), sin relacionarse expresamente con el ámbito escolar en un principio. Así lo definieron, a partir de las siguientes dimensiones, Pascual, Villa y Auzmendi (1993) y Bass y Avolio (1994): carisma, visión, consideración

individual (atención a las diferencias y necesidades, personales), estimulación intelectual y capacidad para motivar y potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.

La evidencia de este liderazgo se encuentra, por tanto, en los medios que los directores usan para generar mejores soluciones a los problemas de la escuela, para desarrollar en los profesores compromisos, con la puesta en marcha de esas soluciones y para fomentar el desarrollo del personal.

Para estos autores, tal planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa, en torno a una misión común. Este ejercicio de dirección como liderazgo, se ve como una práctica distribuida, más democrática, distribuida en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales (equipo directivo) (Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003).

Se evidencia, entonces, poner en práctica un conjunto de comportamientos que definen la conducta efectiva de un líder. En este sentido, se plantean los siguientes: fomento de relaciones positivas que aumenten el sentido de valía personal de sus integrantes; mantener un sentimiento de lealtad al grupo; conseguir altos estándares de rendimiento y transmitir entusiasmo para alcanzar los objetivos grupales; tener conocimientos técnicos y, por último, coordinar y planificar. La transmisión de entusiasmo por parte del gerente-líder, según Mora Vanegas (2008) implica poner en marcha mecanismos apropiados para la **motivación** del personal.

En un interesante trabajo sobre el tema presentado por López (2007), se señala que hay diversas cosas que un gerente puede realizar para fomentar la motivación de los trabajadores, en un ambiente transformador: hacer interesante el trabajo, relacionar las recompensas con el rendimiento, proporcionar recompensas que sean valoradas, tratar a los empleados como

personas, alentar la participación y la colaboración, ofrecer retroalimentación (feed-back) precisa y oportuna.

.Por supuesto, para llevar a cabo exitosamente este proceso, sólo podrán hacerlo aquellos que inviertan fuertemente en conocimientos, además de los especializados en los saberes elegidos por la vocación, que en general son focalizados, en aquellos otros que tienen que ver con los valores, la ética, la solidaridad, la responsabilidad y el trabajo cooperativo.

Así, las actividades son interactivas y se entrelazan; el trabajo es compartido entre grupos y actores heterogéneos y ello, obviamente, requiere de los gerentes educativos habilidades y perfiles, cada vez más exigentes, que deben ser producto de su formación académica y desarrollo experiencial.

En este sentido, de acuerdo con Benavides (2002), es menester la **formación del gerente**, que se capacite de manera continua, es decir que se actualice permanentemente, para que pueda integrar el conocimiento adquirido al contexto laboral y comunitario. Las competencias genéricas, se consideran de manera colectiva, es decir comunes, para profesiones que se incluyan dentro de la misma área o sector, aunque trascendiendo las disciplinas particulares. Entre ellas se encuentran (Tobón, 2006):

-La gestión de recursos

Consiste en conocer cuáles son los recursos que se requieren para poder realizar las actividades necesarias para la organización, de tal forma que se asignen a los procesos que se ejecuten.

-Resolución de problemas

Esta competencia conduce a resolver los problemas que surjan, fundamentándose en el logro de los objetivos estratégicos de la organización.

Planificación del trabajo

Consiste en administrar el proceso de trabajo, de acuerdo a las necesidades del personal y de la comunidad.

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

Dentro de una escuela de modelos, el modelo transdisciplinario rompe la estructura clásica del quehacer disciplinario. Tal como lo plantea García Díaz (1983), el equipo transdisciplinario podría observarse como el nivel superior del equipo de trabajo. La acción adecuada dentro de un equipo transdisciplinario integra a miembros con diferentes conocimientos en un solo engranaje para el desarrollo del proceso grupal; es por ello que este tipo de equipo debe (Menín, 1981):

- a) Contar con una ideología colectiva. Es decir, poseer un conjunto de creencias, valores sobre cómo hacer las cosas.
- b) Partir de la existencia de una real integración. Esto se logra con base en un sentimiento de pertenencia, pertinencia y comunicación.
- c) Establecer una adecuada coordinación y distribución de tareas, tratando de producir en todas las relaciones disciplinarias un mecanismo integral, combinado y armónico.

El **trabajo en equipo** transdisciplinario supone el comportamiento serio, altamente responsable, dinámico pero a la vez crítico, posibilitador de cambios y poseedor de una inherente flexibilidad característica en el comportamiento unipersonal y grupal. Esta flexibilidad se extiende sobre las acciones de sus miembros integrantes para el logro de los objetivos.

Para Valverde, L.; Ayala, N.; Pascua, M.; Fandiño, D. (s.f), este tipo de equipo no se exime de la presencia del liderazgo, pero este queda sujeto a las circunstancias del proceso grupal y de la situación que se esté tratando. Las relaciones entre los miembros deben estar orientadas por la ideología colectiva que poseen, que fomenta una actitud exenta de temores a la

perdida de status y la ausencia de luchas hegemónicas para la obtención del liderazgo personal o disciplinario.

A fin de lograr el trabajo en equipo, el gerente educativo crea espacios de intercambio para la integración del personal en las actividades de la escuela, aplica estrategias para minimizar la resistencia del personal hacia la participación en los proyectos educativos institucionales y promueve la solidaridad entre los docentes de la escuela.

En el mismo orden de ideas, para Maduro y Rietveldt (2009) el termino **competencia gerencial** del director, se entiende como la habilidad que este posee para sistematizar acciones y racionalizar recursos en los planteles. Visto desde la óptica gerencial, el concepto de competencia se refiere a la capacidad del gerente para alcanzar las metas que se ha propuesto para la institución educativa.

Por tanto, los gerentes educativos requieren comprometerse activamente en la formación de su propia persona. La preparación de la persona, como un proceso transdisciplinario, a juicio de Maduro y Rietveldt (2009), es un proceso social y como tal, implica la relación con los otros y sólo es posible desarrollarse como persona en interacción con otras personas.

La formación de los gerentes requiere entonces de la participación y actuación de criterios transdisciplinarios, aludiendo así a la actitud profesional mediante la cual se propicia la reflexión desde distintos puntos de vista, tal como la participación y cooperación de profesionales de diferentes disciplinas para proporcionar al gerente, conocimientos que le permitan responder a las necesidades de determinado momento.

Esta dimensión es fundamental para los gerentes, porque su actividad está muy marcada por la dinámica interpersonal. Los gerentes educativos en la actualidad, requieren asumir la construcción de la relación con las otras personas, como un proceso dialógico tendiente a fortalecer **valores**

humanos, como la solidaridad, la amistad, el servicio, el respeto, la justicia, la ética, la responsabilidad y otros no menos importantes.

En este sentido, la USB (2010) y García Díaz (2003), con la formación permanente, se desarrollan una serie de habilidades para conformar un modelo del gerente con **perfil innovador**, proactivo, abierto a las transformaciones científico-tecnológicas en la educación. Esto quiere decir, afirma Larocca (2012), que no se trata de la producción de la tecnología sino de su aprovechamiento y solo podrán hacerlo aquellos que inviertan fuertemente en conocimientos.

En un enfoque **ético**, se torna la *persona* como el agente articulador, irreductible, preciso y relevante para hacerse cargo del ejercicio de la responsabilidad social mediante: su conciencia moral y una praxis que aporta valor a sí mismo, a su gestión en la organización, a la comunidad y realidad medioambiental.

La ética es relevante para la organización porque propicia tomar decisiones con mayor fundamento contextual, adecuadas a la organización y con alto impacto en la cadena de valor, además de fortalecer la identidad e integración entre el rol de trabajador y la persona, mejorando el clima laboral y haciendo más eficiente el trabajo.

En relación a lo expresado, los objetivos de las Escuelas Técnicas Agropecuarias Robinsonianas y Zamoranas (ETARZ) serán posibles, en la perspectiva de Ascanio y González (2011), si cuentan con el personal gerencial idóneo para atender las distintas políticas y lineamientos que desde el nivel central se promueven, pues el personal directivo es una clave importante en la transformación bajo el enfoque de transdisciplinariedad.

Al respaldar y motivar una **comunicación** horizontal, según Chiavenato (2004), se logrará la integración, la participación, el diálogo, la iniciativa, la innovación y la experimentación, lográndose con estos principios una actitud constructiva de mayor responsabilidad y autonomía en las instituciones educativas técnicas agropecuarias. Con esto,

Para lograr tal propósito, el gerente debe actuar en total correspondencia con las necesidades propias de la organización para su funcionamiento y, además, con los requerimientos y participación del entorno social de la institución, en un marco transdisciplinario. Cabe decir, que es necesario volver la mirada hacia la implementación de permanentes procesos de diálogo y de discusión, tanto con los miembros de la institución educativa hacia lo interno, como con los actores de la comunidad que rodea la organización.

En esta concepción, Ángel (2003) sugiere que el **diálogo** es divergente, no procura ni oposición ni acuerdo, sino comprender y aprehender los matices existentes en cada visión individual, asegurando la comprensión completa de lo que dice cada miembro. En el diálogo, los miembros del equipo invierten tiempo en identificar y eliminar las incoherencias del pensamiento, expresadas en confusiones y contradicciones. Al ocurrir esto, se produce una apertura que cultiva realmente a la diversidad del pensamiento, a un pensamiento enriquecedor y colectivo, a una inteligencia superior, porque agrega mayor valor a la comprensión y solución de problemas, es decir, lo transdisciplinario.

En armonía e integración con las consideraciones anteriores relativas a competencias de esencia fundamentalmente humana, la gerencia de las ETARZ, en un todo de acuerdo con los planteamientos de Chiavenato (2004), debe ocuparse de llevar adelante actividades de planificación, organización, dirección y evaluación, que son preponderantemente de corte técnico-administrativo.

Criterios teóricos para desarrollar competencias técnico-administrativas para la gerencia transdisciplinaria de la ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”

En un contexto transdisciplinario de la gerencia, se acogen los planteamientos realizados por Stoner (1995) para la implementación del

proceso de **Planificación**, considerando la base de esta actividad la denominada planificación estratégica. Según este autor, la planificación estratégica está diseñada para satisfacer las metas generales de la organización, mientras la planificación operativa muestra cómo se pueden aplicar los planes estratégicos en el quehacer diario.

Las estrategias, en el marco transdisciplinario, se pueden considerar como un programa de objetivos, individualizando los cambios a lograr y los diversos recursos que se utilizarán. Entonces, estrategia es la determinación de los objetivos básicos a largo plazo, contemplando los cursos de acción o la forma de hacer las cosas. (Stoner, 1995).

En términos generales, la finalidad de las estrategias es determinar y transmitir, a través de objetivos y políticas básicas, la imagen que la organización desea proyectar en la comunidad, además de permitir con criterio científico, la evaluación del desempeño o consecución de logros. En consecuencia, es necesario tener en cuenta el principio de la transdisciplinariedad el cual significa que, respetando los espacios profesionales de cada una de las disciplinas, hay que tener una actitud de apertura para el abordaje del proceso de planificación.

Con relación a la competencia gerencial de **Organización**, es importante señalar que, técnicamente, organizar es determinar las funciones necesarias para lograr el objetivo establecido por la autoridad, mediante la fijación de deberes y derechos; por lo tanto, organizar es el proceso de determinación de las actividades y cargos necesarios dentro de la empresa, distribuyéndolas de acuerdo con las mejores relaciones funcionales, definiendo claramente la actividad y cargo, la autoridad, la responsabilidad y los deberes de cada cual.

Las organizaciones complejas deben regirse por una serie de principios, concebidos como proposiciones de validez general, que sirven como guía de acción. Rivero Amador y Díaz Pérez (2008), agregan un factor importante para la organización en instituciones complejas como las

educativas. Ellos introducen, que las organizaciones se desenvuelven en una sociedad caracterizada por la aparición continua de novedosos saberes y, además, por el desarrollo permanente de las facultades intelectuales.

En este escenario las relaciones interdisciplinarias, transdisciplinarias y sistémicas cobran un papel protagónico en la solución de los problemas organizacionales y en la generación de ventajas competitivas sostenibles en un mercado alterante convulso, en el que los recursos altamente escasos son la información y el conocimiento (Rivero Amador y Díaz Pérez, 2008).

Para estos autores, la organización moderna requiere de modelos sistémicos para la gestión y toma de decisiones y esto se refleja en la gestión de los recursos intangibles, la gestión documental, la gestión de información y del conocimiento. Al unísono, la persona desempeña un papel primordial en este proceso, no sólo como fuerza de trabajo que conduce el proceso productivo en su máxima expresión, sino como portadora del conocimiento y desarrolla competencias aplicadas al "saber hacer" de su puesto de trabajo, que generan de actividades innovadoras y posibilitan la obtención de ventajas competitivas.

En medio de esta situación, Rivero Amador y Díaz Pérez (2008), sostienen que una solución viable es realizar el análisis desde una perspectiva totalmente sistémica y multidisciplinar, a partir de tres perspectivas principales: el estudio detallado de la estructura organizacional, la gerencia específica de los activos intangibles (información/conocimiento) y el análisis del factor humano como elemento dinamizador del proceso organizacional.

De esta forma, se contribuye al desarrollo de modelos conceptuales en la organización del conocimiento. El reto es grandioso y una perspectiva loable se encuentra en el pensamiento sistémico planteado por Senge (1999) en el trabajo cooperativo, en equipos multi y transdisciplinarios (Rivero Amador y Díaz Pérez, 2008).

Conjuntamente con la Planificación y la Organización, la **Dirección** constituye la función ejecutiva que consiste en guiar y supervisar a los miembros de la institución para el logro de los objetivos. Es una competencia administrativa del proceso gerencial y es fundamental en los siguientes puntos

Por supuesto que la instancia de dirección debe trabajar con cuatro elementos claves, los cuales correctamente considerados ayudarán a lograr los objetivos de la organización. Estos elementos son los siguientes: motivación, liderazgo, comunicación y toma de decisiones. Las tres primeras ya han sido analizadas en la primera parte de este capítulo, referida a las competencias personales del gerente.

Dentro del proceso de dirección, la **toma de decisiones** (Milkovich y Boudreau, 1994), tiene como prioridad el cómo seleccionar, entre diversas alternativas, un determinado curso de acción. Para la toma de decisiones no se puede afirmar que existe un determinado plan hasta que se haya tomado, dentro de la planificación, una determinada decisión, ya que antes de la decisión sólo son estudios y análisis de planeación.

Una dirección institucional de corte transdisciplinario (Melinkoff, 1990), implica un estilo democrático y participativo que se relaciona con un tipo de personalidad que es consultiva y respeta la diversidad. Este estilo posee las siguientes características: promueve la participación, recurre a la asesoría, estimula el trabajo en equipo, confía en la capacidad del grupo, tiene una disposición a la revisión, a la autocrítica y utiliza la política de puertas abiertas.

Por su parte, la competencia técnico-administrativa gerencial del **Control o Evaluación** del desempeño, es una verificación de lo realizado y de lo que se está realizando. Esta verificación adquiere sentido cuando existe algo con que confrontarlo y esto es el plan. Por lo tanto si no hay planificación no hay nada que controlar, por lo tanto, el control o evaluación, es un proceso que determina lo que se está realizando y lo que se ha

realizado, valorando y aplicando medidas correctivas para orientar la acción hacia los objetivos y eventualmente reformular los planes (Quinn, 2004).

La evaluación del desempeño debe aplicarse en todos los niveles y en todas las áreas, por lo tanto, no debe estar circunscrito a determinadas áreas o personas, sino a todo el accionar de la empresa; es decir, el control es para todo y para todos. Es, por esencia, dinámico y su objetivo es arrojar resultados que permitan ser analizados en la perspectiva de corregir el plan, o simplemente planear de nuevo y volver a evaluar. Si el control se vuelve estático u ocasional, no sirve para tomar decisiones sobre el desarrollo de una determinada actividad.

Motta (2009), estima que se requiere una gestión organizacional inteligente basada en un sistema integrado de formación-aprendizaje de toda la comunidad educativa. Esto entra en conflicto con el hecho de que los establecimientos educacionales muestran carencias de infraestructura, y sufren falencias muy serias de estrategias de gestión y planificación.

Se constata, entonces, que persisten visiones, esquemas perceptivos y organizacionales obsoletos en la formación docente y en la gestión institucional. Se observa un bajo nivel de formación epistemológica y metodológica en el tratamiento y procesamiento de la información y el conocimiento, que sea acorde con los niveles de gerencia y expansión de los mismos en los sistemas de formación docentes. Asimismo, hay una creciente descontextualización global/local en los docentes y en el personal jerárquico, directamente proporcional a la complejidad de los cambios socioeconómicos y culturales.

Otro aspecto de la gerencia hacia lo transdisciplinario, que involucra toda la acción institucional de las organizaciones de educación técnica agropecuaria, lo constituye su responsabilidad social y tiene que ver, fundamentalmente, con las decisiones que afectan a terceros, es decir, son las actuaciones que influyen en la sociedad en la que está asentada, dicho de otra manera, en su entorno.

En materia del ambiente natural se necesita de una normatividad que garantice un desarrollo sostenible, entendido este como el enfoque en el que las organizaciones realizan actividades que se pueden sostener a largo plazo, o renovarse a largo plazo en forma automática. El desarrollo sostenible se fundamenta en la premisa “satisfacción de necesidades en el presente, sin comprometer la capacidad para satisfacer las necesidades del futuro (Universidad Sergio Arboleda, 2012).

En la actualidad, en este mundo cambiante y globalizado, las diferentes organizaciones e instituciones que conforman la sociedad poseen un reto común: ¿Cómo contribuir a mejorar las condiciones del entorno donde están enclavadas? Para lograrlo deben desarrollar dentro de ellas valores que la ayuden y comprometan con la sociedad. Es por ese motivo que reviste gran importancia la responsabilidad social, como punta de lanza del enfoque transdisciplinario.

La **responsabilidad social** de las organizaciones educativas es un concepto que incluye una actitud voluntaria asumida por las diferentes personas o por la totalidad de la Institución, en aras de mejorar y satisfacer las necesidades del entorno donde esté enclavada, de allí la importancia y necesidad del contacto directo, la relación y la participación efectiva de la gerencia con la comunidad alrededor de la institución. Esta es una perspectiva transdisciplinaria.

Para Rodríguez Cruz y Hernández (2005), es importante destacar que para ejercer una correcta responsabilidad social, primeramente hay que conocer, comprender y dominar las necesidades que afronta la sociedad, para entonces dirigir los esfuerzos hacia el destino de impacto correcto y no caer en el mal de trabajar por trabajar, sin que se conozca hacia donde se quiere ir y qué se quiere alcanzar. La responsabilidad social se hace efectiva cuando una organización desarrolla una toma de conciencia compleja y holística de sí misma, de su **entorno** y de su propio impacto sobre este.

La **efectividad organizacional** es uno de esos términos sobre los cuales no hay demasiado consenso alrededor de su significado cabal. Para Wendell (citado por Torcat Medina, 2003) la efectividad organizacional es un esfuerzo total de la organización para mejorar efectividad de equipo, procesos de toma de decisiones, en colaboración con Consultores de comportamiento, enfatizando en la efectividad de equipo y la misión.

Con relación a la evaluación de la efectividad organizacional (PSICOSEG, 2000), la gestión de una evaluación comienza por entender la motivación para conducirla. Es importante saber si la evaluación está motivada desde dentro o desde fuera de una organización. Los que se dedican a la evaluación necesitan determinar cuatro puntos: (1) el objetivo central de la evaluación; (2) el tiempo y el presupuesto; (3) el enfoque general; y (4) cómo comunicar y utilizar la evaluación.

Estos asuntos están contenidos idealmente en términos de referencia escritos que ayudan a aclarar y comunicar las intenciones. La forma de dichos términos variará entre una evaluación externa y una autoevaluación pero, en cualquier caso, los términos son útiles para mantener en el rumbo adecuado el proceso y la visión del producto.

Para Quinn (2004), el evaluador se convierte en parte del equipo de desarrollo estratégico o de gerencia de la organización, no como un miembro aparte o solamente encargado de reportar al equipo, sino como participante pleno en las decisiones y facilitador de un debate en torno a cómo evaluar y entender lo que suceda. Todos los miembros del equipo, juntos, interpretan los hallazgos de la evaluación, analizan las implicancias y aplican los resultados a la siguiente etapa de desarrollo.

El propósito de las evaluaciones es monitorear la efectividad que atraviesa múltiples dimensiones, a medida que el mundo cambia y el trayecto se va revelando. Se trata de un proceso altamente dinámico e interactivo, de compromiso mutuo. La perspectiva de evaluación enriquece y sustenta la facilitación de dichos procesos de desarrollo.

Según Torcat Medina (2003), es fundamental adecuar el modelo de empresa u organización al entorno interno y externo, bajo una estructura organizacional que responda a las necesidades de mejoramiento continuo de los procesos internos y generar una mayor productividad para orientar la ejecución, hacia la efectiva consecución de los objetivos, en especial aquellos referidos al mejoramiento de la calidad educativa en la ETARZ.

www.bdigital.ula.ve

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, E. (1998). *Evolución histórica de la Enseñanza Agrícola en Venezuela*. Caracas: Tropykos.

Ángel, A. (2003). *Diálogo y Discusión. Uso y Práctica*. Disponible: <http://www.analitica.com/va/sociedad/gerencia/4882633.asp> (Consulta: 2013, abril 26).

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). *Ley Orgánica de Educación*, Caracas: Ediciones de la Asamblea Nacional.

Ascanio, T. y González, V. (2011). "Vinculación del enfoque de la transdisciplinariedad en las competencias gerenciales del director de educación primaria bolivariana". *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, Barquisimeto, Venezuela. (Disponible: [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2011-1-3\(32-53\)%20Ascanio%20Gonzales%20rcieg%20febrero%2011_articulo_id18.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2011-1-3(32-53)%20Ascanio%20Gonzales%20rcieg%20febrero%2011_articulo_id18.pdf)) (Consulta: 2013, Febrero 5).

Bass, M. (1988). "El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar". En: R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 26-36). Madrid: Narcea.

Bass, M. y Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Benavides, O. (2002). *Competencias y competitividad*. Bogotá: Mc. Graw-Hill.

Bennett, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership: a review of literature*. Nottingham: NCSL National College for School Leadership, The Open University and University of Gloucestershire.

Bravo, M. y Verdugo, S. (2007). "Gestión Escolar y Éxito Académico en Condiciones de Pobreza". En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5 (1). pp. 121 – 144.

Covey, S. (1997). *El liderazgo centrado en principios*. Cuarta reimpresión de la primera edición. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A. y Ediciones Paidós SAICF.

Chávez A., N. (2001). *Introducción a la Investigación Educativa*. Maracaibo, Venezuela: Editora La Columna.

Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la teoría general de la administración*. 7a. ed., México: McGraw-Hill Interamericana.

Dubs de Moya, R. (2000). "La formación del docente de una educación técnica competitiva". *Sapiens*. En: Revista Universitaria de Investigación, año 1, Vol. 1 (2), pp. 69-83, Caracas, Venezuela: UPEL.

Escuela de Ciencias Humanas (2003). *Cómo formular hipótesis de trabajo*. 2ª versión. Disponible: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/08/08408a73-0010-47b8-8b67-7c2790793b74.pdf. (Consulta: 2011, mayo 20).

ETARZ "Dr Zwi Brewer Gross" (2010). *Proyecto Educativo Integral Comunitario "Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa"* (PEIC), Reestructuración 2010-2011.

Fischer, A. & Schartz, D. (1993). *Componentes del Liderazgo*. Disponible: <http://eumed.net/libros/2008c/420/componentes%20del%20liderazgo.htm>. (Consulta: 2013, Marzo 15).

Flores, T. (2002). *Comunicación para el desarrollo sostenible*. La Paz: Editorial Plural LIDEMA..

García, M. (2006). "Un nuevo desafío en la investigación: enfoque transdisciplinario en investigación y desarrollo". En: *Revista Electrónica Razón y Palabra*, Febrero-Marzo 2006, N° 49.

García Díaz, M. (1983). *Trabajo en Equipo*. México: Ed. Fondo Educativo Interamericano.

Gil Terán, A. (2008). *Rol del Directivo como Promotor Social en la participación de los padres o representantes*. Programa de Postgrado, Proyecto Especial de Grado para optar al título de Magister Scientiarum en Administración de la Educación Básica, Trujillo, Venezuela: Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt".

Gómez, A. (2000). *Un aporte sobre calidad en educación*. Disponible: <http://www.educar.org/articulos/Calidadeneducacion.asp> (Consulta: 2011, Agosto 12).

Gross, M. (2010). *Tipos de Investigación*. Disponible: <http://manuelgross.bligoo.com/content/view/999252/Conozca-3-tipos-de->

investigacion-Descriptiva-Exploratoria-y-Explicativa.html (Consulta: 2011, mayo 22).

Hellriegel, D.; Jackson, S. & Slocum, J. (2002). *Administración: Un Enfoque Basado en Competencias*. 9na. Edición, México: Thompson Editores, S.A.

Hernández S., R.; Fernández C., C. y Baptista L., P. (2003). *Metodología de la Investigación*. 3ª edición, D.F. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores, S.A.

Hernández S., R.; Fernández C., C. y Baptista L., P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª edición, D.F. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores, S.A.

Hurtado, L. y Toro, J. (1997). *Paradigmas y Métodos de Investigación*. Valencia, Venezuela: Clemente Ediciones.

Larocca, H. (2012). Estilos gerenciales para el nuevo milenio. Dirección del Centro Nacional de Responsabilidad Social Empresarial y Capital Social, FCE, UBA.

Disponible:

<http://www.redunirse.org/files/Estilos%20gerenciales%20para%20el%20nuevo%20milenio.pdf> Consulta: 2013. Abril, 16).

Lebel, J. (s.f). *Salud: Los enfoques*. Disponible: <http://web.idrc.ca/es/ev29009-201-1-DOTOPIC.html> (Consulta: 2012, Agosto 26).

López, A. (2007). *Motivación e incentivación*. Disponible: <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/gerencia-y-motivacion-empresarial.htm> (Consulta: 2013, marzo 18).

López Parra, H. (2001). *Investigación Cualitativa y Participativa. Un enfoque Histórico-Hermenéutico y Crítico – Social en Psicología y Educación Ambiental*. Biblioteca Virtual Cualitativa, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Disponible: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/co/deed.es>. (Consulta: 2012, Septiembre 1).

Marín Cardona, P. (2010). *Impacto de las habilidades gerenciales de los directivos docentes de la educación básica y media sobre la calidad de la educación en el Departamento de Caldas*. Facultad de Administración, Maestría en Administración, Manizales: Universidad Nacional de Colombia.

Maduro, I. y Rietveldt, F. (2009). *Competencias en el desarrollo de la práctica pedagógica docente de Educación Básica*. REDHECS, Sexta Edición, Año 4, Marzo 2009.

Mayan, M. (2001). *Una Introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Biblioteca Virtual Cualitativa. Iztapalapa, México: Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible: <http://www.ualberta.ca/~iiqn/pdfs/introduccion.pdf> (Consulta: 2011, Agosto 28).

Melinkoff V. R. (1990). *Los Procesos Administrativos*. Caracas: Editorial Panapo, C.A.

Mella, O., (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico- metodológicas de la investigación cualitativa*. Biblioteca Virtual Cualitativa. Disponible: Cualitativa Mella, O._Naturaleza y orientaciones teorico-metodológicas.pdf (Consulta: 2011, Agosto 26).

Menín, O. (1981). *Equipo interdisciplinario en Psicología Educativa*. San José, Costa Rica: Ed. Escarabajo de Oro.

Milkovich, G. y Boudreau, J. (1994). *Dirección y administración de recursos Humanos*. México: McGrawHill.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000). *Refundación de las Escuelas Técnicas. Proyecto 2000-2006*. Caracas: Vice-Ministerio de Asuntos Educativos.

Miranda Levy, C. (2009). *Multidisciplinariedad, Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad*. Disponible: <http://portal.educar.org/creatividad/ciencias/multidisciplinariedad> (Consulta: 2011, Agosto24)

Mora García, J. P. (2001). *La Gerencia y la Educación Postmoderna Crítica*. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela: Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico.

Mora Vanegas, C. (2008). *Gerencia y Motivación* Disponible: <http://www.articuloz.com/administracion-articulos/la-gerencia-y-motivacion-350254.html> (Consulta: 2013, Marzo 16).

Moraes, M. (s.f). *Complejidad, Transdisciplinariedad y Educación: algunas reflexiones*. Disponible: <http://www.encuentrosmultidisciplinares.org/Revistan%C3%BA25/Mar%C3%A1Da%20C%C3%A1ndida%20Moraes.pdf> (Consulta: 2011, Agosto 23).

Morin, E. et al (1994). *Carta de la Transdisciplinariedad*. Disponible: <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>. (Consulta: 2011, Agosto 29).

Morín, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Gedisa

Motta, R.D. (2009). "Poética, transdisciplinariedad y filosofía". En: *Pensamiento y Transdisciplinariedad*. Vol.1, pp. 3-20

Nava, S. (2002). *La calidad de la educación como resultado de la optimización de los procesos gerenciales*. Trabajo de Grado de Maestría, no publicado. Trujillo, Venezuela: Universidad "Rafael María Baralt".

Nicolescu, B. (2007). *La Transdisciplinariedad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Oliva Calvo, M. (s.f). *Transdisciplinariedad, vínculos e integración de saberes*. Disponible: <http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/olivacalvo marisel/transdisciplinariedad.htm> (Consulta: 2011, Agosto 27).

Ortiz Ocaña, A. (2005). *¿Cómo lograr la calidad de la educación?*, Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos, CEPEDID, Barranquilla, Colombia. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos26/calidad-de-educacion/calidad-de-educacion.shtml>. (Consulta: 2011, Agosto 11).

Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.

PSICOSEG (2000). *Efectividad personal y Organizacional*. Disponible: <http://www.monografias.com/usuario/perfiles/psicoseg>. (Consulta: 2103, Abril 13).

Quinn, M. (2004). "Desarrollo Organizacional y Evaluación". En: *The Canadian Journal of Program Evaluation, Edición especial 1999, Canadian Evaluation Society*.

Ramírez Reyes, L. (2004). "Los nuevos desafíos de la gerencia educativa", En: *Revista Educación y Educadores*, Año 1, vol. 7, Cundinamarca, Colombia: Universidad de la Sabana.

Rivero Amador, S. y Díaz Pérez, M. (2008). "La interdisciplinariedad en la organización de los procesos institucionales". *Acimed*, 18 (6).

Rodríguez Céspedes, A. (2011). *Calidad de la educación: La credibilidad perdida*. Disponible: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/articulo-244096-calidad-de-educacion-credibilidad-perdida> (Consulta: 2011, Agosto 11)

Rodríguez Cruz, Y. y Hernández, M. (2005). *Otros conceptos y herramientas de recursos humanos*. Disponible: <http://www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/dialectico.htm> (Consulta: 2012, Junio 12).

Ruiz, O. (2004). *Los Procesos Gerenciales en la Escuela Técnica Agropecuaria "Dr. Zwi Brewer Gross"*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Trujillo, Trabajo de Grado para optar al Título de Magíster en Gerencia Educacional, Valera, Venezuela: Coordinación de Investigación y Postgrado de la UPEL.

Salcedo, B. (2003). *Los Procesos Gerenciales en la Conducción de las organizaciones escolares*. Trabajo de Grado de Maestría, Trujillo, Venezuela: Universidad Rafael María Baralt.

Sandoval, L. et al (2008). "Necesidades de Formación de Directivos Docentes: Un Estudio en Instituciones Educativas Colombianas". En: *Educación y Educadores*, Vol. 11 (2), Universidad de La Sabana. pp. 11 – 48.

Sandoval, C. (1996). *Enfoques y Modalidades de Investigación Cualitativa. Rasgos Básicos*. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, ICFES, Biblioteca Virtual Cualitativa, Bogotá, Colombia. Disponible: *Investigación social cualitativa.pdf*. Adobe Reader. (Consulta: 2011, Agosto 29).

Santos, E. (2002). *Relación de la Gerencia Participativa con la Administración Escolar de los Directores y Docentes de las Escuelas Básicas del Municipio Escolar Carvajal*. Trabajo de Grado de Maestría, no publicado, Trujillo, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Senge, P. (1999). *La Quinta Disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Colección Management y Contexto, Barcelona: Editorial Granica (Grupo Editorial Norma).

Sierra Bravo, R. (1976). *Técnicas de Investigación Social. Ejercicios y Problemas*, Madrid: Paraninfo.

Stoner, J. (1995). *Administración*. 5ª Edición. México: McGraw-Hill.

Tobón, S. (2008). *Aspectos Básicos de la Formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

Torcat Medina, O. (2003). *¿Qué es desarrollo organizacional? Conceptualización operacional y filosofía de trabajo*. Disponible: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/qedo.htm>. (Consulta: 2013, Marzo 22).

Universidad Javeriana de Colombia (s.f). *Atravesando Disciplinas*. Disponible: <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/CSociales/especializacion/documents/ZoadHumar.pdf> (Consulta: 2011, Agosto 24).

Universidad Sergio Arboleda (2012). *Competencias del Magíster en Gestión y Evaluación Ambiental*, Maestría en Gestión y Evaluación Ambiental. Disponible: <http://www.usergioarboleda.edu.co/maestria-medio-ambiente/index.htm> (Consulta: 2013, Mayo 9).

Universidad Simón Bolívar (USB) (2010). *Perfil del líder innovador*. Disponible: <http://www.slideshare.net/emolinag/perfil-lider-innovador-usb-mayo-2010> (Consulta: Marzo 7).

Valverde, L.; Ayala, N.; Pascua, M. y Fandiño, D. (s.f). *El trabajo en equipo y su operatividad*. Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica. Disponible: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000381.pdf>. Consulta: 2013, abril, 23.

Vecino, J.M. (2010). *Los Nuevos Retos de la Gerencia Estratégica*. Disponible: <http://www.degerencia.com/articulo/los-nuevos-retos-de-la-gerencia-estrategica> (Consulta: 2013, Febrero 12).

Wynarczyk, H. (2001). *Orientaciones técnicas, especialmente para niveles de licenciatura y máster en áreas de ciencias de la administración y ciencias sociales*. Disponible: <http://www.cyta.com.ar/ta0102/research.htm> (Consulta: 2011, abril 17).

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

ANEXO 1

**Formato de la comunicación enviada y del
cuestionario auto-administrado aplicado a los docentes, estudiantes,
empleados administrativos y obreros de la
ETARZ “Dr. Zwi Brewer Gross”**



Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"
Centro Regional de Investigación Económica y Social (CRIHES)
Maestría en Gerencia de la Educación
Tutor: profesor Freddy Aranguren
Trujillo-Estado Trujillo

**CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO PARA
DOCENTES, ESTUDIANTES, EMPLEADOS ADMINISTRATIVOS Y
OBREROS DE LA ETARZ "DR. ZWI BREWER GROSS".**

Trujillo, 03 de julio de 2012

Apreciado Colega, tengo el agrado de solicitar su valiosa colaboración para llevar a cabo un diagnóstico, acerca de las competencias gerenciales en esta institución educativa, con el propósito de elaborar una propuesta de competencias, basada en el enfoque emergente de la transdisciplinariedad, para el ejercicio de la gerencia educativa en la ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross", todo ello como parte de mi Trabajo Especial de Grado en la Maestría de Gerencia Educacional en el Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes. En este sentido, solicito a usted su participación activa en el diagnóstico, por medio del llenado del cuestionario auto-administrado, anexo.

Título de la Investigación, cuyo proyecto fue aprobado por la Maestría:

"Desarrollo de competencias gerenciales en educación técnica agropecuaria. Criterios transdisciplinarios para la ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross", Municipio Carache, Estado Trujillo, Venezuela".

Agradeciéndole su valioso aporte, quedo de usted;

Atentamente:

Licenciado Eduardo Villegas

Estudiante de Postgrado

Docente de la ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross"



Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"
Centro Regional de Investigación Económica y Social (CRIHES)
Maestría en Gerencia de la Educación
Tutor: profesor Freddy Aranguren
Trujillo-Estado Trujillo

**CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO PARA
DOCENTES, ESTUDIANTES, EMPLEADOS ADMINISTRATIVOS Y
OBREROS DE LA ETARZ "DR. ZWI BREWER GROSS".**

INSTRUCCIONES

(Julio 2012)

Autor: Lic. Eduardo Villegas

1. Lea detenidamente el cuestionario antes de responder los planteamientos que conforman cada ítem.
2. El cuestionario está integrado por un conjunto de afirmaciones o enunciados. Cada uno de ellos tiene un total de Tres (3) alternativas de respuesta.
3. **Seleccione** una sola (1) de ellas y **marque** su opinión con una **X** en el paréntesis, según la alternativa que usted considere.
4. Los ítems están planteados de manera afirmativa o positiva. Las alternativas están dispuestas del Nº 1 al Nº 3, en un escalamiento Tipo Lickert. Mientras más favorable sea la actitud del encuestado con el planteamiento, mayor será la puntuación que le corresponderá a su respuesta en el análisis posterior (de 3 puntos a 1 punto).
5. Además de estas alternativas de respuesta, usted dispone de unas líneas de COMENTARIO, si estima hacer cualquier aclaratoria, profundización o sugerencia, pudiendo agregar escrito adicional si así lo considera.
6. Se le agradece devolverlo lleno, en su sobre, directamente al investigador, en un lapso no mayor de 48 horas.
7. Puede anotar su nombre y apellido en la carátula del instrumento, aunque **NO** es un requisito que usted coloque su identificación personal. En todo caso la información que usted proporcione, tendrá un carácter estrictamente confidencial.



Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"
Centro Regional de Investigación Económica y Social (CRIHES)
Maestría en Gerencia de la Educación
Tutor: profesor Freddy Aranguren
Trujillo-Estado Trujillo

Autor: Lic. Eduardo Villegas

**CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO PARA EVALUAR ACTITUDES DE LOS
DOCENTES, ESTUDIANTES, EMPLEADOS ADMINISTRATIVOS Y OBREROS DE LA
ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross" ACERCA DEL DESEMPEÑO DE LAS
COMPETENCIAS GERENCIALES DEL DIRECTOR**

(Julio 2012)

CUERPO DE REACTIVOS

**1. El director de la institución se caracteriza por desempeñar un tipo de
liderazgo no-autoritario.**

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

2. El director promueve acciones motivadoras para el desempeño laboral.

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

3. **El director ejercita y promueve de manera permanente el valor humano de la responsabilidad.**

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

www.bdigital.ula.ve

4. **El director ejercita y promueve de manera permanente el valor humano de la Solidaridad.**

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

5. **El director ejercita y promueve de manera permanente el valor humano de la Justicia.**

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

6. El director ejercita y promueve de manera permanente el valor humano de la Ética.

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

7. El director ejercita y promueve de manera permanente el valor humano de la Participación Democrática.

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

8. El director ejercita y promueve los valores ambientales.

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

9. El director promueve los cambios organizacionales.

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

10. El director manifiesta apertura hacia la investigación científica y los avances tecnológicos.

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

11. El tipo de comunicación utilizado por el director es vertical.

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

12. La respuesta del director a los planteamientos y solicitudes es oportuna.

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

13. El director evidencia capacidad para el diálogo.

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

14. El director promueve el trabajo en equipo.

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

15. El director pone en práctica y promueve la utilización del modelo de planificación estratégica.

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

16. El director promueve planes y programas de capacitación o actualización al personal.

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

17. El director realiza acciones para lograr que el currículum de la Escuela esté en correspondencia con las necesidades del entorno

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

18. El director utiliza mecanismos que permiten la integración armónica de la complejidad institucional

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

19. El director diseña y aplica mecanismos de evaluación de indicadores del desempeño docente.

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

20. El director evalúa la efectividad del desempeño docente

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

21. El director da a conocer de manera oportuna y transparente sus informes de gestión ante la comunidad educativa.

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

22. El director realiza acciones que promueven el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos de la Escuela

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

23. En su opinión, el director pone en evidencia su competencia para la gerencia de la institución

- a) Siempre ()
- b) A veces ()
- c) Nunca ()

Comentario:

www.bdigital.ula.ve

ANEXO 2

GUÍA PARA LA ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA REALIZADA POR EL INVESTIGADOR A LOS INFORMANTES CLAVES

**(DOCENTES, ESTUDIANTES, EMPLEADOS, OBREROS Y MIEMBROS DE LA
COMUNIDAD Y EL SECTOR PRODUCTIVO)**



Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"
Centro Regional de Investigación Económica y Social (CRIHES)
Maestría en Gerencia de la Educación
Tutor: profesor Freddy Aranguren
Trujillo-Estado Trujillo

Autor: Lic. Eduardo Villegas

GUÍA PARA LA ENTREVISTA

(Julio de 2012)

1. Aspecto Global

¿Cuál es su opinión sobre el desempeño del director como gerente de la ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross?"

2. Aspectos Particulares a sugerir durante la conversación

(Indicadores de su competencia gerencial)

- 2.1 Su capacidad de liderazgo, diálogo, motivación, responsabilidad, promoción de valores humanos, ambientales y éticos, participación colectiva, comunicación, trabajo en equipo, conexión con el entorno, promoción de la formación, la ciencia y la tecnología.
- 2.2 Su capacidad para planificar de manera estratégica, para organizar la institución, para dirigirla y evaluar el desempeño del personal.