

“Lineamientos para un programa de capacitación dirigido a directores de escuelas unidocentes del ámbito rural del Perú”

Lic. Karina Beatriz Vásquez Olano

Pontificia Universidad Católica del Perú

Objetivos de la investigación

- a. Determinar las necesidades de capacitación del director de I.E. unidocente en el ámbito de la gestión pedagógica, institucional y administrativa;
- b. Verificar la pertinencia de las funciones del director de I.E. determinadas por el MED para directores de I.E.E. unidocentes; y
- c. Formular lineamientos de capacitación en gestión acordes a las funciones de directores de I.E.E. unidocentes.

Para la presente comunicación, se toma como referencia el primer y tercer objetivo.

Marco teórico

¿Educación rural o en el área rural?

Atchoarena y Gasperini (2004) definen el área rural como:

- un espacio donde los asentamientos humanos y sus infraestructuras ocupan sólo una pequeña parte del paisaje;
- un entorno natural dominado por pastos, bosques, montañas y desiertos;
- un asentamiento de baja densidad (entre 5 y 10 mil personas);
- un lugar donde la mayoría de las personas trabaja en explotaciones agrícolas;
- la disponibilidad de tierra a un costo relativamente bajo; y
- un lugar donde las actividades son afectadas por un alto costo de transacción, asociado con una gran distancia a las ciudades y una escasa disponibilidad de infraestructura.

Asimismo señalan que la educación en las áreas rurales debe abordar la problemática de su oferta y demanda; unido a la vinculación que debe existir entre las acciones educativas con las de reducción de la pobreza y el desarrollo rural.

Para Lakin y Gasperini (2004), la planificación e implementación de la educación básica en el área rural debe ser de largo plazo y sistémica. Señalan además que los cambios en la política y enfoques deberían ser mínimos a fin de instituir y mantener una coherencia esencial en la provisión de dicho servicio.

Educación en el área rural del Perú

Sobre los alumnos matriculados según niveles educativos en el año 2003 en I.E.E. públicas de modalidad escolarizada, el Cuadro N° 1 muestra que en la educación primaria de menores hubo sólo 12 puntos de diferencia en el porcentaje de matriculados entre el área urbana y rural.

Cuadro N  1. Porcentaje de la matrícula en el área urbana y rural por tipo de gestión según nivel, modalidad y forma de prestación del servicio. 2003

Nivel educativo	Pública		
	Total	Urbana	Rural
Educación inicial	100	70	30
Educación primaria	100	56	44
Educación secundaria	100	80	20

Fuente: Cifras de la Educación 1998 - 2003. Unidad de Estadística Educativa. MED (p. 30). Elaboración: propia

Considerando el área rural, en el Cuadro N  2 se observa que el mayor porcentaje de matriculados se encuentra en II.EE. polidocente multigrado (55%) y unidocente (14%).

Cuadro N  2. Porcentaje de la matrícula de educación primaria de menores escolarizada en instituciones educativas polidocentes y unidocentes por área geográfica.

Tipo de centro educativo	Pública		
	Total	Urbana	Rural
Polidocente completo	68	96	31
Polidocente multigrado	26	4	55
Unidocente	6	0	14
Total	100	100	100

Fuente: Cifras de la Educación 1998 - 2003. Estadística Educativa (p. 68). Elaboración: propia

El número de docentes que laboran en escuelas unidocentes en el área rural (también directores), es de 8554; quienes, en promedio, tienen a su cargo 26 alumnos. Del porcentaje de II.EE. de educación primaria de menores, el 37% de instituciones del área rural corresponde a unidocentes.

Gestión en la institución educativa

Cassasus (2002) plantea que la gestión educativa es una disciplina en gestación, en la cual interactúan la teoría, la política y la pragmática. Señala además que cualesquiera sean las perspectivas para definir gestión, ellas ponen de relieve su vinculación con los componentes de una organización (arreglos institucionales, articulación de recursos, objetivos, interrelaciones entre las personas en la acción).

Desde el punto de vista de la gestión, la escuela debe orientarse a facilitar la interacción con el entorno externo, del cual se nutre; mientras que el entorno interno debe estar orientado al logro de los objetivos de la escuela; sin dejar de considerar que en la gestión educativa –cuyo objeto es la formación de seres humanos–, el contexto interno, o al menos parte de él (los alumnos) se mezcla conceptualmente con el fin de la organización, propio de la educación.

 mbitos de la gestión educativa

Se considera como ámbitos de la gestión educativa los planteados desde la I.E., y de ellos la definición dada por la OAAE - MED, quien considera tres ámbitos: gestión pedagógica, gestión institucional y gestión administrativa. La primera hace referencia a todas aquellas funciones orientadas al aprendizaje del alumno, y concretadas en el aula: diversificación curricular, planificación curricular, entre otros. La segunda, considera todas aquellas funciones que contemplan el establecimiento de vínculos con los diferentes agentes educativos, tanto internos

como externos: mantenimiento y promoción de clima institucional favorable, establecimiento de alianzas con el gobierno local, etc. Mientras que la gestión administrativa agrupa funciones relativas al manejo de recursos financieros y económicos, al potencial humano y mantenimiento y mejora de la infraestructura educativa

Es esta definición la que se consideró para la investigación, en vista que la OAAE tiene injerencia en la normatividad relativa a la gestión educativa. Las demás perspectivas, la complementan y mejoran.

Organización del servicio educativo

Las II.EE. se clasifican por el tipo de gestión en: públicas de gestión directa, y públicas de gestión privada. Y según el número de docentes en las II.EE., se clasifican en: *polidocente completa*, cuando cada sección de un año o grado, está a cargo de un docente; *polidocente multigrado* (incompleta), cuando los docentes, o por lo menos uno de ellos, tienen a su cargo más de un año o grado de estudio; y *unidocente*, cuando sólo un docente atiende todos los años o grados de estudio del nivel o modalidad. Como parte de esta investigación se considerará a las II.EE. unidocentes públicas de gestión directa.

Diagnóstico de necesidades de capacitación

Andrade (2003) define el DNC como un proceso cuya finalidad es investigar e identificar cuáles son las competencias y las capacidades que se requiere fortalecer o desarrollar en los integrantes de la escuela (personal directivo, pedagógico y administrativo), con el fin de mejorar el funcionamiento y el desempeño de la institución en su conjunto.

Complementa esto, lo señalado por Cuenca (2002): este tipo de análisis posibilita el conocimiento de cuáles son las personas que se deben capacitar y en qué aspectos, además de establecer los grados de profundidad y prioridades, según corresponda.

Metodología

Esta investigación se desarrolló a través de una metodología de investigación mixta y exploratoria. Se aplicaron entrevistas a profundidad y cuestionarios a directores de II.EE., los cuales buscaban recoger información sobre sus necesidades de capacitación en el ámbito de la gestión pedagógica, institucional y administrativa. En tanto, se aplicaron entrevistas a profundidad a los especialistas de educación de la Unidad de Gestión Educativa Local, responsables de la supervisión a instituciones educativas unidocentes.

Identificación de los casos estudiados

Según “Cifras de la Educación 1998 - 2003. Estadística Educativa” del MED, la región Cajamarca, a nivel de matrícula, ocupa el primer lugar en escuelas polidocentes multigrado (137,195 alumnos), y el segundo lugar en escuelas unidocentes (29,126 alumnos), después de Loreto. Según esta fuente, 958 escuelas son unidocentes. En tanto, la información alcanzada por el estadístico de la UGEL San Miguel, muestra que existen 34 escuelas unidocentes en dicha jurisdicción con una matrícula que alcanza 305 alumnos.

De los treinta y cuatro directores de II.EE. unidocentes, que existen en la provincia de San Miguel, región Cajamarca, se han estudiado nueve casos a partir de la disponibilidad de los directores para acceder a la entrevista a profundidad (cuatro casos) o a la aplicación del cuestionario (nueve casos). Cabe señalar que se realizaron también entrevistas a profundidad a especialistas de la UGEL San Miguel (dos casos), responsables de la supervisión a escuelas unidocentes.

Tanto los cuestionarios como las guías de entrevista se aplicaron en dos momentos: el primero entre el 14 y 17 de diciembre del 2005, y el segundo entre el 23 de enero y 05 de febrero del 2006.

Identificación de criterios

Para el recojo de la información, se consideraron cuatro criterios:

- a- Características del profesor-director de escuela unidocente
- b- gestión en escuelas unidocentes
- c- Necesidades de capacitación de profesor-director de escuela unidocente
- d- Características de programa de capacitación dirigido a directores de escuelas unidocentes

A continuación, se presentan algunos de los resultados obtenidos de la presente investigación.

Resultados

Características del profesor-director

En este apartado se considerará solamente la información brindada por los siete profesores que se desempeñan actualmente como directores de escuelas unidocentes, pues los otros dos son directores de escuelas polidocentes multigrado¹.

La edad de cuatro profesores-directores fluctúa entre los 30 y 40 años, en tanto, sólo uno es menor de 30, y 2, superan los 40 años.

A excepción de un profesor-director, todos han nacido en la provincia de San Miguel, y de ellos, tres laboran en los mismos distritos que nacieron. En relación al tiempo de servicio en el sector educación, sólo dos tienen más de 15 años de servicio (21 años y 1 mes, 22 años y 7 meses exactamente), los cuales han sido dedicados íntegramente a la dirección de una escuela unidocente. Los cinco restantes, tienen menos de 10 años de servicio en el sector educación, y en el cargo de director de escuela unidocente, menos de 5 años. De este grupo, sólo dos profesores-directores tienen más tiempo como docentes que como directores de escuelas unidocentes (4 años y 1 año más exactamente).

De los siete directores de las escuelas unidocentes, el grado académico más alto que han obtenido es el de Bachiller y sólo tres cuentan con él. En relación al título profesional, el de cinco de ellos ha sido expedido por un Instituto Superior Pedagógico (de este grupo, sólo uno cuenta con el grado académico de Bachiller), mientras que el de los dos restantes, corresponde al título brindado por una Universidad.

Respecto a la formación en servicio recibida por los profesores-directores, de los cinco que señalan haber participado en alguna capacitación del año 2003 hacia adelante: ninguno participó en la capacitación para directores², sólo dos fueron capacitados en el PLANCAD³, y sólo uno participó en el Programa de Educación Rural. Todas estas capacitaciones fueron brindadas por el Ministerio de Educación del Perú.

¹Se iniciaron trabajando en escuelas unidocentes, pero con el incremento de matrícula, dichas escuelas pasaron de unidocentes a polidocente multigrado.

²La capacitación a directores se inicia en 1997, con la aplicación del piloto en la modalidad presencial y en 1999 con la modalidad a distancia. Dicho programa de capacitación sigue vigente a la fecha con modificaciones a la propuesta inicial.

³Plan Nacional de Capacitación Docente, el cual se inicia en 1995 y se extiende hasta

Si consideramos las instituciones de formación, cuatro profesores-directores señalan haber participado en capacitaciones programadas por el Ministerio de Educación (sólo uno de ellos también participó en una capacitación convocada por la UGEL), mientras que uno participó en una convocada por una institución particular.

a. Necesidades de capacitación

Se presenta de acuerdo a los ámbitos de la gestión educativa: pedagógica, institucional y administrativa.

- a) Gestión Pedagógica: Ámbito que prima en el profesor-director al optar por los contenidos que deben desarrollarse en un programa de capacitación. Le siguen los contenidos vinculados a la gestión institucional y luego los de gestión administrativa. El profesor-director considera como contenidos que deberían desarrollarse dentro de este ámbito: diversificación del currículo básico, calendarización del año escolar, programas de apoyo a los servicios educativos, evaluación de los procesos de gestión pedagógica, programación en el corto plazo (elaboración de unidades de aprendizaje, material educativo).

Sólo el especialista de la UGEL señaló la pertinencia del contenido a esta escuela: la programación curricular para escuela unidocente.

- b) Gestión Institucional: Algunos contenidos dentro de este ámbito serían: rendición de cuentas, PEI, aprobación de los instrumentos de gestión, evaluación y autoevaluación de la gestión, promoción de relaciones humanas armoniosas, y clima institucional favorable al desarrollo del estudiante. Sobre el desarrollo de contenidos vinculados a acuerdos, pactos o consensos, se encuentran parcialmente de acuerdo con ellos, pues en su quehacer éstos son puestos en práctica constantemente, con resultados favorables para la comunidad educativa.

Por otro lado, consideran que los instrumentos de gestión son primordiales en una I.E. pues guían la vida institucional.

- c) Gestión Administrativa: Consideran que deberían desarrollarse dentro de este ámbito: los procesos correspondientes al PAT y presupuesto anual de la institución; coordinación con la Asociación de Padres de Familia para el uso de sus fondos, y acciones vinculadas con el mantenimiento y conservación del mobiliario; además de rehabilitación de infraestructura escolar.

Por otro lado están en “Total desacuerdo” con el desarrollo como contenido de la delegación de funciones a otros miembros de la comunidad, pues apuestan por el establecimiento de acuerdos, consensos sobre aspectos orientados a mejorar el servicio brindado por la escuela antes que por la delegación de alguna función propia de la gestión.

b. Necesidades de capacitación en la formación inicial

Los entrevistados coinciden en que deberían recibir formación inicial para el cargo de director, ya que dicha etapa sólo apunta al desempeño como docente en una escuela polidocente completa o multigrado.

Los ámbitos a considerar en la formación inicial son el pedagógico (prima como contenido la adaptación del diseño curricular a una escuela unidocente, pues su formación inicial ha estado orientada a estudiantes que asisten a escuelas polidocentes completa o en el mejor de los casos, a escuelas multigrado) y el administrativo (los contenidos apuntan a la elaboración de instrumentos de gestión); siendo el primero el de mayor incidencia.

c. Lineamientos para el desarrollo de un programa de capacitación

1. Lineamiento base. Cualquiera sean los lineamientos considerados, éstos deberían apuntar a la mayor afinidad entre el proceso de formación y las condiciones y ambiente de trabajo.
2. Interrelación entre formación teórica y práctica. La conjugación de estos dos aspectos, permitiría abordar la reconstrucción situacional de la práctica y la construcción de nuevos modos de actuación profesional.
3. Capacitación flexible. Iniciar con modalidad presencial (durante el periodo de vacaciones escolares, de enero a marzo), continuar con una semi presencial con tutoría permanente y terminar a distancia (ambas durante el periodo escolar). La formación debería estar acompañada de: estrategias de aprendizaje autónomo y manejo de las tecnologías de información y comunicación (TIC); los cuales darían seguridad al participante.
4. Evaluación en la gestión de la institución educativa. A nivel de habilidades, conocimientos y capacidades, promovidas durante la capacitación, y puestas en práctica en la gestión de la escuela, donde el sujeto de evaluación es el director y las fuentes de información son aquellos en quienes revierte la acción desarrollada por éste (alumnos, padres de familia).
5. Monitoreo de la capacitación. Se debería contar con un acompañamiento que permita al profesor-director evaluar y mejorar su práctica.
6. Evaluación del programa de capacitación. A fin de retroalimentar las acciones desarrolladas, para hacerlas más pertinentes, eficaces y eficientes al grupo beneficiario.
7. Materiales de la capacitación. Deben atender las características de la zona escolar concreta. En el caso de las escuelas unidocentes, el material debería ser impreso y siempre con uso de cuadros, esquemas, etc., que hagan atractiva y ágil su lectura.
8. Formadores. Con profundo conocimiento de la realidad, dominio actualizado del tema y facilidad para trabajar los contenidos considerando la realidad y requerimientos del participante.
9. Capacitación como desarrollo personal y profesional. Sensibilizar a los profesores-directores sobre su desarrollo y compromiso personal y profesional.
10. Formación en servicio. Debería apuntar tanto al ‘en’ el ejercicio del cargo como al ‘para’. Es decir, la formación debe ser no sólo en servicio sino también inicial, además de integral y global.

Conclusiones

- Los programas de capacitación en gestión dirigidos a directores de escuelas, desarrollados por el sector público, no han contemplado las necesidades de capacitación de los supuestos beneficiarios. Éstos han estado orientados principalmente a directores de escuelas polidocentes completas.
- El diagnóstico de necesidades de capacitación representa una importante herramienta para un programa de capacitación eficiente, sobre todo cuando éste va dirigido a profesores-directores de escuelas unidocentes.
- En el ámbito de la gestión pedagógica, el profesor-director de escuela unidocente no ha recibido formación en servicio para atender a alumnos que asisten a este tipo de escuela. Esta

situación se extiende desde la formación inicial, por cuanto las estrategias, actividades y ejemplos prácticos propuestos utilizaron el aula monogrado como escenario de enseñanza.

- La formación en los ámbitos de la gestión institucional o administrativa, ha sido casi inexistente, ya sea en la formación inicial o en la de servicio. A esto se une el que los profesores-directores desconozcan las funciones correspondientes a estos ámbitos.
- La formación, inicial o en servicio (para o en el ejercicio del cargo) del director de una escuela resulta de vital importancia; mas aún cuando supone la atención a alumnos de área rural, cuyos niveles de aprendizaje son los más bajos del país.

Bibliografía

Andrade Pacora, A.P. (2003). *Cuadernos de Gestión Educativa N  4. Desarrollo de capacidades en gestión educativa: propuesta metodológica para el diagnóstico de necesidades de capacitación y lineamientos de respuesta a nivel de centros educativos*. Lima: GTZ - PROEDUCA - Componente de Gestión Educativa.

Atchoarena, D. y Gasperini, L. (Coords). (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. Roma: FAO y UNESCO-IIPE.

Cassasus, J. (2002). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Versión preliminar.

Cassasus, J. (1997). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En UNESCO (Ed.), *La gestión: en busca del sujeto* (pp. 13 - 28). Seminario Internacional "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa", 13-14 noviembre 1997. Santiago: Editor.

Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley General de Educación N  28044*. Lima: autor.

Cuenca, R. (2002). *Serie Capacitación de Adultos. Guía para elaborar un Diagnóstico de Necesidades de Capacitación en la Escuela (DNCE)*. Lima: Ministerio de Educación y GTZ, Cooperación Alemana al Desarrollo.

Lakin, M. y Gasperini, L. (2004). La educación básica en las áreas rurales: situación, problemática y perspectivas. En FAO y UNESCO-IIPE (Comp.), *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política* (pp. 81 – 191). Roma: Compiladores.

Ministerio de Educación del Perú. (2006). *Escale. Estadística de la calidad educativa*. Extraído entre el 10 de marzo y 04 mayo del 2006 en

<http://escale.minedu.gob.pe/portal/index.jsp>

Ministerio de Educación del Perú. (2005). *Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo. D.S. N  009-2005-ED*. Lima: Congreso de la República del Perú.

Murillo, F.J.; Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

Oficina de Apoyo a la Administración de la Educación del Ministerio de Educación. (2003). * mbitos de la gestión educativa*. Documento de trabajo.

Unidad de Estadística Educativa y Secretaría de Planificación Estratégica. Ministerio de Educación del Perú. (2005). *Indicadores de la Educación. Perú 2004*. Lima: Autores

Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación del Perú. (2004). *Cifras de la Educación 1998 – 2003*. Lima: Autor.

Siglas utilizadas

- DNC: Diagnóstico de necesidades de capacitación
- I.E. (I.I.EE.): Institución(es) educativa(s)
- MED: Ministerio de Educación del Perú

- PAT: Plan Anual de Trabajo
- PEI: Proyecto Educativo Institucional
- UGEL: Unidad de gestión Educativa Local