

Exploración sobre la formación de los directores y directoras de centros educativos y factores asociados a su desempeño

Síntesis

Este aporte representa un esfuerzo por responder al mandato del Consejo Consultivo del *Informe Estado de la Educación*, en el sentido de incluir a las y los directores de centros educativos en el análisis de la formación de educadores que ocupa esta segunda sección del Informe. Se trata de un ejercicio exploratorio de carácter cualitativo y acotado, cuyos resultados no son generalizables para realizar inferencias sobre todos los directores y directoras del país. Su objetivo es desplazar la frontera de información que existe sobre el tema e identificar asuntos relevantes para el mejoramiento de la formación y desempeño de estos profesionales, que podrán estudiarse con mayor profundidad y extensión en futuros trabajos. Se fundamenta en las investigaciones *Formación de directores de centros educativos en Costa Rica* (Venegas, 2007) y *Perfil y necesidades de capacitación de los (as) directores (as) de secundaria: principales brechas y vacíos que atender para mejorar la calidad de la educación costarricense* (Calderón, 2007). El anexo 1 presenta los principales aspectos de la metodología utilizada en cada uno de esos estudios.

La primera sección de este “Aporte” analiza la formación inicial de los directores, para lo cual examina la oferta educativa en los niveles de Licenciatura y Maestría en el área de gestión educativa, la incorporación de nuevas universidades a esta actividad y la evolución de la titulación. Realiza una descripción de los planes de estudio y presenta algunos elementos de análisis sobre los aspectos curriculares más sobresalientes. Asimismo, expone la percepción de un grupo de directores entrevistados sobre su formación profesional. La segunda parte, incursiona en la realidad a la que se enfrentan estos profesionales en el desempeño de su trabajo, las barreras que dificultan el éxito de sus funciones y

las estrategias que les han resultado efectivas para salir adelante con sus tareas. Esta información es valiosa por cuanto puede ser el punto de partida para investigaciones futuras, que contribuyan al diseño de cursos que permitan acercar la formación (inicial y continua) de los directores a la realidad del país, así como a la adopción de reformas institucionales que faciliten sus labores.

Los planes de estudio, descritos en la primera parte, son un punto de referencia sobre los enfoques y contenidos que han recibido los directores en su proceso de formación. Aun cuando no existe evidencia sustancial sobre la correspondencia directa entre el programa de estudio y el desempeño en el puesto, este trabajo aporta algunos indicios que relacionan el buen desempeño de algunos directores con temas que están presentes en los planes de estudio, como la organización del trabajo, la planificación y el desarrollo de relaciones estratégicas. Por otra parte, la percepción sobre los vacíos de formación parece estar señalando un tratamiento insuficiente de los contenidos, así como la carencia de metodologías más vivenciales y cercanas a la labor cotidiana de las y los directores. Otros vacíos reflejan la necesidad de desarrollar programas de formación permanente para los directores, a fin de solventar debilidades en áreas como el manejo de asuntos legales y las adecuaciones curriculares.

En el cuadro 6.1 se presentan las universidades y programas que fueron estudiados, que en el caso de las instituciones públicas representan la totalidad de programas existentes en los grados de Licenciatura y Maestría, y en el caso de las privadas los centros educativos que generan el 66% de los graduados de programas de Administración Educativa.

Cuadro 6.1

Programas de Administración Educativa por grado, según universidad. 2007

| Universidad | Licenciatura | Maestría |
|---|--|--|
| Universidad de Costa Rica | Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa | Maestría en Administración Educativa |
| Universidad Estatal a Distancia ^{a/} | Licenciatura en Administración Educativa | Maestría en Administración Educativa |
| Universidad de Cartago Florencio del Castillo | Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa | Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa |
| Universidad Internacional San Isidro Labrador | Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa | Magíster en Administración Educativa |
| Universidad Libre de Costa Rica | | Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa |
| Universidad Santa Lucía | Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa | |

a/ Posee un programa de bachillerato. En la actualidad la UNED y la Ulatina son las únicas instituciones que otorgan títulos en ese grado académico en esta disciplina.

Fuente: Venegas, 2007, con información suministrada por las universidades.

La formación profesional de las y los directores de centros educativos

La administración educativa, una disciplina en la que predomina la titulación en posgrados

Desde la década de 1950 ha sido motivo de preocupación para los altos niveles de conducción del sistema educativo costarricense la formación y profesionalización de los responsables de los

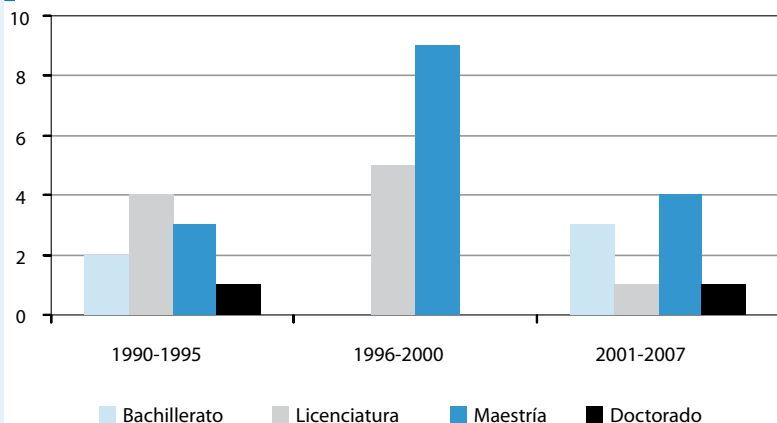
roles administrativo-docentes, por ser ellos agentes privilegiados de cambio en la realidad educativa. Esta tarea empezó a encararse en 1957, con el establecimiento, en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, de un Programa de Administración Escolar (De Senén, 1987). En 1964 la misma creó la carrera de Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa. En 1966 se graduó la primera licenciada en este campo. Así se inició la formación de directores y de personal para otros cargos propios de la administración de la educación en el país.

Posteriormente, con la fundación de la UNA y la UNED en los años setenta, se amplió la oferta académica en esta área profesional. En las décadas de 1990 y 2000 las universidades privadas expandieron aun más esa oferta. En el período 1990-2007, el Conesup aprobó dieciséis programas de Maestría en Administración Educativa y diez programas de Licenciatura (gráfico 6.1).

Actualmente, tal como evidencian los títulos otorgados, la oferta de profesionalización se concentra en la Maestría y la Licenciatura, aunque existen programas de Bachillerato en la UNED y en la Universidad Latina¹, y de Doctorado en esta última y en la Universidad Libre de Costa Rica (Ulicori). En los años 1997 y 1998 la titulación en Licenciatura y Maestría en Administración Educativa era muy similar; después de ese período la titulación en el segundo de estos grados

Gráfico 6.1

Programas de Administración Educativa aprobados en universidades privadas



Fuente: Conesup.

aumentó su importancia relativa, la cual mantiene. En contraste, la importancia relativa en términos cuantitativos de la titulación en Bachillerato ha ido en descenso, y alcanzó su punto mínimo desde 1997 en el 2004, cuando se emitieron solo diez títulos. Sin embargo, cabe destacar la ruptura de esta tendencia ocurrida en el 2005, cuando la titulación registró un salto y se graduaron 259 bachilleres (gráfico 6.2).

El crecimiento que ha experimentado la oferta en la carrera de Administración Educativa señala la importancia de conocer más sobre las especificidades de los programas ofrecidos. Surgen varias preguntas en torno a si esta ampliación ha generado cambios en términos de la diversidad y calidad en la formación profesional de las y los directores del país. Si bien la respuesta en profundidad a estas preguntas trasciende los objetivos de este trabajo, a continuación se presentan algunos elementos que permiten visualizar en qué consisten los planes de estudio de Licenciatura y Maestría en las universidades que otorgaron más títulos en Administración Educativa en el período 2004-2006.

Características generales de los planes de estudio

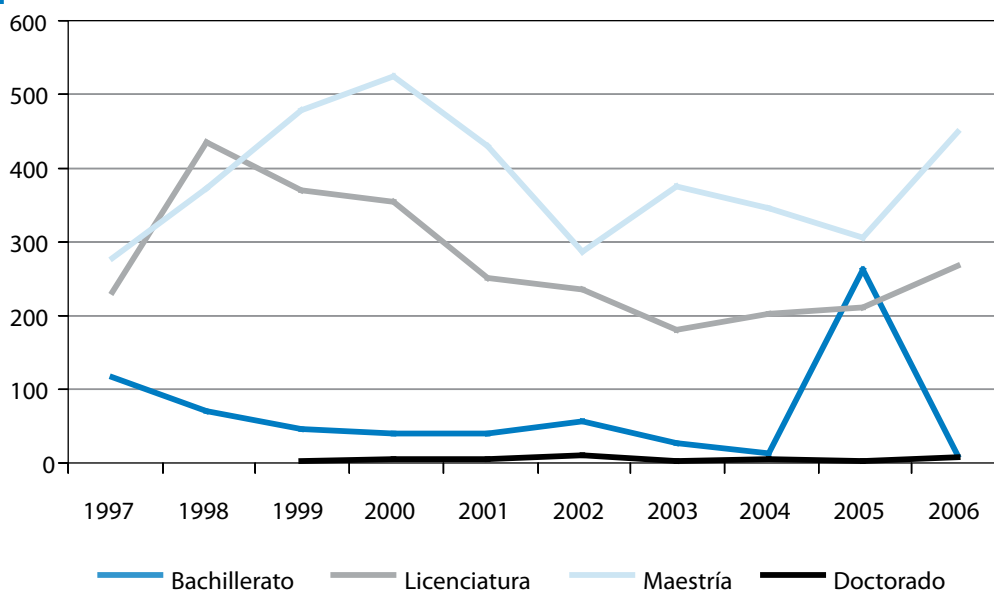
La formación profesional de las y los directores se circunscribe a una disciplina llamada Adminis-

tración Educativa, la cual integra conocimientos tanto de la Administración como de la Educación. Esta se enfoca en la formación de personal para ejercer funciones directivas y de gestión en instituciones y programas educativos. Esto incluye los siguientes ámbitos: Administración (en la cual se deben cubrir áreas como teoría de la Administración, desarrollo organizacional, finanzas, planificación y gestión de proyectos), Educación (epistemología de la Educación, administración del currículo y tecnologías educativas), aspectos contextuales y complementarios (como Ciencias Sociales entre ellas Sociología, Economía Psicología y Derecho) y un componente de investigación.

Los requisitos de entrada a los programas de Licenciatura difieren de los establecidos para ingresar a la Maestría. De acuerdo con la nomenclatura de grados y títulos de Conare y de Conesup, para ingresar a los programas de Licenciatura en Administración Educativa se debe poseer un título de Bachillerato en una disciplina del área de Educación. En las Maestrías, por tratarse de programas de posgrado y tener enfoques interdisciplinarios, se exige un Bachillerato universitario. Si el programa no especifica lo contrario, personas provenientes de áreas distintas a la Educación deben tomar cursos de nivelación.

Gráfico 6.2

Títulos universitarios otorgados en Administración Educativa



Fuente: OPES.

El desarrollo de los planes de Licenciatura en universidades estatales y privadas tiene una duración promedio de un año, más el trabajo final de graduación. Se presentan variaciones en las modalidades de este trabajo, entre ellas la tesis de grado, el seminario de graduación, el proyecto de graduación, la práctica dirigida, la práctica profesional y las pruebas de grado, tal como se muestra en el cuadro 6.2. La modalidad se selecciona en algunos casos al finalizar los cursos y en otras ocasiones durante el desarrollo del plan de estudios. Estos elementos son los que determinan la duración real de la carrera.

El número de créditos de los programas de Licenciatura oscila entre 30 (UNED) y 42 (Uisil) lo que implica entre 90 y 126 horas de trabajo

supervisado del estudiante. La diferencia entre los extremos es de 12 créditos o 36 horas de trabajo supervisado. El número de asignaturas va de 8 (Santa Lucía) a 11 (UCR y Uisil) cursos.

En cuanto a las renovaciones o revisiones efectuadas en los planes de estudio, en mayo de 2007 la UCR aprobó un nuevo plan de estudios que incluye cursos como “Entornos educativos en sociedades complejas”, “Gestión colaborativa en organizaciones educativas”, “Gestión del currículo en el sistema educativo costarricense” y “Liderazgo y gestión del cambio en la administración de organizaciones educativas”. También se establece una “Práctica profesional” como curso regular obligatorio.

Cuadro 6.2

Características de la Licenciatura en Administración Educativa, en universidades estatales y privadas

| Característica | Universidad | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|--|
| | UCR ^{a/} | UNA | UNED | UCA | Uisil | Santa Lucía |
| Carrera | Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa | Licenciatura en Administración Educativa | Licenciatura en Administración Educativa | Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa | Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa | Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa |
| Inicio, reformas | 1964, 1983, 1993, 2007 | 1983, 2004 | 1986, 1995 (cambios en algunos cursos) | 1996 | 2002 | 1999 |
| Duración | 3 semestres | 3 ciclos (18 semanas c/u) | 2 semestres | 3 cuatrimestres | 3 cuatrimestres | 2 cuatrimestres |
| Asignaturas | 11 | 9 (más una opcional) | 10 ^{b/} | 10 | 11 | 8 |
| Créditos | 33 | 36 | 30 | 40 | 42 | 32 |
| Modalidades de graduación ^{c/} | Tesis de grado, seminario de graduación, proyecto de graduación, práctica dirigida | Tesis de grado, seminario de graduación, proyecto de graduación, práctica dirigida | Investigación dirigida, práctica profesional, proyecto profesional, taller de investigación | Realizar investigación y defenderla ante jurado | Aprobar cursos, elaborar un trabajo sobre diseño y desarrollo curricular y exponer el informe correspondiente | Tesis, pruebas de grado, práctica supervisada, proyecto institucional |

a/ Un nuevo plan de estudios fue aprobado en Asamblea de la Escuela de Administración Educativa, sesión ordinaria 02-2007, del 2 de mayo de 2007; sin embargo, al concluir la edición de este capítulo no se había puesto en práctica. Este plan consta de 38 créditos y 12 cursos.

b/ Existen dos opciones: 1) se cursa Investigación Dirigida y luego se realiza el trabajo final de graduación o 2) se debe aprobar dos cursos especializados.

c/ Hay diversas modalidades de graduación. En algunos casos se presentan como asignaturas con los créditos correspondientes; en otros no otorgan créditos. En cualquiera de las modalidades debe elaborarse un informe de graduación.

Fuente: Venegas, 2007, con información suministrada por las universidades.

La UNA, por su parte, instituyó en el 2004 un nuevo plan de estudios que busca la formación de un administrador educativo líder en la conducción de procesos educativos con visión profesional, creador y crítico, que se encuentre capacitado para renovar, en forma conjunta con los diferentes sectores sociales, las instituciones educativas. Dos cursos destacan en este nuevo plan, por acercarse a las características deseables de acuerdo con la teoría y las entrevistas realizadas: “Liderazgo académico” y una “Práctica profesional supervisada” como curso obligatorio.

En la UNED, desde el año 2004 la carrera de Licenciatura se encuentra en un proceso de autoevaluación, como parte de las actividades para su acreditación. Esta universidad había realizado modificaciones parciales del plan de estudios en la década de los noventa.

En las carreras de Licenciatura de las universidades privadas, desde su creación en los años 1996 (Universidad de Cartago Florencio del Castillo), 1999 (Universidad Santa Lucía) y 2002 (Universidad Internacional San Isidro Labrador) no se han realizado cambios curriculares significativos que hayan sido comunicados al Conesup.

Con respecto a la distribución de cursos por áreas, el mayor peso se presenta en el ámbito administrativo, en el que el número de cursos oscila entre cinco en la UCR y uno en la Universidad Santa Lucía, mientras que en el ámbito educativo este rango va de seis en la Uisil a uno en la Santa Lucía. En las materias de investigación y práctica, los planes analizados cuentan con tres cursos, con excepción de la Uisil, que tiene uno. Un ámbito que ha adquirido mayor relevancia en los últimos años es el relacionado con los asuntos legales; solo cuatro universidades ofrecen cursos sobre esta temática (cuadro 6 A.1 del anexo 2).

En lo que concierne a las Maestrías, todas las carreras son de modalidad profesional² y culminan, en su mayoría, con un informe final producto de proyectos de graduación, de investigación o de prácticas, las cuales se llevan a cabo durante el desarrollo del plan de estudios. Su duración más común es de cuatro cuatrimestres, siendo la UCR y la UNA las excepciones, con cuatro semestres y cinco cuatrimestres, respectivamente. El número de créditos es 60 para todas menos una de las ofertas analizadas, correspondiente a la UCA, cuyo programa consta de 64 créditos (cuadro 6.3).

Cuadro 6.3

Características de los programas de Maestría en Administración Educativa, por universidad

| Característica | Universidad | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|--|--|--|--------------------------------------|---|
| | UCR | UNA | UNED | UCA | Uisil | Ulicori |
| Carrera | Maestría en Administración Educativa | Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo | Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa | Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa | Magister en Administración Educativa | Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis Administración Educativa |
| Inicio, reformas | 1983, 2000 | 2005 | 2001 | 1998 | 1997 | 2000 |
| Duración | 4 semestres | 5 cuatrimestres | 4 cuatrimestres | 4 cuatrimestres | 4 cuatrimestres | 4 cuatrimestres |
| Asignaturas | 16 | 15 | 16 | 16 | 15 | 13 y proyecto de graduación |
| Créditos | 60 | 60 | 60 | 64 | 60 | 60 |
| Modalidad | Profesional | Profesional | Profesional | Profesional | Profesional | Profesional |
| Modalidad de graduación | Informe de graduación | Proyecto de investigación | Proyecto de graduación | Aprobación de asignaturas y actividades del plan de estudios | Informe de práctica profesional | Proyecto de graduación |

Fuente: Venegas, 2007, con información suministrada por las universidades.

De manera similar a lo ocurrido con las Licenciaturas, las Maestrías han tenido más revisión curricular en las universidades estatales. En el caso de la UCR, la Maestría empezó en 1983 bajo la modalidad académica; a partir del 2000 pasó a ser modalidad profesional, lo que implicó una revisión completa del plan de estudios, con el objetivo de adecuarlo a las características y necesidades del momento.

En el año 2005 la UNA puso en marcha su Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo, con el objetivo de “formar profesionales con una visión integral y de calidad dispuestos a construir una actitud positiva que los impulse a involucrarse en procesos de gestión educativa con énfasis en el saber humanista, pedagógico, curricular, administrativo, investigativo, ético y de proyección social” (E³: Vargas, 2007). La primera generación de esta Maestría graduará a catorce profesionales. En este caso cabe destacar cuatro cursos que son coherentes con las características teórico-prácticas deseables, como se verá en la siguiente sección: “Desarrollo de las habilidades para el liderazgo”, “Trabajo en equipo en los procesos de liderazgo”, “Cultura organizacional” y “Planificación estratégica curricular”.

La UNED abrió su Maestría en el 2001 (aunque fue aprobada algunos años antes) y ya para el 2007 se habían realizado los primeros cambios. Por ejemplo, se modificó la nomenclatura de cuatro cursos, aunque su estructura general se mantuvo, como parte de un proceso de adecuación después de seis años de experiencia. El rediseño de esta Maestría obedece a un plan de mejora previsto para el período 2006-2009, que se lleva a cabo para optar por una acreditación en el programa de “Categoría regional centroamericana” ante el Sistema Centroamericano de Acreditación Regional (Sicar). Este proceso se inició en el año 2004, con acciones de autoevaluación y la visita, en agosto del 2005, de evaluadores externos designados por el Sicar.

Las diferencias entre la Maestría en Administración Educativa y otros programas, como las Maestrías en Educación o en Ciencias de la Educación con énfasis, mención o concentración en Administración Educativa, en parte tienen un carácter nominal o procedimental a la hora de la inscripción, pero también se refieren a los cursos obligatorios y a la vinculación, o no, de estos programas con otras maestrías en el área educativa.

Otro aspecto relacionado con la denominación de los programas es que los nombres asignados generalmente responden a condiciones del mer-

cado laboral. Por ejemplo, dado que, en virtud de lo estipulado por la Ley de Carrera Docente del Ministerio de Educación, el Servicio Civil no reconocía la Administración Educativa como una disciplina en sí, sino solo como un énfasis, los programas de Licenciatura o Maestría más antiguos conservan el nombre de “Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa”.

Los programas de Maestría tienden a enfatizar en algunas áreas, tales como el desarrollo organizativo y la temática legal. Esta última está ausente en algunos de los programas de Licenciatura, pero se encuentra en todos los de Maestría. También se hace hincapié en la investigación y en el análisis del contexto económico, social y político de la educación costarricense.

La denominación de los programas además refleja enfoques y orientaciones particulares. Por ejemplo, la “Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo” de la UNA, al emplear el concepto de gestión, transmite la idea de que se quiere utilizar una perspectiva más amplia e integral de lo que debe ser la Administración Educativa, a la vez que enfatiza la orientación del programa hacia el liderazgo académico en la administración educativa, un concepto reciente en el contexto nacional.

Una aproximación al planteamiento curricular en los planes de estudio

En esta sección se señalan algunos vacíos de formación identificados al cotejar el contenido curricular de los planes de estudio en Administración Educativa, *versus* la guía de análisis preparada a partir de la revisión de literatura especializada en el tema y de entrevistas a directores y directoras.

La administración del currículo es la actividad central en el quehacer profesional de un director de un centro educativo, ya que es la esencia que distingue a la Administración Educativa de las demás especialidades pedagógicas. Esto incluye todos los asuntos relacionados con el desarrollo de procesos educativos y el mejoramiento de la calidad de la educación. Si bien es cierto que la mayoría de las universidades han incorporado en sus planes algún aspecto de la administración curricular, esto se circunscribe al estudio de teorías curriculares. Se omite, por tanto, el tratamiento de las teorías del aprendizaje, la evaluación, el liderazgo académico y la contextualización del currículo. En pocos programas de los cursos (de Licenciatura y Maestría) se analiza el papel del director como evaluador de los procesos pedagógicos, o como factor de cambio para la promoción de nuevas

tecnologías. De manera similar (principalmente en el nivel de Licenciatura), se hace poco énfasis en el liderazgo pedagógico comprometido con la calidad (Venegas, 2007).

Si bien la planificación estratégica es parte de la formación de directores en todas las universidades analizadas, se manifiesta en cursos aislados que tocan temas como formulación de proyectos, presupuesto y finanzas, control institucional y gerencial. El enfoque de estos cursos, en aquellos planes de estudios estructurados antes de 1990, se basa en los principios de la escuela del proceso administrativo⁴. Esto repercute en la débil presencia de nociones modernas en torno a la Administración, tales como calidad total, sistema ISO, reingeniería, teoría Z, el enfoque humanista con visión estratégica hacia la excelencia y el desarrollo organizacional, el liderazgo en el contexto de cambio de un entorno global, así como perspectivas sustentadas en la contingencia y caracterizadas por su flexibilidad, agilidad y orientación al cambio (Venegas, 2007).

A las universidades estatales les ha resultado más fácil realizar reformas curriculares y, por ende, actualizar sus planes. Tal es el caso de la reciente reforma del plan de estudios de Licenciatura de la Escuela de Administración Educativa de la UCR (2007), que llevó a incluir los cursos referidos en el apartado anterior en relación con entornos educativos, gestión colaborativa, gestión curricular, liderazgo y gestión del cambio en la administración de organizaciones educativas.

Situación semejante se presenta en el caso del CIDE, de la Universidad Nacional, donde los cambios propuestos en los niveles de Licenciatura y Maestría (2004, 2005) tienden a la formación de administradores con liderazgo académico, críticos y creativos en la conducción de procesos y centros educativos.

La administración de recursos humanos es otra de las áreas en las que todas las universidades ofrecen cursos, tanto en Licenciatura como en Maestría. Sin embargo, su estudio también se lleva a cabo bajo criterios propios de la administración formal, que se caracteriza por el predominio de organizaciones burocráticas, definidas por estructuras verticales y poco flexibles, lo cual es típico de la administración tradicional. Es necesario adoptar un enfoque de la administración de los recursos humanos que incluya no solo al personal docente y administrativo, sino también a los padres de familia y especialmente a los estudiantes, quienes constituyen la razón de ser del centro educativo. Se requiere el diseño de cursos orientados a temas

como las inteligencias múltiples y el desarrollo de competencias y del potencial humano (Venegas, 2007).

El conocimiento de la situación global, la realidad nacional y local contemporánea amplía la visión de mundo de las y los directores de centros educativos y puede facilitar la elaboración de estrategias y orientaciones pertinentes y coherentes con su contexto. En este ámbito, un aspecto no incorporado significativamente en los planes de estudio analizados es el acercamiento crítico a los cambios sociales, culturales, ambientales, tecnológicos y económicos del siglo XXI. Por lo general, tampoco están presentes en la formación de los administradores educativos temas relacionados con la problemática social, tales como drogadicción, violencia y explotación sexual, entre otros (Venegas, 2007).

En relación con las orientaciones humanistas (Ética, Filosofía y valores), los planes de estudio incorporan cursos específicos; por ejemplo, en el nivel de Licenciatura tres universidades ofrecen cursos de Ética y Filosofía. En cambio, el abordaje del tema de valores no es claro, aunque existe un programa que lo incluye como subtema. Tanto la Ética como los valores pueden ser tratados en forma transversal en los diversos contenidos de los cursos que constituyen los programas. Sin embargo, en estos últimos no se explicitan los ejes transversales en la formación de directores (Venegas, 2007).

Algunas universidades ofrecen cursos o partes de estos sobre legislación y asuntos legales, así como sobre procedimientos administrativos a cargo de los directores de centros educativos (sobre todo en universidades privadas) y relaciones de la escuela o colegio con la comunidad educativa y el entorno (básicamente en el nivel de Licenciatura). A pesar de ello, como se verá en la siguiente sección, las y los directores solicitan con insistencia más formación en estos campos. Esta temática es crítica e incluye aspectos como la legislación educativa, la legislación penal (Ley Penal Juvenil) y la atención de recursos de amparo, entre otros (Venegas, 2007).

Percepciones de las y los directores acerca de su formación

Esta sección se basa en los resultados de entrevistas realizadas a un total de dieciocho directores y directoras de diversas zonas rurales y urbanas del país⁵. Se trata de profesionales graduados de las carreras de Licenciatura y Maestría de distintas universidades (60% privadas y 40% estatales). El

90% se graduó en el período 1994 - 2007 y el 10% restante lo hizo antes de 1994. Entre las personas consultadas la mitad estima que la relación entre la formación universitaria recibida y las funciones y tareas que les asigna el Ministerio de Educación Pública es buena; el resto está dividido casi por igual entre quienes la califican de excelente y quienes la consideran deficiente. Los criterios se pueden agrupar en las tres categorías siguientes (Venegas, 2007):

- Un grupo estima que la formación que recibieron es excelente, que el plan de estudios fue acorde con la realidad, lo que les ha permitido crecer profesionalmente y desempeñar el puesto sin problemas.
- Otro grupo, constituido por cerca de la mitad de las y los directores entrevistados, considera que su nivel es intermedio: cuentan con una buena formación teórica, que les permite tener una visión global y que se complementa con la formación docente previa. Sin embargo, carecen de formación en áreas de trabajo prácticas y administrativas, tales como la confección de planillas, horarios, presupuestos, atención de conflictos, entre otros. En general, opinan que una parte de los conocimientos necesarios se aprende en la universidad, pero otra es cuestión de actitud, vocación, sentido común y deseo de hacer bien las cosas.
- Un último grupo percibe su formación como deficiente, lo cual es atribuido a su carácter meramente teórico. Si bien se obtienen los conocimientos básicos y las herramientas mínimas para el buen desempeño de las funciones encomendadas, en la práctica la realidad es otra y muchas veces es necesario recurrir a los años de experiencia de otros colegas.

Quienes indican que su formación es deficiente la encuentran esencialmente desvinculada de la realidad y abogan por ciertos elementos de formación técnica, como aprender a realizar trámites administrativos cotidianos. Algunos de estos temas son nuevos y, por lo tanto, ajenos a la formación recibida, pero otros forman parte de los programas de Licenciatura y Maestría. En todo caso, la solicitud se orienta hacia la aplicación práctica de la Administración Educativa (cuadro 6.4).

El cuadro 6.4 muestra un listado de los vacíos identificados por Calderón (2007) y Venegas (2007) a partir de las manifestaciones de las personas entrevistadas. Básicamente se trata de temas sobre los cuales las y los directores no recibieron cursos y que consideran indispensables para el buen

desempeño de sus cargos. Además se incluyen las recomendaciones de los directores consultados por Venegas (2007) en cuanto a cursos o temas que deberían incorporarse en la formación de administradores educativos.

El estudio de Calderón (2007) encontró que, si bien los directores entrevistados consideran que los estudios universitarios les aportaron conocimientos básicos para el desempeño de sus funciones, el ejercicio de cargos docentes y administrativos es lo que les ha dado las principales herramientas para enfrentar los retos de su profesión.

Correlacionando los vacíos de formación que perciben los directores con los programas de formación analizados, se puede concluir que la mayoría de las deficiencias señaladas corresponde a temas incluidos en los planes de estudio. Sin embargo, hay otros temas que están ausentes en esos planes y que se han tornado relevantes en los últimos años, como son las adecuaciones curriculares, la legislación juvenil, las leyes laborales y los reglamentos que se aplican a los funcionarios públicos, particularmente en el MEP. También se plantean asuntos que no necesariamente pueden ser solventados por un programa de educación formal, pero que sí podrían abordarse mediante procesos de capacitación para realizar tareas como llenar formularios, completar documentación del sistema educativo, efectuar labores de programación y atender recursos de amparo. Los aspectos que se mencionan como vacíos formativos y que están presentes en los planes de estudio, como relaciones humanas, manejo de conflictos, liderazgo y desarrollo de equipos de trabajo, pueden estar indicando que estos contenidos no han sido desarrollados con solvencia en los programas, o que requieren otro tipo de metodologías. En este sentido, las y los directores reiteran la necesidad de una formación basada en el análisis de la práctica cotidiana, en lo vivencial. En esta línea podría explorarse el método de estudios de casos como un recurso para acercar la teoría a la práctica.

La manera en que estos vacíos han sido subsanados en la práctica varían de una persona a otra: algunos entrevistados comentan que buscaron literatura sobre los temas que desconocían; otros pidieron el consejo de colegas más experimentados, de asesores supervisores o de directores regionales, y además se capacitaron por su cuenta en las áreas en que se sentían débiles. En algunos casos los directores actuaron por intuición, experimentando por prueba y error, hasta encontrar la mejor forma de encarar el reto al que se enfrentaban. Cabe señalar

Cuadro 6.4

Vacíos en la formación universitaria básica y recomendaciones para su mejoramiento, según criterios de directores y directoras de secundaria

| Ámbito | Vacíos en la formación para enfrentar retos del puesto | Recomendaciones sobre qué agregar a los programas de formación para enfrentar retos del puesto |
|---|---|---|
| Legal | Legislación educativa. Legislación penal (Ley Penal Juvenil). Atención de recursos de amparo. Jurisprudencia comunal. | Legislación educativa: régimen disciplinario, relaciones laborales, estudios de casos. |
| Recursos humanos y desarrollo organizacional | Liderazgo. Resolución de conflictos. Atención en crisis. Trabajo en equipo. Autoestima. Comunicación asertiva. Manejo de recursos humanos en la institución educativa. Conformación y manejo de organizaciones y equipos de trabajo. | Liderazgo. Relaciones humanas vivenciales. Resolución de conflictos. Administración del recurso humano. Comunicación. Técnicas de motivación. |
| Administración curricular | Técnicas de aprendizaje. Manejo de tecnologías de la información. Adecuación curricular. | Gestión moderna de procesos educativos: dimensión pedagógica de la administración. Uso y manejo de las tecnologías educativas. Supervisión educativa. Evaluación. |
| Finanzas | Administración financiera. | Elaboración de presupuestos. |
| Gestión y planificación | Gestión administrativa. | Formulación de proyectos: diseño, programación, ejecución y evaluación. Toma de decisiones. Planificación estratégica, gestión por competencias, gestión cooperativa, inteligencias múltiples aplicadas a las organizaciones. |
| Aspectos operativos del puesto | Confección de horarios para el ciclo lectivo (distribución de materias y docentes, por nivel, por sección, por día, además de actividades especiales para todo el año). | Tareas administrativas: horarios, confección de cuadros de Danea, cuadros de rendimiento, informes finales. |
| Otros aspectos contextuales y complementarios | Psicología general, Psicología adolescente. | Ética profesional, valores. Dominio de un segundo idioma. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Calderón, 2007 y Venegas, 2007.

que aunque a los asesores supervisores y supervisores de circuito educativo⁶, según la normativa vigente, les corresponde asesorar y apoyar en su gestión al personal encargado de dirigir centros educativos, tanto autoridades del MEP como los directores que participaron en el estudio manifiestan que, en muchos casos, ese apoyo es mínimo e incluso nulo. Más bien, esos funcionarios les piden a los directores generar una serie de documentos e informes y realizar trámites burocráticos que los distraen de su función sustancial de velar por el buen desarrollo y aplicación del currículo educativo (Calderón, 2007).

El desempeño de las y los directores de centros educativos

Barreras para el buen desempeño

Diversas investigaciones han señalado los problemas que debe enfrentar un director o directora para ejercer su liderazgo y desarrollar iniciativas para mejorar la calidad de sus instituciones. Entre estos destaca la debilidad de los mecanismos de control de calidad en la entrada al MEP, la excesiva centralización del sistema educativo, la gran cantidad de trámites que se debe realizar y los pocos recursos humanos y financieros con que cuentan algunos centros educativos.

Tal como ocurre con los docentes, el MEP cuenta con débiles controles de calidad para contratar a los directores. Si bien el Manual de Puestos describe las funciones del director de un centro educativo, no se dispone de un perfil de entrada que defina las características que debe tener una persona para ejercer esa labor (Calderón, 2007). Los requisitos vigentes para contratar a un director o directora son los siguientes: como mínimo el título de Licenciatura en una carrera que lo faculte para el puesto, experiencia en labores de administración de centros educativos y requisitos legales como la incorporación al colegio profesional respectivo. No se realizan pruebas de entrada que certifiquen la idoneidad de las personas contratadas. La carencia de un proceso más selectivo, basado en las características de los directores y sus competencias para ejercer el cargo, es una de las primeras barreras que enfrenta el país para mejorar la calidad de la gestión en los centros educativos.

Otra barrera es la centralización del sistema educativo, que resta iniciativa y autonomía a las y los directores. En un estudio realizado por Jiménez et al. (1999) se concluye que Costa Rica posee un sistema centralizado, en el que “los centros educativos se caracterizan por depender del Ministerio de Educación Pública, tanto en los aspectos económicos como administrativos y de recursos humanos, materiales y de normativa”, de manera que el rol del administrador educativo es reproducir el sistema, “su trabajo consiste en el seguimiento de normas o la elaboración de reglamentos bajo ciertos indicadores y la veracidad de su cumplimiento, llenar estadísticas y cumplir con reuniones señaladas bajo calendario”. Este tipo de actividades consume casi todo el tiempo de los directores de los centros educativos del país, y deja poco tiempo para efectuar labores de liderazgo académico (Venegas, 2007).

Esta excesiva centralización se relaciona estrechamente con un conjunto de factores que las y los directores entrevistados señalan como situaciones que afectan su desempeño profesional (Venegas, 2007 y Calderón, 2007), a saber:

- Abundancia de proyectos de poco impacto que deben ejecutarse en los distintos niveles institucionales.
- Burocracia desmedida en oficinas centrales y direcciones regionales. Las labores administrativas demandan la mayor parte del tiempo: excesivos trámites de documentos, constantes salidas a reuniones, asistencia a programas de asesoramiento.

- Nombramientos tardíos del personal.
- Ausencia de una clara jerarquía en los puestos del MEP.
- Constantes denuncias de docentes por situaciones conflictivas.
- Constantes incapacidades.
- Problemas de comunicación con los supervisores y falta de vigilancia sobre la labor de estos.
- Mala preparación de profesores, falta de metodologías, horarios limitados por carencias de infraestructura.
- Falta de colaboración de padres de familia
- Resistencia al cambio y falta de compromiso de algunos actores.
- Escasez de recursos básicos, tanto físicos como financieros.

Aunque las tendencias modernas en Administración Educativa y el Manual de Puestos del MEP establecen que el o la directora no solo debe administrar el centro educativo (en aspectos como la planificación, el manejo de recursos humanos y financieros, etc.) sino además gestionar el currículo (recuadro 6.1), en la práctica ocurre que el sistema mismo les dificulta el ejercicio de este rol fundamental para la calidad educativa. Para estos funcionarios, el contar con apoyo administrativo es esencial para liberar tiempo que pueden dedicar a realizar labores propias de la gestión curricular.

Aun con los obstáculos mencionados, existen prácticas y condiciones de las y los directores de centros educativos que han sido identificadas, a partir de casos estudiados, como estrategias exitosas en la gestión educativa.

Aspectos asociados al buen desempeño

Algunas investigaciones han identificado aspectos de la gestión de los directores que parecen estar asociados al éxito educativo de sus instituciones (Calderón, 2007 y Unimer, 2006), y que pueden ayudar a guiar los programas de formación de administradores educativos. En el estudio realizado por Calderón, se encontró que los directores de centros educativos exitosos han desarrollado diversas estrategias para el ejercicio de sus funciones. Entre los elementos comunes en los distintos estilos de dirección se encuentran: liderazgo compartido, estímulo del trabajo en equipo, comunicación asertiva, búsqueda de la excelencia, reconocimiento público y privado para

Recuadro 6.1

Funciones del director o directora de un centro educativo, según el Manual de Puestos del MEP

- Planea, dirige, coordina y supervisa las actividades curriculares y administrativas de la institución a su cargo.
- Asesora y orienta al personal en aspectos curriculares y administrativos, procurando la incorporación de conocimientos actualizados e innovadores.
- Coordina los diferentes programas del centro educativo y vela por su correcta ejecución.
- Organiza y dirige actividades administrativas, culturales, cívicas y sociales.
- Vela por el mantenimiento y conservación del plantel educativo y por el buen aprovechamiento de los materiales, útiles y equipos de trabajo.
- Promueve la proyección del centro educativo hacia la comunidad y de ésta a la institución.
- Coordina y evalúa los resultados de los programas bajo su responsabilidad y recomienda cambios o ajustes necesarios para el logro de los objetivos institucionales.
- Asigna, supervisa y controla las labores del personal subalterno encargado de ejecutar las diferentes actividades que se realizan en la institución.
- Asiste a reuniones, seminarios, juntas y otras actividades similares y representa a la institución ante organismos públicos y privados.

Fuente: Calderón, 2007.

docente e incentivar su participación en los distintos proyectos y actividades.

- Tienen planes, metas y proyectos definidos a corto, mediano y largo plazo para el mejoramiento de la institución en aspectos como: rendimiento académico, infraestructura, equipos, materiales didácticos, actividades recreativas, capacitación del personal, etc.
- Cuentan con personal de apoyo administrativo, lo que les posibilita delegar parte de las funciones meramente administrativas y dedicar más tiempo a la gestión del currículo educativo, la ejecución de los planes de estudio, el rendimiento académico, el desempeño y capacitación del personal docente, la gestión de recursos, entre otras tareas.
- Tienen una estrecha relación con el área de Orientación, la cual apoya muchos de los proyectos y procesos dirigidos a mejorar el

rendimiento académico y el acceso y calidad de la educación que brindan sus centros. De igual forma, trabajan muy de cerca con la Junta Administradora de la institución, y de esta forma obtienen apoyo para realizar distintas actividades, maximizar el aprovechamiento de los recursos económicos y buscar opciones para solventar las necesidades materiales y financieras del plantel.

- Usan frases o lemas que orientan sus acciones y definen el espíritu de su administración, a la vez que motivan a su personal, a sus estudiantes e incluso a padres y madres de familia a fortalecer la identidad institucional.

La aplicación de los anteriores elementos depende en gran medida del contexto interno y externo de cada centro educativo. La heterogeneidad de los factores del entorno hace que el trabajo del director o directora sea muy diferente entre un centro educativo y otro, tal como lo ejemplifican los contextos socioeconómicos que se describen en el recuadro 6.2.

- 1 Hay también programas de Bachillerato, pero en la actualidad no se están impartiendo, por ejemplo el de la UCR, el de la UNA y el de la Uisil.
- 2 La modalidad profesional incluye cursos en los que se profundiza y actualiza conocimientos mediante aplicaciones e investigación práctica orientadas hacia la solución de problemas.
- 3 Las referencias que aparecen anteceditas por la letra "E" corresponden a entrevistas realizadas durante el proceso de elaboración del Informe. La información respectiva se presenta en la sección "Entrevistas", de la Bibliografía de este capítulo.
- 4 La escuela del proceso administrativo es la corriente representada por Henry Fayol (1884-1925) fundamentada en su propia definición de administración: administrar es prever, organizar, dirigir, coordinar y controlar (Venegas, 1993).
- 5 Si bien es una muestra seleccionada según el criterio personal del investigador, incorpora los diferentes tipos de centros educativos, desde los pequeños centros unidocentes hasta los centros urbanos con más de mil estudiantes y en diversos contextos socioeconómicos.
- 6 Los directores regionales deben dirigir, coordinar y supervisar los programas pedagógicos y administrativos que se desarrollan en los diversos niveles y modalidades de la enseñanza en una jurisdicción de hasta de 200 centros educativos. Por su parte, los asesores supervisores deben dar seguimiento a los centros educativos de un circuito educativo definido, visitar escuelas y colegios, velar por el cumplimiento de la legislación educativa y la aplicación de normas y procedimientos administrativos y curriculares, así como organizar y supervisar el trabajo del personal docente, técnico docente y administrativo docente.

Recuadro 6.2

Dos contextos socioeconómicos en los que debe desempeñarse el director

A continuación se presentan dos contextos socioeconómicos muy distintos, que ejemplifican qué tan diferente puede ser la labor del director o directora de un centro educativo, dependiendo de la comunidad en que se encuentre. Las diferencias se manifiestan tanto en los recursos materiales y humanos disponibles, como en los recursos externos a la institución, incluyendo el apoyo que la municipalidad y las familias pueden brindar al proceso educativo.

- **El caso de una escuela unidocente.** Este centro educativo se encuentra en la comunidad de Buenos Aires, a treinta kilómetros del centro de Limón, en el distrito del Valle de la Estrella. Esta comunidad surgió como resultado de una invasión precarista en el año 1987; su población aproximada es de 190 habitantes, la mayoría campesinos. Es una comunidad netamente rural. Como fuentes de empleo tiene a una empresa bananera en la comunidad vecina de San Andrés y otra en Manú, así como algunas fincas ganaderas. Los empleos tienen remuneraciones muy bajas y no brindan ninguna garantía social. Generalmente las personas se transportan a pie o a caballo y solo unas siete familias poseen un automóvil o una motocicleta. Los medios de comunicación utilizados son la radio, la televisión y el correo postal; dos familias tienen teléfono celular. Las casas de madera están por lo general en mal estado, son muy pequeñas y en ellas viven dos o más familias, en constante hacinamiento. No tienen acceso a agua potable. La mayoría de las personas tiene una escolaridad de primaria incompleta, lo que representa un gran problema para la educación de los niños y niñas. La escuela cuenta con una matrícula de 26 alumnos, algunos con edades superiores a la normal para su

nivel educativo. Es atendida por un único docente. En cuanto al material de trabajo, solo hay unos pocos libros de texto y fichas didácticas, pero en muy mal estado. No hay biblioteca, ni computadora. Además se carece de elementos básicos para llevar un buen control del quehacer institucional.

- **El caso de una escuela céntrica mediana-grande (entre 600 y 1.500 estudiantes).** Esta escuela se encuentra ubicada en San Antonio de Escazú, una comunidad urbana de clase media. Cuenta con el apoyo económico de la Municipalidad de Escazú y de organizaciones privadas del cantón. En ella existe un ambiente laboral adecuado, con recursos didácticos modernos: una sala de cómputo, un proyector multimedia y una biblioteca muy bien equipada; se ofrecen servicios de educación especial (como terapia del lenguaje, problemas de aprendizaje, aula integrada, servicio de apoyo fijo, problemas emocionales). El personal está constituido por un grupo profesionales con grados superiores al PT3, o sea, más allá del Bachillerato, y por un 95% de docentes en propiedad. Las relaciones humanas son buenas; los padres de familia son muy colaboradores y el rendimiento académico es alto. La mayoría de sus estudiantes obtiene altos rendimientos cuando llega a la secundaria, según estudios realizados en el Liceo de Escazú. El centro educativo tiene identificados los casos de alumnos con problemas económicos y coordina con la Municipalidad y el Patronato Escolar para otorgar becas que les permitan mejorar sus condiciones y satisfacer algunas de sus necesidades (por ejemplo, se brinda el servicio de desayuno). Además, el servicio de comedor escolar es excelente.

Fuente: Elaboración propia con base en Venegas, 2007.

Anexo 1: Sobre la metodología

Aspectos metodológicos de interés sobre el estudio “Formación de directores de centros educativos en Costa Rica”

Las universidades estatales incluidas en el estudio de Venegas (2007), son aquellas en las cuales se lleva a cabo la formación de directores de centros educativos, en orden de creación: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA) y Universidad Estatal a Distancia (UNED). En cuanto a las universidades privadas, se seleccionaron cuatro de aquellas que en los últimos tres años han graduado la mayor cantidad de administradores de la educación: Universidad de Cartago Florencio del Castillo (UCA), Universidad Internacional San Isidro Labrador (Uisil), Universidad Libre de Costa Rica (Ulicori) y Universidad Santa Lucía.

El análisis de los planes y programas de estas instituciones se efectuó a partir de una “Guía para el análisis de elementos en planes de estudio”, la cual fue producto de la revisión bibliográfica que proveyó el sustento teórico del presente estudio, y que además fue validada por el juicio de seis expertos relacionados con la formación y el ejercicio profesional de directores de centros educativos. Asimismo, la aplicación de esta Guía se llevó a cabo con el criterio profesional del investigador, previa consulta a cinco administradores de la educación que ejercen cargos de director (2), asesores supervisores (2) y un profesor universitario con quince años de experiencia en la formación de directores de centros educativos.

Con el propósito de confrontar y validar la información obtenida de diversas fuentes (documentos propios de las carreras de las distintas universidades, entrevistas a coordinadores y directores de carrera, hallazgos de otros estudios en el mismo ámbito, análisis de teoría reciente sobre el tema, entre otras), Venegas entrevistó a dieciocho directores en servicio de diversas zonas del país. Estos profesionales son graduados de las carreras de Licenciatura y Maestría de diversas universidades, el 60% de ellas privadas (entre las cuales se encuentran las incluidas en este estudio) y el 40% estatales (las tres universidades que forman directores de centros educativos). El 90% obtuvo su título en el período 1994-2007 y el 10% restante lo hizo antes de 1994.

Aspectos metodológicos de interés sobre la investigación “Perfil y necesidades de capacitación de los(as) directores(as) de secundaria: principales brechas y vacíos que atender para mejorar la calidad de la educación costarricense”

El estudio de Calderón (2007) tenía como principales objetivos:

- Establecer la brecha que existe entre el perfil solicitado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) para la contratación de directores(as) de secundaria, con respecto al perfil técnico que presenta ese personal, así como entre este perfil y las funciones que estos desarrollan en la práctica.
- Indagar sobre los principales factores que permiten explicar la existencia de dicha brecha y la forma como esto incide en el desempeño de los centros educativos (promoción del alumado, bajos niveles de rezago, reprobación y repitencia, entre otros).

La estrategia metodológica utilizada fue:

- Selección de colegios públicos diurnos a partir de buenos resultados estadísticos de promoción general y bajos nivel de deserción.
- Entrevistas al director o directora y otros miembros del personal, para obtener sus opiniones con respecto a las causas del rendimiento de la institución y la calidad de la educación que ofrecen.
- Revisión de fuentes documentales relacionadas con la temática.
- Contraste entre las opiniones de los entrevistados y los contenidos en la documentación consultada, para complementar el análisis y formular conclusiones y recomendaciones.

Al ser este un estudio exploratorio y cualitativo, no pretende dar resultados definitivos, sino más bien identificar aspectos interesantes, tendencias y excepciones que podrían dar pie para profundizar en futuras investigaciones en las distintas regiones educativas del país.

Anexo 2

Cuadro 6.A.1

Estructura curricular de los programas de Licenciatura en Administración Educativa, por universidad

| Universidad | UCR | UNA | UNED |
|------------------------------------|--|---|--|
| Denominación del programa | Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa | Licenciatura en Administración Educativa. | Licenciatura en Administración Educativa. |
| Ámbito administrativo | <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la administración de la educación. • Planificación y evaluación estratégica de la educación. • Gestión colaborativa en las organizaciones educativas costarricenses. • Gestión de recursos humanos en educación. • Liderazgo y gestión del cambio en la administración de organizaciones educativas. | <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la administración educativa. • Administración de recursos institucionales. • Liderazgo académico. • Diseño y ejecución de proyectos en administración educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Evolución del pensamiento administrativo. • Planificación de la educación. • Administración de recursos físicos. • Evaluación institucional (optativa). |
| Ámbito educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos epistemológicos de la educación. • Entornos educativos en sociedades complejas. • Gestión del currículo en el sistema educativo costarricense. | <ul style="list-style-type: none"> • Planificación y administración del currículo. | <ul style="list-style-type: none"> • Administración para el desarrollo del currículo. • Educación permanente. • Educación comparada. • Tecnología educativa. |
| Ámbito contextual y complementario | | <ul style="list-style-type: none"> • Estadística descriptiva (optativa). | <ul style="list-style-type: none"> • Estadística aplicada a la educación. • Economía de la educación. • Introducción a la computación (optativa). |
| Ámbito de investigación y práctica | <ul style="list-style-type: none"> • Investigación en la administración de la educación I y II. • Práctica profesional. | <ul style="list-style-type: none"> • Investigación I y II. • Práctica profesional supervisada. | <ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo con la modalidad de graduación escogida. |
| Aspectos legales | <ul style="list-style-type: none"> • Ética y gestión de procesos legales en educación. | <ul style="list-style-type: none"> • Política y legislación educativa. | |

Fuente: Planes de estudio de las universidades.

| UCA | Uisil | Santa Lucía |
|---|--|---|
| <p>Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa.</p> | <p>Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa.</p> | <p>Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Administración general. • Procedimientos de evaluación y control institucional. • Formulación y evaluación de proyectos educativos. • Administración de recursos humanos. • Presupuesto y finanzas. | <ul style="list-style-type: none"> • Formulación y evaluación del proyecto educativo. • Gerencia y control gerencial. | <ul style="list-style-type: none"> • Administración educativa. Formulación y evaluación de proyectos educativos. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Administración y desarrollo del currículo. | <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía en Ciencias de la Educación. • Planeamiento educativo. • Tópicos actuales en educación. • Administración del currículo. • Diseño del proyecto curricular en administración educativa. • Desarrollo del proyecto curricular en administración educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Educación ambiental. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sociología educativa. • Ética profesional. • Informática aplicada a la educación. | <ul style="list-style-type: none"> • Psicología social y educación. | <ul style="list-style-type: none"> • Ética profesional. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Seminario de investigación. | <ul style="list-style-type: none"> • Métodos de investigación cuantitativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Metodología de la investigación. • Seminario de graduación. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Derecho administrativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos administrativos aplicados a la legislación educativa. |

Cuadro 6.A.2

Estructura curricular de los programas de Maestría en Administración Educativa, por universidad

| Universidad | UCR | UNA | UNED |
|------------------------------------|--|---|--|
| Denominación del programa | <ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Administración Educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo. | <ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa. |
| Ámbito administrativo | <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la organización. • Gestión directiva en educación. • Evaluación institucional. | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo humano en las organizaciones. • Teorías, enfoques y estilos de liderazgo. • Administración y gestión educativa. • Desarrollo de las habilidades para el liderazgo. • Trabajo en equipo en los procesos de liderazgo. • Cultura organizacional. • Liderazgo educativo. • Proyecto para la gestión y el liderazgo en educación. | <ul style="list-style-type: none"> • Administración moderna de procesos educativos. • Administración de los recursos humanos en el ámbito educativo. • Políticas y estrategias en la planificación de la educación. • Formulación y evaluación de proyectos educativos. • Liderazgo y desarrollo organizacional. • Dinámica organizacional. • Gerencia en educación. • Sistemas de control de calidad. |
| Ámbito educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Supervisión educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Seminario de actualización en desarrollo educativo. • Planificación estratégica curricular. | <ul style="list-style-type: none"> • Administración curricular. • Impacto de la tecnología en la educación. |
| Ámbito contextual y complementario | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis histórico-político de la educación costarricense. • Economía y planificación educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo y ética profesional (optativa). • Comunicación estratégica. | <ul style="list-style-type: none"> • América Latina, educación y desarrollo. • Economía y presupuesto de la educación. • Bases psicosocioantropológicas de la educación. |
| Ámbito de investigación y práctica | <ul style="list-style-type: none"> • Enfoques metodológicos de la investigación socioeducativa. • Métodos de investigación cualitativa. • Análisis estadístico para la investigación socioeducativa. • Taller de práctica I, II y III. | <ul style="list-style-type: none"> • Investigación aplicada en los procesos educativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Seminario del proyecto de graduación. • Investigación en el proceso administrativo de la educación. • Sistemas de control de calidad. |
| Aspectos legales | <ul style="list-style-type: none"> • Ética y legislación educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas de la legislación educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Legislación educativa |

Fuente: Planes de estudios de las universidades.

| UCA | Uisil | Ulicori |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Magíster en Administración Educativa. | <p>Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Administración de recursos humanos. • Formulación y evaluación de proyectos. • Procedimientos y evaluación de control institucional. • Presupuesto y finanzas. • Gerencia educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Administración educativa I y II • Teoría de las organizaciones educativas • Administración de recursos humanos en educación • Gerencia, control y toma de decisiones. • Formulación de proyectos de control de operaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Formulación y evaluación de proyectos educativos. • Administración de recursos humanos. • Planificación educativa estratégica. • Gerencia de empresas educativas. • Entorno humano de las instituciones educativas. • Negociación, conflicto y cambio. • Calidad educativa estratégica y táctica. • Supervisión y evaluación de la gestión educativa. • Gestión de las finanzas y el presupuesto en educación. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Administración y desarrollo del currículo. • Educación comparada. | <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento contemporáneo en educación. | <ul style="list-style-type: none"> • Administración y desarrollo curricular. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Informática aplicada a la educación. • Filosofía y epistemología de la educación. • Estadística. • Ética profesional. • Enfoque sociopolítico- económico. | <ul style="list-style-type: none"> • Economía de la educación. • Administración pública costarricense. • Sistema educativo costarricense. • Estudio socioeconómico y político de la educación costarricense. | <ul style="list-style-type: none"> • La comunidad y la institución escolar. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Métodos de investigación educativa. • Seminario de investigación I y II. | <ul style="list-style-type: none"> • Métodos/análisis cuantitativos en investigación educativa. • Métodos cualitativos de investigación y evaluación. • Diagnóstico. • Evaluación participativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Métodos de investigación cualitativa. • Proyecto de graduación. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Legislación de la gestión educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Legislación para administradores educativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Legislación de la empresa educativa. |

La elaboración del capítulo estuvo a cargo de Luis Davis.

Se prepararon los siguientes insumos: “Formación de directores de centros educativos en Costa Rica”, de Pedro Venegas; “Perfil y necesidades de capacitación de los(as) directores(as) de secundaria: principales brechas y vacíos que atender para mejorar la calidad de la educación costarricense efectuadas” de Ana Lucía Calderón.

Un agradecimiento especial por sus comentarios a Guido Barrientos, Vera Brenes, Soledad Chavarría y fray Víctor Manuel Mora, así como a las **personas que concedieron entrevistas:** Juan Arroyo, Bernardita Brenes, Sara Campos, Ericka Cerdas, Adriana Chacón, Lupita Chávez, Marco Cubero, Carlos Esquivel, Giselle Garbanzo, Yamileth Garita, Dora Guzmán, Isabel Jiménez, Kathia López, Manuel Antonio Machado, Alfredo Morales, Manuel Morera, Shirley Núñez, Lillian Segura, Oscar Segura, Kattia Solórzano y Liza Vega.

Los talleres de consulta se llevaron a cabo el 27 de junio y el 1º de noviembre de 2007, con la asistencia de Gilberto

Alfaro, José Alfredo Araya, Marco Adrián Arce, Ronald Arias, Leda Badilla, José Antonio Barquero, Alejandra Barquero, Rodolfo Benavides, Fabiola Bernal, Fernando Bogantes, Bernardita Brenes, Ana Lucía Calderón, Maite Capra, Viviana Carazo, Sonia Carballo, Mónica Lucía Castro, Virginia Cerdas, Soledad Chavarría, Edwin Chávez, Luis Davis, Edison de Faria, Juan Manuel Esquivel, Ida Fallas, Astrid Fischel, Leonardo Garnier, Wilfredo Gonzaga, Ana María González, Milena Grillo, Miguel Gutiérrez, Ana Cecilia Hernández, Rosemary Hernández, Arturo Jofré, Xinia López, Carmen Martínez, Omar Martínez, José Andrés Masís, José Joaquín Meléndez, María Luisa Montenegro, fray Víctor Manuel Mora, Sergio Muñoz, Marielos Murillo, María Eugenia Paniagua, Henry Ramírez, Olman Ramírez, Kenneth Rivera, Ana María Rodino, Jorge Rodríguez, Yolanda Rojas, Ángel Ruíz, Víctor Manuel Sánchez, Manuel Santos, Vilma Segura, Patricia Ureña, Fernando Varela, María Eugenia Venegas, Pedro Venegas, Renata Villers e Irma Zúñiga.

La edición técnica la realizó Karol Acón, con apoyo de Pedro Venegas y Miguel Gutiérrez Saxe.